

Edukacja włączająca

Przegląd tekstów po konferencji „Let's make inclusion happen!”



Wydawnictwo
FRSE

Edukacja włączająca

Przegląd tekstów po konferencji
„Let's make inclusion happen! Inclusive education
for a fair, resilient, and competitive EU”

Edukacja włączająca. Przegląd tekstów po konferencji „Let’s make inclusion happen!”

Redaktor merytoryczna dr Anna Grabowska
Konsultacja naukowa prof. dr hab. Iwona Chrzanowska
prof. dr hab. Zenon Gajdzica

Redaktor prowadzący Tomasz Mrożek
Współpraca Anna Atlas, Paulina Binder
Opieka redakcyjna Beata Maluchnik
Korekta Maryla Błońska
Tłumaczenie z jęz. ang. Artur Cholewiński, Lidia Przygoda

Projekt okładki i skład Grzegorz Dębowski, Artur Ładno
Projekt graficzny Artur Ładno

Wydawca Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
Agencja Narodowa Programu Erasmus+
i Europejskiego Korpusu Solidarności
Al. Jerozolimskie 142a, 02-305 Warszawa
 www.frse.org.pl | kontakt@frse.org.pl
 www.erasmusplus.org.pl

Publikacja w pełni dostępna dla czytników ekranu. Obrazy mają opisy alternatywne.
Tekst ma strukturę nagłówków. Spis treści umożliwia nawigację. Kontrast zgodny z WCAG 2.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2025

ISBN 978-83-67587-63-1

Wsparcie finansowe wydania niniejszej publikacji udzielone przez Komisję Europejską nie oznacza poparcia dla zamieszczonych w niej treści. Odzwierciedlają one wyłącznie poglądy autorów, a Komisja nie ponosi odpowiedzialności za wykorzystanie informacji zawartych w publikacji.

Publikacja bezpłatna

Cytowanie: Grabowska, A. (red.), (2025). *Edukacja włączająca. Przegląd tekstów po konferencji „Let’s make inclusion happen!”*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.

Czasopisma i portale Wydawnictwa FRSE

[języki: obce]
w szkole

europa
DLA AKTYWNYCH

eurodesk
Polska

EUROPEJSKI
PORTAL MŁODZIEŻOWY

Więcej publikacji Wydawnictwa FRSE:  www.czytelnia.frse.org.pl

Spis treści

Wprowadzenie	8
Edukacja włączająca we wczesnej opiece i wychowaniu przedszkolnym	42
Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa	72
Praca z grupą uczniów zróżnicowaną pod względem potrzeb	88
Uwzględnienie głosów uczniów i ich rodzin w procesie edukacji	108
Kariera bez barier	126
Przygotowanie kadr do edukacji włączającej	140
Monitorowanie jakości i efektywności kształcenia	164
Nowoczesne technologie na rzecz edukacji włączającej	184
Perspektywa Narodowej Agencji Programu Erasmus+	196
Biogramy autorów	208
Edukacja włączająca – obejrzyj i zapamiętaj!	220
O publikacji	226

Jednym z priorytetów polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej (UE), sprawowanej w pierwszej połowie 2025 roku, był rozwój bardziej odpornych, włączających i dostępnych systemów edukacji. W obliczu wyzwań, jakie w tym obszarze stawia wobec młodych ludzi obecny świat, zapewnianie edukacji uwzględniającej potrzeby wszystkich osób uczących się – niezależnie od ich pochodzenia, statusu społecznego czy indywidualnych możliwości – to kluczowy element zarówno polskiej, jak i europejskiej polityki społecznej i edukacyjnej.

Polska objęła swoje przewodnictwo w Radzie UE w trudnym dla całego kontynentu okresie. Hasło przewodnie polskiej prezydencji „Bezpieczeństwo, Europo!” odzwierciedla niepokój, ale zarazem wyzwania, przed którym stoi Europa. Wspieranie i wzmacnianie europejskiego bezpieczeństwa na wielu poziomach, zapewnienie stabilności i ochrony dla wszystkich mieszkańców Europy to priorytet nas wszystkich.

Bezpieczeństwo oznacza również tworzenie środowiska, w którym każdy, niezależnie od potrzeb czy cech osobowych, ma równy dostęp do edukacji, może się rozwijać na miarę swoich możliwości w warunkach, które wspierają jego dobrostan i zdrowie psychiczne. Dostępna, włączająca edukacja pomaga nam budować bardziej otwartą, tolerancyjną i bezpieczną Europę.

Edukacja przyszłości to taka, która przygotowuje młodych ludzi do dojrzałego i odpowiedzialnego życia. Równy dostęp do zdobywania wiedzy i umiejętności wiąże się z budową sprawiedliwego, równego, silnego społeczeństwa. A silne społeczeństwo, to bezpieczne społeczeństwo. Przez sześć miesięcy polska prezydencja zorganizowała szereg wydarzeń, które pozwoliły ich uczestnikom wymienić doświadczenia, a także wypracować wspólne rozwiązania w tym zakresie.

W styczniu 2025 roku odbyła się w Warszawie dwudniowa nieformalna rada ministrów do spraw edukacji krajów członkowskich UE i krajów stowarzyszonych, podczas której omówiono m.in. profilaktyczny aspekt edukacji włączającej oraz potrzebę kreowania i realizacji polityki oświatowej opartej na faktach i danych z badań naukowych oraz ich ewaluacji, w celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia. Państwa członkowskie UE zajęły jednomyślne stanowisko mówiące, że edukacja włączająca nie jest kosztem, lecz inwestycją w przyszłość; inwestycją, która się zwróci, gdyż pozwala sprostać wielu współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnym.

Edukacja włączająca to współpraca szkoły, dzieci, rodziców i zespołów specjalistycznych, a także – w szerszym kontekście – współpraca międzysektorowa oraz międzynarodowa.

Konferencja pod hasłem „Let’s make inclusion happen! Inclusive education for a fair, resilient, and competitive EU”, zorganizowana w dniach 17–18 marca 2025 roku, była przestrzenią wymiany myśli osób, które na co dzień urzeczywistniają założenia edukacji włączającej na różnych poziomach edukacyjnych w różnych krajach, organizacjach

Barbara Nowacka

ministra edukacji,
Ministerstwo Edukacji Narodowej



międzynarodowych i Komisji Europejskiej, jak również badaczy oceniających rozwiązania merytoryczne i organizacyjne pod kątem ich efektywności czy trafności.

W programie wydarzenia znalazły się sesje plenarne, dyskusje panelowe oraz warsztaty poświęcone różnym aspektom edukacji włączającej, czego rezultatem jest niniejsza publikacja, będąca zbiorem wniosków i rekomendacji prelegentów. Jestem przekonana, że w sposób najlepszy z możliwych posłużą one politykom, urzędnikom oraz ekspertom, a przede wszystkim nauczycielom i nauczycielkom w dalszej pracy na rzecz podnoszenia jakości edukacji dobrej dla wszystkich dzieci, młodzieży i ich rodziców. To zadanie spoczywa na nas wszystkich.

Spotkanie rady ministrów i zagadnienia, jakie specjaliści w swoich dziedzinach przedstawili podczas konferencji, pozwoliły opracować sztandarowy dokument polskiej prezydencji w zakresie edukacji – projekt *Konkluzji Rady na temat włączających, skoncentrowanych na uczniu praktyk we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem oraz edukacji szkolnej*. Dokument został jednogłośnie przyjęty 12 maja 2025 roku podczas posiedzenia Rady UE do spraw edukacji, młodzieży, kultury i sportu, a następnie opublikowany w Dzienniku Urzędowym UE¹.

Przekazuję Państwu zapis dyskusji, prezentacji, projektów i inicjatyw europejskich, które powstały na podstawie wyników badań, koncentrowały się na już istniejących zasobach i zaleceniach wypracowanych przez państwa członkowskie. Ta publikacja stanowi nie tylko zbiór podstaw teoretycznych edukacji włączającej, lecz także pokazuje jej wymiar praktyczny, tak aby wdrażać ją na co dzień w przedszkolach i szkołach, co, jak wierzę, zapewni bezpośredni wpływ na rozwój spójnych i odpornych społeczeństw europejskich.

Przed wszystkim mam jednak nadzieję, że nasze wspólne działania na rzecz edukacji włączającej będą wpływać na wzrost poczucia własnej wartości, przynależności, uczestnictwa oraz autonomii dzieci i młodzieży w szkołach i placówkach – miejscach, w których czują się one w pełni akceptowane i doceniane. Zależy mi na tym, aby szkoła motywowała uczniów i uczennice do nauki oraz pogłębiania zainteresowań, a jednocześnie respektowała ich podmiotowość. Tworzenie warunków sprzyjających temu procesowi ma istotne znaczenie dla wszechstronnego rozwoju, ponieważ wspiera samodzielność, zaangażowanie oraz pozytywną samoocenę ludzi młodych, co przekłada się na ich osiągnięcia edukacyjne i funkcjonowanie w społeczeństwie.

Jestem pewna, że dorobek polskiej prezydencji w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży będzie kontynuowany przez państwa Trio, a edukacja włączająca pozostanie jednym z priorytetowych tematów Unii Europejskiej – również w ramach II cyklu wdrażania Europejskiego Obszaru Edukacji zaplanowanego na lata 2026–2030.

Publikację, którą Państwu przekazujemy, przygotowaliśmy z myślą o osobach z dodatkowymi potrzebami.

1 eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/HTML/?uri=OJ:C_202502796 [dostęp: 11.08.2025].

Oddajemy w Państwa ręce publikację zawierającą teksty polskich i zagranicznych ekspertów, biorących udział w konferencji pt. „Let’s make inclusion happen!”. Jest to niezwykle cenna pozycja dotycząca edukacji włączającej oraz wyzwań, przed jakimi stoją edukatorzy, rodzice i uczniowie, a także decydenci podejmujący wysiłki na rzecz stworzenia szkoły przyjaznej dla wszystkich. Książka prezentuje także potencjał programów edukacyjnych Unii Europejskiej (m.in. Erasmus+) w zakresie inicjowania dobrych praktyk i dzielenia się ciekawymi rozwiązaniami systemowymi przez państwa członkowskie.

W roku 2025 Polska już po raz drugi sprawowała prezydencję w Radzie UE. W tym okresie Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz instytucjami partnerskimi, przygotowała flagowe wydarzenia w obszarze edukacji. Konferencja „Let’s make inclusion happen!” zgromadziła nauczycieli, edukatorów, badaczy, przedstawicieli międzynarodowych organizacji edukacyjnych, działaczy społecznych, decydentów oraz osoby uczące się, dla których szkoła oparta na podejściu włączającym jest szansą na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, osobistego i zawodowego.

Jako Agencja Narodowa Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności konsekwentnie dążymy do tego, by edukacja włączająca przeszła od etapu teorii do praktyki. Erasmus+ aktywnie promuje równość szans i dostęp wszystkich beneficjentów do edukacji wysokiej jakości. Międzynarodowe projekty, realizowane w ramach programu, przyczyniają się do eliminowania barier finansowych, technologicznych, społecznych i zdrowotnych. Zasady programu oraz dostępne finansowanie pozwala skutecznie wspierać beneficjentów zarówno indywidualnych, jak i instytucjonalnych w podejmowaniu działań na rzecz różnorodności oraz wdrażania rozwiązań promujących edukację włączającą.

Wpływ Erasmusa+ na kształtowanie otwartości i wrażliwości społecznej oraz interkulturowej uczestników potwierdza m.in. badanie RAY-MON, którego wyniki prezentowane są w niniejszej publikacji. 82% koordynatorów projektów Erasmus+ deklaruje, że w ich inicjatywach uwzględniono strategię włączania społecznego i różnorodności, a ponad połowa osób uczestniczących w mobilnościach twierdzi, że projekty skutecznie przeciwdziałają wykluczeniu społecznemu. To dowód na to, iż Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności wyposażają beneficjentów w narzędzia, które pomagają we wprowadzaniu zasad edukacji włączającej w praktyce.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja, będąca odzwierciedleniem dyskusji, warsztatów i rozmów prowadzonych podczas konferencji, zainspiruje Państwa do podejmowania działań zmierzających do tego, by edukacja włączająca była w coraz większym zakresie obecna w naszych szkołach i instytucjach, pomagając w budowie coraz bardziej przyjaznej rzeczywistości edukacyjnej.

Mirostaw Marczewski
dyrektor generalny,
Fundacja Rozwoju Systemu
Edukacji



Edukacja włączająca wysokiej jakości nie jest luksusem – to podstawowe prawo i fundament demokracji, sprawiedliwości oraz dobrobytu. Musimy dopilnować, aby każdy uczeń, niezależnie od pochodzenia, możliwości czy sytuacji, mógł korzystać z wysokiej jakości środowiska uczenia się. To główne założenie Europejskiego Obszaru Edukacji i siła napędowa Unii Umiejętności.

Jest jeszcze wiele do zrobienia – musimy zatem działać wspólnie. Niniejsza publikacja spełnia ten postulat i stanowi wezwanie do działania. Spostrzeżenia zawarte w tej książce podkreślają transformacyjny potencjał edukacji włączającej, umożliwiające kształtowanie jednostek, wzmacnianie społeczności i gospodarek, a także promowanie wartości demokratycznych, spójności społecznej i pobudzanie konkurencyjności.

W centrum tej transformacji znajduje się Erasmus+. Program, który na początku służył wymianom studenckim, dziś stanowi prawdziwie włączającą inicjatywę, oferującą możliwości osobom w każdym wieku i o różnym pochodzeniu, we wszystkich sektorach kształcenia i szkolenia. Komisja Europejska podejmuje działania na rzecz wzmacniania programu Erasmus+ i uczynienia go bardziej włączającym i dostępnym – po to, aby mogło skorzystać z niego więcej osób i aby stanowiły one pełne odzwierciedlenie różnorodności naszych społeczeństw. Musimy nadal otwierać drzwi i sprawiać, żeby mobilność dla wszystkich była rzeczywistością.

Przeciwdziałanie nierównościom w edukacji wymaga jednak czegoś więcej niż tylko reform w klasach. Potrzebne są zmiany systemowe i silne partnerstwa międzysektorowe – od opieki zdrowotnej i sektora mieszkaniowego po rynek pracy i usługi społeczne. Na tym właśnie polega istota Unii Umiejętności i Unii Równości: na zwalczaniu wykluczenia, likwidowaniu luk w dostępie do możliwości i pomaganiu każdej osobie w osiągnięciu pełnego jej potencjału.

Musimy także słuchać. Oddanie głosu uczniom wzmacnia zarówno politykę, jak i demokrację. Szkoły i przestrzenie edukacyjne muszą stanowić bezpieczne, włączające środowiska, w których każda osoba będzie się czuła szanowana, wspierana i wzmacniana.

Droga do edukacji włączającej jest przejrzysta, ale też pełna wyzwań. Dzięki woli politycznej, trwałym inwestycjom i wspólnym działaniom Unia Europejska może być liderem w tym obszarze. Edukacja to nie tylko prawo – to nasza wspólna odpowiedzialność, najlepsza inwestycja i most do bardziej sprawiedliwej i włączającej Europy.

Pia Ahrenkilde Hansen

dyrektor generalny,
Dyrekcja Generalna ds. Edukacji,
Młodzieży, Sportu i Kultury,
Komisja Europejska



Wprowadzenie

Działania na rzecz wdrażania założeń edukacji włączającej w Polsce

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) prowadzi wiele systemowych działań na rzecz podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Obejmują one zarówno wspomaganie kadry pedagogicznej, rozwój narzędzi diagnostycznych i poradników, jak i tworzenie rozwiązań, które pozwalają skutecznie zaspokajać zróżnicowane potrzeby uczniów. Kroki te służą budowaniu szkoły dla wszystkich – dostępnej, wspierającej, bezpiecznej i oferującej wysoką jakość nauczania.

Polski system edukacji zapewnia każdej osobie uczącej się prawo do kształcenia, a dzieciom i młodzieży – także wychowania i opieki, odpowiednich do ich wieku i poziomu rozwoju¹. Wszystkie szkoły i placówki zobowiązane są do podejmowania koniecznych działań w celu tworzenia optymalnych warunków nauczania, wychowania i opieki oraz podnoszenia jakości swojej pracy i rozwoju organizacyjnego².

Szeroka oferta typów i rodzajów szkół stanowi odpowiedź na zróżnicowane potrzeby osób uczących się. Najczęściej wybierane przez uczniów są szkoły ogólnodostępne, zlokalizowane blisko miejsca zamieszkania. Rodzice lub pełnoletni uczniowie z dodatkowymi potrzebami wsparcia w procesie kształcenia mogą również wybrać naukę w szkole innego rodzaju – integracyjnej lub specjalnej. W każdym z typów szkół nauczyciele są zobowiązani do dostosowywania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb uczniów oraz udzielania im wsparcia w trakcie bieżącej pracy³. W przepisach prawa zapewniono szereg innych instrumentów, które umożliwiają dostosowywanie procesu kształcenia (np. wcześniejsze rozpoczynanie lub wydłużanie okresu nauki, możliwość realizacji indywidualnego toku lub programu nauczania albo indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego).

Elżbieta Neroj

Ministerstwo Edukacji Narodowej



Magdalena Olejniczak-McKay

Ministerstwo Edukacji Narodowej



1 Art. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2025 r. poz. 1043, z późn. zm.): bit.ly/47yayzG [dostęp: 10.08.2025].

2 Art. 44 ust. 1 ustawy – Prawo oświatowe.

3 Art. 44c ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2025 r. poz. 881); bit.ly/4oGX8Yp [dostęp: 10.08.2025].

Każde przedszkole, szkoła i placówka systemu oświaty są zobowiązane do zapewnienia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której forma powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb uczniów i uczennic.

Pomimo że przepisy polskiego prawa oświatowego nie definiują pojęcia „edukacja włączająca”, to zadania wynikające z obecnie obowiązujących regulacji odpowiadają podstawowym jej założeniom. Wprawdzie szczegółowe rozumienie edukacji włączającej zmienia się wraz z rozwojem społeczeństw i wynikających z tego przeobrażeń świata oraz systemów edukacji, to jej aktualne rozumienie wydaje się niezmiennie od czasu przyjętej w 1994 roku *Deklaracji z Salamanki*. Tak rozumiana edukacja włączająca to kształcenie wysokiej jakości, umożliwiające nabywanie umiejętności, które pozwolą młodym ludziom w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa i skutecznie radzić sobie ze zmianami na rynku pracy⁴.

Wdrażanie tych założeń przebiega różnie w poszczególnych krajach. Każde państwo ratyfikujące *Konwencję o prawach osób z niepełnosprawnych*, której art. 24 zobowiązuje do zapewniania edukacji włączającej na każdym etapie kształcenia, operacjonalizuje ją odmiennie w organizacji swojego systemu edukacji i polityce edukacyjnej.

Polskie ministerstwo edukacji, we współpracy ze środowiskiem naukowym oraz interesariuszami systemu oświaty, od wielu lat prowadzi działania na rzecz wypracowania wspólnego rozumienia dostępnej edukacji, podnoszenia świadomości w zakresie jej celów i korzyści, a także budowania zasobów metodycznych niezbędnych do jej realizacji w praktyce. Celem jest także modyfikacja systemowych ram legislacyjno-organizacyjnych, aby możliwe było usunięcie barier w dostępie do informacji w procesie kształcenia,

wzmacnianie działań zapobiegających występowaniu trudności w uczeniu się, wczesne rozpoznawanie potrzeb oraz upowszechnianie form i metod wsparcia, których skuteczność została potwierdzona naukowo. Niezbędne w tym procesie jest stworzenie mechanizmów umożliwiających efektywniejsze wykorzystywanie zasobów systemu edukacji, jak i współpracujących sektorów, a także trafniejsze adresowanie środków na realizację potrzeb edukacyjnych uczniów i monitorowanie ich skutecznego wykorzystywania w szkołach.

Choć istnieją przepisy prawa w zakresie zapewniania edukacji włączającej, nadal występują problemy z ich realizacją. Wiele krajów mierzy się z wyzwaniami związanymi z zapewnieniem wysokiej jakości kształcenia wszystkim osobom uczącym się. Wskazują na to m.in. wnioski wynikające z debat i konferencji organizowanych przez polską prezydencję w Unii Europejskiej w 2025 roku⁵, podczas której wdrażanie do praktyki założeń edukacji włączającej było jednym z priorytetowych zagadnień.

Prace nad usprawnieniem systemu

Warto przybliżyć wybrane działania MEN, poprzedzające wybór tematu polskiej prezydencji w obszarze edukacji, związane z wdrażaniem do praktyki szkolnej założeń edukacji włączającej.

W latach 2018–2021 w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej (PWRS) MEN – we współpracy z Europejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej⁶ (dalej jako „Europejska Agencja”) – realizowało projekt „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”⁷. Kluczowe rezultaty projektu to sformułowanie 16 rekomendacji do działań legislacyjnych i 4 działań wdrożeniowych⁸, których realizację uznano – w toku konsultacji

4 Według pierwszej zasady Europejskiego filaru praw socjalnych, przyjętego w grudniu 2017 r. przez Radę Europejską, Parlament Europejski i Komisję Europejską; bit.ly/3V4Xvyl [dostęp: 10.08.2025].

5 Linki do relacji z wydarzeń: bit.ly/4mGGqgq oraz bit.ly/4mKSrej [dostęp: 10.08.2025].

6 European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE), www.european-agency.org [dostęp: 18.08.2025].

7 bit.ly/44xbW3c [dostęp: 19.05.2024].

8 Projekt realizowany w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych, bit.ly/4IAQMXM [dostęp: 18.08.2025].

społecznych – za istotną dla podniesienia jakości edukacji włączającej. W tym czasie (w latach 2017–2019) trwały również prace powołanego w MEN zespołu ekspertów, którego zadaniem było przygotowanie propozycji rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych usprawniających system kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Efektem prac zespołu, w którym uwzględniono opracowane w projekcie PWRS rekomendacje i założenia zmian, było przygotowanie dokumentu *Model edukacji dla wszystkich* (MEW)⁹.

