

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Forum Pedagogiczne
11 (2021) 1

Wpłynęło: 15.02.2021

Zatwierdzono do druku: 14.04.2021

DOI: 10.21697/fp.2021.1.06

MARZENA DYCHT*

Warszawa, Polska

ORCID ID: 0000-0002-8283-6770

„EDUKACJA WYSOKIEJ JAKOŚCI” – ANALIZA ZAŁOŻEŃ KONCEPCYJNYCH I WARUNKI IMPLEMENTACJI MODELU W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACJI W ODNIESIENIU DO UCZNIÓW NIEWIDOMYCH I SŁABOWIDZĄCYCH

Streszczenie: W artykule przedstawiono charakterystykę nowego modelu „Edukacja wysokiej jakości”, proponowanego przez MEiN w ramach prac nad modelem edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w kontekście aktualnie realizowanego modelu „Edukacji włączającej” uczniów z niepełnosprawnościami. Przeprowadzono analizę założeń ogólnych oraz określono warunki wdrożenia modelu „Edukacji wysokiej jakości” w polskich realiach edukacyjnych, w odniesieniu do wymogów edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Analiza obejmuje czynniki koncepcyjne (zmiana paradygmatu), pojęciowe (zmiana terminologii), systemowe (zmiana w obrębie systemowych instrumentów wsparcia przedszkola i szkoły), organizacyjne (zmiana warunków dostosowania edukacji i wsparcia), finansowe (zmiana finansowania zadań oświatowych) i społeczne (zmiana świadomości środowiska społecznego).

Słowa kluczowe: edukacja wysokiej jakości, edukacja włączająca, uczeń z niepełnosprawnością wzroku.

Wstęp

Zagadnienia dotyczące inkluzji społecznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością są obecnie przedmiotem ożywionej dyskusji środowisk naukowych i praktyków zaangażowanych w tworzenie przestrzeni edukacji dla osób ze specjalnymi

* Dr hab. Marzena Dycht, prof. uczelni, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, pedagog specjalny (tyflopedagog), rehabilitant wzroku; e-mail: m.dycht@uksw.edu.pl.

potrzebami rozwojowymi. W artykule tu proponowanym wskazano na rolę i znaczenie realizacji modelu normalizacyjnego jako podstawy edukacji włączającej i stymulowania rozwoju dziecka o zróżnicowanym rozwoju, w tym zwłaszcza z niepełnosprawnością wzroku. Przeprowadzono analizę założeń ogólnych – poprzez porównanie obu modeli („Edukacja wysokiej jakości” – „Edukacja włączająca”) oraz określenie warunków wdrożenia modelu „Edukacja wysokiej jakości” w polskich realiach edukacyjnych, w kontekście wymogów edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Rozważania zogniskowano wokół pytań:

1. Jakie są założenia koncepcyjne modelu „Edukacja wysokiej jakości” w kontekście założeń „Edukacji włączającej”? (analiza porównawcza);
2. Jakie są uwarunkowania implementacji modelu „Edukacja wysokiej jakości” w systemie wspierania edukacji uczniów niewidomych i słabowidzących? (założenia paradygmatyczne, pojęciowe, systemowe, organizacyjne, finansowe, społeczne).

1. Czynniki koncepcyjne (zmiana terminologii) „Edukacja wysokiej jakości” a „Edukacja włączająca” – dyskurs pojęciowy

Proponowany model „Edukacja wysokiej jakości” stanowi propozycję nowych rozwiązań ukierunkowanych na zapewnienie wysokiej jakości kształcenia wszystkich uczniów. Odwołuje się do wiodących regulacji i strategii, w tym w szczególności do: *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* (art. 24); *Konkluzji Komitetu ds. osób niepełnosprawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych z 29 października 2018 roku*; *Agendy Zrównoważonego Rozwoju 2030*; *Zaleceń Rady z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie promowania wspólnych wartości, edukacji włączającej i europejskiego wymiaru nauczania*; *Zintegrowanej Strategii Umiejętności*; *Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju*; *Krajowego Programu Reform Europa 2020*; *Strategii Rozwoju Kapitału Ludzkiego*; *Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego*. Model wprowadza nowe pojęcia, które będą opierać się na biopsychospołecznym rozumieniu funkcjonowania człowieka, ograniczać zjawisko „etykietowania” oraz stanowić uporządkowaną, spójną i przejrzystą siatkę pojęciową uwzględniającą dokonania współczesnej nauki i oczekiwania społeczne¹.

Od „edukacji włączającej” do „edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się opartej na założeniach edukacji włączającej”

Współczesne społeczeństwa cenią i często promują różnorodność. Publicznie się podkreśla, jak ważny jest szacunek dla odmienności każdego człowieka i jak

¹ Projekt MEiN – zaprezentowany przez Elżbietę Neroj (MEiN) oraz współpracowników: Marzennę Czarnocką, Jana Kosińskiego-Gortycha i Tomasza Knopika. Materiał przedstawiono na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Specjalnej PAN, Warszawa, 18 listopada 2019 roku.

niezbędne jest tworzenie warunków sprzyjających jej indywidualnemu i społecznemu rozwojowi. W takim rozumieniu, niepełnosprawność (podobnie jak płeć, rasa, wybitne zdolności i uzdolnienia, wyznanie religijne, przynależność kulturowa, status materialny rodziny) nie może być traktowana jako własność gatunkowa osoby. W odniesieniu do uczniów odmiennych rozwojowo stanowi jedynie jeden z elementów, rozumianych jako indywidualne zasoby ludzkie, których właściwości skutkować powinny tworzeniem właściwych struktur organizacyjnych oraz strategii dydaktycznych kształcenia. Źle pojęte mogą utrudniać edukację szkolną, podobnie jak wszelkie inne uwarunkowania osobowe i środowiskowe heterogenicznego zespołu uczniów mogą potencjalnie stanowić barierę edukacyjną.

Przyjmując taki postulat, paradygmat normalizacji staje się podstawowym punktem wyjścia dla stanowienia uwarunkowań procesu włączania dzieci z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością wzroku w ogólnodostępnych placówkach oświatowych. Zgodnie z ideą normalizacji, włączanie jest procesem złożonym, obejmującym szereg instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych działań, umożliwiających osobom o zróżnicowanym rozwoju zdobywanie normalnych doświadczeń życiowych, statusu społecznego i warunków życia, uznawanych za standardowe dla danej społeczności (Kuczyńska-Kwapisz 2020; Sekułowicz 2017). Prowadzi to do stworzenia beneficjentom tego procesu takich samych warunków funkcjonowania jak osobom o typowym rozwoju.

Zmiany społeczne i kulturowe, obserwowane na przestrzeni ostatnich 70 lat, ściśle związane z transformacjami polityczno-gospodarczymi, skutkują coraz większym zróżnicowaniem współczesnych społeczeństw. W dalszej konsekwencji prowadzą do przyjęcia szerszej perspektywy funkcjonowania systemu edukacyjnego. Wyraźnie widoczna jest tendencja odchodzenia od dominujących w poprzednim stuleciu mechanizmów segregacyjnych (Chodkowska 2010). Podkreśla się potrzebę przekształcania struktur instytucji publicznych (w tym zwłaszcza w szkolnictwie) w kierunku przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu. Doprowadziły one do utworzenia na gruncie oświaty polskiej trzech – współistniejących ze sobą – modeli edukacji i wspomagania osób z trudnościami rozwoju: kształcenie specjalne – kształcenie integracyjne – edukacja włączająca. Obecnie, w obrębie tej ostatniej, dostrzegalne są znaczące przeobrażenia ideowe i systemowe, które mają na celu wypracowanie rozwiązań najkorzystniejszych dla wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego. Realizowana od kilkunastu lat – ze słabym zresztą skutkiem w Polsce – „edukacja inkluzyjna” przekształcana jest właśnie (być może właśnie z tego powodu) w „edukację wysokiej jakości”. Zmiany te wymagają wprowadzenia czytelnych definicji pojęciowych i klarownych rozróżnień w zakresie podstawowych uwarunkowań obu społecznych procesów. Z pewnością staną się one powodem wzmożonej dyskusji wielu teoretyków i praktyków na gruncie pedagogiki specjalnej.

Pojęcie „edukacja” od lat sprawia trudności interpretacyjne. Obejmuje szerokie spektrum działań realizowanych przez społeczeństwo i konkretnego człowieka

na rzecz samorealizacji i autonomicznego funkcjonowania na różnych etapach rozwoju z ukierunkowaniem na okres dorosłości. Krzysztof Rubacha (2003), reprezentujący współczesne poglądy środowiska pedagogicznego, twierdzi, iż pojęcie „edukacja” obejmuje szeroki zakres – dotyczy zarówno działalności środowiska społecznego, w którym funkcjonuje człowiek, jak i samego człowieka wobec siebie. Celem tych zabiegów jest rozwój indywidualny, w tym rozwój wiedzy o sobie i świecie, przygotowanie do życia w społeczeństwie i funkcjonowania w nim. Człowiek przygotowuje się do pełnienia przypisanych mu historycznie i kulturowo ról społecznych, do stawania się jednostką samodzielną, realizującą własną autonomię w przebiegu indywidualnej drogi życiowej, spełniającą siebie w ramach uzyskiwania zakładanych celów i wartości. Przygotowuje się do bycia twórczym, kompetentnym podmiotem, posiadającym tożsamość osobową i osobistą, świadomym posiadanych tożsamości.