Jednym z kluczowych rezultatów opisanych działań, których istotnym elementem było zaproszenie do współpracy interesariuszy, stało się uruchomienie społecznego dialogu, w który włączyli się zarówno zwolennicy, jak i przeciwnicy wspólnej nauki w zróżnicowanych zespołach. Debata społeczna tocząca się w mediach, internecie, w salach konferencyjnych i w korespondencji kierowanej do MEN pokazała, jakiej szkoły oczekuje społeczeństwo. Doprowadziła też do upowszechniania się w Polsce promowanego przez MEN w kampanii informacyjnej „Edukacja w zasięgu ręki”¹⁰ rozumienia edukacji włączającej – bazującej na prawach (każdego obywatela, dziecka, osoby z niepełnosprawnością) i ukierunkowanej na zapewnienie wszystkim uczniom warunków do rozwijania wiedzy oraz umiejętności odpowiednio do ich możliwości, wspólnie z rówieśnikami, jak najbliżej miejsca zamieszkania. Oznaczało to przyjęcie przez MEN szeroko rozumianej dostępności edukacji – architektonicznej, organizacyjnej, metodycznej – za cel działań służących zwiększaniu jakości kształcenia. Istotnym ich elementem jest budowanie pozytywnego klimatu społecznego oraz upowszechnianie skutecznych metod pracy w zespołach zróżnicowanych pod względem potrzeb uczniów. Cele te zostały ujęte w Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami¹¹ i Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030¹².

Kluczowy kierunek działań przyjęty przez MEN, umożliwiający realizację wyznaczonych celów, oznacza zmianę modelu identyfikowania i realizacji potrzeb osób uczących się oraz wdrożenie rozwiązań w zakresie monitorowania skuteczności udzielanego wsparcia. Konieczne było stworzenie mechanizmów odchodzących od obecnie dominujących formalnych procedur identyfikacji potrzeb, w których głównym kryterium uzyskania wsparcia jest sporządzany poza szkołą formalny dokument (opinia lub orzeczenie). Ma to znaczenie dlatego, że ścieżka formalna nie tylko wydłuża udzielenie rzeczywistej pomocy w środowisku nauczania i wychowania, ale ukierunkowuje działania na „naprawianie” ucznia, u którego stwierdzono określone trudności lub deficyty, pozostawiając często niezaadresowane bariery występujące w jego otoczeniu. Taki model pracy obniża skuteczność wsparcia i znacząco obciąża system pomocy specjalistycznej. Poważną konsekwencją tej sytuacji jest jednocześnie etykietowanie uczniów, których „trzeba” zakwalifikować do konkretnej grupy „specjalnych potrzeb edukacyjnych”, i dopiero na tej podstawie przydzielić im określone instrumenty wsparcia.

Ministerstwo Edukacji Narodowej – we współpracy z ośrodkami naukowymi, jednostkami samorządu terytorialnego, kuratorami oświaty, a przede wszystkim dyrektorami, nauczycielami i specjalistami pracującymi na co dzień w przedszkolach, szkołach i placówkach, w tym specjalnych – podjęło działania zmierzające do przygotowania rozwiązań systemowych, które zostały ujęte w modelu oceny funkcjonalnej. Przyjęto, że skuteczność tych rozwiązań musi być potwierdzona naukowo, a możliwość ich wdrożenia sprawdzona w różnych uwarunkowaniach polskiego systemu oświaty. Nowe podejście powinno zapewniać zasoby umożliwiające usuwanie barier w nauce i uczestnictwie oraz wspieranie wszystkich osób

9 Załącznikiem założeń zmian legislacyjnych był MEW.

10 Na stronie internetowej kampanii (edukacjawzasieguarki.men.gov.pl) zamieszczono wiele materiałów dotyczących m.in. oceny funkcjonalnej. Więcej informacji można znaleźć w specjalnym dodatku do „Rzeczpospolitej” z 31 maja 2022 r.: bit.ly/4oG8yLS [dostęp: 18.08.2025].

11 Uchwała nr 27 Rady Ministrów z dnia 16 lutego 2021 r. w sprawie przyjęcia dokumentu Strategia na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (M.P. 2021 poz. 218); bit.ly/3UAHIXV [dostęp: 18.08.2025].

12 zsu2030.men.gov.pl [dostęp: 18.08.2025].

uczących się już na poziomie szkoły. Założono, że powiązane z identyfikacją potrzeb mechanizmy finansowania powinny wspierać rozwój wczesnej interwencji i profilaktyki, a nie koncentrować się jedynie na kompensowaniu trudności.

Koncepcja zmian systemowych ewoluowała w toku dyskursu społecznego¹³, w związku z realizacją zleczanych przez resort badań i projektów pilotażowych, jak również zintensyfikowaniem wymiany wiedzy i doświadczeń międzynarodowych w obszarze edukacji włączającej¹⁴. Istotnym elementem tej ewolucji była zmiana w postrzeganiu adresatów reformy – od wąskiej grupy uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po wszystkie osoby uczące się, z których każda ma indywidualne potrzeby edukacyjne.

Działania MEN obejmują m.in.: przygotowywanie nauczycieli, tworzenie i upowszechnianie narzędzi diagnostycznych wykorzystujących model biopsychospołeczny, tworzenie bazy efektywnych rozwiązań opartych na dowodach naukowych, a także przygotowywanie nowych rozwiązań merytoryczno-organizacyjnych i ich weryfikowanie w trakcie pilotaży. W ramach tych prac realizowane są liczne inicjatywy i projekty mające na celu rozwój systemu pomocy oraz poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Polsce.

Przygotowanie kadr i zasobów do edukacji włączającej

Polscy nauczyciele mogą korzystać z wielu szkoleń realizowanych przez placówki doskonalenia¹⁵, w tym

centralną instytucję prowadzoną przez ministra edukacji – Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE)¹⁶. Oferta doskonalenia obejmuje m.in.: rozpoznawanie potrzeb uczniów i uczennic, udzielanie im pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz prowadzenie skutecznych interwencji kryzysowych.

Wspierając działania w tym zakresie, MEN od kilku lat zleca uczelniom organizację bezpłatnych studiów podyplomowych dla nauczycieli. Ich ukończenie zapewnia poszerzenie wiedzy i umiejętności w obszarze edukacji włączającej lub zdobycie nowych, dodatkowych kwalifikacji. Obecnie trwa trzecia edycja studiów¹⁷.

Działania ukierunkowane na rozwijanie wiedzy i umiejętności kadry systemu oświaty, a także rozbudowa zaplecza metodycznego i narzędzi wspierających realizację założeń edukacji włączającej w codziennej pracy nauczycieli, prowadzone są również w ramach projektów inicjowanych przez MEN, a realizowanych przez inne podmioty.

Przykładem tego rodzaju przedsięwzięć są:

1. Projekt innowacyjno-wdrożeniowy „Model wsparcia międzysektorowego”, którego celem był pilotaż wypracowanego w ramach tego przedsięwzięcia modelu współpracy instytucji działających w różnych sektorach na rzecz realizacji wsparcia uwzględniającego wyniki oceny funkcjonalnej. Projekt realizowany był w latach 2022–2024 przez Uniwersytet Śląski w Katowicach we współpracy z Akademią Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Uniwersytetem im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,

13 Koncepcja wykuwała się w ramach organizowanych przez MEN konsultacji publicznych, warsztatów, konferencji, spotkań konsultacyjnych, debat oświatowych. Wpływ na nią miały także artykuły w prasie, wypowiedzi w mediach, interpelacje poselskie.

14 W tym w ramach prac Europejskiej Agencji do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej oraz podczas realizacji projektu „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce”.

15 www.gov.pl/web/edukacja/placowki-doskonalenia-nauczycieli [dostęp: 18.08.2025].

16 szkolenia.ore.edu.pl [dostęp: 18.08.2025].

17 Kierunki: 1) Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka i wsparcie rodziny (studia umożliwiające zdobycie kwalifikacji do prowadzenia zajęć wczesnego wspomagania rozwoju dziecka oraz zajmowania stanowiska nauczyciela pedagoga specjalnego w przedszkolu); 2) Pedagog specjalny w edukacji włączającej (studia umożliwiające zdobycie kwalifikacji do zajmowania stanowiska nauczyciela pedagoga specjalnego w przedszkolu); 3) Psychologia edukacyjna z przygotowaniem pedagogicznym (studia umożliwiające zdobycie przygotowania pedagogicznego przez osoby z tytułem magistra psychologii, niezbędnego do zajmowania stanowiska nauczyciela psychologa w przedszkolu); 4) Polski język migowy dla nauczycieli (studia umożliwiające nabycie biegłości w posługiwaniu się polskim językiem migowym na poziomie B2).

- Uniwersytetem Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II;
2. Projekt FERS (Fundusze Europejskie dla Rozwoju Społecznego) „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży”, realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE-PIB) w Warszawie. W ramach przedsięwzięcia organizowane są m.in. szkolenia w zakresie stosowania strategii projektowania uniwersalnego i wprowadzania racjonalnych usprawnień w edukacji oraz prowadzenia oceny funkcjonalnej¹⁸ z zastosowaniem bezpłatnych narzędzi diagnostycznych, opracowanych z wykorzystaniem środków UE oraz środków z budżetu państwa¹⁹;
 3. Projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich”²⁰, realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie we współpracy z MEN, UNICEF, uczelniami i organizacjami pozarządowymi. Głównym celem tego przedsięwzięcia jest podniesienie kompetencji nauczycieli specjalistów w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb wsparcia wszystkim grupom odbiorców (dzieciom/uczniom, rodzicom, nauczycielom);
 4. Projekt „Kariera bez barier”²¹, który ma na celu wypracowanie skutecznego modelu działań umożliwiającego przygotowanie uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych do wyboru ścieżki kształcenia i zawodu oraz do wejścia na rynek pracy. Działania obejmują: indywidualne konsultacje z doradcą zawodowym, projekty uczniowskie, szkolenia dla nauczycieli, współpracę z pracodawcami oraz warsztaty dla rodziców.
- Projekt jest realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w Warszawie;
5. Projekt FERS „Budowa skoordynowanego systemu pomocy specjalistycznej opartego na Specjalistycznych Centrach Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)”²², realizowany przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w Warszawie. Celem przedsięwzięcia jest tworzenie systemu pomocy specjalistycznej na bazie współpracy kadry przedszkoli, szkół i placówek specjalnych z przedszkolami i szkołami ogólnodostępnymi w zakresie pracy w środowisku zróżnicowanym pod względem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dzieci i młodzieży;
 6. Projekt FERS „Przygotowanie kompleksowego wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznych”²³, mający na celu pomoc wyspecjalizowanym placówkom systemu oświaty (poradnie psychologiczno-pedagogiczne) we wprowadzeniu metodologii oceny funkcjonalnej oraz wzmocnienie ich roli koordynacyjnej. W ramach przedsięwzięcia opracowana została koncepcja rozwoju poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, zgodnie z którą wdrażane będą działania wspierające w ramach projektów towarzyszących (16 projektów grantowych dla uczelni)²⁴. Liderem przedsięwzięcia jest MEN, a partnerem Szkoła Główna Handlowa w Warszawie;
 7. Projekt FERS „Przygotowanie systemu informatycznego wspierającego poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne”²⁵, z którego skorzystają przede wszystkim poradnie oferujące

18 „Ocena funkcjonalna” jest pojęciem stworzonym przez polskich ekspertów i oznacza model identyfikacji potrzeb, planowania, realizacji i ewaluacji wsparcia udzielanego w procesie nauczania-uczenia się, oparty na podejściu biopsychospołecznym. Narzędzia oparte na metodologii oceny funkcjonalnej, wykorzystujące Międzynarodową Klasyfikację Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF): zestaw narzędzi oceny i wspomagania rozwoju społeczno-emocjonalnego i osobowości (OKC, TROSK-A), zestaw narzędzi do oceny i wspomagania rozwoju poznawczego (KAPP), Skринing Rozwoju Małego Dziecka (narzędzie do oceny prawidłowości rozwoju dla rodziców, opiekunów i nauczycieli dzieci w wieku od 6 miesięcy do 7 lat), Kwestionariusz Szkolnej Oceny Funkcjonalnej (narzędzie dla nauczycieli do oceny funkcjonowania uczniów).

19 Strona ze szkoleniami: ibe.edu.pl/pl/szkolenia [dostęp: 18.08.2025].

20 ibe.edu.pl/pl/szkola-dostepna-dla-wszystkich-opis-projektu [dostęp: 18.08.2025].

21 ibe.edu.pl/pl/opis-projektu-kariera-bez-barier [dostęp: 18.08.2025].

22 bit.ly/41fIVst [dostęp: 18.08.2025].

23 fersdlaporadni.sgh.waw.pl [dostęp: 18.08.2025].

24 fersdlaporadni.sgh.waw.pl/operatorzy-grantow-wybrani [dostęp: 18.08.2025].

25 bit.ly/4mMGxk7 [dostęp: 18.08.2025].

tego typu usługi. Przedsięwzięcie jest realizowane przez Centrum Informatyczne Edukacji (lider) w partnerstwie z MEN;

8. Projekt FERS „Wsparcie Rówieśnicze w Zakresie Zdrowia Psychicznego Młodzieży (peer support)”²⁶, którego głównym celem jest opracowanie i przetestowanie w szkołach ponadpodstawowych metody wspomagania uczniów i uczennic w kryzysach psychicznych, bazującej na wsparciu rówieśniczym (ang. *peer support*). Projekt jest realizowany przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji i Fundację Instytut Edukacji Pozytywnej we współpracy z MEN.

Wzmocnienie nadzoru pedagogicznego

W ramach wsparcia dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek systemu oświaty, a także nauczycieli w praktycznym stosowaniu przepisów prawa w zakresie zróżnicowanych potrzeb uczniów, od 2017 roku na prośbę MEN w każdym kuratorium oświaty działają wizytatorzy ds. edukacji włączającej. Do ich zadań należy m.in. udzielanie odpowiedzi w sprawie stosowania powszechnie obowiązujących przepisów prawa oświatowego dotyczących organizacji kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniów z niepełnosprawnościami. Są oni także odpowiedzialni za upowszechnianie efektywnych praktyk w zakresie edukacji włączającej oraz zwiększanie dostępności do informacji w tym zakresie dla rodziców i pełnoletnich uczniów. Wizytatorzy uczestniczą w sieci wymiany doświadczeń i doskonalenia utworzonej przez ORE na zlecenie MEN.

Dostrzegając potrzebę poprawy dostępności i jakości kształcenia, rozpoczęto prace nad przygotowaniem wskaźników umożliwiających monitorowanie oraz ocenę efektywności podejmowanych działań z tego obszaru.

Inicjatywy w tym zakresie realizowane są w projekcie „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży”²⁷. Zaplanowano w nim m.in. określenie wskaźników wspomagających zbadanie efektywności edukacji włączającej w ramach tzw. systemu oceny rozwoju edukacji dostępnej (SORED). Ma on na celu analizę i diagnozę dostępności edukacji, zarówno na poziomie mikro (przedszkola, szkoły, placówki), jak i makro (województwa, kraj). Wyniki cyklicznie prowadzonych analiz danych pozyskanych w ramach pilotażu będą podstawą do sformułowania rekomendacji ewentualnych zmian w przepisach prawa. Docelowo mają powstać rozwiązania, które pozwolą na rzetelną analizę skuteczności podejmowanych działań zarówno w aspekcie merytorycznym, organizacyjnym, jak i finansowym, a ponadto umożliwią zastosowanie modelu *evidence based* we wsparciu edukacyjno-specjalistycznym. Zadanie uwzględni etap konsultacji z interesariuszami. Planowany termin realizacji to październik 2027 roku.

Prace nad zmianami programowymi

Rozwiązania na rzecz sukcesu szkolnego wszystkich uczniów uwzględniono w ramach reformy *Kompas Jutra*, kładącej nacisk na zmiany programowe i w ocenianiu. Większe znaczenie będzie miała ocena opisowa, która da uczniom informację zwrotną i pomoże w rozwijaniu ich kompetencji. Zwiększona zostanie troska o dobrostan uczniów i nauczycieli. Reforma ma charakter etapowy i będzie wprowadzana stopniowo – pierwsze elementy zostały wdrożone 1 września 2025 roku²⁸.

Założeniem reformy jest przygotowanie wszystkich absolwentów polskich szkół do życia w zmieniającym się świecie. Ważnym zadaniem szkoły jest nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także budowanie poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i podejmowane decyzje. Jednym z głównych celów wprowadzanych zmian jest kształtowanie sprawczości młodych ludzi,

²⁶ frse.org.pl/fers-peer-support [dostęp: 18.08.2025].

²⁷ Więcej informacji na stronie projektu: bit.ly/4fFGap7 [dostęp: 18.08.2025].

²⁸ Od 1 września 2025 r. do szkół weszły dwa nowe przedmioty – edukacja obywatelska i edukacja zdrowotna. Zmieni się także podstawa programowa wychowania fizycznego. Od 1 września 2026 r. zacznie obowiązywać nowa podstawa programowa w przedszkolu oraz w klasach I i IV szkoły podstawowej. Od 1 września 2027 r. nowe podstawy programowe zaczną obowiązywać w klasach I szkół ponadpodstawowych.

co pomoże im osiągać sukcesy w dorosłym życiu, a także ułatwi nauczycielom codzienną pracę.

Od roku szkolnego 2025/2026 w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych realizowany jest nowy przedmiot – edukacja zdrowotna. W obliczu aktualnych wyzwań cywilizacyjnych oraz pogarszających się wskaźników zdrowotnych całej populacji istotne są systemowe działania edukacyjne mające na celu rozwijanie dbałości o holistycznie rozumiane zdrowie. Nowy przedmiot ma być elementem wieloetapowego procesu prowadzącego do budowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które pozwalają na trafne rozpoznawanie potrzeb zdrowotnych własnych i otoczenia oraz na podejmowanie odpowiednich działań profilaktycznych i naprawczych.

Uzasadnienie wyboru tematu prezydencji i przygotowanie

Mając na uwadze, że w UE niezmiennie priorytetem pozostaje zapewnienie dostępu do wysokiej jakości edukacji włączającej, temat ten został wybrany jako przewodni w obszarze edukacji w związku z objęciem przez Polskę przewodnictwa w Radzie UE w pierwszej połowie 2025 roku. Podjęto pracę nad opracowaniem projektu konkluzji, zorganizowaniem nieformalnej rady ministrów edukacji krajów Unii Europejskiej i krajów stowarzyszonych oraz przygotowaniem konferencji flagowej.

Śródroczne spotkanie w listopadzie 2024 roku w Warszawie umożliwiło zaprezentowanie przedstawicielom krajów członkowskich Europejskiej Agencji planowanych działań polskiej prezydencji w obszarze edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. W ramach spotkania we współpracy z IBE-PIB zorganizowano seminarium pt. „Implementation of high quality inclusive education. Exploring resources, working trends and progress towards outcomes”. Umożliwiło ono wymianę najlepszych praktyk w zakresie systemowego wdrażania i monitorowania rozwiązań w edukacji włączającej oraz dyskusję z przedstawicielami ministerstw edukacji krajów europejskich nad kluczowymi wyzwaniami w tym obszarze.

W pracach nad przygotowaniem projektu konkluzji wykorzystano rezultaty międzynarodowego seminarium „Współpraca międzysektorowa w realizacji zróżnicowanych potrzeb uczniów”, które odbyło się w Gdańsku w dniach 16–18 października 2024 roku. Wydarzenie zostało zorganizowane we współpracy z Europejską Agencją, ORE, IBE-PIB, Urzędem Marszałkowskim Województwa Pomorskiego i Pomorskim Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Celem seminarium była wymiana doświadczeń w zakresie współpracy międzysektorowej w ramach realizacji edukacji włączającej odpowiadającej zróżnicowanym potrzebom uczniów.

Tematyka zaproponowana przez polską prezydencję w obszarze edukacji oraz planowane wydarzenia zostały zaprezentowane na forum Grup Roboczych Komisji Europejskiej (KE) podczas połączonych spotkań Grupy Roboczej ds. Równości i Wartości w Edukacji oraz Grupy Roboczej ds. Szkół (10 października 2024 roku, Bruksela).

Rezultaty dyskusji podczas tych wydarzeń potwierdziły trafność wyboru obszarów tematycznych nieformalnej rady i konferencji flagowej, a także ram konkluzji.

Kluczowe działania w ramach prezydencji

Jednym z tematów prac w obszarze edukacji wskazanych w ramach polskiej prezydencji było wdrażanie do praktyki założeń edukacji dostępnej, której celem jest zapewnianie warunków do osiągnięcia sukcesu szkolnego i rozwijania indywidualnego potencjału wszystkim osobom uczącym się – niezależnie od ich statusu społeczno-ekonomicznego, stanu zdrowia, niepełnosprawności.

Za cel postawiono dialog z krajami Unii Europejskiej i Komisją Europejską na temat uwarunkowań polityki oświatowej, które skutecznie wspierają praktykę nauczania w dobie wyzwań związanych z różnorodnością potrzeb osób uczących się. Istotna okazała się wymiana informacji o istniejących zasobach i pozytywnych

doświadczeniach w tym zakresie (zarówno krajów, jak i organizacji międzynarodowych), a także identyfikacja obszarów, w jakich poszczególne państwa potrzebują wsparcia ze strony KE.

Za rezultat podsumowujący wnioski z tego dialogu przyjęto przygotowanie *Konkluzji Rady w sprawie włączających, zorientowanych na ucznia praktyk we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem oraz edukacji szkolnej*.

Realizacji celu służyła organizacja dwóch międzynarodowych wydarzeń, które odbyły się w Warszawie: nieformalnej rady ministrów edukacji (21–22 stycznia 2025 roku) oraz konferencji „Let’s make inclusion happen! Inclusive education for a fair, resilient, and competitive EU” (17–18 marca 2025 roku). Tym samym zapewniono możliwość przedyskutowania wyzwań w tym obszarze oraz dostępnych zasobów zarówno na poziomie decydentów politycznych, ekspertów reprezentujących środowiska naukowe, praktyków – dyrektorów jednostek oświatowych, nauczycieli i specjalistów związanych z sektorem edukacji, jak i przedstawicieli osób uczących się.