W znaczeniu instytucjonalnym, od kilku lat współczesna edukacja zorientowana jest na „edukację włączającą” uczniów z niepełnosprawnościami, skoncentrowaną na tworzeniu adaptacji i wsparcia w ogólnodostępnej szkole głównie na rzecz dzieci odmiennych rozwojowo, uczących się. Proponowany model edukacji uczniów ze SPE (prace Zespołu MEiN ds. Opracowania Modelu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi) ma zastąpić aktualnie realizowany model „Edukacji włączającej” uczniów z niepełnosprawnościami – modelem „edukacji dla wszystkich” lub inaczej „edukacji o wysokiej jakości dla wszystkich uczących się opartej na założeniach edukacji włączającej”. Edukacja włączająca ma swoje pełne umocowanie statystyczne: z różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzysta obecnie ponad 40 proc. dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym oraz 30 proc. uczniów. Rośnie liczba uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – w 2018 roku było więcej o 10,5 proc. takich uczniów w stosunku do roku 2006. Wzrasta również liczba uczniów z orzeczeniami, uczęszczających do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych – w roku szkolnym 2018/2019 wskaźnik ten wyniósł 63 proc., czyli o trzy proc. więcej niż w poprzednim roku szkolnym i o 13 proc. więcej niż w roku szkolnym 2013/2014. Trzydzieści siedem proc. uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszcza do przedszkoli, szkół i placówek specjalnych, ten sam wskaźnik w Europie wynosi natomiast średnio dwa proc. Odnotowuje się wyraźny wzrost (o 500 proc.) liczby uczniów z autyzmem (w 2011 roku – niespełna osiem tys. uczniów, w 2018 roku – ponad 40 tys. uczniów). Rośnie również liczba dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi – wzrost o 40 proc. pomiędzy rokiem 2009 a 2017 (Neroj 2019).

„Edukacja wysokiej jakości” zatem jest edukacją dla wszystkich uczniów, zdolnych do realizacji programu edukacji powszechnej, z których każdy stanowi indywidualność ze swoimi specyficznymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, każdy uczeń jest ważny i ma potencjał rozwojowy. Edukacja odpowiadająca wymogom wysokiej jakości, uwzględniająca wymogi aktualnego i perspektywicznego poziomu rozwoju ludzkości, dynamiki współczesnej nauki i cywilizacji. Promowane

podejście jest ukierunkowane na edukację, która ma być otwarta dla wszystkich uczących się dzieci, powinna mieć wysoki poziom i wysoką jakość.

**Od „specjalnych potrzeb edukacyjnych” do „indywidualnych potrzeb edukacyjnych”
i „zakresu potrzebnego wsparcia”**

Dotychczas powszechnie przyjmowano, iż włączanie dotyczy tylko dzieci z niepełnosprawnością, mających „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE). Tymczasem, jest ono skierowane do wszystkich dzieci z trudnościami rozwoju, wymagającymi specjalnego wsparcia (nie tylko do dzieci doświadczających niepełnosprawności: wzroku, słuchu, ruchu, wielorakiej niepełnosprawności), także do dzieci o wysokim poziomie rozwoju – beneficjentami tego wsparcia mogą być również dzieci z odmienną specyfiką funkcjonowania poznawczo-percepcyjną, np. dzieci o wyższych niż przeciętne możliwościach intelektualnych (wybitnie zdolne i uzdolnione) lub niższych możliwościach intelektualnych niż przeciętne (z niepełnosprawnością intelektualną, z trudnościami uczenia się, jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia, dyskalkulia), z autystycznym spektrum zaburzeń i z zespołami psychozopodobnymi, z przewlekłą chorobą, z zaburzeniami mowy, niedostosowane społecznie lub zagrożone, zaniedbane środowiskowo, doświadczające trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi (reemigrujące, cudzoziemskie) (Rozporządzenie MEN z 24 lipca 2015 roku, Dz.U. z 2015 roku, poz. 1113). Uczniowie ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” w szkole ogólnodostępnej (MEN 2010) to dzieci i młodzież o szerokim spektrum wyzwań rozwojowych. Świadomość istnienia tych właściwości, rozumianych jako indywidualne zasoby poszczególnych uczniów, niekoniecznie trafnie etykietowanych jako „specjalne”, generuje potrzebę dostrzeżenia, że wszyscy uczniowie mają specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Stąd bardziej trafne wydaje się obecnie przyjęcie postulatu, że chodzi o docenianie i wspieranie różnorodności wszystkich uczniów i o dobro wszystkich dzieci i ich rodzin biorących udział we włączaniu – zatem potrzeby dzieci o prawidłowym rozwoju są równie ważne i nie mogą być pomijane (Dycht 2017).

W nowym rozumieniu edukacja powinna stać się formą ogólnodostępną, ukierunkowaną na odejście od wąskiej perspektywy specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych jako problemu pojedynczych uczniów i nastawiona winna być na przejście do szerszej koncepcji doskonalenia szkoły powszechnej, w której konieczne jest stworzenie takiego klimatu kulturowego, żeby pozwolił on na bardziej elastyczne podejście do potrzeb poszczególnych dzieci w danej społeczności (Ainscow 2000). Szkoła włączająca, bliska humanistycznym ideom wyrażającym szacunek dla różnorodności i indywidualności każdego ucznia, promuje dostęp do pełnego zakresu szans społecznych i edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Widoczny jest tu również zwrot na udzielanie każdemu uczniowi szkoły powszechnej „zakresu potrzebnego wsparcia”, niezależnie od posiadania lub braku trudności rozwojowych. W ten sposób zapewnia nie tylko skuteczne kształcenie, lecz także staje się

gwarantem ich sukcesów edukacyjnych. Każdy uczeń traktowany jest jak indywidualność, o specyficznych potrzebach edukacyjnych, a każda odrębność staje się w tych okolicznościach bogactwem dla całej społeczności szkolnej.

Uczniowie z dysfunkcją wzroku to populacja złożona i zróżnicowana pod względem odrębnych oczekiwań w zakresie rehabilitacji. Czynniki, które różnicują potrzeby rehabilitacyjne osób niewidomych i słabowidzących, są: wiek, płeć, obecność lub brak możliwości wzrokowych, czas wystąpienia osłabienia wzroku, rodzaj wady, poziom i stopień uszkodzenia wzroku, rokowanie medyczne, umiejętność wykorzystywania posiadanych możliwości wzrokowych i motywacja do ich rozwijania, obecność lub brak dodatkowych niesprawności. Właściwe rozpoznanie indywidualnych potrzeb rozwojowych uczniów z dysfunkcją wzroku i wyznaczenie szczegółowego zakresu potrzebnego im wsparcia musi być uzależnione od prawidłowego rozpoznania celów rehabilitacyjnych, opierać się na pogłębionej analizie i identyfikacji potrzeb tych osób. Cele rehabilitacyjne powinny być zorientowane zarówno na potrzeby fizyczne, psychiczne i funkcjonalne ucznia z niepełnosprawnością wzroku, jak również powinny obejmować jego środowisko społeczne.

Od dostosowywania się do szkoły przez uczniów do szkoły odpowiadającej na zróżnicowane potrzeby uczniów (i odpowiednio do ich potrzeb dostosowanej)

Szkoła włączająca tworzy otwartą, przyjazną społeczność ukierunkowaną na tworzenie odpowiadających człowiekowi adaptacji, modyfikacji szkolnych struktur organizacyjnych i strategii w obrębie dydaktyki kształcenia. „O ile w ramach filozofii edukacji integracyjnej małe dziecko miało przystosowywać się do uwarunkowań szkolnych, o tyle filozofia edukacji inkluzywnej eksponuje potrzebę przystosowywania środowiska szkolnego do potrzeb wszystkich dzieci” (Lechta 2010, s. 325). Rozwiązania te powinny być w miarę możliwości „zaprojektowane uniwersalnie”, tj. od początku uwzględniać zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych dzieci/uczniów; zaś rozwiązania „dostosowane” muszą być ograniczone do niezbędnego minimum. Każdy uczeń powinien mieć dostęp do wsparcia w procesie kształcenia i rozwoju, jak najbliżej miejsca zamieszkania i bez czasochłonnych procedur administracyjnych.

W odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością wzroku szkoła inkluzyjna – spełniająca postulat wysokiej jakości – musi dostrzegać specyfikę aktualnego rozwoju współczesnej cywilizacji i perspektywy przyszłości. Powinna priorytetowo potraktować najnowsze osiągnięcia rozwoju nauk, zwłaszcza medycznych i rozwoju nowych technologii (bio- i nanotechnologii, szeroko pojętych *mass mediów* i technologii informacyjno-komunikacyjnych). Równocześnie musi uwzględniać specyfikę rozwoju oraz potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. Na poczucie jakości realizacji zobowiązań w obrębie edukacji włączającej dzieci z dysfunkcją wzroku ma wpływ stosowanie tyflodydaktyki i metodyki kształcenia,

znajdujących zastosowanie w systemach włączających. Stanowi to swoiste wyzwanie dla współczesnej pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w tym obszarze. Powszechne przedszkola/szkoły muszą oferować dziecku z niepełnosprawnością wzroku optymalny poziom usług edukacyjnych, a to oznacza zakup specjalistycznych pomocy tyfłodydaktycznych (m.in. modele 3D, makiety, mapy, plany, rysunki dotykowe, kubarytmy, piórniki brajlowskie, narzędzia do samodzielnego kreślenia wypukłego rysunku, np. z geometrii). Potrzebny jest stale wzbogacany księgozbiór brajlowski i książki o powiększonym druku. Na wyposażeniu placówki przedszkolnej i szkolnej powinny się znaleźć drukarki brajlowskie, powiększalniki komputerowe dla uczniów słabowidzących czy inne technologie wspierające edukację uczniów z dysfunkcją wzroku. Konieczny jest dobór właściwych warunków oświetleniowych do pracy szkolnej dziecka słabowidzącego, odpowiednich pomocy optycznych, nieoptycznych czy optoelektronicznych oraz stosowna adaptacja materiałów dydaktycznych przystosowanych do wzrokowych możliwości uczniów, a ponadto przygotowanie przestrzeni klasowej/szkolnej, przyjaznej dla ucznia z dysfunkcją wzroku. Adaptacja sali/klasy w przedszkolu/szkole pod kątem potrzeb ucznia niewidomego czy słabowidzącego powinna rozpocząć się jeszcze przed przybyciem dziecka do placówki i musi być stale modyfikowana. Pod względem architektonicznym konieczne są zmiany dotyczące całego budynku, a nie tylko sali/klasy i jej najbliższego otoczenia, w których zwykle przebywa dziecko niewidome czy słabowidzące. Niezbędne jest zadbanie o odpowiadającą potrzebom uczniów strukturę i liczebność klas, do których uczniowie ci uczęszczają (szkoła dbająca o organizację przestrzeni klasowej zwiększającą aktywność ucznia) czy zapewnienie udogodnień w zakresie likwidacji barier architektonicznych i określenie własnych możliwości lokalowych, umożliwiających realizację zajęć rehabilitacyjnych. Uwarunkowania organizacyjne kształcenia uczniów z dysfunkcją wzroku wymagają – obok konieczności realizacji zajęć wspólnie z całą klasą/grupą – specjalnie wyposażonego gabinetu do realizacji dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych (rehabilitacja wzroku, nauka brajla, nauka orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, rehabilitacja podstawowa – opanowanie umiejętności samoobsługi i czynności życia codziennego – nauka metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej). Budynek przedszkola/szkoły i ich otoczenie powinny być w taki sposób dostosowane do potrzeb dzieci niewidomych i słabowidzących, aby stwarzały im szansę na rozwój, edukację i naukę samodzielności. Wreszcie konieczna jest obecność w klasie włączającej kadr specjalistycznych – tyfłopedagogów, którzy w toku pięcioletnich studiów magisterskich poznają całościowo specyfikę wsparcia rehabilitacyjnego na rzecz osób z niepełnosprawnością wzroku w każdym wieku i będą dodatkowo ukierunkowani specjalistycznie na rehabilitację wzroku czy orientację przestrzenną (Kuczyńska-Kwapisz 2020).

Od „pomocy psychologiczno-pedagogicznej” do „wsparcia edukacyjno-specjalistycznego”

Dotychczasowe regulacje – zmiany prawne dotyczące udzielania i organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – wprowadzone zostały mocą Rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1591) i 7 września 2017 roku (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1743) – zwiększyły one szansę otwarcia szkolnictwa powszechnego na potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednostki systemu oświaty zapewniają możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i uczniom, rodzicom i nauczycielom. Pomoc ta zapewniana jest w przedszkolach, szkołach, placówkach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych i jest jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej tych placówek. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i uczniów, jak również czynników środowiskowych wpływających na ich funkcjonowanie w przedszkolu czy szkole. We właściwej jednostce systemu oświaty ustalane są warunki i sposoby zaspokajania rzeczywistych, rozpoznanych potrzeb dzieci i młodzieży w tym zakresie. Na poziomie lokalnym podejmowane są także decyzje dotyczące zatrudniania nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, logopedów, terapeutów pedagogicznych, doradców zawodowych), prowadzących zajęcia dydaktyczno-wychowawcze w zakresie opieki, terapii i socjoterapii.

Pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem dzieci i młodzieży, a także wspomaganie przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań profilaktycznych, dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych udzielają publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym publiczne poradnie specjalistyczne. Oferują one wsparcie rodzicom i ich dzieciom od momentu urodzenia (prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin), a także nauczycielom, wychowawcom grup wychowawczych, specjalistom i młodzieży w wyborze kierunku kształcenia i zawodu. Z kolei poradnie specjalistyczne prowadzą działalność ukierunkowaną na specyficzny, jednorodny charakter problemów, z uwzględnieniem potrzeb lokalnej społeczności. W odniesieniu do dziecka/ucznia z niepełnosprawnością publiczna poradnia jest zobowiązana także do współpracy z rodzicami w określaniu niezbędnych warunków do nauki dziecka, potrzebnego sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych.

Nowa perspektywa wspomaganie dziecka/ucznia, jego rodziny i szkoły przyjmuje postać „wsparcia edukacyjno-specjalistycznego”, ukierunkowanego na diagnozowanie i tworzenie oferty pomocy sprzyjającej realizacji edukacji i – w zależności od potrzeb – rehabilitacji uczniów. Widać przy tym przeniesienie akcentu na ofertę specjalistycznej pomocy dla wszystkich uczniów (nie tylko z SPE), zgodnie z przyjętym założeniem, że każdy uczeń ma szczególne potrzeby domagające się realizacji w warunkach edukacji.

Od „zajęć rewalidacyjnych” do „zajęć rehabilitacji edukacyjnej”

Obecnie obowiązujące regulacje prawne określają konieczność prowadzenia zajęć w placówkach oświatowych o charakterze rewalidacyjno-wychowawczym dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Określają charakter pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przyjmującej formę zajęć rozwijających uzdolnienia, specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, zindywidualizowanej ścieżki realizacji rocznego przygotowania przedszkolnego oraz porad i konsultacji udzielanych rodzicom dziecka objętego pomocą. W innym akcie prawnym – istotnym z punktu widzenia sposobu organizowania zajęć rewalidacyjnych dla uczniów słabowidzących (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578) – wskazuje się m.in. na konieczność organizowania w placówkach ogólnodostępnych zajęć edukacyjnych oraz specjalistycznych, zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zobowiązują one przedszkola i szkoły do realizacji właściwych form terapii, wskazanych w orzeczeniu. Placówki te zapewniają uczniom, w tym również niewidomym i słabowidzącym, realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego: właściwe dla ich potrzeb warunki nauki, zajęcia specjalistyczne, które wskazano w orzeczeniu, w tym rewalidacyjne i inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe uczniów, odpowiedni sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne. Pomoc udzielana w placówkach oświatowych ma przygotować uczniów z niepełnosprawnością, w tym z dysfunkcją wzroku, do samodzielności w życiu dorosłym. W ww. *Rozporządzeniu* wskazano, że „[...] w ramach zajęć rewalidacyjnych w programie należy uwzględnić w szczególności rozwijanie umiejętności komunikacyjnych przez: 1) naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille’a lub innych alternatywnych metod komunikacji – w przypadku ucznia niewidomego” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578). Należy również uwzględnić zajęcia korekcji/usprawniania istniejących możliwości widzenia w odniesieniu do ucznia słabowidzącego. Dlatego jednym z najważniejszych celów rehabilitacji ucznia z uszkodzeniem wzroku w procesie kształcenia w szkole ogólnodostępnej, podnoszonym we współczesnym piśmiennictwie tyflopedagogicznym, jest konieczność mobilizowania ucznia do korzystania z użytecznego jeszcze widzenia, doskonalenia orientacji w schemacie własnego ciała, w małej i dużej przestrzeni, rozwijania posiadanych sprawności wzrokowych, usprawniania analizy, syntezy i koordynacji wzrokowo-słuchowej, wreszcie doskonalenia bodźców pozawzrokowych. Założenia te są respektowane w tyflopedagogice i uwzględniane w teorii i praktyce jej szczegółowej specjalizacji: rehabilitacji wzroku.

O ile w świadomości społecznej ugruntowała się powszechna akceptacja dla realizacji w placówkach oświatowych zajęć rewalidacyjnych na rzecz dzieci i młodzieży

z trudnościami rozwoju, o tyle termin „rewalidacja” wymaga koniecznej unifikacji – na rzecz pojęcia „rehabilitacja”. Współczesne ujęcie tego terminu dotyczy wszystkich skutków wynikających z uszkodzenia organizmu, utraty zdrowia i przyczyn takich zdarzeń (konsekwencje psychiczne, rodzinne, zawodowe, edukacyjne). Ostatecznym zaś celem tak pojętej rehabilitacji powinno być możliwie najbardziej optymalne przystosowanie środowiska życia do potrzeb osoby z niepełną sprawnością organizmu, stworzenie warunków do funkcjonowania odpowiadającego idei normalizacji. Z uwagi na powyższe, powinien być konsekwentnie stosowany aktualny dziś termin „rehabilitacja”. Sytuacja współistnienia dwóch terminów zakłóca merytoryczne dyskusje teoretyków i praktyków, ale też znacznie utrudnia wpływ wiedzy naukowej na stan praktyki rehabilitacyjnej. Tylko uporządkowany i jednoznaczny aparat pojęciowy gwarantuje adekwatność poszukiwań poznawczych w pedagogice specjalnej. Ma również ogromne znaczenie w skali międzynarodowej. W przypadku braku właściwych regulacji, porozumienie między specjalistami różnych społeczności językowych i zawodowych jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Świadome upodobnienie pojęć i systemów pojęć przez ich unifikację jest niezbędne. Zmiana paradygmatyczna jest już także obecna w nowym projekcie modelu „Edukacja wysokiej jakości”, w którym postuluje się odejście od „zajęć rewalidacyjnych” na rzecz „zajęć rehabilitacji edukacyjnej”, realizowanej przy pomocy środków pedagogicznych. Na rzecz uczniów z dysfunkcją wzroku powinny to być zajęcia rehabilitacyjne: nauka brajla, rehabilitacja wzroku, nauka orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania się, rehabilitacja podstawowa, nauka metod komunikacji alternatywnej i wspomagającej.