Nieformalna rada

W nieformalnej radzie wzięli udział delegaci z 27 państw członkowskich UE oraz krajów stowarzyszonych. Zaproszeni przez polską prezydentkę eksperci: João Costa, dyrektor Europejskiej Agencji, oraz Andreas Schleicher, Dyrektor ds. Edukacji i Umiejętności w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), przygotowali wystąpienia, które stanowiły wprowadzenia do dwóch sesji wymiany doświadczeń i dyskusji. Tematem pierwszej był profilaktyczny aspekt edukacji włączającej oraz wyzwania związane z procesem jej wdrażania. Druga sesja poświęcona została wykorzystaniu w kreowaniu polityki oświatowej faktów i danych dotyczących skutecznych praktyk w obszarze edukacji włączającej (ang. *evidence informed policy*).

Uczestnicy dyskusji wskazali, że zapewnianie równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom i młodym

ludziom to imperatyw moralny i polityczny, wynikający z prawa każdego obywatela do edukacji o wysokiej jakości. W tym rozumieniu edukacja włączająca to nie koszt, ale inwestycja, która pozwala zapobiegać wielu problemom, przed którymi stoją obecnie europejskie systemy edukacyjne. Realizacja założeń dostępnej, włączającej edukacji oznacza inwestowanie w nauczycieli, infrastrukturę, zwłaszcza zaś w dobrostan, silne i znaczące relacje społeczne oraz wyniki edukacyjne wszystkich dzieci i młodych ludzi, co przyczyni się do budowania silnych, dobrze przygotowanych na wyzwania społeczeństw obywatelskich całej Europy. Dyskusja pokazała, że poszczególne państwa mierzą się z rosnącym zróżnicowaniem potrzeb osób uczących się, które wynika m.in. z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych, migracji i związanej z tym różnorodności językowej, pogarszającego się stanu zdrowia psychicznego młodych ludzi, rosnącej liczby rozpoznanych spektrum autyzmu, a także związanych z tymi zjawiskami potrzeb dotyczących odpowiedniego przygotowania nauczycieli i zapewnienia wsparcia dla szkół.

Uczestnicy spotkania za kluczowy aspekt uznali potrzebę większego współdziałania na poziomie krajowym i międzynarodowym. Tworzenie warunków efektywnej współpracy pomiędzy wszystkimi interesariuszami systemu oświaty, a także różnymi sektorami, umożliwia bardziej skoordynowane i efektywniejsze (także pod względem finansowym) wspieranie obywateli. Włączenie w ten proces rodziców oraz samych uczniów i uczennic jest kluczowe dla identyfikowania istniejących barier i poprawy jakości oddziaływań edukacyjnych. Odpowiedzią na potrzeby młodych ludzi są dbałość o ich poczucie przynależności, dobre zdrowie psychiczne, rozwijanie myślenia krytycznego i kompetencji cyfrowych, wychodzenie naprzeciw ich indywidualnym potrzebom intelektualnym.

Podczas spotkania bardzo istotną kwestią było zapobieganie powstawaniu trudności w uczeniu się oraz udzielanie wczesnej i skutecznej pomocy, kiedy pojawiają się pierwsze ich symptomy. Takie podejście minimalizuje ryzyko wykluczenia edukacyjnego i społecznego. Podkreślono tym samym wagę wczesnej

interwencji i inwestycji we wspieranie rozwoju dzieci od ich najmłodszych lat – przed rozpoczęciem wychowania przedszkolnego i w jego trakcie.

Skuteczne niwelowanie barier w dostępie do wysokiej jakości edukacji opiera się na zbieraniu i analizowaniu danych o tym, jak funkcjonuje system i jakie są aktualne potrzeby osób uczących się, nauczycieli, szkół. Dlatego ważne jest inwestowanie w systemy monitorowania jakości w edukacji, oparte na wiarygodnych wskaźnikach.

W związku ze znaczeniem edukacji włączającej dla rozwoju systemów edukacji i budowania odporności społeczeństw uznano za konieczne inwestowanie w kadry. Z brakiem dyrektorów i nauczycieli, w tym także specjalistów: psychologów, pedagogów, nauczycieli wspierających, mierzy się obecnie wiele krajów. Konieczne jest zapewnianie odpowiedniego przygotowania kadr systemu oświaty w zakresie praktycznych umiejętności niezbędnych w pracy w szkole zróżnicowanej pod względem potrzeb uczniów. Dotyczy to zarówno kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i rozwijania kompetencji w trakcie realizacji ścieżki zawodowej.

Konferencja „Let’s make inclusion happen!”

Konferencja stanowiła platformę wymiany doświadczeń dla ekspertów, decydentów i praktyków, którzy wspólnie dyskutowali o rozwiązaniach sprzyjających edukacji dostępnej dla wszystkich uczniów. Wydarzenie zgromadziło ok. 270 uczestników. Wśród nich znaleźli się unijni urzędnicy wysokiego szczebla, samorządowcy, przedstawiciele organizacji pozarządowych, międzynarodowi eksperci z zakresu edukacji włączającej, przedstawiciele KE, Europejskiej Agencji, UNICEF oraz OECD.

Jak potwierdziła konferencja, istnieje szereg rekomendacji wynikających z badań naukowych, a także doświadczeń różnych krajów, organizacji międzynarodowych i innych podmiotów (w tym szkół i innych placówek edukacyjnych), które mogą zostać wykorzystane do poprawy jakości i dostępności edukacji uwzględniającej zróżnicowane potrzeby uczniów. Informacje w tym zakresie zostały zebrane zarówno podczas wydarzenia, jak i po jego zakończeniu, i zamieszczone na stronie internetowej konferencji.

W programie konferencji znalazły się sesje plenarne, dyskusje panelowe, wystąpienia *power speech*, a także warsztaty poświęcone różnym aspektom edukacji włączającej. Przygotowując propozycje tematyki sesji warsztatowych, wykorzystano rezultaty wspomnianego listopadowego seminarium, w którym wzięli udział

Zapewnianie równych szans edukacyjnych wszystkim dzieciom i młodym ludziom to imperatyw moralny i polityczny, wynikający z prawa każdego obywatela do edukacji o wysokiej jakości.

przedstawiciele ministerstw edukacji krajów europejskich. Uwzględniono także wnioski z dyskusji, która odbyła się podczas styczniowej rady ministrów edukacji. Nieocenionym wsparciem były także robocze konsultacje z pracownikami Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji, Młodzieży, Sportu i Kultury KE.

Zaproponowano dziewięć tematów sesji, w których udział wzięli, po przygotowaniu przez UNICEF, samorzecznicy – osoby uczące się:

1. Edukacja włączająca we wczesnej opiece i wychowaniu przedszkolnym;
2. Współpraca wewnątrz-i międzysektorowa;
3. Praca z grupą uczniów zróżnicowaną pod względem potrzeb;

4. Uwzględnienie głosów osób uczących się i ich rodzin w procesie edukacji;
5. Przyszłość programu Erasmus+;
6. Kariera bez barier;
7. Przygotowanie kadr do edukacji włączającej;
8. Monitorowanie jakości i efektywności kształcenia;
9. Nowoczesne technologie na rzecz edukacji włączającej.

Warsztaty ujawniły bogactwo doświadczeń oraz potwierdziły, że edukacja włączająca jest nie tylko jednym z celów polityki edukacyjnej, lecz przede wszystkim fundamentalnym prawem człowieka. Dyskusje oraz prezentacje projektów i inicjatyw z różnych państw członkowskich UE bazowały na wynikach badań, koncentrowały się na istniejących zasobach i skutecznych metodach pracy, uwzględniały także współpracę i wzajemne uczenie się.

Wnioski i rekomendacje zebrane podczas dziewięciu sesji tematycznych konferencji, które pogrupowano w jedenaście wyróżnionych poniżej obszarów priorytetowych, wzbogaciły treść konkluzji. Konkluzje, które zostały przyjęte przez Radę 12 maja 2025 roku, wytyczają państwom członkowskim UE kierunki działań, aby stopniowo budować silne, sprawiedliwe i coraz bardziej dostępne dla wszystkich uczących się systemy edukacji.

1. Edukacja włączająca jako prawo człowieka

Dyskusje w sesjach poświęconych współpracy międzysektorowej oraz głosowi uczniów i ich rodzin podkreśliły, że prawo do edukacji włączającej wynika bezpośrednio z *Konwencji o prawach dziecka*, *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* i *Karty praw podstawowych UE*. Urzeczywistnianie ich postanowień oznacza zapewnienie każdej osobie uczącej się równego dostępu do edukacji wolnej od dyskryminacji.

2. Edukacja jako fundament demokratycznych społeczeństw

Demokratyczne społeczeństwa budowane są na fundamencie sprawiedliwej i wysokiej jakości edukacji, która zapewnia dostępną infrastrukturę, materiały i metody dydaktyczne, gwarantuje dobrostan

i rozwój wszystkich uczniów oraz wyrównuje ich szanse niezależnie od pochodzenia, zdolności czy sytuacji życiowej. Przykłady z programu Erasmus+ i edukacji pozaformalnej pokazały, że różnorodność w kształceniu sprzyja budowaniu solidarnych społeczności, opartych na wzajemnym szacunku i równości szans.

3. Wczesna interwencja – prewencyjny aspekt edukacji włączającej

Sesje poświęcone wczesnej edukacji i opiece potwierdziły kluczowe znaczenie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zapobieganiu nierównościom społecznym i wspieraniu rozwoju każdego dziecka od najmłodszych lat.

4. Podejście systemowe

W wystąpieniach panelowych oraz sesjach warsztatowych często podkreślano konieczność budowania kultury dostępności i włączenia w całym środowisku szkolnym. Przykłady obejmowały tworzenie kampusów łączących szkoły ogólnodostępne i specjalne, wspólne nauczanie i naturalną integrację w przestrzeniach wspólnych. Wbudowanie w systemy edukacyjne włączających doświadczeń społecznych wpływa na wzrost kompetencji, poczucia sprawczości i poziom przynależności wszystkich uczniów do środowiska szkolnego.

5. Profesjonalizm kadr w systemie edukacji

Sukces edukacji włączającej zależy od jakości kształcenia nauczycieli oraz ich dalszego rozwoju zawodowego. Kluczowe jest więc wyposażenie nauczycieli w narzędzia metodyczne i wiedzę oraz kreowanie postaw umożliwiających dostrzeganie i docenianie różnorodności. Równie ważne jest rozwijanie umiejętności współnauczania, współpracy ze specjalistami i rodzicami, a także budowania relacji z uczniami. W sesjach warsztatowych dostrzeżono potrzebę zachęcania do zawodu nauczyciela osób z dodatkowymi potrzebami, co stanowi z jednej strony urzeczywistnianie idei równych szans, a z drugiej – daje uczniom wzorce do naśladowania.

6. Indywidualizacja w pracy z uczniem

Zarówno w kontekście edukacji w grupach zróżnicowanych, jak i doradztwa zawodowego, podkreślano konieczność indywidualnego rozumienia potrzeb uczniów, wprowadzania elastycznych metod pracy oraz wczesnej i trafnej identyfikacji barier w uczeniu się. Głośno wybrzmiały kwestie zasadności oceniania kształtującego oraz stosowania spersonalizowanych, elastycznych metod i strategii nauczania, które uwzględniają potrzeby, talenty oraz zainteresowania uczniów. W tym kontekście środowiska edukacyjne powinny wspierać pełne uczestnictwo i sukces szkolny każdego ucznia, a dbałość o więziotwórczą rolę szkoły należy realizować w codziennej praktyce pedagogicznej wszystkich pracowników. Monitorowanie etosu szkoły i dobrostanu uczniów zostało uznane za wskaźniki wdrażania edukacji włączającej.

7. Technologie wspomagające w edukacji włączającej

Sesja poświęcona nowym technologiom dowiodła, że narzędzia cyfrowe i rozwiązania wspomagające komunikację i naukę mogą znacząco zwiększyć dostępność informacji w procesie uczenia się. Dostrzeżono ich pozytywny wpływ na rozwój kompetencji i sprawczość uczniów pod warunkiem zapewnienia równego dostępu do tych technologii oraz ich etycznego i bezpiecznego wdrażania.

8. Współpraca z rodzinami i głos uczniów

Warsztat poświęcony opiniom osób uczących się i ich rodzin w procesie edukacji unaoczniał, że rzeczywiste włączenie wszystkich uczniów wymaga otwartej komunikacji, współdecydowania i budowania zaufania między szkołą, uczniem a rodzicami (z poszanowaniem wyborów rodzicielskich). Włączenie uczniów w proces podejmowania decyzji dotyczących ich własnego rozwoju i procesu uczenia się (również udzielanego w tym procesie wsparcia) umacnia ich sprawczość

oraz buduje odpowiedzialność za własne osiągnięcia. Jest to istotne także w związku z rozwijaniem kompetencji obywatelskich, w tym tolerancji i postaw demokratycznych. Na poziomie szkoły sprzyja temu tworzenie sieci wsparcia rówieśniczego. Wyodrębniono również szereg praktyk, dzięki którym szkoły i samorządy mogą angażować młodych ludzi we współtworzenie środowisk edukacyjnych: od tworzenia struktur formalnych (takich jak rady uczniowskie, rady doradcze w celu reprezentowania głosu osób uczących się) poprzez konsultacje w celu zbierania opinii uczniów na temat polityki i praktyk edukacyjnych po przejrzystą komunikację między decydentami a osobami uczącymi się, umożliwiającą budowanie zaufania i współpracy.

9. Edukacja pozaformalna

Dobre praktyki z programu Erasmus+ oraz inicjatywy młodzieżowe pokazały, że łączenie edukacji formalnej i pozaformalnej rozwija kompetencje społeczne, obywatelskie i kulturowe młodych ludzi, wspierając ich pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

10. Współpraca i partnerstwo

Wszystkie sesje – zarówno plenarne, jak i warsztatowe – wykazały istotną rolę współpracy między sektorami (edukacji, zdrowia, pomocy społecznej i pomocy rodzinie) oraz w ramach sieci lokalnych, krajowych i międzynarodowych. Silne przywództwo i koordynacja na poziomie regionalnym wskazywano jako ważne czynniki usprawniające współpracę. Mapowanie zasobów i zaangażowanie społeczności lokalnej to kluczowe pierwsze kroki w kierunku zintegrowanego wsparcia oraz budowania potencjału. Wskazana została konieczność inwestowania w rozwój wsparcia rówieśniczego, niezbędnego do budowania poczucia przynależności oraz tworzenia bezpiecznego środowiska w klasie. Wśród prezentowanych przykładów wymieniono interdyscyplinarne zespoły szkolne, koordynatorów

do spraw włączenia oraz wymianę doświadczeń w międzynarodowych sieciach, takich jak np. IFIP²⁹. Dla rozwoju praktyk pedagogicznych o potwierdzonej skuteczności ważne jest ponadto włączenie w sieć współpracy placówek szkolnictwa wyższego i instytucji badawczych. Co więcej, za niezbędne elementy skutecznej współpracy między sektorami uznano wspólną terminologię oraz przejrzyste ramy wyznaczające zakres pracy i odpowiedzialności.

11. Polityki oparte na dowodach

Monitorowanie jakości edukacji włączającej, analiza danych oraz ewaluacja skuteczności działań były tematami przewodnimi sesji poświęconej dostępności kształcenia. Uczestnicy zgodzili się, że decyzje w obszarze edukacji powinny się opierać na wynikach badań i wymianie informacji między krajami na temat rozwiązań oraz praktyk o potwierdzonej skuteczności. Bogatym źródłem wiedzy dla państw są platformy utworzone w ramach Europejskiego Obszaru Edukacji oraz doświadczenia organizacji międzynarodowych.

Zakończenie

Działania polskiej prezydencji pokazały, że budowanie szkoły dostępnej, włączającej, przyjaznej dla wszystkich uczących się to droga do nieustannego rozwoju systemów edukacji. Wymaga tworzenia partnerstw oraz jednoczesnego wzmacniania polityk i praktyk opartych na faktach oraz danych, a także zmiany postaw wszystkich interesariuszy systemu oświaty.

Artykuł powstał z wykorzystaniem materiałów przygotowanych w Ministerstwie Edukacji Narodowej, zwłaszcza w Departamencie Edukacji Włączającej. Tym samym stanowi efekt współpracy wielu osób zaangażowanych w organizację wydarzeń dotyczących edukacji włączającej w ramach polskiej prezydencji. Autorki kierują szczególne podziękowania do **Moniki Pawliszewskiej** oraz **Jana Kosińskiego-Gortycha**.

Bibliografia

- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. bit.ly/3HvqXum [dostęp: 19.08.2025].
- Olechowska, A. (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. bit.ly/4mjTSax [dostęp: 10.08.2025].
- *Konkluzje Rady w sprawie włączających, zorientowanych na ucznia praktyk we wczesnej edukacji i opiece nad dzieckiem oraz edukacji szkolnej* (C/2025/2796).

29 IFIP (International Forums of Inclusion Practitioners) to globalna sieć praktyków i edukatorów (z ponad 130 krajów), którzy wspierają rozwój edukacji włączającej na poziomie lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Działania IFIP obejmują organizację takich wydarzeń, jak Global Inclusive Schools Forum i World Inclusion Congress, a także prowadzenie programów edukacyjnych i wyróżnianie najlepszych praktyk za pomocą Global Inclusion Awards. Sieć współpracuje blisko z UNESCO, instytucjami europejskimi i ministerstwami edukacji, wpływając na politykę i wdrażanie inkluzji; www.ifip.group [dostęp: 10.08.2025].

Badania jako podstawa edukacji włączającej

Edukacja włączająca jest coraz większym wyzwaniem dla systemów oświaty na całym świecie. Zasoby, jakimi dysponujemy, są jednak ograniczone, zatem sprostanie rosnącym oczekiwaniom będzie możliwe tylko wtedy, gdy w większym stopniu uwzględnimy wnioski wynikające z badań. Dzięki temu skuteczniej pomożemy szkołom w kreowaniu środowiska włączającego wszystkich uczniów – takiego, które umożliwi pełne wykorzystanie ich możliwości.

Systematycznie wzrasta liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także uczniów zmieniających miejsce zamieszkania i próbujących się odnaleźć w innej kulturze, odmiennym języku i nowej szkole, która może znacząco się różnić od tej już znanej. Zwiększa się też ogólne przekonanie, że każdy uczeń ma jakieś potrzeby, na które powinniśmy umieć odpowiedzieć.

Zarówno czas, jak i środki finansowe w dyspozycji ministrów i pojedynczych szkół pozostają na podobnym poziomie, dlatego trudno oczekiwać, żeby sytuacja finansowa oświaty znacząco się poprawiła ze względu na pojawiające się wyzwania w dziedzinie zdrowia czy bezpieczeństwa.

Pomimo rosnącego zainteresowania edukacją włączającą nadal brakuje solidnych dowodów naukowych na temat tego, co naprawdę działa w nauczaniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Przegląd systematyczny przeprowadzony przez Kerstin Göransson i Claesa Nilholma (2014) wskazuje, że choć często włączenie społeczne jest promowane jako nadrzędna zasada, badania empiryczne znacznie się różnią pod względem definicji i metodologii, co utrudnia wyciąganie jednoznacznych wniosków na temat jego skuteczności. Podobnie obszerna metaanaliza Geoffa Lindsaya (2007) wykazała, że chociaż niektóre praktyki włączające dają obiecujące rezultaty, ogólna baza dowodowa jest fragmentaryczna i brakuje w niej badań wysokiej jakości, zwłaszcza długofalowych. OECD (2012) również zwraca uwagę na to, że edukacja specjalna często nie jest prowadzona w sposób spójny, oparty na dowodach, a interwencje są wdrażane bez solidnego potwierdzenia ich skuteczności. Taka luka utrudnia tworzenie polityk i praktyk, które byłyby zarówno efektywne, jak i możliwe do wdrożenia na szerszą skalę.

dr hab. Maciej Jakubowski
Instytut Badań Edukacyjnych
– Państwowy Instytut Badawczy



To potwierdza potrzebę prowadzenia bardziej rzetelnych i dostosowanych do kontekstu badań w obszarze edukacji włączającej.

W niniejszym tekście zwracam uwagę, że daleko nam jeszcze do sytuacji, w której każdy nauczyciel i każda szkoła korzystają z rzetelnej wiedzy naukowej i potrafią odpowiedzieć uczniom, jak mają się mierzyć z wyzwaniem. Odnoszę się też do mitów edukacyjnych, które często prowadzą do błędnych rozwiązań – zgodnych z naszym doświadczeniem oraz intuicją, ale niemających poparcia w badaniach. Podsumowując – wskazuję, jak można zbudować system wspomagający każdego ucznia niezależnie od tego, jakie ma potrzeby. System, w którym proponowane sposoby wsparcia bazują na badaniach naukowych i są rzetelnie monitorowane, dzięki czemu dostarczana pomoc jest skuteczna.

Czy wiemy, jakie są efekty nauczania?

Zbyt mało jest reprezentatywnych badań uczniów, które mogą w wiarygodny sposób określić, jakie są efekty nauczania. W naszym kraju jedynymi źródłami takich informacji są międzynarodowe programy: PISA, TIMSS, PIRLS. Badanie PISA (Programme for International Student Assessment) pierwszy raz zostało zrealizowane w Polsce w 2000 roku i objęło ostatni rok „starego” systemu edukacji, przed reformą wprowadzającą gimnazja. Kolejne edycje: 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 i odsunięta o rok przez pandemię edycja 2022 pokazały najpierw znaczący wzrost umiejętności polskich 15-latków (do 2012 roku), potem stabilizację wyników na poziomie europejskiej czołówki, a w ostatnim czasie spadek spowodowany pandemią, ale też likwidacją gimnazjów. To jedyne badanie dokumentujące zmiany efektów nauczania w polskich szkołach w tak długim okresie, pokazujące pozytywne skutki reform z 1999 roku, ale też zmian w podstawach programowych z 2008 roku, a potem negatywne efekty najdłuższego w Unii Europejskiej zamknięcia szkół w pandemii oraz decyzji o likwidacji gimnazjów, sprzecznej z dostępnymi wynikami badań. W kontekście edukacji włączającej PISA pokazuje, że Polska była jednym z niewielu państw

UE, któremu udało się radykalnie zmniejszyć liczbę uczniów bez podstawowych umiejętności w kluczowych obszarach: czytanie ze zrozumieniem, rozumowanie matematyczne i nauki przyrodnicze. Część z tych pozytywnych efektów została zniweczona decyzjami o zmianie struktury szkolnej i zamknięciu placówek, ale mimo to dane wskazują, że Polska może być stawiana za przykład kraju, który skutecznie wprowadził reformy zwiększające szanse uczniów ze wszystkich środowisk. Badania PIRLS i TIMSS, realizowane w Polsce od dekady w czwartych klasach szkoły podstawowej, także wskazują na poprawę jakości nauczania oraz coraz mniejszą liczbę uczniów bez podstawowych umiejętności.