Od koncentracji na treściach i umiejętnościach przedmiotowych do rozwijania kompetencji klucowych – zasobów transferowalnych

Dotychczasowy system kształcenia w polskim systemie edukacji, proponowany uczniom, był skoncentrowany na treściach i umiejętnościach przedmiotowych. Uczniowie nabywali kompetencje klucowe – wiadomości, umiejętności i kompetencje społeczne określone w podstawie programowej. W nowym ujęciu „Edukacji wysokiej jakości” akcentuje się rozwijanie kompetencji klucowych uczniów jako zasobów transferowalnych. Po to, aby system edukacji kształcił uczniów sprawnie i kreatywnie poruszających się w przestrzeni społecznej. Jednym z kierunków reform oświaty musi być indywidualizacja procesu nauczania przy zachowaniu wysokich standardów co do oczekiwanych efektów nauczania. Jak podano w *Raporcie „Polska 2030”* (2009), „jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy «masowego» kształcenia dzieci według jednego programu [...]. Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania się do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia

do oferowanego modelu nauczania” (Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku, Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578). Podnosi się potrzebę regularnego monitorowania osiągnięć każdego ucznia oraz zadbania o to, aby każdy z nich miał własny projekt osobistego doskonalenia, dopasowany do własnego rytmu uczenia się, z zaplanowanymi celami edukacyjnymi, zarówno w sferze kompetencji poznawczych, jak i kluczowych postaw. Współczesna szkoła ma być miejscem edukacyjnej szansy. Jej zadaniem jest stworzenie oferty edukacyjnej dla wszystkich – dla różnych grup uczniów (pod względem uzdolnień, motywacji, osiągnięć). Oznacza to silniejsze niż kiedykolwiek różnicowanie wymagań i indywidualizowanie pracy z uczniami. Oddziaływanie pedagogiczne będzie zmierzać w kierunku indywidualizowania i różnicowania ofert edukacyjnych.

Realizacja modelu edukacji wysokiej jakości oznacza podkreślenie znaczenia kompetencji poznawczych, społecznych, obrazu siebie i innowacyjności. Profil kompetencyjny absolwenta „Edukacji dla wszystkich” zakłada:

Kompetencje poznawcze i wiodotwórcze (W):

- podstawową wiedzę o świecie, o charakterze interdyscyplinarnym, zdobywaną w ramach realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego, zbudowanej w oparciu o społecznie wypracowany KANON;
- umiejętność poszukiwania informacji i krytycznej oceny źródeł wiedzy, w tym ergonomiczne korzystanie z nowych technologii;
- umiejętność uczenia się przez całe życie (LLL – *lifelong learning*), w tym oceny własnych preferencji w zakresie metod zdobywania wiedzy oraz identyfikacji luk w aktualnej wiedzy (kompetencje metapoznawcze);
- wiedzę i umiejętności specjalistyczne (związane z zawodem lub dziedziną/dziedzinami nauki/kultury).

Kompetencje społeczne (S):

- umiejętność komunikowania się i prowadzenia dialogu z innymi ludźmi, z zachowaniem szacunku dla ich poglądów, orientacji, pochodzenia, stanu wiedzy i umiejętności;
- empatię i myślenie dialogiczne (umiejętność uwzględniania wielu perspektyw poznawczych i różnych punktów widzenia);
- umiejętność kooperatywnego uczenia się;
- orientację proobywatelską – chęć budowania wspólnoty z innymi ludźmi i gotowość do bezinteresownego działania na jej rzecz.

Obraz siebie (O):

- samowiedzę (wgląd w siebie) w zakresie: mocnych i słabych stron, zdolności, uzdolnień, zainteresowań, jak i trudności i barier rozwoju, preferencji wartości, cech osobowości, szans i wyzwań rozwojowych;
- poczucie kompetencji – przekonanie o możliwości oddziaływania na rzeczywistość (radzenia sobie) z wykorzystaniem posiadanych zasobów,
- ukształtowanie dojrzałej tożsamości (osobowej, kulturowej, narodowej, lokalnej, europejskiej, światowej).

Innowacyjność (I):

- kreatywność (otwartość na nowe doświadczenia, oryginalność myślenia, tolerancja ryzyka poznawczego);
- wiarę we własne możliwości i umiejętność radzenia sobie z porażkami;
- determinację we wdrażaniu własnych pomysłów (Neroj 2019).

Powyższa propozycja to model współczesnej szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów, która wspiera kształtowanie się ich zróżnicowanych osobowości, spełniając tym samym oczekiwania rodziców, nauczycieli i społeczności lokalnych. Jego istotną cechą powinno być stwarzanie warunków do doświadczania sukcesu. Szkoła jako przestrzeń edukacyjna przyjazna wszystkim uczniom staje się miejscem edukacyjnej szansy dla wszystkich.

Od indywidualizacji do personalizacji: podmiotowość i zaangażowanie ucznia – uczestnictwo

Model edukacji włączającej mocno akcentuje potrzebę indywidualizacji. Jest to model szkoły zaspokajającej indywidualne potrzeby uczniów, szczególnie tych, którzy wymagają specjalnego wsparcia edukacyjnego. Preferowany model „Edukacji wysokiej jakości” przykładą wagę do personalizacji ucznia – akcentuje jego podmiotowość i osobiste zaangażowanie – uczestnictwo – w różnych przejawach życia szkoły i przekształcania otaczającej go rzeczywistości. Model ten odwołuje się do projektu *smart context* opartego na koncepcji autodeterminacji. Przyjmuje za punkt wyjścia klasyfikację motywacji na wewnętrzną i zewnętrzną. Edward Deci i Richard Ryan (2011) wyróżnili trzy główne wewnętrzne potrzeby człowieka związane z samodeterminacją/samostanowieniem. Są one wrodzone i obejmują: **potrzebę kompetencji** (*competence*) – czyli skutecznego radzenia sobie w środowisku; **potrzebę niezależności/autonomii** (*autonomy*) – sprawowania kontroli nad własnym życiem oraz **potrzebę przynależności** (*relatedness*) – budowania i trwania w relacjach z innymi ludźmi. Środowisko optymalizujące realizację powyższych potrzeb sprzyja dobrostanowi podmiotu. W odniesieniu do środowiska uczenia się sprzyja motywacji wewnętrznej i zaangażowaniu ucznia. Szkoła rozumiana jako *smart context* rozwoju ucznia powinna przygotować go do funkcjonowania w życiu dorosłym. Akcentować i rozwijać jego kompetencje poznawcze, społeczne, obraz siebie i innowacyjność (zob. profil kompetencyjny absolwenta „Edukacji dla wszystkich”) – i w ten sposób stworzyć warunki do osiągnięcia sukcesu życiowego przez ucznia (Domagała-Zyśk, Knopik, Osza 2017).

Kluczową kategorią modelu „Edukacji dla wszystkich” jest **uczestnictwo**. Kategoria ta oznacza, że uczeń angażuje się w działania grupowe, czerpiąc z nich satysfakcję i dostarczając tej satysfakcji innym; ma poczucie wpływu na zmiany dokonujące się w jego życiu; podejmuje wysiłek zrozumienia przeobrażeń rzeczywistości zamiast postawy poznawczego wycofania; jest odpowiedzialny za swoje życie i stara się również ponosić odpowiedzialność za grupy, w których funkcjonuje (np. klasa, rodzina, znajomi, społeczność lokalna, naród).

2. Czynniki systemowe (zmiana w obrębie systemowych instrumentów wsparcia przedszkola i szkoły)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami przygotowała w 2009 roku raport, w którym opracowano zestaw wskaźników dla obszaru edukacji włączającej w Europie. Eksperti opracowali zestawy wymogów dla trzech kluczowych obszarów uwarunkowań polityki oświatowej (ustawodawstwa, aktywnego uczestnictwa i finansowania), których spełnienie sprzyja wprowadzaniu edukacji włączającej na szczeblu ogólnokrajowym (Kyriazopoulou, Weber 2009). W obszarze **ustawodawstwa** należy ocenić równowagę i spójność pomiędzy edukacją włączającą a innymi kierunkami polityki oświatowej. W zakresie **aktywnego uczestnictwa** trzeba poddać ocenie nabór do szkół i kryteria rekrutacji, a także kwestie związane z programami nauczania, diagnozą specjalnych potrzeb edukacyjnych i ocenianiem. W obrębie **finansowania** poddaje się ocenie system finansowania i inne procesy związane z mechanizmami finansowymi oraz czynnikami motywacyjnymi w zakresie rozdziału środków i dostępnych form wsparcia. Projekt „Edukacji wysokiej jakości” jest zbieżny z powyżej przedstawionymi wytycznymi. Zwraca się w nich uwagę na fakt, że prawo i polityka muszą wspierać podstawowe prawa określone w konwencjach ONZ, w celu zapewnienia wszystkim osobom uczącym się równego dostępu do edukacji w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania. Prawo i polityka muszą służyć rozwijaniu spersonalizowanego uczenia się i wsparcia dla wszystkich osób uczących się. Każda szkoła powinna wspierać wszystkie osoby uczące się w pomyślnym przejściu w dorosłe życie. Finansowanie i zasoby będą wykorzystywane w rozwijaniu zdolności szkół do wspierania wszystkich uczniów w osiąganiu sukcesów. Wysoką jakość nauczania musi zapewniać wysoka jakość kształcenia przyszłych nauczycieli i ich ciągły rozwój zawodowy. Z kolei zasady oceniania uczniów powinny umożliwiać zarówno uzyskanie kształtującej informacji zwrotnej dla osoby uczącej się, jak też zmierzenie efektów uczenia się (dotyczy oceniania jako pomiaru dydaktycznego) oraz zidentyfikowanie wszelkich przeszkód w nauce (dotyczy oceny funkcjonalnej). Według nowych propozycji, szkoły specjalne mogą funkcjonować jako centra wspierania edukacji włączającej. „Doświadczenia polskie, ale także innych krajów, wskazują na potrzebę systemowej organizacji specjalistycznego, profesjonalnego wspierania przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w edukacji dzieci/uczniów, których potrzeby edukacyjne stają się coraz bardziej zróżnicowane. Budowanie i rozwój tego systemu powinien uwzględniać wykorzystanie zasobów szkolnictwa specjalnego, w szczególności wiedzy i umiejętności zatrudnionych tam kadr. Kluczowe jest przy tym zwiększanie świadomości w zakresie korzyści płynących z podnoszenia jakości edukacji włączającej oraz rozwój zawodowy kadry szkół specjalnych, który powinien obejmować rozwijanie kompetencji niezbędnych w realizacji nowych zadań wspomagających/doradczych, dzięki czemu ich umiejętności i wiedza zostaną docenione i wykorzystane w celu zapewnienia osobom uczącym się dodatkowego, wysokiej

jakości wsparcia, którego potrzebują w placówkach ogólnodostępnych” („Edukacja dla wszystkich...”, 2020, s. 25–26). Zapewnienie ciągłości nauczania – uczenia się na wszystkich poziomach edukacji z uwzględnieniem spójności, adekwatności i elastyczności udzielanego wsparcia, wymaga rozumienia roli przedszkoli i szkół jako elementów ekosystemu edukacji, w którym rozwiązania na wszystkich poziomach uwzględniają wzajemne relacje, wpływy i zależności. Jest zatem konieczne określenie strategicznych w polityce oświatowej państwa obszarów odniesienia, wobec których weryfikowana będzie jakość działań w zakresie edukacji włączającej w każdym przedszkolu i szkole. W tak określonych ramach przedszkola i szkoły mogą budować własne strategie rozwoju, spójne z polityką edukacyjną państwa, w oparciu o ujednoczone kryteria autorefleksji, monitorowania jakości i ewaluacji pracy, a jednocześnie zróżnicowane, zależne od potrzeb konkretnego przedszkola/szkoły sposoby osiągania wskaźników jakości. Kluczowym kryterium i punktem wyjścia budowania autonomicznych rozwiązań na poziomie danej jednostki jest analiza potrzeb i postępów osób uczących się oraz zdolności przedszkola/szkoły do ich zaspokojenia („Edukacja dla wszystkich...”, 2020, s. 26).

3. Czynniki organizacyjne (zmiana warunków dostosowania edukacji i wsparcia)

Od kompensacji do wzmocnienia profilaktyki i wczesnej pomocy: rozwój metod pedagogicznych, wczesne wspieranie rozwoju dziecka i wzmocnianie potencjału szkoły

Zainteresowanie wczesnym wsparciem dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny w Polsce ma swoją ponad 40-letnią tradycję. Wczesne Wspomaganie Rozwoju Dziecka (WWRD) od momentu wykrycia zaburzeń w rozwoju jest obecnie znaczącym elementem w budowaniu systemu skutecznej strategii wsparcia terapeutycznego dziecka z niepełnosprawnością i jego najbliższego otoczenia. Jak wynika z Raportu NIK (2018), sukcesywnie wzrasta liczba zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju (ponad sześć tys.). Z każdym rokiem rośnie także liczba dzieci objętych wczesnym wspomaganie rozwoju na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej (ponad 43 tys.). Wzrasta również liczba opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju wydawanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Zapisy prawne dotyczące wczesnego wspomaganie rozwoju ulegały licznym zmianom i ewaluacjom, aby ostatecznie uzyskać postać obowiązujących dziś aktów, które szczegółowo regulują zakres działania zespołów wczesnego wspierania rozwoju dziecka. Pozwalają na rozwój systemu wczesnego wsparcia rodzin dzieci z niepełnosprawnością. Zapisy Rozporządzenia MEN z dnia 24 sierpnia 2017 r. *w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci* (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635) określiły warunki realizacji społecznego modelu rehabilitacji już w odniesieniu do różnorodnych rozwojowo małych dzieci. Istotną zmianą w stosunku do możliwości stosowania środków wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka stała

się możliwość powoływania zespołów WWRD w innych formach wychowania przedszkolnego. W wyniku tych rozwiązań prawnych rozwinęła się baza usług w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Fakt ten miał wpływ na obniżenie wieku dzieci otrzymujących kompleksową, specjalistyczną pomoc. Rozwój instytucji i zespołów WWRD stworzył również szansę realnego funkcjonowania idei, włączanej już na poziomie przedszkola ust. 5 art. 127, Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 59).

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka to „[...] wczesnie dokonana diagnoza deficytów i podjęta terapia, która jest szansą dla dzieci na skuteczne pokonywanie trudności rozwojowych – tak, aby mogły lepiej funkcjonować w różnych sytuacjach życiowych. Dla rodziców wczesne wspomaganie rozwoju dziecka stanowi szansę na zrozumienie potrzeb dzieci, wzmocnienie swoich rodzicielskich kompetencji i zaakceptowanie trudnej sytuacji, jaką jest wychowywanie dziecka z zaburzeniami rozwoju. Wczesne wsparcie rozwoju dziecka i jego rodziny służy wychowywaniu w taki sposób, aby rodzice potrafili budować pozytywną, realną perspektywę rozwoju dziecka i aby rodzina mogła realizować różne cele życiowe” (Rafał-Łuniewska 2017, s. 20). WWRD polega na pobudzaniu psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka od chwili wykrycia zaburzeń rozwoju czy niepełnosprawności do czasu podjęcia przez nie nauki w szkole. Zakres tego oddziaływania może być bardzo różny, w zależności od zdiagnozowanych przez specjalistów deficytów rozwojowych.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku i jego rodziny jest jednym z komponentów wspierających strategię inkluzywną w odniesieniu do obszaru edukacji. Dzięki WWRD, dziecko z dysfunkcją wzroku uzyskuje poczucie własnej niezależności, odrębności czy samodzielności. Buduje własną autonomię. Dlatego im wcześniejsza i efektywniejsza będzie współpraca zespołu specjalistów w obszarze wspierania niewidomego lub słabowidzącego dziecka, tym sprawniejsze będzie zapobieganie jego niepowodzeniom społecznym w późniejszych etapach życia.

Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka jest organizowane w Ośrodkach Wczesnej Interwencji (OWI) – w placówkach służby zdrowia dla dzieci, których rozwój psychoruchowy jest opóźniony lub nieharmonijny oraz dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w wieku od zera do siedmiu lat. Placówki te zapewniają wielospecjalistyczną i kompleksową diagnozę lekarską, psychologiczną, logopedyczną – diagnozę kliniczną i funkcjonalną (określenie możliwości i potencjału dziecka); ocenę możliwości ruchowych dziecka; wieloprofilowy program usprawniania dziecka w sferze intelektualnej, ruchowej, społecznej i emocjonalnej (zajęcia indywidualne lub w małej grupie); okresową ocenę programu i dostosowywanie go do rozwoju dziecka; wsparcie psychiczne rodziny; wiedzę na temat przyczyn problemów i szczegółowe wskazówki dotyczące sposobów usprawniania dziecka w warunkach domowych. Wczesne wspomaganie może być także organizowane w różnych formach wychowania przedszkolnego i w szkole podstawowej (w tym

specjalnej), w publicznej i niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych (SOSW) i ośrodkach rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych (OREW), jeżeli dysponują one środkami dydaktycznymi i sprzętem, niezbędnymi do prowadzenia wczesnego wspomagania. W szczególnych przypadkach, WWRD może odbywać się w domu rodzinnym.

W tych placówkach powołuje się zespół wczesnego wspomagania rozwoju dziecka prowadzący pracę bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną. Podstawowy skład zespołu WWRD z niesprawnością wzroku powinni stanowić: psycholog, tyflopeda, terapeuta widzenia, nauczyciel orientacji przestrzennej, logopeda, fizjoterapeuta ruchu/terapeuta integracji sensorycznej, lekarz (pediatra, lekarz rehabilitacji), który w razie potrzeby pomaga rodzicom i terapeutom zrozumieć specyfikę konkretnej jednostki chorobowej, jej konsekwencji dla rozwoju dziecka, możliwe rokowania, a także sposób działania farmakologicznego i skutki uboczne niektórych leków. Podstawę efektywnego wspomagania rozwoju stanowią: dobra współpraca specjalistów i rodziców, umiejętność budowania wzajemnych relacji opartych na zrozumieniu, zaufaniu oraz poszanowaniu kompetencji (Piotrowicz 2017). Najważniejszą rolę we współpracy z zespołem pełnią zawsze rodzice, którzy są równoprawnymi członkami zespołu wspierającego wczesne wspomaganie dziecka.

Aby dziecko i jego rodzina mogli korzystać z pomocy zespołu WWRD, dziecko musi posiadać opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju wydaną przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Po jej otrzymaniu dziecko i jego rodzina powinny zgłosić się do wybranego przez siebie zespołu wczesnego wspomagania rozwoju. Rodzice, dokonując wyboru zespołu WWRD, powinni zwrócić uwagę na profil placówki, w którym znajduje się dany zespół specjalistów, aby dobrać terapeutów odpowiednio do specyfiki zaburzeń rozwojowych swojego dziecka. W przypadku dzieci z niesprawnością wzroku, poradnia psychologiczno-pedagogiczna powinna wskazać rodzinie placówkę, w której w skład zespołu WWRD wchodzi również tyflopeda, terapeuta widzenia i nauczyciel orientacji przestrzennej. Niestety, takich zespołów WWRD na terenie naszego kraju jest niewiele, co oznacza dla wielu rodzin konieczność podróżowania do placówek dalej położonych.