Jednak żadne z wymienionych badań nie mówi nam o tym, jaka jest skuteczność edukacji osób z największymi potrzebami edukacyjnymi. Nie uwzględnia się w nich uczniów w szkołach specjalnych i uczniów w regularnych szkołach, którzy wymagają specyficznych dostosowań bądź nie opanowali w wystarczającym stopniu języka, w jakim realizowane jest nauczanie. Nie wpływa to na porównania między krajami, podobne procedury są bowiem stosowane w każdym państwie i podlegają ścisłej kontroli. Faktem jest, że tacy uczniowie nie są badani, podobnie jak osoby z grup za mało licznych, żeby w losowej próbie mogły być „wyłapane” (w Polsce dotyczy to m.in. uczniów z rodzin imigranckich).

Innym istotnym źródłem często przywoływanym w dyskusjach o jakości nauczania są egzaminy zewnętrzne. Nie mogą one jednak być podstawą do porównań, chyba że oceniamy wynik uczniów w tym samym przedmiocie, w tym samym roku oraz tych wypełniających najbardziej popularne arkusze. Egzaminy nie dają informacji o tym, jak efekty nauczania zmieniają się w czasie, bo wyniki zależą głównie od poziomu trudności testu w danym roku. W związku z tym np. po pandemii na podstawie egzaminów trudno dostrzec znaczący spadek umiejętności. Nie dostarczają także porównywalnych informacji o wynikach uczniów wypełniających niestandardowe arkusze, nie mówiąc już o tych, którzy do sprawdzianów wiedzy nie podchodzą.

Czy wiemy, jak się czują?

Szkoła służy nie tylko przekazywaniu wiedzy z historii czy matematyki – jest także miejscem, które powinno kształtować postawy, pozytywnie wpływać na szeroko rozumiane zdrowie uczniów i poszerzać ich wiedzę na ten temat, a także budować kompetencje poprzez współpracę i rozwijanie umiejętności samooceny i samoregulacji. Wspomniane wcześniej badania międzynarodowe powierzchownie dotyczą tych kwestii, ponieważ znacznie trudniej jest zmierzyć samopoczucie lub miękkie kompetencje niż umiejętności matematyczne. Jednak są to także badania, które dają nam reprezentatywne dane o tym, jak uczniowie postrzegają szkołę i swoje relacje z rówieśnikami, jaką mają wiedzę o własnym zdrowiu lub jakie są ich opinie w ważnych kwestiach (takich jak zmiany klimatyczne). Choć są to dane wyrywkowe, to często dostarczają unikalnych informacji o tym, co myślą, czują i planują nastolatki.

Z drugiej strony zalewają nas informacje płynące z badań realizowanych przez rozmaite podmioty – od uczelni i innych instytucji naukowych po organizacje pozarządowe i tzw. sondażownie. Czasem tego rodzaju analizy realizowane są w sposób zbliżony do standardów badań międzynarodowych, ale rzadko są prowadzone na odpowiednio dużych próbach uczniów i losowane tak, by móc rzetelnie wnioskować o populacji uczących się w Polsce. Często są to badania na małych próbach, bez dokumentowania odmów udziału i bez uwzględnienia odpowiedniej korekty ze względu na nieudzielenie odpowiedzi. Brakuje też zewnętrznej oceny eksperckiej zastosowanych narzędzi (pytań) i z tego powodu mogą być one uznane za tendencyjne lub po prostu słabe pomiarowo. Pojawiają się też „badania” w formie internetowej ankiety, którą wypełniają osoby znacząco różniące się w swoich opiniach od tych, które w ankiecie nie biorą udziału. Zdarza się, że badania przeprowadzają podmioty zainteresowane uzyskaniem określonego wyniku – rezultaty ich działań, choć w założeniu

wypełniają lukę w naszej wiedzy, mogą być bardzo mylące i w większym stopniu szkodzą, niż dostarczają wiedzę umożliwiającą racjonalne działania.

Czy wiemy komu pomóc?

Na co dzień w szkołach mało kogo interesują reprezentatywne badania pokazujące, jak zmieniają się wyniki uczniów lub jak postrzegają oni relacje panujące w placówce. Przede wszystkim brakuje narzędzi do rzetelnej diagnozy potrzeb lub problemów wymagających natychmiastowego rozwiązania. W obliczu trudności nauczyciele często są bezradni, ponieważ nie mają specjalistycznej wiedzy umożliwiającej odpowiednią ocenę sytuacji, a następnie dostosowanie do niej

Szkoła służy nie tylko przekazywaniu wiedzy z historii czy matematyki – jest także miejscem, które powinno kształtować postawy, pozytywnie wpływać na szeroko rozumiane zdrowie uczniów i poszerzać ich wiedzę na ten temat.

działań na poziomie klasy, szkoły bądź skorzystanie ze wsparcia zewnętrznego. Inaczej mówiąc – brakuje narzędzi do rozpoznania potrzeb, przeprowadzenia badań przesiewowych czy oceny funkcjonalnej wskazującej nie to, jaką kategorię mamy przypisać uczniowi, ale jakiego wsparcia on potrzebuje. Stając przed tym wyzwaniem, nauczyciele często albo działają intuicyjnie, albo ignorują je, albo proszą o pomoc poradnie (jednak kolejki do diagnozy narastają, a szkolne problemy nie są rozwiązywane).

Proponowane są też rozwiązania, które mogą służyć jedynie wzrostowi sprzedaży własnych produktów, a nie rzetelnej diagnozie i rzeczywistej pomocy uczniom. Przykładem są tu rozmaite testy diagnostyczne, które

nie mają pokrycia w badaniach naukowych. Wiele szkół w Polsce sprawdzało uczniów pod względem preferowanego stylu uczenia się. Jedni odkrywali, że są „słuchowcami”, a inni, że są „wzrokowcami”, ale badania psychologów poznawczych jednoznacznie dowodzą, że dostosowanie do stylów uczenia się poprzez indywidualizację materiałów nie przynosi korzyści edukacyjnych, a może być nawet szkodliwe (np. kiedy uczniowie i nauczyciele będą mieć błędne przekonanie, że mogą się uczyć jedynie poprzez wizualizację). Takich mitów i wątpliwych pomiarowo narzędzi jest w szkołach mnóstwo. Czas na ich racjonalną, krytyczną ocenę.

Czy umiemy pomóc?

Czy wiemy, jak pomóc uczniowi, kiedy mamy świadomość, jakiego wsparcia wymaga? Na to pytanie można odpowiedzieć zarówno twierdząco, jak i przecząco. Z jednej strony w ostatnich latach znacznie zwiększył się zasób rzetelnej wiedzy naukowej na temat tego, jak się uczymy i jak powinniśmy nauczać. Z drugiej strony wyniki najnowszych badań rzadko trafiają bezpośrednio do szkół lub są mieszane z wiedzą wątpliwą pod względem rzetelności naukowej. Przykładem może być wspomniane wcześniej dostosowanie nauczania do stylów uczenia się. Wiedza naukowa w tym zakresie jest bogata i nie brakuje rzetelnych analiz pokazujących, co już wiemy. Przegląd badań przeprowadzony przez zespół Harolda Pashlera nie podaje wiarygodnych dowodów na poparcie tej teorii i ostrzega przed stosowaniem jej w praktyce edukacyjnej (Pashler i in., 2008). Niestety, nauczyciele, a nawet tzw. eksperci czy akademicy, wciąż powtarzają intuicyjne, choć naukowo obalone twierdzenia o tym, że każdy uczy się inaczej, a kluczem do skutecznego nauczania jest dostosowanie do stylu uczenia się. Rozdźwięk między naukowcami a rozpowszechnionymi przekonaniem jest w tym przypadku spory.

Mity edukacyjne – powszechnie przyjmowane, lecz nieoparte dowodami przekonania na temat uczenia się – wciąż wpływają na praktykę pedagogiczną, często ze szkodą dla jej skuteczności. Oprócz teorii o stylach uczenia się innym popularnym mitem jest przypisywanie

dominujących funkcji półkulom mózgowym, choć badania neurobiologiczne wykazują, że większość funkcji poznawczych bazuje na współpracy obu półkul (Howard-Jones, 2014). Trwałość tych przekonań wynika m.in. z ich intuicyjnego charakteru oraz szerokiego rozpowszechnienia w materiałach szkoleniowych dla nauczycieli (Dekker i in., 2012). Badania z ostatnich lat potwierdzają, że wielu nauczycieli wciąż wierzy w neuromity — szczególnie w krajach o ograniczonym dostępie do szkoleń opracowanych na bazie dowodów naukowych (Macdonald i in., 2017). Obalanie tego podejścia jest kluczowe dla promowania nauczania opartego na dowodach i zapewnienia, że podejmowane interwencje edukacyjne zyskują solidne podstawy naukowe. W Polsce w tym zakresie mamy dodatkową lekcję do odrobienia ze względu na dość popularne, choć często sprzeczne z wiedzą, a nawet zdrowym rozsądkiem, tezy stawiane przez przedstawicieli dziedziny zwanej neurodydaktyką. Profesor Stanislas Dehaene, jeden z najwybitniejszych badaczy działających na styku neurobiologii i edukacji, podkreśla, że łączenie terminów „neuro” i „edukacja” ma sens tylko wtedy, gdy bazuje na solidnych dowodach naukowych i rzeczywistym zrozumieniu procesów zachodzących w mózgu podczas uczenia się (Dehaene, 2021).

Dostępna wiedza daje nam mocną podstawę do budowania skutecznych metod nauczania (głównym problemem jest brak przełożenia wiedzy na praktykę) w przypadku klas i uczniów niewymagających specjalnych dostosowań. Znacznie trudniejsza jest to kwestia w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami. Szkoły specjalne korzystają z narzędzi i metod, które mają słabą podbudowę w badaniach (przykładem jest tzw. integracja sensoryczna, która upowszechniła się w polskich szkołach i prywatnych placówkach wspomagających uczniów ze specjalnymi potrzebami). Metaanalizy oceniające efekty zastosowania tych metod w najlepszym razie wskazują brak ich szkodliwości. Biorąc pod uwagę, jak wysokie kwoty wydają szkoły, a przede wszystkim rodzice, na zajęcia realizowane na bazie niesprawdzonych naukowo metodologii, trzeba stwierdzić, że marnowane są cenne środki, w sytuacji gdy brakuje rzetelnej wiedzy o tym, jak pomagać

skutecznie. W obszarze edukacji specjalnej szczególnie często dochodzi do wdrażania interwencji bazujących na powszechnych przekonaniach lub modnych trendach, a nie na dowodach. Brak systematycznego podejścia do oceny skuteczności stosowanych metod sprawia, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami są narażeni na działania o nieznany lub wręcz negatywnym wpływie.

Jak badania mogą pomóc?

Wymienione wcześniej kluczowe bariery utrudniające pełne włączenie wszystkich uczniów w system edukacji związane są z brakiem, ograniczeniami, nieznajomością lub niechęcią do wykorzystania rzetelnych badań naukowych. Poniżej podsumowuję krótko każdą z nich, wskazując, jak mogą zostać przełamane.

Pierwsza bariera to ograniczona wiedza na temat efektów nauczania. Tego rodzaju informacje uzyskać można przede wszystkim z badań międzynarodowych, które nie obejmują wszystkich poziomów edukacji i przedmiotów, są robione co kilka lat i nie uwzględniają grup uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz mniejszości. Rozwiązaniem byłoby reprezentatywne badania krajowe realizowane regularnie według najwyższych standardów – podobne do tych obowiązujących w analizach międzynarodowych, jednak prowadzone na znacznie większych próbach, obejmujących zwiększoną liczbę uczniów z małolicznych grup docelowych. Badania powinny być bardziej przystępne dla uczniów z różnymi ograniczeniami. W wersji komputerowej można wdrożyć rozmaite dostosowania do specjalnych potrzeb, w tym adaptatywne testowanie umiejętności (uwzględniające poszerzone spektrum trudności zadań lub materiałów edukacyjnych względem standardowych testów). Tego rodzaju analizy będzie prowadził Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy (IBE-PIB), wynikiem czego będzie przyrost wiedzy o tym, co potrafią uczniowie w różnych dziedzinach, na różnych poziomach i w różnych grupach ze szczególnymi potrzebami. Umożliwi to bieżące monitorowanie polityki edukacyjnej i jej korygowanie, skupienie się

na potrzebach uczniów oraz takie wsparcie nauczycieli, by umieli te potrzeby zaspokoić.

Druga bariera związana jest z ograniczonym dostępem do badań skupiających się na szeroko rozumianym dobrostanie uczniów, zdrowiu psychicznym, relacjach w szkole, postawach i opiniach. Badania krajowe realizowane przez Instytut na dużą skalę mają obejmować takie zagadnienia jak dobrostan uczniów. Co roku będą się skupiały na innych wątkach kluczowych dla szeroko rozumianej edukacji, ważnych w kontekście rozwoju młodych ludzi, społeczeństwa, kultury czy gospodarki. Powstanie baza rzetelnej wiedzy, która – mam nadzieję – zastąpi analizy robione *ad hoc* na małych, często niereprezentatywnych próbach. Dane z badań IBE-PIB będą ogólnodostępne, a więc możemy liczyć w przyszłości na pogłębione analizy naukowe w tym zakresie.

Trzecia bariera związana jest z brakiem rzetelnych, łatwych do użycia narzędzi, które każdy nauczyciel mógłby zastosować w klasie. Powstające instrumenty do oceny funkcjonalnej, także w wersji komputerowej z automatycznym raportowaniem i wskazówkami dotyczącymi dalszych działań, wchodzą już do polskich szkół. Na pewno niezbędne jest doskonalenie tych narzędzi i ich popularyzacja wśród nauczycieli. Ważne jest również wyposażenie ich w wiedzę, jak – na podstawie dobrej diagnozy – mogą pomóc uczniom, nawet bez wsparcia specjalistycznych poradni lub zewnętrznych ekspertów. Dostępność dobrej diagnozy jest kluczowa, bo bez niej oraz bez bieżącej pomocy od nauczycieli małe problemy szkolne uczniów z biegiem czasu mogą się przerodzić w duże dramaty.

Ostatnia bariera dotyczy dostępu do rzetelnych informacji o tym, jak skutecznie uczyć i pomagać uczniom z różnymi potrzebami. W kilku krajach powstały już bazy wiedzy podsumowujące metaanalizy badań i wskazujące praktyczne ich konsekwencje. Education Endowment Foundation (EEF) z Wielkiej Brytanii jest tu zdecydowanym liderem. Ta instytucja nie tylko stworzyła na podstawie dostępnych danych *Teaching and Learning Toolkit*, czyli katalog tego, co działa i nie działa w edukacji, lecz także sama realizuje na dużą skalę badania na losowo dobranej

grupie kontrolnej. Dzięki tym inicjatywom dostępna dla brytyjskich nauczycieli baza wiedzy znacząco się powiększyła, a badania mają coraz silniejszy wpływ na praktykę nauczania. Instytut Badań Edukacyjnych dzięki umowie z EEF, a także wejściu do sieci gromadzącej podobne instytucje z całego świata (Leerpunt z Belgii, NRO z Holandii, SUMMA działająca w Ameryce Południowej), zyskał szansę zbudowania bazy wiedzy na podstawie rzetelnych badań naukowych, do której łatwy dostęp mieliby nauczyciele, dyrektorzy szkół, decydenci, rodzice oraz uczniowie. Otwarta pozostaje kwestia stworzenia takiego zestawienia dla edukacji włączającej. Na pewno badania krajowe realizowane na dużych próbach obejmujących różne grupy uczniów dadzą nam znacznie lepszą podstawę do podejmowania decyzji i skutecznego wspierania uczniów. Pomoże też lepsza diagnoza, której narzędzia doskonalimy i będziemy udostępniać w przyjaznym formacie.

Gdzie szukać informacji o tym, jak pomagać?
Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut
Badawczy już realizuje projekty metaanaliz badań

dotyczących najważniejszych zagadnień z zakresu edukacji włączającej. Warto też dokonać przeglądu rozwiązań sprawdzających się w klasie ogólnej – wiele z nich po niewielkiej modyfikacji można wykorzystać także w edukacji specjalnej. Przykładem jest *retrieval practice* – metoda, której skuteczność została solidnie udokumentowana setkami badań, w tym badań eksperymentalnych. W ostatnich latach wykazano także jej przydatność w nauczaniu uczniów neuroróżnorodnych (Agarwal, 2025).

Jeśli mamy szukać dobrych rozwiązań, zacznijmy od przeglądu badań, nie zawierajmy jedynie intuicji lub nowinkom z ostatniego szkolenia. Sprawdzajmy, czy popularne w danym czasie metody zostały opracowane na podstawie rzetelnych badań. Intuicja i doświadczenie nie zawsze prowadzą do najlepszych rozwiązań edukacyjnych. Kiedy jednak podeprzemy je rozwiązaniami płynącymi z naukowych analiz, znacznie wzrasta szansa, że uczniowie uzyskają od nas należytą pomoc.

Bibliografia

- Agarwal, P. (2025). *Retrieval practice improves learning for neurodiverse students*. www.retrievalpractice.org/strategies/neurodiversity [dostęp: 4.07.2025].
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*. Copernicus Center Press.
- Dekker, S., Lee, N. C., Howard-Jones, P., Jolles, J. (2012). Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers. *Frontiers in Psychology*, 3, 429.
- Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – A critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280.
- Howard-Jones, P. (2014). Neuroscience and education: Myths and messages. *Nature Reviews Neuroscience*, 15(12), 817–824.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1–24.
- Macdonald, K., Germine, L., Anderson, A., Christodoulou, J., McGrath, L. (2017). Dispelling the myth: Training in education or neuroscience decreases but does not eliminate belief in neuromyths. *Frontiers in Psychology*, 8, 1314.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2009). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.

Edukacja włączająca: jak zmniejszyć lukę między polityką a praktyką

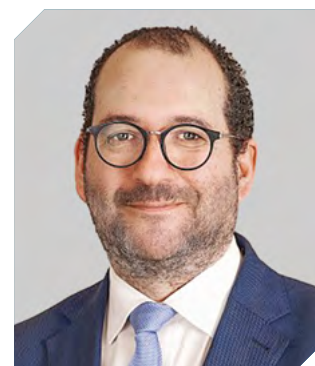
W czasie polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej trafnie wskazano, że edukacji włączającej powinno się nadać najwyższy priorytet w debacie na temat sposobu organizacji szkół. Kiedy przyznamy, że różnorodność stanowi normę, a jednorodność w klasach to mīt, nadejdzie czas na wspólną refleksję nad tym, jak przejść od polityki do praktyki oraz jak wzajemnie wspierać się we wdrażaniu edukacji włączającej.

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE) od niemal 30 lat współpracuje z państwami członkowskimi¹, wspierając je i czerpiąc z ich doświadczeń w ramach budowania wspólnego rozumienia kluczowych zasad edukacji włączającej opartych na praktyce, dowodach i wartościach. Jej raport *Kluczowe zasady – Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej* (EASNIE, 2021) zawiera podsumowanie zaleceń i wytycznych dotyczących pokonywania barier oraz wprowadzania spójnych i znaczących zmian w edukacji.

Pomimo trwającego od lat konsensusu co do konieczności zmian wciąż istnieje wiele przeszkód w tym zakresie. Mogą one wynikać z niestabilności politycznej lub konkurujących priorytetów politycznych, z braku społecznego porozumienia i braku wsparcia albo z innych powodów, które utrudniają postęp w kształtowaniu strategii politycznych lub – bardziej konkretnie – przechodzenie od polityki do praktyki.

Tytuł konferencji flagowej zorganizowanej w ramach polskiej prezydencji jest niezwykle wymowny. „Let’s make inclusion happen!” to trafne hasło, ponieważ stanowi wezwanie do działania i odnosi się do podejmowania konkretnych kroków i mobilizacji. Świadczenia nauczycieli, praktyków, uczniów i decydentów politycznych uczestniczących w tym wydarzeniu dały podstawy do optymizmu i zasygnalizowały wspólną gotowość do dalszego działania. Niemniej jednak, jak zauważyli niektórzy uczestnicy konferencji, pewne wyzwania pozostają aktualne i wymagają uwagi oraz refleksji.

prof. João Costa
Europejska Agencja
ds. Specjalnych Potrzeb
i Edukacji Włączającej



¹ european-agency.org/country-information.

W niniejszym tekście przyglądam się niektórym wyzwaniom wskazanym podczas konferencji, dotyczącym praktyk włączających w różnych systemach edukacji, a także przedstawiam wybrane kluczowe rekomendacje EASNIE, które mogą stanowić narzędzie do dalszych działań. Dobra wiadomość jest taka, że liczba proponowanych rozwiązań przewyższa liczbę barier, co sugeruje, że nasze możliwości działania są znacznie większe niż trudności, którym musimy stawić czoła. Zanim przejdę do omówienia wyzwań, pozwolę sobie nakreślić ich kontekst.

Co rozumiemy przez edukację włączającą?

Jednym z ważnych kroków do „ureczywistnienia włączenia” jest upewnienie się, że wszyscy rozumiemy pojęcia w ten sam sposób. Na całym świecie są uczniowie, którzy pozostają poza systemem edukacji, trafiają do środowisk segregacyjnych lub napotykać poważne trudności w dostępie do treści programowych. Włączenie nie oznacza więc tylko zapewnienia im dostępu, lecz także umożliwienie osiągnięcia sukcesu. Chodzi o to, by każdy uczeń miał szansę w pełni rozwijać swój potencjał równolegle z rówieśnikami.