Zajęcia (organizowane w wymiarze od czterech do ośmiu godzin w miesiącu lub wyższym – w przypadkach uzasadnionych potrzebami dziecka i jego rodziny) prowadzone są indywidualnie z dzieckiem i jego rodziną, a w celu rozwijania kompetencji społecznych i komunikacyjnych przygotowujących do funkcjonowania w życiu społecznym, zajęcia w ramach WWRD mogą być prowadzone w grupie, z udziałem rodzin dzieci lub innych dzieci objętych wczesnym wspomaganie, liczba dzieci w grupie nie może przekraczać trzech. Współczesną odpowiedzią na indywidualne potrzeby dzieci i ich rodzin są różnorodne formy pomocy, jakie oferują OWI: udzielanie informacji i porad telefonicznych i za pośrednictwem poczty elektronicznej (indywidualne konsultacje i poradnictwo); wizyty domowe; jedno lub kilkudniowe konsultacje; cotygodniowe kilkugodzinne zajęcia terapeutyczne.

Zespół WWRD regularnie dokonuje oceny postępów oraz trudności w funkcjonowaniu dziecka i jego rodziny, analizuje skuteczność udzielanej pomocy i wprowadza zmiany w programie, stosownie do potrzeb beneficjentów.

Według nowej strategii, zmiany polegać mają na przesunięciu środka ciężkości we wczesnym wspomaganiu rozwoju dziecka od kompensacji jego braków rozwojowych do wzmocnienia profilaktyki i wczesnej pomocy: co oznacza rozwój metod pedagogicznych WWRD i wzmocnianie potencjału szkoły. Podstawą ma być jeden plan wczesnego wspomagania rozwoju dziecka – skoordynowany i ujednoczony, polegający na integracji wszystkich dotychczasowych instrumentów wsparcia – standardów diagnozy i udzielania wsparcia w zakresie WWRD w ramach współpracy międzysektorowej. Za koordynację WWRD w powiecie będzie odpowiedzialne Centrum Dziecka i Rodziny. Akcent ma być położony na tworzenie warunków prorozwojowych (wzmocnianie środowiska wychowania dziecka) oraz na personalizację tego wsparcia – zakres, intensywność i charakter wsparcia dostosowane do potrzeb dziecka i rodziny. Większą dostępność zapewni pomoc udzielana na podstawie wyników diagnozy (projekt MEiN).

W modelu zwrócono uwagę na nowe ujęcie diagnozy funkcjonalnej, pojmowanej jako wieloaspektowy proces rozpoznawania zasobów i trudności dziecka/ucznia oraz oddziałujących na niego czynników środowiskowych, uwzględniający analizę funkcjonowania (opartą na klasyfikacji ICF, wiedzy o kamieniach milowych w rozwoju dziecka), diagnozę kryterialną (opartą na klasyfikacji medycznej ICD) oraz adekwatny i podlegający stałej ewaluacji program wsparcia (MEiN). Głównym celem tak rozumianej diagnozy funkcjonalnej jest rozpoznanie czynników środowiskowych, warunkujących wystąpienie zachowania problemowego, opis jego przebiegu oraz konsekwencji, udzielenie uczniowi wsparcia i zastąpienie zachowania niepożądanego bardziej akceptowanym społecznie (Scott i in. 2004).

4. Czynniki finansowe (zmiana finansowania zadań oświatowych „Edukacji wysokiej jakości”)

Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami w swoim raporcie z 2009 roku zwraca m.in. uwagę, że ustawodawstwo w zakresie edukacji musi zawierać regulacje dotyczące przygotowania zawodowego nauczycieli, psychologów, personelu wspomagającego, uwzględniające w sposób szczególny potrzebę radzenia sobie ze zróżnicowaniem w grupie uczniów. Kształcenie kierunkowe i programy szkoleń dla nauczycieli powinny zawierać odniesienia do edukacji specjalnej lub kwestii związanych z edukacją włączającą. Nauczyciele i inni pracownicy oświaty winni być zachęceni do pogłębiania swojej wiedzy, umiejętności i nastawienia do edukacji włączającej, dzięki czemu będą potrafili zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów uczęszczających do szkół powszechnych. Konieczne są szkolenia i inne możliwości rozwoju zawodowego, podwyższające umiejętności pedagogiczne nauczycieli. W budżecie samorządu należy zarezerwować

odpowiednie środki na rozwój zawodowy nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych w edukacji włączającej (Kyriazopoulou, Weber 2009). Polityka finansowa musi w pełni sprzyjać edukacji włączającej: szkoły muszą otrzymywać wystarczające fundusze, które pozwolą im zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów, a wówczas dodatkowe fundusze na specjalne potrzeby edukacyjne będą wykorzystywane w minimalnym stopniu. Państwo powinno zapewnić odpowiadające potrzebom fundusze umożliwiające wszystkim uczniom pełny dostęp do edukacji włączającej, dzięki temu uczniowie nie będą zmuszeni polegać w tym względzie na organizacjach dobroczynnych i wolontariacie. Mechanizmy finansowania muszą wspomagać budowanie edukacji włączającej dla wszystkich uczniów, tj. edukacji odpowiadającej ich potrzebom, możliwościom, predyspozycjom i zainteresowaniom (Kyriazopoulou, Weber 2009).

W proponowanym projekcie „Edukacja wysokiej jakości” widoczne są pogłębione nawiązania do ww. wytycznych: finansowanie kształcenia dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, według dotychczasowych rozwiązań, zapewniają organy prowadzące, które w związku z realizacją zadań oświatowych uzyskują subwencję w wysokości ustalonej w ustawie budżetowej na dany rok budżetowy (kalendarzowy). Inną możliwością jest również finansowanie tych zadań z dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego lub z innych źródeł. Subwencja oświatowa uwzględnia finansowanie kształcenia specjalnego oraz organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. W oparciu o przepisy ustawowe (Ustawy z dnia 27 października 2017 r. o „finansowaniu zadań oświatowych”, Dz.U. z 2017 roku, poz. 2203), jednostki samorządowe mają obowiązek przeznaczyć na kształcenie uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego środki nie mniejsze niż otrzymują na ten cel w subwencji. Organy prowadzące publiczne i niepubliczne szkoły bądź placówki, do których uczęszczają uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, otrzymują zwiększone środki finansowe w ramach podziału części oświatowej subwencji ogólnej, na podstawie wydawanego w każdym roku rozporządzenia w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego, uwzględniającego zakres realizowanych przez daną jednostkę zadań oświatowych. „Algorytm naliczania subwencji oświatowej uwzględnia dodatkowe wagi dla uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, co pozwala zwiększać środki przeznaczane na to kształcenie w zależności od wskaźników zdefiniowanych ze względu na przyczyny wydania orzeczenia. Dodatkowo zwiększone środki mogą być przeznaczone między innymi na zapewnienie odpowiedniego wyposażenia w sprzęt specjalistyczny i pomoce dydaktyczne niezbędne z uwagi na potrzeby ucznia niepełnosprawnego, na likwidację barier w środowisku nauczania, zatrudnienie odpowiedniej kadry, itp.” (Czarnocka 2018, s. 64). Kwota przeznaczana dodatkowo w danym roku na uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego stanowi iloczyn rocznej kwoty, przewidzianej przez rząd dla samorządu na jednego ucznia tzw. standardu finansowego A (w 2020

roku standard A wynosił 5986 zł) i kwoty uzupełniającej część oświatowej subwencji ogólnej: tzw. wag P – naliczanych według wskaźników przyporządkowanych do konkretnych grup uczniów. Ustawa o finansowaniu zadań oświatowych obliuguje jednoznacznie jednostki samorządu terytorialnego do przekazywania środków ze zwiększonej o odpowiednią wagę subwencji wyłącznie na organizację kształcenia specjalnego uczniów. Aktualne wagi zwiększające finansowanie uczniów objętych kształceniem specjalnym podaje Rozporządzenie MEN z dnia 12 grudnia 2019 roku (Dz. U. z 2019 roku, poz. 2446), m.in. dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją (na podstawie orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego), dla uczniów z zaburzeniami psychicznymi, a także dla uczniów niewidomych, słabowidzących wynoszą $P_5 = 2,90$.

Na podstawie opracowywanych na każdy rok kalendarzowy kryteriów podziału tej rezerwy, Jednostki Samorządu Terytorialnego (JST) mogą korzystać z możliwości występowania z wnioskami o zwiększenie subwencji, m.in. na zrealizowanie większej liczby zadań szkolnych i pozaszkolnych, co pozwala danej jednostce samorządu terytorialnego ubiegać się o dodatkowe środki, np. z tytułu wzrostu liczby uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, konieczności doposażenia szkoły czy zatrudnienia dodatkowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym.

Organy prowadzące są odpowiedzialne za zapewnienie warunków umożliwiających stosowanie specjalnej organizacji nauki i metod pracy wobec uczniów objętych kształceniem specjalnym (art. 10 ust. 1 pkt 2 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku „Prawo oświatowe”, Dz.U. z 2017 roku, poz. 59 z późn. zm.), w konsekwencji czego realizacja form wsparcia ucznia, wynikających z orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego oraz działań zaplanowanych w IPET, na podstawie ustaleń zespołu opracowującego program, powinna być sfinansowana, niezależnie od tego, w jakiego typu szkole czy oddziale kształci się uczeń posiadający orzeczenie. Szkoły są zatem zobligowane do tego, aby zapewnić wszystkim uczniom posiadającym orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego realizację zaleceń zawartych w orzeczeniach. Dotyczy to stworzenia właściwych warunków do nauki, zabezpieczenia specjalistycznego sprzętu, pomocy i środków dydaktycznych uwzględniających indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci/uczniów, organizacji zajęć specjalistycznych z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub innych zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci/uczniów. Obecność uczniów ze SPE w placówce oświatowej może wymagać również likwidacji barier architektonicznych i adaptacji przestrzeni.

Włączenie nie stanowi sposobu na ograniczenie wydatków – jest to droga do większej jakości i równości kształcenia dla wszystkich uczniów – ta teza, sformułowana w raporcie Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014), stanowi punkt odniesienia dla podstawowych założeń zmierzających do zmiany finansowania zadań oświatowych „Edukacji wysokiej jakości”.

Dźwignią finansowania edukacji włączającej będzie waga na każdego ucznia (WES), zorientowana na wczesną pomoc, zapewnienie ciągłości wsparcia – przy zachowaniu autonomii placówki oświatowej. Dodatkowo, zostanie ustalona waga WES wg poziomu wsparcia: złożone, długotrwałe potrzeby, wsparcie uzależnione od poziomu funkcjonowania ucznia. Diagnoza tych potrzeb będzie się odbywała w placówce specjalistycznej. Dotacja będzie przeznaczona na dostosowanie warunków kształcenia i wyposażenie szkoły oraz adaptacje wykraczające poza projektowanie uniwersalne – uzupełnienie oferty Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW).

5. Czynniki społeczne (zmiana świadomości środowiska społecznego)

Punktem wyjścia dla zmiany społecznego nastawienia do inkluzji społecznej jest postawa wrażliwości i odpowiedzialności społecznej – zrozumienie potrzeb osób zróżnicowanych rozwojowo. Ich zaspokojenie musi być postrzegane nie jako przywilej, lecz niezbywalne prawo każdej osoby. Pozwoli to na świadome tworzenie przestrzeni społecznej dostępnej dla wszystkich jej użytkowników, umożliwi opracowanie warunków do samodzielnego i satysfakcjonującego życia, dzięki wcześniej udzielonemu wsparciu.

Warunkiem efektywnej inkluzji edukacyjnej jest właściwa edukacja rodziców i ich dzieci o zróżnicowanym rozwoju, dobry poziom zrehabilitowania ogólnego dziecka o zróżnicowanym rozwoju (w tym z niepełnosprawnością wzroku), pro-włączające postawy społeczne, profesjonalne merytoryczne przygotowanie nauczycieli i wychowawców, przygotowanie odpowiedniej infrastruktury przedszkola i szkoły (zarówno przedszkola, jak i szkoły muszą być dostosowane do potrzeb podopiecznych o zróżnicowanych potrzebach) oraz zbudowanie właściwego systemu wsparcia na rzecz dziecka/ucznia przez wszystkie podmioty uczestniczące w tym procesie. „Czynnikiem warunkującym skuteczność działań podejmowanych na rzecz uczniów niewidomych i słabowidzących w placówkach ogólnodostępnych jest wiedza nauczycieli na temat słabowzroczności i umiejętność pracy z dzieckiem z dysfunkcją wzroku (zarówno wiedza nabyta w toku kształcenia akademickiego, jak i stałe poszerzanie swoich umiejętności, uaktualnianie informacji na temat możliwości rehabilitacji dzieci słabowidzących i niewidomych, niesienia profesjonalnej pomocy rodzicom dzieci dotkniętych niepełnosprawnością, organizacji i realizacji zajęć w szkołach). Tyfloedukacja pozwala na budowanie pozytywnych relacji z rówieśnikami i społecznością lokalną oraz wskazuje właściwe wzorce zachowań wobec osób słabowidzących i niewidomych. Dzięki temu zwiększa się efektywność edukacji włączającej tej grupy dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Rozumienie tego faktu i podejmowanie stosownych działań proinkluzyjnych stanowi o ich jakości i efektywności” (Dycht 2020, s. 135–136).

Podstawą inkluzyjnego społeczeństwa jest postrzeganie go jako nierozzerwalną całość, bez podziału na osoby o prawidłowym i odmiennym rozwoju, lecz jako

społeczeństwo zróżnicowane rozwojowo. Takie mentalne nastawienie wszystkich członków społeczności spowoduje, iż zniknie wiele barier utrudniających traktowanie wszystkich ludzi jako pełnoprawnych członków tej samej zbiorowości, z takimi samymi prawami i obowiązkami, zróżnicowanych natomiast indywidualnymi potrzebami i możliwościami ich realizacji. Założenie, że trzeba podejmować jakieś działania, aby włączyć osoby odbiegające od ogólnie przyjętej społecznej normy w życie danej społeczności, nie ma wtedy logicznego uzasadnienia, ponieważ są już one jej członkami. Zasadny staje się jedynie namysł nad tym, w jaki sposób każdy z nas z osobna i my jako społeczeństwo możemy znaleźć swoje miejsce w rozwoju globalnego świata, tak pełnego nieokreśloności i nieprzewidywalności.

Na koniec należy zauważyć, że inkluzja powinna opierać się na trzech podstawowych wymiarach: psychologicznym, pedagogicznym i socjologicznym. W odniesieniu do tych obszarów najważniejszymi kwestiami inkluzji jest normalizacja, aktywne uczestniczenie i akceptacja różnorodności. Te trzy terminy wydają się być ze sobą powiązane realizacyjnie, w związku z czym to poprzez nie tworzone są warunki i działania dające efektywność edukacyjną i społeczne włączenie (Babiarz, Rutkowski 2015).

Szkoła jest miejscem, w którym idea edukacji inkluzyjnej powinna być wdrażana i realizowana. Nastawienie proinkluzyjne wymaga od szkoły wyjścia naprzeciw potrzebom ucznia, zrekonstruowania programów szkolnych i ukierunkowania ich na ucznia jako na jednostkę indywidualną. Działania włączające koncentrują się więc na akceptacji różnorodności, ogólnym udostępnianiu edukacji, wprowadzaniu świadczeń dla odpowiednich grup dzieci i młodzieży bez ich wykluczania. Aktywną rolę w tym obszarze pełni pedagog, nauczyciel. W tworzeniu przestrzeni edukacji włączającej jego zadaniem jest tworzenie warunków społeczno-emocjonalnych, właściwego klimatu emocjonalnego, relacji i komunikacji w społeczności szkolnej i klasowej. Najważniejszymi dla nauczyciela wartościami odnoszonymi się do modelu edukacji włączającej są: docenienie różnorodności każdej jednostki, wspieranie wszystkich uczniów, nastawienie na współpracę oraz osobisty rozwój zawodowy (Babiarz, Rutkowski 2015). Pedagog w modelu edukacji inkluzyjnej to osoba, która poprzez swoje kompetencje potrafi wyeliminować lub zniwelować bariery. Przestrzeń włączenia jako przestrzeń różnorodności wymaga od nauczyciela przeciwstawiania się postawom dyskryminującym drugą osobę i empatycznemu podejściu do uczniów zróżnicowanych pod względem potrzeb. Nauczyciel musi mieć świadomość i przekonanie, że bycie innym jest naturalne i traktować fakt bycia innym jako zaletę. Współcześnie ważne jest również uświadomienie sobie przez nauczyciela, że ma on moc sprawczą, jeżeli chodzi o poczucie własnej wartości dziecka i jego kluczowym zadaniem jest podnoszenie poczucia wartości każdego z dzieci. Od tego zależy bowiem potencjał rozwojowy dziecka (Babiarz, Rutkowski 2015).

Warto zaznaczyć, że edukacja inkluzyjna staje się tym aspektem polskiej szkoły, który jest konieczny ze względu na postępujące zmiany w przepisach prawa. Anna

Firkowska-Mankiewicz (2012) postuluje w ramach edukacji włączającej zagwarantowanie odpowiednich środków finansowych, uelastycznienie programów i indywidualizację nauczania zgodnie z potrzebami i tempem rozwoju dzieci o specjalnych potrzebach, wprowadzenie nowego modelu kształcenia nauczycieli wszystkich szczebli, obligatoryjnie uwzględniającego specyfikę dotyczącą niepełnosprawności i innych specjalnych potrzeb edukacyjnych, w tym odpowiednie przygotowanie uczelni i nauczycieli akademickich, kształcących nauczycieli, przygotowanie systemu wspomaganie nauczycieli: organizacyjnie, metodycznie i psychologicznie, wspomaganie na poziomie gminy, powiatu i województwa organizacji pozarządowych, działających na rzecz osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zastępujących państwo w realizacji zadań dotyczących edukacji, rehabilitacji i wychowania. Konieczne jest więc wypracowanie klarownych reguł współpracy i finansowania zadań zleczanych organizacjom pozarządowym przez administrację samorządową i państwową. W proponowanym modelu MEiN system wsparcia przedszkola i szkoły stanowią – administracja rządowa, administracja samorządowa, służby publiczne, jednostki systemu oświaty, m.in. Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą, szkoły ćwiczeń, jednostki systemu wspierania rodziny i pomocy społecznej, jednostki systemu ochrony zdrowia, instytucje międzysektorowe CDR, uczelnie, NGOs, społeczność lokalna.

Wsparcie musi być skoordynowane w zakresie odpowiednich rozwiązań na kolejnych etapach edukacyjnych, kompleksowe i komplementarne (wcześnie wspomaganie rozwoju dziecka – wczesna edukacja włączająca – edukacja włączająca w szkole podstawowej i ponadpodstawowej – włączające kształcenie zawodowe i ustawiczne – wejście na rynek pracy). Rozwiązania uwzględniające założenia edukacji włączającej wymagają właściwego monitoringu i ewaluacji i analizy danych jakościowych. Sprzyjającym czynnikiem musi być współpraca z uczelniami i instytutami badawczymi (na poziomie zarówno centralnym, jak i regionalnym oraz lokalnym). Proponuje się stworzenie platformy wspomagającej proces diagnozy funkcjonalnej – funkcjonującej wspólnie z innymi rozwiązaniami informatycznymi i zasobami *on-line* w ramach Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.