Choć niepełnosprawność jest widocznym źródłem wykluczenia (w wielu miejscach uczniowie z niepełnosprawnością nadal nie mają dostępu do szkół powszechnych), należy uwzględnić także inne czynniki. Uczniowie z doświadczeniem migracji, o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, z trudnościami społeczno--emocjonalnymi lub doświadczający dyskryminacji z jakiegokolwiek powodu – to tylko niektóre przykłady osób, które nie czują przynależności do szkoły, często zostają w tyle i mają trudności z efektywną nauką. Oczywiście intersekcyjność – sposób, w jaki różne formy niekorzystnych sytuacji lub dyskryminacji nakładają się na siebie i wzajemnie wzmacniają – prowadzi do pogłębiania się zjawiska wykluczenia (EASNIE, 2022). Przykładowo, uczeń z niepełnosprawnością, pochodzący jednocześnie z migracyjnej rodziny o niskich dochodach, może napotykać wielorakie, wzajemnie wzmacniające się bariery, których nie da się zrozumieć ani przezwyciężyć

w oderwaniu od siebie. Uznanie złożonej tożsamości uczniów jest kluczowe dla tworzenia prawdziwie włączających środowisk edukacyjnych.

W obecnie akceptowanej wizji edukacji (którą popiera także EASNIE) hasło „dla wszystkich bez wyjątku” oznacza, że edukacja włączająca jest skierowana do wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb i uwarunkowań. Włączenie nie polega zatem jedynie na zapewnieniu możliwości nauki w szkołach ogólnodostępnych. Chodzi o poczucie przynależności do wspólnoty oraz eliminowanie barier, o zapewnienie wszystkim równych szans na osiągnięcia edukacyjne.

To wyjaśnienie ma pomóc w ustanowieniu wspólnej płaszczyzny dialogu na temat wdrażania edukacji włączającej. W tym kontekście istotne jest zwiększanie możliwości systemów edukacyjnych w zakresie eliminowania przeszkód i zapewniania uczniom szans na rozwój zgodny z ich indywidualnymi potrzebami. Mając na uwadze możliwe źródła wykluczenia, edukacja włączająca nie wymaga stosowania jednolitego modelu kwalifikowania ani etykietowania. Konieczne jest traktowanie każdego ucznia jako odrębnej jednostki, z całą jej złożonością i indywidualnością, aby możliwe było opracowywanie rozwiązań dostosowanych do konkretnych potrzeb.

Termin „uczniowie podatni na wykluczenie” obejmuje najszerszy zakres różnych grup osób oraz wszystkich czynników, które mogą negatywnie wpływać na ich możliwości edukacyjne. Jest on zgodny z czwartym Celem Zrównoważonego Rozwoju i znacznie szerszy niż pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” (EASNIE, 2022). Określenie to odnosi się do wielu grup, w tym uczniów z niepełnosprawnościami, o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, migrantów, uchodźców oraz uczniów zagrożonych marginalizacją lub dyskryminacją.

Takie podejście odzwierciedla szeroką wizję, której bazą są prawa człowieka zakładające udział wszystkich uczniów w systemie edukacji włączającej. Uwzględnia ono fakt, że każdy z nich ma własne, unikalne doświadczenia związane z dyskryminacją

i (lub) barierami w uczeniu się. Tym samym odnosi się do wszelkich czynników, które mogą prowadzić do marginalizacji i zwiększać ryzyko wykluczenia.

Terminologia związana ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opiera się na podejściu medycznym i może sprzyjać kategoryzującemu podejściu do etykietowania uczniów. Alternatywą jest skupienie się na cechach systemów edukacji włączającej, które umożliwiają skuteczniejszą realizację prawa każdej osoby do uczestnictwa w edukacji.

Edukacja włączająca dotyczy także modelu społeczeństwa. Wspólny rozwój jest istotny, ponieważ dzięki niemu kształtujemy świat, w którym wszyscy dzielimy przestrzeń, obowiązki i prawa, a odpowiedzialność za dobrobyt biorą na siebie wszyscy członkowie społeczności. Ważne jest budowanie świadomości, że włączenie nie tylko przynosi korzyści uczniom zagrożonym wykluczeniem, ale także pomaga rozwijać postawy humanitarne, solidarność, empatię i odpowiedzialność u ich rówieśników, sprzyjając nabywaniu umiejętności, kompetencji i wartości niezbędnych w dalszym życiu.

Chociaż powszechnie panuje zgoda co do zasad włączenia (pomimo istnienia radykalnych ruchów społecznych kwestionujących jego wartość), budowanie bardziej inkluzywnych systemów edukacji bywa utrudnione. Pojawiające się problemy nie mogą jednak prowadzić do wycofywania się z obranego kierunku. Warto je dostrzegać i zaakceptować fakt, że mamy do czynienia z procesem i drogą, którą trzeba przejść. Włączenie nie dokonuje się automatycznie wraz ze zmianą przepisów prawnych. Wprowadzane regulacje i rozwiązania muszą iść w parze ze stopniowymi i proceduralnymi zmianami, w których każdy najmniejszy krok prowadzi do lepszych rezultatów w perspektywie średnio- i długoterminowej.

Zmniejszanie luki między polityką a praktyką – wyzwania

Jasne określenie wyzwań toruje drogę do ich rozwiązania. Wspólna refleksja pozwala dostrzec, że niektóre problemy nie są specyficzne dla poszczególnych krajów, co sprawia, że wspólne myślenie i szersze działanie mają większe znaczenie niż kiedykolwiek wcześniej. Niektóre obawy i dyskusje wpływające na kształt debat krajowych przebiegają podobnie w kilku państwach. Z jednej strony niepokoić mogą dane wskazujące na spadek wyników w nauce w Unii Europejskiej (co wykazały m.in. badania PISA i TIMSS) oraz pogłębianie się zjawiska przedwczesnej rezygnacji ze szkoły w niektórych regionach. Z drugiej, poważnym problemem jest niedobór nauczycieli i zgłaszany przez nich brak przygotowania do pracy w zróżnicowanym środowisku – problemem tym większym, że coraz więcej uczniów ma trudności w nauce.

Główne wyzwania związane z wdrażaniem edukacji włączającej to:

1. Niedobór i niewystarczające przygotowanie nauczycieli

Artykuł 24 *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*² zobowiązuje rządy do zapewnienia nauczycielom i pracownikom oświaty odpowiedniego szkolenia do działania w środowiskach włączających. Zarówno badanie TALIS 2018, jak i raport *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie* (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice 2018) szerzej omawiają kontekst podaży nauczycieli, z uwzględnieniem ogólnego problemu atrakcyjności tego zawodu.

Oprócz wyzwania, jakim jest przyciągnięcie wystarczającej liczby osób do kształcenia pedagogicznego (ang. *Initial Teacher Education*, ITE), konieczne jest także zadbanie o to, żeby ukończyły one studia i podjęły pracę w zawodzie nauczyciela, zamiast wybierać inne ścieżki kariery. Niedobór absolwentów ITE niekoniecznie wynika z rzeczywistego spadku liczby osób rozpoczynających kształcenie pedagogiczne

2 *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 r.* (Dz. U. 2012 poz. 1169).

– może on być związany z innymi czynnikami, takimi jak: rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli spowodowane starzeniem się kadry w szkołach, większa liczba nauczycieli odchodzących z zawodu z innych powodów lub wysoki odsetek osób przerywających kształcenie pedagogiczne.

Przegląd polityki w zakresie profesjonalnego przygotowania nauczycieli do edukacji włączającej przeprowadzony w 26 krajach i regionach Europy wykazał, że pewność siebie nauczycieli oraz ich postawy mają bezpośredni wpływ na wyniki uczniów w środowiskach włączających. Jednocześnie stwierdzono zbyt małą liczbę praktycznych szkoleń w zakresie metodologii sprzyjających włączeniu, a także ograniczone możliwości rozwoju zawodowego ukierunkowanego na włączenie (EASNIE, 2020).

2. Kontekst polaryzacji

Edukacja włączająca nie może być rozpatrywana w oderwaniu od szerszych kontekstów społecznych. Jej wdrażanie wymaga budowania konsensusu. Obecnie wyłania się nowa potrzeba wzmacniania polityki opartej na dowodach, ponieważ indywidualne przekonania stają się przeszkodą w rozwoju systemów włączających.

Wczesne wdrażanie włączenia przynosi wymierne korzyści: im szybciej zapewni się wszystkim równe szanse edukacyjne, tym większe będą korzyści społeczno-ekonomiczne (EASNIE, 2018a). Wykluczenie uczniów prowadzi do zwiększenia przestępczości nieletnich, bezrobocia, pogłębiania się ubóstwa i nasilania nienawiści, co w konsekwencji ma wpływ na dobrobyt i dobrostan wszystkich obywateli.

W kontekście spolaryzowania debaty wyzwaniem staje się stworzenie podstaw konstruktywnego dialogu na temat wizji edukacji dla każdego.

3. Finansowanie i zasoby

Sporym wyzwaniem jest opracowanie elastycznych systemów finansowania i alokacji zasobów. Prace EASNIE w tym zakresie (EASNIE, 2016; 2018b) wiążą kwestie finansowe z trójstopniowymi ramami wsparcia, znanymi jako „model odpowiedzi na interwencję”.

Włączenie nie polega jedynie na zapewnieniu możliwości nauki w szkołach ogólnodostępnych. Chodzi o poczucie przynależności do wspólnoty oraz eliminowanie barier, o zapewnienie wszystkim równych szans na osiągnięcia edukacyjne.

W tym ujęciu trzy główne systemy finansowania (ogólne, pośrednie, celowe) są powiązane z różnymi poziomami intensywności interwencji/wsparcia. Pierwszy poziom można postrzegać jako formę działań zapobiegawczych, drugi jako formę interwencji, a trzeci jako rekompensatę. Kraje, które w największym stopniu opierają swoje podejście finansowe na trzecim poziomie, skupiają się głównie na działaniach kompensacyjnych.

Analizy systemów finansowania edukacji włączającej wykazały, że:

- obecne modele finansowania w poszczególnych krajach sprzyjają etykietowaniu uczniów.
W warunkach ograniczeń budżetowych niektóre szkoły uzależniają dostęp uczniów do wsparcia od oficjalnego orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także stosują kompensacyjne podejścia do finansowania;
- w wielu krajach mechanizmy sprawozdawczości są nieefektywne lub niewystarczające, co utrudnia decydentom powiązanie efektów finansowania ze skutecznością;

- finansowanie musi uwzględniać zasady projektowania uniwersalnego, które skupiają się na środowiskach uczenia się uwzględniających wszystkich uczniów (pod względem programu nauczania, oceny i pedagogiki) i zapewniających dodatkowe wsparcie tam, gdzie jest ono konieczne.

Wyzwanie jest zatem jasne: nie chodzi wyłącznie o znalezienie wystarczających środków, ale także o ich racjonalne rozdysponowanie. Im więcej pieniędzy przeznacza się na wczesną interwencję, tym mniejsza będzie potrzeba kompensacji. Takie podejście jest jednak sprzeczne z bardzo powszechną praktyką stosowaną w systemach finansowania.

4. Gromadzenie danych dotyczących edukacji włączającej

Artykuł 31. *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* podkreśla znaczenie gromadzenia danych dla zrozumienia i doskonalenia procesu realizacji praw osób z niepełnosprawnościami (w tym prawa do edukacji włączającej). Decydenci polityczni są zatem zachęceni do przyjęcia większej odpowiedzialności za opracowanie strategii gromadzenia danych i monitorowania na wszystkich szczeblach. Dostęp do tego rodzaju wiedzy umożliwia rządowi i instytucjom rozpoznanie kwestii wymagających poprawy oraz podejmowanie świadomych decyzji dotyczących wzmacniania polityki w zakresie edukacji włączającej. Bez tych danych niemożliwe jest zmierzenie sukcesu lub wskazanie obszarów, w których uczniowie nadal są wykluczeni albo otrzymują niewystarczające wsparcie.

Niektóre kraje w Europie oraz podmioty zajmujące się zmianami na poziomie systemowym mają trudności ze sformułowaniem i zapewnieniem skutecznych ram polityk dotyczących monitorowania i utrzymania jakościowej edukacji. Brakuje zwłaszcza ustandaryzowanych i spójnych narzędzi do oceny poziomu włączenia, co jest powodem powstawania różnic w sposobie gromadzenia danych w poszczególnych regionach lub szkołach (EASNIE, 2024a). Ponadto w związku z tym, że edukacja włączająca

obejmuje szerokie grono uczniów o zróżnicowanych potrzebach, w tym osób z niepełnosprawnościami fizycznymi, intelektualnymi i emocjonalnymi, utrudnione jest uchwycenie pełnego zakresu wsparcia i jego efektów. Ministerstwa, samorządy lokalne i partnerzy pozarządowi muszą ściśle współpracować nie tylko ze sobą, ale również ze szkołami i społecznościami, aby móc opracować i wdrożyć skuteczne ramy monitorowania i oceny, które umożliwią rozwój systemu edukacji włączającej.

Zalecenia dotyczące zmniejszania luki między polityką a praktyką

W dalszej części prezentuję siedem zaleceń, których uwzględnienie umożliwi sprawne wdrażanie polityki na rzecz edukacji włączającej. Rekomendacje te są wynikiem prac prowadzonych wspólnie przez państwa członkowskie EASNIE³, opartych na dowodach, badaniach i doświadczeniach, a także na pozytywnych efektach wzajemnego uczenia się i wykorzystania wiedzy oraz doświadczeń wielu interesariuszy. Wszystkie proponowane rozwiązania zakładają stopniowe podejście do włączenia i gotowość do zaakceptowania faktu, że jest to nieustanny proces.

1. Jednolite ramy prawne

Wdrażanie systemów edukacji włączającej wymaga zintegrowanego podejścia do organizowania systemu edukacji i funkcjonowania szkół. Oznacza to, że polityka włączająca ma wpływ na kształtowanie programów nauczania, w tym na wzmocnienie autonomii szkół i nauczycieli w zakresie zaspokajania szczególnych potrzeb uczniów, a także na poprawę oceny formatywnej. Musi być opracowana również z uwzględnieniem odpowiedniego przydziału zasobów i mechanizmów zapewniania jakości, aby w wyniku zewnętrznej oceny szkół nie stracić z pola widzenia założeń edukacji włączającej oraz aby można było odpowiedzieć na krytykę osób, które (niezgodnie z prawdą) łączą inkluzję z obniżeniem standardów. Kluczem do skutecznej realizacji tej polityki jest odpowiednie kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz kadry dydaktycznej. Należy także

3 european-agency.org/country-information.

uwzględnić współpracę z innymi sektorami, aby szkoły nie były obciążone wyłączną odpowiedzialnością za likwidację barier w uczeniu się. To tylko przykłady wieloczynnikowego podejścia do skutecznego wdrażania edukacji włączającej.

Zintegrowane modele legislacyjne są istotne, bowiem pozwolą nie tylko zachować spójność, lecz także odpowiednio przewidywać zmienne mające wpływ na praktykę. Przykładowo, jeśli przepisy zawierają jedynie ogólne zasady, ale nie uwzględniają systematycznego (i systemowego) modelu monitorowania i oceny jakości, istnieje duże prawdopodobieństwo, że odpowiednie dane nie zostaną prawidłowo zebrane. W tym kontekście należy podkreślić, iż inkluzja nie powinna być traktowana jako dodatkowa lub odrębna strategia polityczna. Należy ją raczej postrzegać jako zasadę przewodnią wpisaną we wszystkie strategie w sektorze edukacji, gwarantującą uwzględnienie włączenia w każdym aspekcie planowania, wdrażania i oceny (EASNIE, 2024b).

2. Opracowywanie i wdrażanie polityki opartej na dowodach

Nikt nie zaczyna od zera. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej oraz inne instytucje zgromadziły bogaty zbiór dowodów dotyczących tego, jak realizować edukację włączającą. Dostępne są m.in. opracowania na temat profilu nauczyciela, finansowania i zasobów, zapobiegania niepowodzeniom szkolnym, uwzględniania głosu uczniów w procesach decyzyjnych oraz modeli zapewniania jakości. Te przykładowe rozwiązania sformułowano w duchu polityki opartej na dowodach – dlatego wiemy, że są skuteczne.

Osoby mające trudności z wdrażaniem działań włączających często podkreślają potrzebę większej liczby przykładów i materiałów. Na szczęście takie zasoby już istnieją – na internetowej stronie Agencji są dostępne przydatne publikacje i rezultaty badań⁴.

3. Współpraca międzysektorowa

Jak wcześniej wspomniano, zintegrowane podejście do wdrażania edukacji włączającej gwarantuje spójność

i zgodność działań. Jednak to nie wszystko. Kiedy mówimy o uczniach znajdujących się w trudnej sytuacji, wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem, należy pamiętać, że ich podatność na to negatywne zjawisko często wynika z czynników wykraczających poza sam system edukacji. Dziecko z rodziny o niskich dochodach, mieszkające w ubogiej dzielnicy z wysokimi wskaźnikami przestępczości, które nie ma w domu książek, przychodzi do szkoły z ogromnym brzemieniem. Nauka i edukacja są dla takiego ucznia szansą na wyjście z trudnej sytuacji, jednak szkoła nie jest w stanie rozwiązać wszystkich problemów.

To właśnie dlatego współpraca międzysektorowa jest kluczowym elementem wdrażania edukacji włączającej. Systemy opieki zdrowotnej, polityka mieszkaniowa, opieka i zabezpieczenia społeczne, polityka sprawiedliwości sprzyjająca włączeniu, wsparcie i doradztwo dla rodzin muszą zmierzać w tym samym kierunku. Jest to warunek skuteczniejszej i owocniejszej interwencji szkoły.

Również w tym przypadku skuteczne modele współpracy są już znane. Kraje członkowskie EASNIE prowadzą działania w ramach tematycznych klastrow⁵, gromadząc dowody i opracowując strategie w tym obszarze.

4. Opieka specjalistyczna

Myśląc o współpracy, należy pamiętać, że nauczyciele muszą być wspierani przez osoby mające techniczną i ekspercką wiedzę z zakresu pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kwestia specjalistycznej opieki jest często poruszana w kontekście wdrażania edukacji włączającej. Odchodzenie od modelu segregacyjnego nie może oznaczać wstrzymania dodatkowej pomocy dla uczniów. Wręcz przeciwnie. Konieczna jest reorganizacja systemu, dzięki której specjaliści przyjmą nową rolę polegającą na współpracy ze szkołami ogólnodostępnymi, wspieraniu nauczycieli i tworzeniu warunków do pomagania uczniom tam, gdzie tego potrzebują.

4 european-agency.org/resources.

5 european-agency.org/activities/CAFIE.

Oczywiście, wdrożenie takiej koncepcji będzie miało wpływ na funkcjonowanie systemu edukacji. Doświadczenie pokazuje jednak, że daje ona pozytywne rezultaty, a tak potrzebne dodatkowe wsparcie nie tylko nie znika, ale jest dostarczane w środowisku sprzyjającym wspólnemu rozwojowi.

W ramach prac EASNIE zainicjowane zostało działanie *Zmieniająca się rola opieki specjalistycznej we wspieraniu edukacji włączającej*⁶, które gromadzi przykłady i wskazówki dotyczące skutecznego wdrażania rozwiązań w tym zakresie.

5. Powiązanie edukacji włączającej z innymi wyzwaniami globalnymi

Wdrażanie edukacji włączającej nie jest możliwe w oderwaniu od czynników i uwarunkowań zewnętrznych. Wyzwań, przed którymi stoją systemy edukacyjne, jest wiele, ale są one ze sobą powiązane. Warto wspomnieć o trzech z nich:

- Szkoły w Europie są bardziej zróżnicowane niż kiedykolwiek wcześniej. Sytuacja, kiedy w jednej placówce współistnieje ponad dwadzieścia języków ojczystych, często w połączeniu z wieloma kulturami, religiami lub tradycjami, przestaje być wyjątkiem.
- Cyfryzacja, rozwój generatywnej sztucznej inteligencji oraz destrukcyjny wpływ mediów społecznościowych na przekonania i postawy dzieci i młodzieży to nowe zjawiska, na które wszyscy starają się znaleźć odpowiedź.
- Zmiany klimatyczne niekorzystnie wpływają na warunki do nauki w wielu częściach świata – efektem są fale uchodźców oraz coraz większe obawy uczniów o nadchodzącą przyszłość.

Zaprezentowane czynniki zakłócające to nie są tematy poboczne, mają one bowiem wpływ na wdrażanie edukacji włączającej. Konieczne są zatem działania w obszarach edukacji językowej oraz medialnej, obywatelskiej i klimatycznej, ponieważ silnie wpływają one na promowanie środowiska sprzyjającego dobrostanowi wszystkich uczniów.

W ten sposób wracamy do pierwszego zalecenia dotyczącego zintegrowanego podejścia do edukacji włączającej, a zarazem zwracamy uwagę na niezbędną elastyczność, jaką musi ona zakładać. Jeśli podejmowane decyzje mają charakter otwarty, to łatwiej jest się dostosować do nowych realiów i potrzeb.

6. Siła zaangażowania rodziny

Skuteczne wdrożenie edukacji włączającej ma z założenia charakter partycypacyjny. Rodzice najlepiej znają swoje dzieci, więc ich głos ma znaczenie w tej kwestii. Większość z nich chce, aby nauka odbywała się w grupie rówieśników, a jednocześnie pragnie zapewnić najlepsze możliwości i wsparcie. Z tego względu warto docenić zalety wielopodmiotowego podejścia do wdrażania edukacji włączającej.

Siła wiedzy rodziny i wysoka wartość indywidualnych doświadczeń nie są jedynie elementem pobocznym. Tu też chodzi o współpracę – szkoły zapewniają lepszą edukację, gdy działają w porozumieniu z rodzinami. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji zagrożenia wykluczeniem.

Niestety, w niektórych obszarach tego rodzaju współpraca nie funkcjonuje, co prowadzi do konfliktów. Inaczej jest w społecznościach, w których rodzice są wysłuchiwanymi i zapraszani do udziału w działaniach proponowanych przez nauczycieli. Łatwiej jest wtedy znaleźć lepsze rozwiązania, a samo włączenie przebiega płynnie.