Edukacja włączająca nie jest zjawiskiem statycznym. Stale się rozwija, w wielokierunkowych obszarach. Wyobrażenia na temat edukacji włączającej, a także polityka i praktyka w tym zakresie, podlegają nieustannym zmianom. Niewątpliwie należy zwrócić uwagę na zarysowujące się już teraz obszary problemowe: autonomia a odpowiedzialność i rozliczalność z wykonania zadań, jakość – standardy, badania i monitorowanie, świadome planowanie zmian na różnych poziomach *Evidence Based Policy*, działania pro jakościowe, elastyczność rozwiązań a „ramy” systemu: podstawa programowa, ocenianie, ścieżki kształcenia, nowa rola szkół integracyjnych i specjalnych, międzysektorowość – ramy współpracy, przepływ danych, finansowanie, kadry; kształcenie i doskonalenie kadr. Uszczegółowienia wymaga strategia wdrażania modelu edukacji wysokiej jakości. Zasadne staje się pytanie, jakie będą działania priorytetowe w tym zakresie.

Konkluzje

Model „Edukacji wysokiej jakości” podlega konsultacjom społecznym podejmowanym w różnych grupach interesariuszy, w tym z samymi uczniami. Jego implementacji w polskim systemie oświatowym musi towarzyszyć potrzeba dialogu. Kryteria jakościowe modelu wymagają stosowania elastyczności i adaptowalności nowych rozwiązań, jak również możliwości dokonywania zmian w jego obrębie, na każdym z etapów i w każdym z obszarów.

Opisany tu model, poddany analizie porównawczej z istniejącym modelem „Edukacji włączającej”, realizowanym obecnie w polskim systemie oświatowym, umożliwia zdefiniowanie podstawowych założeń i predyktorów skutecznej edukacji wszystkich uczniów, w tym również uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwoju i edukacji. Jest to projekt, którego wdrożenie w niedalekiej przyszłości będzie oznaczało zmianę systemową i mentalnościową w przestrzeni polskiej oświaty.

Implementacja założeń koncepcyjnych „Edukacji wysokiej jakości” ma również swoje odniesienie w kształtowaniu wsparcia edukacyjno-terapeutycznego na rzecz uczniów niewidomych i słabowidzących. Podstawowym punktem wyjścia dla stanowienia uwarunkowań procesu włączania tych uczniów staje się paradygmat normalizacji, który prowadzi do stworzenia takich samych warunków funkcjonowania, jakie mają osoby zdrowe. Edukacja wysokiej jakości dla uczniów z dysfunkcją wzroku, zdolnych do realizacji programu edukacji powszechnej, powinna być ukierunkowana na rozwój włączających form kształcenia, z jednoczesnym wsparciem szkolnictwa specjalnego intencjonalnie dedykowanego tym uczniom. Zakres potrzebnego wsparcia (systemowego, organizacyjnego, finansowego i społecznego) powinien być uzależniony od indywidualnych potrzeb edukacyjnych i terapeutycznych uczniów niewidomych i słabowidzących.

Przedstawiona tu analiza pozwoliła na ustalenie niezbędnych warunków wdrożenia modelu w edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku i propozycji praktycznych rozwiązań i ustaleń niezbędnych do właściwej realizacji „Edukacji dla wszystkich” w odniesieniu do tych uczniów. Może również wpłynąć na wzrost poziomu wiedzy osób zainteresowanych problematyką zmiany ideowej i systemowej w edukacji inkluzyjnej uczniów z dysfunkcją wzroku (tyflopédagogów, rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku, kreatorów edukacji ogólnodostępnej, decydentów lokalnych), a tym samym, na wzrost poziomu usług edukacyjnych i terapeutycznych proponowanych uczniom niewidomym i słabowidzącym, edukacji włączającej. Problematyka tu podjęta może wspierać prowadzenie badań nad systemowym wsparciem poprzez edukację w obszarze polskiej tyflopédagogiki i stanowić dla nich inspirację, zaś jej zgodność z obowiązującymi obecnie orientacjami naukowymi i badawczymi w światowej polityce oświatowej, bieżącymi strategiami, konwencjami i aktami normatywnymi wspierającymi osoby o zróżnicowanym rozwoju może stanowić jedno z możliwych stanowisk w naukowym dialogu na rzecz efektywnego i optymalnego poziomu usług edukacyjnych o charakterze inkluzyjnym.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000). *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*. W: *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*. G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.). Warszawa: CMPP-P.
- Babiarz M.Z., Rutkowski M. (2015). *Inkluzja w edukacji – przestrzeń w różnorodności*. W: *Edukacja inkluzyjna. Teoria–system–metoda*, cz. 1. Sobczak S., Pytkal., Zacharuk T. (red.). Siedlce: UPH.
- Chodkowska M. (2010). *Edukacja integracyjna wobec kontrowersji społeczeństwa segregacyjnego*. W: *Edukacyjne i rehabilitacyjne konteksty rozwoju osób z niepełnosprawnościami w różnych okresach ich życia*. Palak Z., Bujnowska A., Pawlak A. (red.). Lublin: UMCS.
- Czarnocka M., *Działania poradni psychologiczno-pedagogicznych w zakresie edukacji włączającej. Organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach ogólnodostępnych* (2018). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Deci E., Ryan R. (2011). *A Self-Determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural, and Economic Supports for Autonomy and Their Importance for Well-Being*. „Human Autonomy in Cross-Cultural Context”, s. 45–64.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017). *Diagnoza i wspomaganie rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: ORE.
- Dycht M. (2017). *Edukacja i wspieranie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi w placówkach oświatowych w Polsce*. W: *Dzieci z trudnościami rozwojowymi w młodszym wieku szkolnym. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne w procesie wspierania dzieci*. E. Śmiechowska-Petrovskij (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Dycht M. (2020). *Rehabilitacja wzroku a specyfika potrzeb rehabilitacyjnych i edukacyjnych osób słabowidzących w różnym wieku*. W: *Kluczowe zagadnienia tyflopedagogiki i nauk pokrewnych*. Kuczyńska-Kwapisz J., Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.). Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się* (2020). Warszawa: MEN.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2012). *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*. Warszawa: APS.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* (2010). Warszawa: MEN. Dostępny na: <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Jak%20organizowa%E6%20edukacj%EA.pdf> (dostęp 17.07.2020).
- Kuczyńska-Kwapisz J. (2020). *Special rehabilitation and education needs for learners with visual impairments in the inclusive education*. W: *Existence a koexistence ve filosofické, Speciálněpedagogické a psychologické reflexi. Inkluzivní škola*.

- N. Pelcová, L. Květoňová et al. (red.). Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- Opracowanie zestawu wskaźników – dla obszaru edukacji włączającej w Europie* (2009). Kyriazopoulou M., Weber H. (red.). Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Dostępny na: <https://www.european-agency.org/Polski/publications> (dostęp 17.07.2020).
- Lechta V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Śliwerski B. (red.). Gdańsk: GWP.
- Neroj E., Knopik T. (2019). *Edukacja wysokiej jakości dla wszystkich uczniów – założenia nowych rozwiązań. Materiał do dyskusji na posiedzeniu Zespołu Pedagogiki Specjalnej PAN*, Warszawa: PAN.
- Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej. Raport podsumowujący* (2014). Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej.
- Piotrowicz R. (2017). *Zrozumieć niepełnosprawność: wspomaganie w uczeniu – wskazówki dla rodziców, nauczycieli i terapeutów*. W: *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*. Elszkowska A., Golon A., Raabe K., Krawczyk F. i in. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009). Boni M. (red.). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Rafał-Łuniewska J. (2017). *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka – pytania i odpowiedzi*, W: *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w teorii i praktyce*. A. Elszkowska, Golon A., Raabe K., Krawczyk F. i in. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie MEN z dnia 12 grudnia 2019 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2020 (Dz.U. z 2019 roku, poz. 2446).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 sierpnia 2017 roku w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1635).
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1743).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1578).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2017 roku, poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 roku W sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,

- niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 roku, poz. 1113).
- Rubacha K. (2003). *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*. W: *Pedagogika*. T. 1. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Scott, T., Bucalos, A., Liaupsin, C., Nelson, C., Jolivet, K., DeShea, L. (2004). *Using functional behavior assessment in general education settings: Making a case for effectiveness and efficiency*. „Behavioral Disorders”, nr 29 (2), s. 189–201.
- Sekułowicz M. (2017). *Rola edukacji włączającej w podnoszeniu jakości edukacji wszystkich uczniów*. (Wojewódzka konferencja „Wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i upowszechnianie edukacji włączającej”, Świdnica, 4 grudnia 2017 roku). Dostępny na: <https://www.kuratorium.wroclaw.pl/wp-content/uploads/2017/12/rola-edukacji-wlaczajacej-w-podnoszeniu-jakosci-edukacji-wszystkich.pdf> (dostęp 21.05.2020).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 roku, poz. 59), art. 127 ust 5; art. 10 ust. 1 pkt 2.
- Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203).
- Wczesne wspomaganie dziecka z deficytami*. Raport NIK (2018). Nr ewidencyjny: 25/2018/P/18/071/LKI.

“HIGH-QUALITY EDUCATION” – ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL ASSUMPTIONS AND THE CONDITIONS FOR IMPLEMENTING THE MODEL IN THE POLISH EDUCATION SYSTEM IN RELATION TO BLIND AND VISUALLY IMPAIRED STUDENTS

Abstract: The article presents the characteristics of the new model of „High-quality education” proposed by the Ministry of Education and Science as part of the work on the model of education of students with special educational needs, in the context of the currently implemented model of „Inclusive education” of students with disabilities. An analysis of the general assumptions was carried out and the conditions for the implementation of the „High-quality education” model in the Polish educational realities were defined in relation to the requirements of educating students with visual impairments. The analysis covers conceptual (change of paradigm), terms (change of terminology), systemic (change within systemic support instruments for kindergartens and schools), organizational (change in the conditions of adapting education and support), financial (change in financing educational tasks) and social (change in awareness of social environment).

Keywords: high-quality education, inclusive education, student with visual disabilities.