Dialog trzeba prowadzić także z rodzicami dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) w klasie. Brak wiedzy może powodować u nich opór przed włączeniem w związku z obawami, że ich dziecko nie osiągnie zakładanych postępów edukacyjnych w grupie integracyjnej. Wymaga to poświęcania uwagi wszystkim rodzicom, udzielania im niezbędnych wyjaśnień i podejmowania odpowiednich działań. Badania wykazują, że w zróżnicowanych klasach uczniowie lepiej się uczą oraz w większym stopniu rozwijają poczucie autonomii, empatii i solidarności.

6 bit.ly/4mgqz1u [dostęp: 28.07.2025].

Takie środowisko podnosi poziom całej grupy, co jednak należy jasno wykazać rodzicom – właśnie poprzez dialog.

7. Budowanie konsensusu społecznego

W dyskusjach na temat edukacji włączającej często pojawia się termin „sposób myślenia”. Sposób myślenia sprzyjający włączeniu nie jest czymś, co można ustanowić za pomocą prawa – jest to konsensus, który buduje się poprzez dowody, debatę i pozytywną komunikację.

Wypracowanie takiego konsensusu jest możliwe nawet w czasach polaryzacji. Decydenci (polityczni i lokalni) muszą zaangażować się w promowanie społecznych korzyści płynących z włączenia. Warto też prezentować pozytywne świadectwa uczniów, rodzin i nauczycieli wskazujące, że włączenie to nie mrzonka, lecz codzienna praktyka. Wymaga to systematycznej debaty z udziałem całej społeczności.

W budowaniu porozumienia wokół kwestii włączenia pomocna może być historia udziału kobiet w procesach demokratycznych. Jeszcze sto lat temu w wielu krajach Europy nie miały one prawa wyborczego – co dziś jest nie do pomyślenia. Głosy przemawiające za wykluczeniem kobiet były typowe: „Nie są przygotowane”, „Społeczeństwo nie jest gotowe”, „Nie mają takich samych zdolności jak mężczyźni” itp. Tego rodzaju „fakty” oraz bariery utrudniające włączenie kobiet w proces wyborczy są bardzo podobne do niektórych argumentów podawanych przez przeciwników edukacji włączającej. Mimo wszystko jest tu miejsce na optymizm – widać, że zmiana jest możliwa i że dzięki determinacji oraz wiedzy można realnie wcielać włączenie w życie. Skoro udało się zmienić stan rzeczy w sprawie udziału kobiet w procesach demokratycznych, z pewnością możliwa jest kontynuacja drogi ku zagwarantowaniu wszystkim równego dostępu do edukacji i jednakowych szans w tych samych szkołach i klasach. Dziś, podobnie jak kiedyś, zwyciężyć muszą wartości demokratyczne.

Bibliografia

- EASNIE. (2016). *Financing of inclusive education: Mapping country systems for inclusive education*. bit.ly/3H6IMPZ [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2018a). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. bit.ly/4o90UJT [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2018b). *Financing policies for inclusive education systems: Policy guidance framework*. bit.ly/3J3RpeK [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2020). *Profesjonalne przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej: Końcowy raport podsumowujący etap 1*. bit.ly/4faKAUH [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2021). *Kluczowe zasady – Wspieranie tworzenia i wdrażania polityki na rzecz edukacji włączającej*. bit.ly/4lagKBq [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2022). *Legislative definitions around learners' needs: A snapshot of European country approaches*. bit.ly/4l5bmiT [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2024a). *Towards a multi-level, multi-stakeholder quality assurance, monitoring and accountability framework: Thematic country cluster activities literature review*. bit.ly/46ZGRaA [dostęp: 28.07.2025].
- EASNIE. (2024b). *Country policy development support – Framework*. bit.ly/44RNKtg [dostęp: 28.07.2025].
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. (2018). *Kariera zawodowa nauczycieli w Europie: Początki pracy zawodowej, awans i system wsparcia*. bit.ly/46qhbUk [dostęp: 28.07.2025].

Nie rodzimy się z uprzedzeniami

W czasie polskiej prezydencji w UE miałam okazję wystąpić na konferencji poświęconej edukacji włączającej – „Let’s make inclusion happen!”. Przy okazji opowiadania swojej historii otrzymałam niecodzienną możliwość zaproszenia publiczności do wspólnej refleksji nad tym, jak postrzegamy zjawisko różnorodności społecznej i jakie znaczenie mają działania na rzecz budowania bardziej inkluzywnego społeczeństwa.

Swoje wystąpienie¹ rozpoczęłam od zadania pytania, które – mam nadzieję – skłoniło wielu słuchaczy do introspekcji: „Czy kiedykolwiek mieliście wrażenie, że świat rozdaje wam inne karty, niż chcieliście? Że od samego początku ktoś mówi wam, kim macie być?”. Na to pytanie zawsze stanowczo odpowiadałam: „nie!”. Może dlatego, że nie postrzegałam siebie poprzez ograniczenia, a moi bliscy od samego początku nauczyli mnie patrzeć na świat trochę inaczej i mocno mnie wspierali. Moja historia jest świadectwem odmowy bycia definiowaną przez niepełnosprawność.

Opowiedziałam o dziecięcej nieświadomości, czyli okresie, w którym nie od razu zdawałam sobie sprawę ze swojej odmienności (rdzeniowy zanik mięśni, SMA). Byłam pełna energii i ciekawa świata, a moje ograniczenia nie wydawały mi się oczywiste. To był czas beztroski i radości; czas, w którym niepełnosprawność nie definiowała mojej tożsamości. Już jako dziecko, choć nie biegałam po podwórku tak jak moi rówieśnicy, miałam świetne pomysły na to, jak zorganizować zabawę, bym mogła w niej uczestniczyć (na przykład podczas gry w berka to ja mierzyłam czas). Moja wyobraźnia nie znała granic.

Edukację rozpoczęłam od zerówki w szkole podstawowej, ponieważ dzieci z niepełnosprawnościami nie miały wówczas możliwości uczęszczania do przedszkola. Moi rodzice, mimo propozycji indywidualnego nauczania, bardzo chcieli, bym przebywała wśród rówieśników, a nie w domu, zamknięta w czterech ścianach. Mama zrezygnowała z pracy, by móc codziennie wozić mnie na lekcje. Musiałyśmy zmagać się z niedostosowanym budynkiem szkoły – mama wносиła mnie po schodach, bo nie było windy, pilnowała mnie na przerwach, żeby nikt mnie niechcący nie przewrócił, bo groziło to poważnymi złamaniami. Wózek wtedy jeszcze nie był niezbędny.

Agata Roczniak
Fundacja Diversum



¹ Całe wystąpienie można obejrzeć na YouTube (od 50 minuty): bit.ly/4eJ6yOl [dostęp: 8.07.2025].

Przypominałam sobie, kiedy po raz pierwszy doświadczyłam dyskryminacji ze strony rówieśników. Ze względu na mój sposób poruszania się wynikający z choroby koledzy nadali mi przezwisko „kaczucha”. Mogłam pozostać smutna, rozgoryczona i mieć do nich o to żal. Mogłabym takie emocje nosić ze sobą jak plecak – ale postanowiłam zostawić ten bagaż i iść dalej, zachowując pogodę ducha. Nie dla nich, lecz dla siebie samej, żeby to mi było łatwiej wędrować! Warto tutaj dodać, że przeważnie dzieci nie rodzą się z uprzedzeniami, ale uczą się ich od dorosłych – i to właśnie osoby dorosłe mają ogromny udział w kształtowaniu młodego pokolenia, a tym samym wpływ na edukację włączającą. Sami się zastanówcie, kiedy jako dziecko pierwszy raz zauważyliście, że ktoś jest „inny”? Jak zareagowaliście? Baliście się? A może byliście ciekawi?

Motywujać rodzice

Miałam ogromne szczęście, że moi rodzice nigdy nie traktowali mnie jak „biednej Agatki”. Nie pozwolili mi myśleć, że coś jest dla mnie niemożliwe. Wręcz przeciwnie – zachęcali mnie do eksperymentowania z życiem! Zamiast „uwaga!”, mówili „spróbuj”. Zamiast „nie dasz rady”, słyszałam od nich: „znajdź sposób”. To oni nauczyli mnie, że moje granice są tam, gdzie je sobie sama postawię. Pamiętam, że wtedy najwięcej walk stoczyłam ze swoim wewnętrznym leniwcem. Przykład? Mieszkaliśmy na drugim piętrze w bloku bez windy. Tata pracował, a mama była ze mną. Zamiast wnosić mnie do mieszkania, zawsze mówiła: „Agatko, idę na górę zrobić obiad, a ty wchodź po schodach sama, bo możesz. Jeśli zajmie ci to godzinę, to będę czekać na ciebie z obiadem”. Uznawałam to wtedy za skrajną niesprawiedliwość, mówiłam mamie: „Ty mnie chyba nie kochasz!”. Dziś wiem, że bez tego trudu, do którego mnie „zmuszała”, nie byłabym tym, kim jestem. Rodzice kładli nacisk na moją samodzielność, na zwiększenie poczucia mojego sprawstwa – nie miało dla nich znaczenia, że coś robiłam dłużej, mniej zgrabnie, mniej dokładnie. Już wtedy zaczęłam rozumieć, że niepełnosprawność to nie wyrok, lecz część mojego jestestwa, że z nią też mogę być skuteczna. Rodzice nauczyli mnie patrzeć na siebie inaczej – z poziomu możliwości, a nie ograniczeń, więc

szłam przez życie do przodu! Nie każde dziecko ma jednak takie wsparcie, jakie ja otrzymywałam. Właśnie dlatego edukacja włączająca jest tak ważna – może stać się dla dzieci tym, czym dla mnie byli moi rodzice. To klucz do budowania pewności siebie i poczucia wartości u młodych.

Spełniajmy swoje marzenia!

Podczas wystąpienia konferencyjnego opowiedziałam też o okresie dorastania i towarzyszącym mu buncie. Po raz pierwszy uderzyło mnie to, że jednak jestem inna – że nie wszędzie mnie zapraszają, że koleżanki nie zawsze chcą pójść ze mną na dyskotekę, że czasem ludzie patrzą na mnie inaczej. Wtedy nie lubiłam swojego wózka, który stał się już niezbędny. Wiele razy schodziłam z niego, aby wyglądać na zdrową, ukrywając to, jaka jestem naprawdę. Zaczęłam się buntować, byłam zła – na siebie, na świat, na los. Czułam, że muszę coś udowodnić sobie, a także innym. Wtedy postanowiłam: jeśli mam się wyróżniać – to na własnych zasadach. Ta moja niezgoda na rzeczywistość spowodowała, że znalazłam sobie niszę – świat mody, sesji zdjęciowych i wybiegów. Zawsze dobrze się prezentowałam na zdjęciach, dlatego zatem nie miałabym wykorzystać swojego potencjału? Pomyślałam, że uczynię swój wózek moim atutem! Marzyłam o tym, by być kimś – nomen omen – „odjechanym” (wtedy tak się mówiło, dziś powiedziałabym „wartościowym”). Ten etap był niezwykle ważny podczas kształtowania się mojej tożsamości i jest on dowodem na to, jak złość może się stać paliwem do zmiany.

Wejście na szczyt w modelingu trwało ponad osiem lat i wymagało ciężkiej pracy, przebijania się przez wiele sufitów, pukania do drzwi, których nikt nie chciał przede mną otworzyć. Nie odpuszczałam. To, że jestem poważnie chora, nie oznaczało, że miałam sobie odmawiać sięgania po marzenia, że na to nie zasługuję, że nie mogę tego dokonać. Co więcej, byłam przekonana, że na pewno chcę tego spróbować. Jako pierwsza kobieta na wózku przełamalam stereotyp „typowej modelki”. Zostałam zaproszona na pokaz mody *haute couture* wraz ze znanymi polskimi top modelkami, przez cenioną

na całym świecie projektantkę, Ewę Minge. Mój upór, moja determinacja, chęć pokazania, że piękno i siła przybierają wiele form – zdobyły uznanie. Po wygraniu kilku konkursów dla fotomodelek dostrzegłam, że rynek zaczął się otwierać na różnorodność. Różnorodność stała się modna! Dziś występuję w kampaniach, w których realizuję misję dla nas wszystkich – nie pozwalam, aby stereotypy nas definiowały. To był mój początek autentycznego poszukiwania siebie i akceptacji – nie jako ofiary, ale jako aktywnej uczestniczki życia. Występy na wybiegach i sesje zdjęciowe nie były tylko o modzie – to była manifestacja, że każdy z nas ma prawo sięgać po więcej.

Przeważnie dzieci nie rodzą się z uprzedzeniami, ale uczą się ich od dorosłych – i to właśnie osoby dorosłe mają ogromny udział w kształtowaniu młodego pokolenia, a tym samym wpływ na edukację włączającą.

Po spełnieniu wielkiego marzenia, z już zbudowaną odwagą, zapragnęłam czegoś nowego, nowych projektów, nowych ról życiowych, przekraczania kolejnych granic. Udało się? Tak! Choć wiele osób mówiło, że żaden mężczyzna nie zechce się związać z „kaleką”, założyłam rodzinę. Dziś jestem dobrą żoną i choć realizacja niektórych zamierzeń wymaga ode mnie i męża determinacji, dobrej organizacji i mądrego zarządzania czasem, bardzo często w naszych kalendarzach nie widać pustych miejsc.

Co więcej, zewsząd słyszałam opinie, że gdy urodzę dziecko, to zrobię sobie dodatkową krzywdę – bo przecież mając SMA nie poradzę sobie z opieką nad nim. Cóż – jednak jestem mamą, a nasz 14-letni już Kuba jest szczęśliwym młodym mężczyzną. Przywykł do specyficznego rytmu życia rodziny, do tego, że nie

wszystko jest proste do przeprowadzenia, że trzeba trochę więcej trudu podczas realizacji niektórych zamierzeń, ale... mam wrażenie, że to wzmacnia zarówno mnie, jak i jego.

Trudności są po to, aby je przezwyciężać

Wiele osób z mojego otoczenia na początku mojej drogi zawodowej twierdziło, że czeka mnie życie w domu i ewentualnie wypełnianie ankiet albo sprzedaż telemarketingowa. Dziś jednak jestem prezeską wyjątkowej organizacji – Fundacji Diversum – i ekspertką ds. włączania osób z niepełnosprawnościami

w jednym z banków. Robię to, co mi najlepiej wychodzi, dzielę się wiedzą i doświadczeniem, edukuję. Mogłabym jeszcze długo wymieniać rzeczy, którymi pozornie nie powinnam się móc zajmować: jestem alpejską rowerzystką, sumienną pływaczką, ambasadorką różnorodności... Bardzo dużo mogę i wiele razy już się przekonałam (i przekonuję o tym otoczenie), że trudy kształtują nasz charakter.

Przez ten długi czas zakładałam maskę pewności siebie, by ukryć własne lęki, by nikt nie widział, że w środku jeszcze czasem się boję. Wchodzenie w różne role społeczne i zawodowe pomogło mi zrozumieć, że siła tkwi w akceptacji siebie, w odwadze do życia, w eksperymentowaniu! Prawdziwą wolność poczułam, gdy przestałam przed samą sobą udawać. Opowiadając o tym podczas konferencji, zapytałam publiczność: „Ile razy w życiu czuliście, że musicie coś udowodnić? Ile razy zakładaliście maskę, by dopasować się do oczekiwań?”. Te pytania, mam nadzieję, pozwoliły każdemu wejrzeć w siebie i zastanowić się nad własną autentycznością.

Staram się dzielić swoimi doświadczeniami, żeby inspirować innych do przekraczania własnych barier. Trzy lata temu poczułam, że chcę o tym mówić jeszcze głośniej i szerzej, aby osoby z niepełnosprawnościami były jeszcze bardziej widoczne i w większym stopniu

włączane w społeczeństwo. Dlatego właśnie założyłam Fundację Diversum. Moje dążenie do zmiany spojrzenia na niepełnosprawność stało się misją. Wspomniane już epizody dyskryminacji z okresu dzieciństwa były dla mnie największą motywacją do tego, co dziś robię. Tak zaczęłam działać na rzecz edukacji włączającej. Wierzę, że dzieląc się własnym doświadczeniem w otwartej rozmowie, możemy zmieniać postawy – i to już od najmłodszych lat. To, co w fundacji mówimy dzieciom o niepełnosprawności, kształtuje ich postawy na całe życie. A przynajmniej taką mamy nadzieję. Jak więc o tym rozmawiamy?

Odczarować niepełnosprawność

Fundacja Diversum prowadzi warsztaty edukacyjne skierowane do dzieci i młodzieży. Naszym celem jest „odczarowanie” niepełnosprawności oraz budowanie empatii i wrażliwości. Podczas interaktywnych zajęć uczestnicy poznają codzienność osób z niepełnosprawnościami (OzN). Stosujemy metodę „wejścia w rolę”, tzn. dzieci doświadczają na własnej skórze, jak to jest być osobą ze szczególnymi potrzebami. Próbując jazdy na wózku, przekonują się, że nie wszystko jest na wyciągnięcie ręki, że zwykle prosta ścieżka do szkoły może sprawiać wiele trudności. Dowiadują się, że dotyk i zapach to niezwykle ważne zmysły, kiedy straciło się wzrok – poznają alfabet Braille’a, z opaskami na oczach próbują rozróżniać codzienne przedmioty po kształtach. Albo dziwią się, że można się porozumiewać innym językiem niż fonicznym, gdy osoba jest g/Głucha. Wreszcie uczą się, że można pomóc drugiej osobie, gdy tego potrzebuje – i jest to normalna sytuacja, która może się przydarzyć każdemu².

Działania te są o tyle istotne, że większość dzieci nie ma kontaktu z kimś, kto porusza się w inny niż one sposób lub komunikuje inaczej niż werbalnie. Brakuje im wiedzy na temat osób z niepełnosprawnościami, a także praktycznych doświadczeń, które mogłyby zapamiętać na dłużej. Propozycje działań Fundacji

Diversum wpisują się w dążenie do stworzenia bardziej otwartego społeczeństwa. Kiedy od nauczycielki słyszę, że dzieci o mnie wspominają i przytaczają kwestie, które usłyszały na zajęciach przeprowadzonych nawet kilka lat wcześniej, wiem, że to, co robimy, po prostu działa. Mam ogromną satysfakcję, że ci młodzi ludzie wiedzą, iż nie można naśmiewać się z kogoś, kto nie ma wpływu na swój wygląd, sposób poruszania się czy komunikowania, że osoby z niepełnosprawnością nie są ani gorsze, ani lepsze, bo każdy z nas się czymś od siebie różni, czasem czymś widocznym, a czasem nie.

Edukacja włączająca ma sens nie tylko w szkole, ale także w domu. Dlatego wyposażamy dzieci w dodatkowe narzędzia edukacyjne – w książki, które mogą ze sobą zabrać. W naszych publikacjach pokazujemy przygody prawdziwie istniejących bohaterów z niepełnosprawnościami. Dzieci są ogromnie zdziwione, gdy się dowiadują, że osoba na wózku może skoczyć ze spadochronem, osoba bez nogi – grać w piłkę nożną, a osoba g/Głucha – tańczyć, nie słysząc muzyki. Wszystkie książki dostosowane są dla osób niewidomych lub niedowidzących, posiadają audiodeskrypcję ilustracji. Gdy dzieci czytają z rodzicami, pomagamy im znaleźć odpowiedzi, których nie zawsze dorośli umieją udzielić. Często rodzice mają trudność w tłumaczeniu, dlaczego niektórzy ludzie mają niepełnosprawność. Ta niepewność może wynikać z braku wiedzy na ten temat, ale także z obaw przed wywołaniem niezręcznych pytań lub zachowań u dzieci. Proponowane przez nas książki pomagają dorosłym prowadzić rozmowy o empatii, tolerancji i szacunku wobec innych.

Nauczyciele też nie pozostają bez prezentów! Wiemy, jak ważna jest współpraca z nimi – bo to właśnie oni są na co dzień ambasadorami zmiany. Z myślą o nauczycielach opracowaliśmy karty inkluzywne, pomocne w prowadzeniu zajęć np. na temat komunikacji czy przyjaznych zachowań wobec osób z niepełnosprawnościami.

2 Więcej informacji o fundacji, jej działaniach, projektach na stronie internetowej: www.diversum.org [dostęp: 8.07.2025].

Każdy jest „inny”

Edukacja włączająca to nie tylko teoria, ale przede wszystkim działania praktyczne, które przynoszą realne korzyści. Każdy z nas może się przyczynić do zmiany postrzegania osób z niepełnosprawnościami i edukować w tym zakresie, np. zwracać uwagę właścicielom pojazdów w nieuprawniony sposób zajmujących miejsca parkingowe przeznaczone dla osób z niepełnosprawnościami lub pokazywać, że OzN są wśród nas i są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Wspierajmy budowanie świadomych i otwartych umysłów dzieci. System edukacyjny nie uwzględnia tego rodzaju kwestii, brakuje edukacji na temat zarządzania własnymi trudnościami, wzajemnego wspierania się, nazywania swoich emocji. Jako fundacja staramy się wypełnić tę niszę – rozmowy na temat niepełnosprawności pomagają rozwijać te kompetencje. Edukacja włączająca to realna zmiana, którą możemy wprowadzić tu i teraz.

Patrząc wstecz na swoją drogę życiową, widzę, że każda przeszkoda i każda chwila zwątpienia były

krokiem do tego, kim dziś się stałam. Dzielę się swoją historią, bo chcę, by każdy, kto czuje się wykluczony lub niedoceniony, odnalazł w niej inspirację, odkrył echo własnych zmagających. Jestem pewna, że każda osoba doświadczyła wykluczenia – wszyscy kiedyś czuliśmy się w jakiś sposób „inni” i być może nadal tak czujemy. Mam jednak wiele dowodów na to, że dzięki różnorodności świat jest ciekawszy, bogatszy i bardziej inspirujący (a każdy może znaleźć swoje dowody). Moim marzeniem jest to, byśmy wszyscy zmierzali w stronę edukacji włączającej. Nie zapominając przy tym, że każda zmiana zaczyna się od jednej osoby, od jednej rozmowy, od jednego – czasem pozornie małego – działania.

Jeśli ja mogłam przekroczyć własne bariery, to wy też możecie. Podejmujemy wyzwania codziennie i razem tworzymy przyszłość, w której każdy ma szansę na pełne, wartościowe życie. Wiele już osiągnęliśmy, ale pomyślmy, jaki piękny i inkluzywny będzie świat, gdy następne pokolenia nie będą musiały rozwiązywać problemów, z którymi teraz się zmagamy – wystartują już z kolejnego etapu.

Edukacja włączająca we wczesnej opiece i wychowaniu przedszkolnym

Kompleksowa, międzysektorowa, zintegrowana, oparta na zabawie wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem sprawia, że wszystkie dzieci w równy sposób uczestniczą w edukacji, a ich rodziny i opiekunowie są zaangażowani w procesy edukacyjne oraz wychowawcze. Takie podejście oznacza nie tylko usuwanie barier, lecz także tworzenie prawdziwie włączających, skutecznych systemów kształcenia i opieki. Uwzględniają one takie elementy, jak promowanie odpowiedniego odżywiania, zapewnienie integralności wychowania, wsparcie psychospołeczne dzieci – zarówno w ich rodzinach, jak i we wszystkich instytucjach zajmujących się edukacją i opieką.

Współczesne możliwości rehabilitacji i edukacji dzieci z zaburzeniami słuchu

Pojęcie „edukacja włączająca” początkowo odnosiło się do umożliwiania dzieciom z niepełnosprawnościami pełnego uczestnictwa w edukacji. Z czasem jednak znaczenie tego terminu się rozszerzyło – dziś obejmuje on potrzeby wszystkich uczniów, bez względu na ich indywidualne cechy bądź przynależność do określonych grup.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem (ang. *early childhood education and care* – ECEC) to podejście całościowe, które uwzględnia zarówno aspekty związane z szeroko rozumianą opieką (np. zdrowie, żywienie, higiena, bezpieczeństwo oraz indywidualnie dostosowana opieka), jak i edukacją (wczesna stymulacja, nauczanie i działania wspomagające rozwój). Wysokiej jakości edukacja i opieka mogą wyglądać odmiennie w zależności od kontekstu kulturowego i sytuacji danego kraju – ale sprowadzają się do korzystania z różnych zasobów, aby sprostać indywidualnym potrzebom każdego dziecka. Społeczna integracja w ramach ECEC opiera się na tej samej holistycznej wizji, kładąc nacisk na to, by każde dziecko – niezależnie od indywidualnych cech czy potrzeb – miało możliwość uczestnictwa w różnorodnych formach uczenia się i zabawy, w wielu środowiskach edukacyjnych i relacjach społecznych. Kluczowe znaczenie ma tu także uznanie fundamentalnej roli rodziny, która stanowi pierwsze i najważniejsze środowisko rozwoju dziecka. W miarę jak dzieci dorastają, coraz częściej wchodzą w kontakt z różnymi osobami i sytuacjami, które w mniejszym bądź większym zakresie wpływają na ich rozwój (UNESCO, 2016; 2021).

W założeniach dzisiejszej edukacji włączającej różnorodność nie jest przeszkodą, lecz szansą – narzędziem wspierającym równość i sprawiedliwość społeczną. To wyraźna zmiana podejścia – od tolerowania różnic ku świadomemu docenianiu różnorodności. Jest to także potwierdzenie praw człowieka i sposób walki z nierównościami. Początkowo podejście to koncentrowało się głównie na specyficznych potrzebach edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami, co skutkowało percepcją edukacji włączającej jako obszaru związanego przede wszystkim z trudnościami rozwojowymi, wyzwaniami pedagogicznymi oraz obawami

**dr hab. Magdalena Olempska-
-Wysocka, prof. UAM**
Uniwersytet im. Adama
Mickiewicza w Poznaniu



dotyczącymi skuteczności działań nauczycieli w kontekście zróżnicowanych potrzeb uczniów. W tym okresie najistotniejszym wyzwaniem okazało się jednak przesunięcie akcentu z deficytów ucznia na jego możliwości i potencjał rozwojowy, co wymagało zmiany dotychczasowych schematów myślenia i działania pedagogicznego. Równolegle pojawiły się refleksje krytyczne dotyczące kategoryzowania uczniów według ich cech rozwojowych, prowadzące do postulatu rezygnacji z takiej praktyki w kontekście włączania. Obecnie podejście inkluzyjne coraz częściej akcentuje konieczność uwzględniania potrzeb wszystkich uczniów, niezależnie od przynależności do określonych grup. Wskazuje się tym samym, że szkoła włączająca powinna funkcjonować

W założeniach dzisiejszej edukacji włączającej różnorodność nie jest przeszkodą, lecz szansą – narzędziem wspierającym równość i sprawiedliwość społeczną.

jako środowisko, w którym wsparcie edukacyjne jest elementem systemowym, uruchamianym adekwatnie do pojawiających się potrzeb, kontynuowanym tak długo, jak tego wymaga sytuacja dziecka. Współczesne koncepcje edukacji włączającej traktują zróżnicowanie indywidualne nie jako przeszkodę, lecz jako zasób umożliwiający wzbogacenie procesów dydaktycznych i wychowawczych. Warto także zauważyć, że analizy empiryczne i teoretyczne prowadzone w ostatnich latach pozwalają lepiej zrozumieć uwarunkowania postaw nauczycieli wobec edukacji włączającej oraz ich wpływ na skuteczność wdrażania tego modelu w praktyce (Chrzanowska, 2019). Nowoczesne podejście do edukacji włączającej oznacza nie tylko eliminację barier, ale też aktywne tworzenie środowisk sprzyjających wysokiej jakości opiece i edukacji. Odpowiedzialność za to spoczywa na całym systemie edukacyjnym i opiekuńczym – jego zadaniem jest rozpoznawanie

oraz reagowanie na potrzeby każdego dziecka. Edukacja włączająca zakłada nie tylko zapewnienie dostępu i uczestnictwa, ale także dostarczenie wsparcia w takim zakresie, by każde dziecko mogło się w pełni i z sukcesami rozwijać. Programy bazujące na tym podejściu wspierają rozwój wszystkich dzieci, umożliwiając im czerpanie korzyści z bogatych i różnorodnych doświadczeń edukacyjnych (UNESCO, 2021).

Współczesna edukacja włączająca stawia przed systemami oświaty wymóg wdrażania innowacyjnych rozwiązań, wzmacniania współpracy instytucjonalnej oraz redefinicji ról i obowiązków na każdym poziomie nauki. Realizacja idei równości szans dla wszystkich wymaga integracji działań edukacyjnych z innymi sektorami usług publicznych, takimi jak pomoc społeczna, ochrona zdrowia, rynek pracy, wymiar sprawiedliwości, polityka młodzieżowa oraz opieka instytucjonalna. Sektory te, oddziałując na sytuację rodzin, mają bezpośredni wpływ na dostępność i jakość edukacji zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych. Efektywne wdrażanie edukacji włączającej opiera się na rozbudowanej strukturze

partnerstw – zarówno wertykalnych, jak i horyzontalnych – umożliwiających koordynację działań na wielu płaszczyznach zarządzania i praktyki edukacyjnej. Partnerstwa wertykalne obejmują zintegrowaną współpracę między różnymi szczeblami administracji publicznej – od poziomu centralnego przez regionalny i lokalny aż po instytucje edukacyjne. Kluczowe znaczenie ma zapewnienie spójności i ciągłości działań między poszczególnymi etapami kształcenia, co sprzyja tworzeniu inkluzywnych środowisk edukacyjnych. Z kolei współpraca horyzontalna odnosi się do inicjatyw międzysektorowych podejmowanych na różnych poziomach systemu, obejmujących działania pomiędzy różnymi resortami, jednostkami administracyjnymi oraz podmiotami reprezentującymi sektor publiczny, prywatny i organizacje społeczne (Ferguson, 2009). Przykładami takich działań mogą być wspólne projekty realizowane przez organizacje pozarządowe,

uniwersytety lub instytucje badawcze, których celem jest wspieranie rozwoju technologii edukacyjnych, promowanie rzecznictwa uczniów i ich rodzin, a także prowadzenie badań nad skutecznością praktyk integracyjnych. Holistyczne podejście do edukacji włączającej, oparte na spójnych partnerstwach, stanowi fundament trwałych i elastycznych struktur wsparcia, umożliwiających odpowiedź na zróżnicowane potrzeby uczniów oraz realizację idei edukacyjnej sprawiedliwości społecznej (EASNIE, 2025).

Dzisiejsze podejścia do edukacji na etapie wczesnego dzieciństwa coraz silniej akcentują potrzebę tworzenia włączających środowisk edukacyjnych, które nie tylko zapewniają dostępność, ale przede wszystkim wspomagają rozwój każdego dziecka – niezależnie od jego indywidualnych potrzeb, zdolności i warunków społecznych. Edukacja włączająca we wczesnych latach życia dziecka (ang. *inclusive early childhood education*, IECE) stanowi kluczowy element polityki edukacyjnej i społecznej, mający na celu, oprócz wyrównywania szans, także promowanie równości, sprawiedliwości i pełnego uczestnictwa dzieci w życiu społecznym od najwcześniejszych lat. Zrozumienie jakości w IECE wymaga jednak podejścia wielowymiarowego, które uwzględnia zarówno codzienne praktyki pedagogiczne, jak i szerszy kontekst strukturalny i systemowy. Dostępne modele analizy jakości w edukacji wczesnodziecięcej, takie jak model wyników, procesów i struktur (European Commission, 2014; OECD, 2015), koncentrują się na obserwowalnych efektach rozwojowych dziecka, jakości interakcji w placówkach edukacyjnych oraz uwarunkowaniach organizacyjnych, które je kształtują. Z kolei teoria systemów ekologicznych (Bronfenbrenner, Morris, 2006) podkreśla znaczenie wzajemnych zależności między jednostką a jej środowiskiem na różnych poziomach – od relacji interpersonalnych po oddziaływanie instytucji społecznych i kulturowych. W odpowiedzi na potrzebę integracji obu perspektyw opracowany został model ekosystemowy IECE, który umożliwia całościowe i kontekstowe podejście do analizy jakości edukacji integracyjnej w pierwszych latach życia. Jego podstawą jest pięć powiązanych obszarów tematycznych,

pozwalających uchwycić złożoną dynamikę procesów edukacyjnych oraz zidentyfikować kluczowe czynniki umożliwiające tworzenie środowiska sprzyjającego integracji. Tymi obszarami są:

→ **Uczestnictwo jako wskaźnik jakości**

Obecność dzieci w placówce edukacyjnej i ich zaangażowanie w codzienne aktywności to kluczowy wskaźnik jakości wczesnej edukacji i opieki (IECE). Aktywne włączenie dzieci sprzyja zarówno ich rozwojowi, jak i ogólnemu dobrostanowi. W tym kontekście większy nacisk kładzie się na indywidualne postępy w uczeniu się oraz na zapewnienie równego dostępu do edukacji niż na wyniki testów standaryzowanych.

→ **Procesy proksymalne w edukacji**

Podstawę rozwoju dziecka w mikrosystemie stanowią codzienne procesy edukacyjne, m.in. interakcje społeczne, zabawa, rutynowe czynności. Jakość tych procesów ma bezpośredni wpływ na poziom zaangażowania dziecka oraz efektywność nauki, co czyni je kluczowym elementem otoczenia wczesnej edukacji i opieki.

→ **Struktury wspierające uczestnictwo**

Fizyczne, organizacyjne oraz kadrowe składniki placówki kształtują struktury mikrosystemowe, które – choć nie oddziałują bezpośrednio na wyniki osiągnięć dzieci – warunkują jakość procesów edukacyjnych. W związku z tym kwalifikacje kadry dydaktycznej lub wielkość grupy są istotnymi czynnikami pośrednimi, a także fundamentalnymi dla jakości środowiska edukacyjnego.

→ **Spółeczności lokalne**

Instytucje wczesnej edukacji działają w szerszym kontekście społecznym. Lokalne organizacje i usługi wsparcia dla dzieci oraz rodzin tworzą mezosystem wzmacniający lub ograniczający możliwości placówki w zakresie inkluzji oraz różnicowania ofert wsparcia.

→ **Oddziaływanie makrosystemu**

Polityki edukacyjne na poziomie krajowym, standardy jakości oraz ramy programowe determinują ramy funkcjonowania instytucji wczesnej edukacji i opieki. Makrosystem jest czynnikiem kształtującym granice działania oraz rozszerzającym lub ograniczającym potencjał realizacyjny praktyk sprzyjających równości i inkluzji.

Model ekosystemowy IECE ukazuje złożoność czynników wpływających na jakość edukacji włączającej. Uczestnictwo dziecka jest efektem współdziałania procesów edukacyjnych i struktur funkcjonujących na różnych poziomach – od lokalnych po systemowe. Uwzględnienie tego ujęcia pozwala lepiej projektować i wdrażać rozwiązania sprzyjające integracji (EASNIE, 2016; 2025).

Opieka i edukacja dzieci z uszkodzonym słuchem

W przypadku dziecka z uszkodzeniem słuchu kwestie opieki i edukacji są złożone i uzależnione od wielu czynników – wynikających zarówno z otoczenia dziecka, jak i z potencjału samego ucznia. Jak wskazują autorzy raportu *Unheard children* (National Deaf Children's Society, 2022), wczesne rozpoznawanie niedosłuchu odgrywa fundamentalną rolę w kształtowaniu rozwoju językowego oraz kompetencji komunikacyjnych dzieci. W państwach o niskim poziomie rozwoju gospodarczego opóźnienia w diagnozie są najczęściej efektem ograniczonego dostępu do specjalistycznych usług medycznych (laryngologicznych i audiologicznych). To w konsekwencji prowadzi do późnego wykrywania uszkodzeń słuchu u dzieci oraz braku odpowiedniego wsparcia dla ich rodzin, często pozostających bez żadnej pomocy.

Poza samą wczesną interwencją istotna jest dostępność nowoczesnych technologii wspomagających słyszenie oraz ich odpowiednie dopasowanie. Mimo że większość dzieci z niedosłuchem w krajach rozwijających się nie ma dostępu do aparatów słuchowych, edukacja rodziców i nauczycieli w zakresie ich użytkowania znacząco podnosi efektywność terapii. Dzieci z uszkodzeniem słuchu korzystają z różnych form komunikacji – od werbalnej poprzez język migowy aż po kombinację tych dwóch metod. Zastosowanie podejścia nazywanego komunikacją totalną oraz akceptacja różnorodnych metod komunikacyjnych umożliwiają lepsze dostosowanie wsparcia do indywidualnych potrzeb dzieci i młodzieży. Jednak brak systemowych rozwiązań w zakresie nauczania języka migowego, szkolenia nauczycieli

oraz przygotowania tłumaczy ogranicza możliwości rozwoju dzieci niesłyszących i ich rodzin. Kluczową rolę, zwłaszcza przy ograniczonych zasobach zewnętrznych, odgrywają zatem rodzice i opiekunowie. Pomocne mogą być również grupy wsparcia rówieśniczego, samopomocowego oraz programy edukacyjne dla rodzin, sprzyjające budowie kapitału społecznego i przeciwdziałaniu stygmatyzacji. Często grupy te przekształcają się w aktywne podmioty rzecznicze, dążące do poprawy warunków życia i edukacji dzieci niesłyszących. Niesłyszący dorośli pełnią funkcję wzorców do naśladowania, inspirując młodsze pokolenia dzięki prezentacjom własnych doświadczeń życiowych, zawodowych i edukacyjnych. Ich obecność przyczynia się do budowania pozytywnej tożsamości i poczucia sprawczości u dzieci z ubytkiem słuchu.

Dodatkowo, jak wskazują autorzy raportu, edukacja dzieci niesłyszących wymaga kompleksowego i systemowego podejścia. Obecnie niewielki ich odsetek uczęszcza do szkół, a znacznie mniejszy kończy edukację na poziomie średnim. Głównymi barierami edukacyjnymi dla tej grupy są: ograniczenia językowe, niedostatecznie przeszkolona kadra pedagogiczna oraz marginalizacja w placówkach ogólnodostępnych. Inicjatywy integrujące dzieci niesłyszące w szkołach oraz wsparcie nauczycieli poprzez szkolenia i materiały wizualne dają pozytywne rezultaty. Zintegrowane podejście – uwzględniające wczesną diagnozę, edukację rodzin, dostęp do technologii wspomagających słyszenie, promocję języka migowego, obecność wzorców do naśladowania oraz kompleksowe szkolenia kadry pedagogicznej – jest podstawą efektywnego wsparcia dzieci niesłyszących. Długofalowe zaangażowanie lokalnych społeczności i organizacji pozarządowych może się także przyczynić do systemowej zmiany oraz znaczącej poprawy jakości życia dzieci z ubytkiem słuchu w krajach z ograniczonymi zasobami.

Utrata słuchu jest poważnym wyzwaniem zdrowotnym oraz społecznym, które wymaga wczesnego rozpoznania i odpowiedniej interwencji. Raport Światowej Organizacji Zdrowia *World Report on Hearing* (WHO, 2021) podkreśla, że interwencja na odpowiednio

wczesnym etapie oraz edukacja są kluczowymi czynnikami minimalizującymi negatywne skutki utraty słuchu wpływające na rozwój językowy, poznawczy i psychospołeczny oraz na funkcjonowanie społeczne, a także ekonomiczne w późniejszym życiu. Wczesne rozpoznanie uszkodzenia słuchu, zwłaszcza w pierwszych sześciu miesiącach życia, pozwala na szybkie wdrożenie działań rehabilitacyjnych, co znacząco poprawia rozwój języka werbalnego i kompetencji komunikacyjnych dziecka.

Przeprowadzenie całego procesu po 18 miesiącu życia jest już zbyt późne, niewystarczające i najczęściej może się wiązać z poważnymi deprivacjami językowymi, wpływającymi niekorzystnie na ogólny rozwój dziecka. Wczesna interwencja jest zatem fundamentem umożliwiającym osiągnięcie przez dziecko lepszych wyników edukacyjnych i społecznych. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywają programy wczesnego wykrywania i interwencji słuchu, które obejmują powszechne przesiewowe badania słuchu u noworodków, monitorowanie dzieci z grup ryzyka, kompleksową diagnostykę oraz wsparcie rodzin. Programy oferują także dostęp do technologii wspomagających (np. aparatów słuchowych i implantów ślimakowych) oraz do usług profesjonalnego doradztwa i szkoleń. Integralnym elementem jest zaangażowanie rodzin w proces diagnozy i terapii, a także zapewnienie im wsparcia psychologicznego i społecznego.

Należy także podkreślić, że bez odpowiedniej diagnozy i wsparcia utrata słuchu negatywnie wpływa na osiągnięcia szkolne, przyczyniając się do obniżonych możliwości w zakresie nabywania umiejętności, kompetencji i wiedzy, a w wieku późniejszym – do zwiększenia ryzyka porzucenia nauki oraz ograniczeń

w dalszym kształceniu. Szkolne programy przesiewowych badań słuchu¹ oraz edukacja na temat profilaktyki słuchu to cenne narzędzia, które pomagają w wykrywaniu problemów oraz promują zdrowe nawyki. Ich skuteczność zależy jednak od istnienia systemu szybkich skierowań do specjalistycznej opieki i dostępności odpowiednich usług rehabilitacyjnych.

Rozwój językowy i społeczny [dzieci z ubytkiem słuchu] w dużej mierze zależy od wczesnej diagnozy, dostępu do nowoczesnych technologii wspomagających słyszenie, edukacji rodziców oraz możliwości korzystania z różnych form komunikacji, m.in. z języka migowego.

Ważnym elementem wspomagania rozwoju dzieci głuchych jest wprowadzenie języka migowego już od najwcześniejszych lat życia, co sprzyja prawidłowemu rozwojowi w zakresie komunikacji i emocji, a jednocześnie nie utrudnia nauki języka mówionego. Działania te mają istotne przełożenie na możliwości edukacyjne i komunikacyjne, zapewniając osobom z ubytkiem słuchu pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym. W każdym wieku niezbędna jest też rehabilitacja słuchowa obejmująca terapię rozwoju umiejętności percepcyjnych i językowych, ułatwiająca pełne korzystanie z aparatów słuchowych i implantów ślimakowych. Równie istotne jest dostosowanie akustyczne środowiska edukacyjnego,

1 Wprowadzenie programu przesiewowych badań słuchu w szkołach na terenie Polski znacząco przyczyniło się do identyfikacji dzieci z niezdiagnozowanymi wcześniej ubytkami słuchu. W okresie od marca do czerwca 2008 r. program objął ponad 92 tys. dzieci w wieku 7–12 lat z obszarów wiejskich i mniejszych miejscowości we wschodniej Polsce. W roku 2010 działania te rozszerzono na zachodnią część kraju w ramach szerszego programu oceny narządów zmysłów, obejmującego badania uszu, słuchu i wzroku. Na tym etapie przebadano ponad 71 tys. uczniów klas pierwszych z 4041 szkół. Wyniki wykazały, że niemal 14% dzieci miało ubytek słuchu i wymagało dalszej diagnostyki oraz leczenia. Szczególny niepokój budził fakt, że 58% rodziców tych dzieci nie było świadomych istnienia problemu. Dodatkowo 27% dzieci nigdy wcześniej nie przeszło badania słuchu (z wyjątkiem badań noworodkowych), a 41% nie miało zapewnionej specjalistycznej opieki medycznej w zakresie leczenia niedosłuchu. Wyniki te wskazują na istotną rolę badań przesiewowych w wykrywaniu zaburzeń słuchu, które w przeciwnym razie mogłyby pozostać niezauważone i nieleczone, negatywnie wpływając na rozwój dzieci oraz ich funkcjonowanie w środowisku szkolnym (Skarżyński i in., 2021).

gdyż nieodpowiednie warunki w tym zakresie są istotnym utrudnieniem w procesie nauki, zwłaszcza w przypadku dzieci z ubytkiem słuchu. Raport WHO wskazuje na bardzo istotny element związany z podejmowaniem działań profilaktycznych, zapewnieniem szerokiego dostępu do diagnozy, interwencji i rehabilitacji, a także do współpracy międzynarodowej. Kompleksowe podejście do opieki słuchowej wpisuje się w realizację Celów Zrównoważonego Rozwoju, zwłaszcza tych dotyczących zdrowia oraz jakości edukacji (WHO, 2021).

Edukacja dzieci z uszkodzeniem słuchu w Polsce

Przed polską edukacją dzieci z uszkodzonym słuchem (w tym g/Głuchych) stoi wiele wyzwań, które mają istotny wpływ na ich rozwój – zarówno osobisty, jak i zawodowy. Komisja Ekspertów ds. Osób Głuchych działająca przy Rzeczniku Praw Obywatelskich przygotowała kompleksowy raport diagnozujący obecny stan edukacji oraz wskazujący niezbędne działania naprawcze. Do kluczowych problemów należy brak zorganizowanego systemu wsparcia dla rodziców dzieci z uszkodzonym słuchem (obejmującego moment od narodzin dziecka). Słyszący rodzice najczęściej pozostają bez profesjonalnej pomocy, co zmusza ich do samodzielnego poszukiwania informacji i radzenia sobie z trudną diagnozą. Ponadto nierówności w refundacji aparatów słuchowych i implantów mogą wymuszać podejmowanie decyzji wyłącznie na podstawie kryteriów ekonomicznych, bez uwzględniania indywidualnych czynników wspomagających rozwój dziecka. Również dzieci KODA/CODA, czyli słyszące dzieci g/Głuchych rodziców, stykają się z wieloma problemami – pełnią często funkcję tłumaczy bez odpowiedniego przygotowania, co ma negatywny wpływ na ich dalsze życie. Błędne diagnozy i kierowanie ich do placówek specjalnych z reguły wynikają z nieznajomości specyfiki dwujęzyczności KODA, a ograniczona wiedza g/Głuchych rodziców o szkolnym środowisku ich dzieci komplikuje komunikację ze szkołą. Na tym poziomie problemem jest sztywność i przeładowanie treścią podstaw programowych, które nie odpowiadają możliwościom

percepcyjnym uczniów niesłyszących, utrudniając efektywny proces dydaktyczny. Wymóg tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) co pół roku bywa często jedynie formalnością, co ogranicza realne wsparcie dla ucznia. Polski Język Migowy (PJM), mimo że jest naturalnym językiem Głuchych, nie ma statusu przedmiotu nauczania w szkołach dla niesłyszących. Brakuje oficjalnych programów nauki oraz wymagań egzaminacyjnych, co prowadzi do tego, że uczniowie niesłyszący wykazują się słabą znajomością języka polskiego jako obcego.

Kwalifikacje kadry pedagogicznej są niewystarczające – wielu nauczycieli nie zna PJM na wymaganym poziomie (por. Najwyższa Izba Kontroli, 2022; Wójcicka i in., 2024), a brak regulacji prawnych nie wymusza na nich posiadania wiedzy o kulturze Głuchych. Zawód nauczyciela w szkołach dla niesłyszących pozostaje w dużej mierze zamknięty dla osób niesłyszących. Problemem instytucjonalnym jest również integracja uczniów niesłyszących z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w tych samych placówkach – co negatywnie wpływa na poczucie wartości tych pierwszych oraz utrudnia komunikację. Kształcenie zawodowe nie jest dostosowane ani do potrzeb uczniów, ani do rynku pracy – brakuje tłumaczy PJM znających specjalistyczne słownictwo, a arkusze egzaminacyjne nie uwzględniają specyfiki komunikacyjnej osób niesłyszących. Poradnictwo zawodowe stoi na niskim poziomie. Nie funkcjonuje specjalistyczna, spersonalizowana opieka psychologiczno-psychiatryczna dla Głuchych, a zdrowie psychiczne tej grupy nie jest monitorowane (Wiśniewska, 2020). Standardowe procedury medyczne często nie uwzględniają specyfiki pacjentów niesłyszących, co może być dla nich szkodliwe.

Wśród wielu istotnych rekomendacji autorzy raportu *Osoby głuche w Polsce 2020* wskazują m.in. na konieczność wdrożenia systemu wsparcia rodzin z głuchymi dziećmi od samego początku (obejmującego pomoc informacyjną, doradczą i wychowawczą) oraz zapewnienia jednakowych zasad refundacji aparatów i implantów. Wsparcie powinno być także skierowane do dzieci KODA/CODA, z uwzględnieniem edukacji o ich specyficznych potrzebach w szkołach,

poradniach oraz instytucjach pomocy społecznej. Zaleca się także zwiększenie autonomii kadry szkolnej w dostosowywaniu programów nauczania oraz uproszczenie dokumentacji. Konieczne jest formalne uznanie PJM za język mniejszości narodowej Głuchych, co pozwoliłoby na oficjalne wprowadzenie go do programów nauczania i podniesienie jego rangi w szkołach. Również należy podnieść poziom znajomości PJM wśród nauczycieli, wprowadzić obowiązek znajomości PJM na poziomie B2 (przejściowo B1) dla personelu szkół specjalnych oraz zwiększyć udział nauczycieli niesłyszących.

Taki szeroki i wielopłaszczyznowy zestaw wyzwań i rekomendacji to dowód na to, jak złożona jest sytuacja edukacyjna dzieci z uszkodzonym słuchem w Polsce oraz jak istotne są działania systemowe, które zapewniłyby im równy dostęp do edukacji i rozwój społeczny na miarę ich indywidualnych potrzeb.

Zakończenie

Edukacja i opieka we wczesnym dzieciństwie stanowią fundament wszechstronnego rozwoju dziecka, łącząc troskę o zdrowie, bezpieczeństwo i dobrostan z działaniami edukacyjnymi wspierającymi jego potencjał. Kluczowym elementem współczesnych podejść w tym zakresie jest edukacja włączająca, która zakłada, że każda osoba – niezależnie od cech indywidualnych, zdolności, sytuacji życiowej czy niepełnosprawności – powinna mieć możliwość pełnego uczestnictwa w procesie nauki i w życiu społecznym. To podejście nie ogranicza się jedynie do integracji dzieci z niepełnosprawnościami, lecz obejmuje całą różnorodność uczniów, uznając ją za wartość i zasób sprzyjający równości, sprawiedliwości społecznej oraz jakości edukacji.

W edukacji włączającej coraz większy nacisk kładzie się na tworzenie środowisk otwartych i elastycznych, w których wsparcie dostosowywane jest systemowo i długofalowo do zmieniających się potrzeb dzieci. Nowoczesne koncepcje podkreślają konieczność postrzegania dziecka nie przez pryzmat deficytów,

lecz możliwości – a to wymaga zmiany tradycyjnych schematów działania i myślenia pedagogicznego. Podejście to zakłada rezygnację z kategoryzacji i segregacji dzieci, promując dostępność, aktywne uczestnictwo i indywidualne wsparcie.

Szczególnym wyzwaniem dla systemu edukacyjnego są dzieci z ubytkiem słuchu, w tym dzieci Głuche. Ich rozwój językowy i społeczny w dużej mierze zależy od wczesnej diagnozy, dostępu do nowoczesnych technologii wspomagających słyszenie, edukacji rodziców oraz możliwości korzystania z różnych form komunikacji, m.in. z języka migowego. Niestety, w krajach na niższym poziomie rozwoju gospodarczego, przed tymi dziećmi stoi wiele barier, dotyczących m.in.: późnej diagnozy, braku systemowego wsparcia dla rodzin, ograniczonej dostępności sprzętu wspomagającego słuch, niewystarczających kompetencji nauczycieli oraz marginalizacji w szkołach ogólnodostępnych.

Raporty i badania wskazują, że edukacja dzieci z ubytkiem słuchu wymaga zintegrowanego, systemowego podejścia, obejmującego m.in. wczesną interwencję, kompleksowe programy wsparcia rodzin, rozwój kompetencji nauczycieli, uznanie Polskiego Języka Migowego (PJM) za język nauczania oraz zwiększenie liczby niesłyszących specjalistów w edukacji. Obecnie duża grupa dzieci z uszkodzonym słuchem w Polsce nie osiąga nawet poziomu średniego wykształcenia, a przyczyniają się do tego błędne diagnozy, niedostosowane programy nauczania, zbyt formalne podejście do tworzenia indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, a także brak specjalistycznej opieki psychologicznej i psychiatrycznej.

Niezbędne są zmiany legislacyjne, programowe i organizacyjne – dotyczące m.in. wdrożenia systemu wsparcia od narodzin dziecka, uznania PJM za język mniejszości narodowej, wprowadzenia obowiązkowej znajomości PJM wśród nauczycieli szkół specjalnych, uproszczenia dokumentacji oraz rozwoju programów doradztwa zawodowego dostosowanego do potrzeb uczniów niesłyszących. Istotne jest również wsparcie dzieci KODA/CODA, które często przyjmują rolę tłumaczy

w rodzinach bez odpowiedniego przygotowania, co wpływa negatywnie na ich rozwój emocjonalny i edukacyjny.

Wnioski z analiz oraz rekomendacje zawarte w raportach krajowych i międzynarodowych jasno wskazują, że równość w dostępie do edukacji nie może być osiągnięta bez działań systemowych. Potrzebne

są zintegrowane kroki w zakresie polityki, współpracy międzysektorowej (edukacja, zdrowie, pomoc społeczna), rozwoju partnerstw instytucjonalnych oraz oferty wsparcia rodzin i nauczycieli. Wdrażanie edukacji włączającej od najwcześniejszych lat życia to fundament budowania społeczeństwa, w którym każde dziecko – bez względu na potrzeby – ma prawo do pełnego uczestnictwa i rozwoju.

Bibliografia

- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. W: W. Damon, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (6th ed.). Wiley.
- Chrzanowska, I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (Seria Naukowa, t. 7). Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- National Deaf Children's Society. (2022). *Unheard children: Championing deaf children's rights to family, community, education and independence in developing countries*. bit.ly/3GXUcFX [dostęp: 3.08.2025].
- EASNIE. (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*.
- EASNIE. (2025). *Cross-sector collaboration and governance in inclusive education systems: Background paper for the Advancing Collaboration in Education and Collaborative Action for Inclusive Education activities*.
- European Commission. (2014). *Key principles of a quality framework. Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. bit.ly/41pcsPl [dostęp: 3.08.2025].
- Ferguson, D. (2009). *Understanding horizontal governance. Research brief*. Centre for Literacy of Quebec. bit.ly/3JRGntD [dostęp: 9.09.2025].
- Najwyższa Izba Kontroli. (2022). *Informacja o wynikach kontroli: Edukacja głuchych i niedosłyszących dzieci i młodzieży* (LPO.430.001.2022; Nr ewid. 117/2022/P/22/075/LPO). Delegatura w Poznaniu.
- OECD. (2015). *Starting strong IV: Monitoring quality in early childhood education and care*. bit.ly/40OaO9I [dostęp: 3.08.2025].
- Skarzyński, P. H., Kochanek, K., Skarzyński, H., Senderski, A., Wysocki, J., Szkielkowska, A. i in. (2011). Hearing screening program in school-age children in Western Poland. *Journal of International Advanced Otology*, 7(2), 194-200.
- Wójcicka, J., Mostowski, P., Dunaj, M., Kotowicz, J., Stopińska, A. (2024). *Raport dotyczący podnoszenia kompetencji w Polskim Języku Migowym (PJM) nauczycieli pracujących z uczniami z uszkodzonym słuchem*. Pracownia Lingwistyki Migowej, Uniwersytet Warszawski.
- Wiśniewska, D. (2020). Zdrowie psychiczne g/Głuchych Polaków a organizacja pomocy psychiatryczno-psychologicznej. W: B. Imiołczyk (red.), *Osoby głuche w Polsce 2020. Wyzwania i rekomendacje. Raport Komisji Ekspertów ds. osób głuchych. Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich*. bit.ly/47gh2Dg [dostęp: 4.08.2025].
- UNESCO. (2016). *New horizons: A review of early childhood care and education in Asia and the Pacific*.
- UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*.
- WHO. (2021). *World report on hearing*.

Kwalifikacje gwarancją jakości? Wprowadzenie do zawodu nauczyciela w zakresie wczesnej edukacji włączającej

Praktyki związane z włączeniem powinny być realizowane na wszystkich etapach kształcenia. Szczególnie istotne jest przygotowanie do zawodu tych osób, które będą się zajmować wczesną edukacją. Przedszkola są bowiem placówkami, które mają ogromny potencjał do rozwijania praktyk włączających i współpracy na rzecz ich wdrażania.

W pracach tematycznych Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE) wczesna edukacja włączająca oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w tym zakresie były głównymi tematami rozważań dotyczących polityki i praktyki, mających na celu rozwój systemów edukacji włączającej (EASNIE, 2016; 2020; 2022a). Wczesna edukacja włączająca obejmuje szeroki zakres działań umożliwiających włączenie dzieci w wieku od 0 do 6 lat. Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli zajmujących się dziećmi w tym wieku obejmuje wszystkie możliwości zdobycia przez nich kwalifikacji oraz podnoszenia kompetencji w kwestiach różnorodności, równości i włączenia. Koncentruje się ono na szkole oraz na wszystkich interesariuszach zaangażowanych w jej funkcjonowanie oraz w życie uczniów wymagających szczególnego wsparcia. W centrum uwagi znajdują się więc dzieci w wieku przedszkolnym oraz pracownicy przedszkolni.

W Europie naukę w placówkach wczesnej edukacji dzieci rozpoczynają w wieku od 2,5 roku do 5 lat. Niniejszy artykuł dotyczy oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz pracujących w nich nauczycieli. Skupia się na ich rozwoju zawodowym w zakresie edukacji włączającej, który stanowi priorytet działań politycznych i praktycznych na rzecz edukacji włączającej (EASNIE, 2020a). W wielu państwach przedszkole uznawane jest za pełnoprawną część edukacji podstawowej, a niniejszy artykuł ma na celu zbadanie powiązań między włączającą edukacją przedszkolną a kształceniem i doskonaleniem zawodowym pracowników przedszkoli

dr Annet De Vroey

konsultantka Europejskiej Agencji
ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji
Włączającej



opartym na współpracy. Szczególnie istotną kwestią jest wprowadzenie do zawodu, stanowiące kluczową fazę rozwoju nauczycieli.

Na podstawie prac tematycznych zostaną omówione wyzwania specyficzne dla kształcenia i doskonalenia zawodowego osób zajmujących się edukacją włączającą w przedszkolach. Przedstawione zostaną również przykłady praktyczne, pokazujące korzyści z programów kształcenia i doskonalenia zawodowego, mogące zainspirować pracowników przedszkoli do działań w tym zakresie i wdrażania konkretnych rozwiązań.

Ścieżka kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej

Na podstawie wyników badań stwierdzono (EASNIE, 2020a), że w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w Europie istnieje wiele luk, zwłaszcza w odniesieniu do kwestii włączenia i równości. Po pierwsze, proces ten nie koncentruje się w pełni na różnorodności i równości, lecz przede wszystkim na specjalnych potrzebach edukacyjnych. Po drugie, nie obejmuje całego procesu rozwoju – od etapu kształcenia nauczycieli po etap doskonalenia zawodowego. Zauważalne jest, że niemal całkowicie pominięto etap wprowadzenia do zawodu nauczyciela. Po trzecie, nie uwzględnia się innych osób, z którymi nauczyciele coraz częściej współpracują. Choć istnieją możliwości wspólnego, krótkoterminowego kształcenia i doskonalenia osób z różnych grup zawodowych, będące przykładem dobrych praktyk w zakresie łączenia kadry nauczycielskiej i innych specjalistów na różnych etapach kariery, nie budują one systemowo potencjału do prowadzenia edukacji włączającej. Po czwarte, dodatkowe badanie dotyczące rozwoju kompetencji na rzecz włączenia na każdym etapie edukacji (EASNIE, 2022b) wykazało, że w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej pracownicy przedszkoli są traktowani jak nauczyciele szkół podstawowych, przy niewielkim uwzględnieniu potrzeby bardziej całościowego spojrzenia na ich rozwój zawodowy oraz wymagań dotyczących pracy z młodszymi dziećmi.

Od przygotowania w zakresie różnorodności skupionego na specjalnych potrzebach edukacyjnych do kompetencji na rzecz równości i włączenia

Omawiając kwestię edukacji włączającej w kontekście doskonalenia zawodowego nauczycieli, w centrum uwagi nadal znajdują się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chociaż takie podejście jest odpowiedzią na postulaty nauczycieli, nie oddaje ono w pełni znaczenia edukacji włączającej ani nie oznacza, że nauczyciele w trakcie przygotowania do zawodu lub po rozpoczęciu pracy będą umieli stosować włączające praktyki. Chris Forlin i Dianne Chambers (2011) stwierdzili, że poczucie własnej skuteczności w zakresie edukacji włączającej w mniejszym stopniu wynika z doświadczeń kontaktu z uczniami z niepełnosprawnościami lub z wiedzy zdobytej podczas kursów dotyczących dostosowania metod do ich potrzeb, a w większym – z ogólnej pewności siebie w zakresie umiejętności nauczania oraz znajomości przepisów dotyczących włączenia. Skoncentrowanie się wyłącznie na specjalnych potrzebach edukacyjnych wydaje się powodować – zwłaszcza w przypadku początkujących nauczycieli – wyższy poziom stresu i lęku oraz prowadzi do akceptowania segregacji zamiast wspierania włączenia (Allan, 2011).

Panuje powszechna zgoda co do tego, że w większym zakresie należy się skupić na wartościach edukacji włączającej, aby podnieść świadomość, wrażliwość, zdolność reagowania, autorefleksję, umiejętność współpracy i kompetencje w zakresie nauczania wszystkich uczniów (EASNIE, 2022a). Przyjmowanie do szkół ogólnodostępnych uczniów wymagających szczególnego wsparcia to przejaw realizacji idei poszanowania godności ludzkiej, praw człowieka, różnorodności, równości, sprawiedliwości i demokracji, oznaka przeciwdziałania stygmatyzacji i dyskryminacji oraz dążenia do zaspokojenia potrzeb każdej osoby (Council of the European Union, 2019; UNESCO, 2020; EASNIE, 2021). W praktyce edukacyjnej włączenie wiąże się z zaangażowaniem na rzecz sprawiedliwości społecznej dla wszystkich, wdrożeniem krytycznego

myślenia i działań afirmatywnych, a także akceptacją nieprzewidywalności procesu nauczania w sytuacjach związanych z różnorodnością (Allan, 2011; Naraian, 2017). Żeby zapewnić wszystkim uczniom możliwość uczenia się, uczestnictwa i dobrostanu, nauczyciele prowadzący edukację włączającą muszą w swoich działaniach uwzględniać podstawowe wartości społeczne, m.in.: poczucie przynależności, dążenie do doskonałości, hojność (Peterson, Taylor, 2009), oraz postawy, takie jak empatia, zdolność do budowania więzi, wyrozumiałość, akceptacja, wspólnotowość i tworzenie pozytywnego klimatu w szkole (Yin i in., 2019). Opierając się na trzech podstawowych założeniach, zgodnie z którymi: różnorodność jest istotnym elementem rozwoju i uczenia się człowieka; nauczyciele są w stanie nauczać wszystkie dzieci; zawód nauczyciela daje możliwość twórczej współpracy z innymi – pedagogika włączająca oferuje całościowe podejście do wdrażania włączających wartości oraz metod nauczania, a także do rozwoju szkoły (Florian, Black-Hawkins, 2011).

Uwzględniając wymienione wartości, postawy i założenia, EASNIE opracowała ramy kompetencji na rzecz edukacji włączającej dla specjalistów zajmujących się tym obszarem. *Profil kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej* (Profile for Inclusive Teacher Professional Learning, EASNIE, 2022a) osadzony został na czterech wartościach: uznaniu dla różnorodności uczniów, wsparciu wszystkich uczniów, współpracy oraz indywidualnym i zespołowym rozwoju zawodowym. Ramy te określają także dziesięć obszarów kompetencji, a każdy z nich obejmuje zalecane postawy, zakres wiedzy oraz umiejętności służące rozwijaniu praktyki włączającej w klasie i w szkole (De Vroey, Lecheval, Symeonidou, 2023). Potwierdzają one znaczenie opracowanego dekadę wcześniej *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* (Profile of Inclusive Teachers, EASNIE, 2012), który dotyczy nauczycieli w trakcie przygotowania do zawodu oraz dla osób kształcących nauczycieli. Oba te dokumenty odzwierciedlają włączające i wrażliwe kulturowo podejścia pedagogiczne oraz wskazują kompetencje (Allan, 2011; Florian, Black-Hawkins, 2011; Villegas, Ciotoli, Lucas, 2017), umoliwiające reprezentowanie i wspieranie wszystkich

uczniów, uwzględnianie różnych perspektyw oraz koncentrowanie się na zapewnieniu edukacji wysokiej jakości dla wszystkich.

Od indywidualnego do zespołowego kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej

Jedną z kluczowych wartości w *Profilu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej* (EASNIE, 2022a) jest współpraca: z rodzicami, innymi specjalistami oraz – co oczywiste – z uczniami (w tym uwzględnianie ich opinii). W związku z tym bardzo istotne jest zespołowe kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji włączającej. Na etapie kształcenia nauczycieli nacisk kładzie się na indywidualne przygotowanie zawodowe, mające na celu uzyskanie określonych kwalifikacji, jednak złożoność edukacji włączającej, w której rozwijają się partnerstwa, wymaga szerszego spojrzenia na sam proces kształcenia i doskonalenia zawodowego. Profil podkreśla tę zasadę zarówno w swojej nazwie, jak i treści, odwołując się w tytule do włączającego kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz do wspólnej refleksji zespołowej w ramach czwartej podstawowej wartości i związanych z nią wytycznych.

Dzięki kształceniu i doskonaleniu zawodowemu nauczyciele zyskują zdolność do radzenia sobie ze złożonością praktyki pedagogicznej. Wymaga to korzystania z nowych sposobów doszkalania, zwłaszcza w sytuacji, gdy innowacyjne praktyki rodzą się w wyniku współpracy i zaangażowania całej społeczności szkolnej. Dzięki współdziałaniu inni specjaliści mogą skuteczniej wspierać nauczycieli w pracy z klasą. W związku z tym rozwój kompetencji w zakresie włączenia należy rozpatrywać jako proces oparty na współpracy w ramach kariery indywidualnej i zespołowej oraz wymagający dostosowania standardów zawodowych i ram kompetencji (EASNIE, 2021).

Aby budować potencjał edukacji włączającej, trzeba ewoluować nie tylko w ramach specyficznych

kontekstów, lecz również poza nimi, oraz wykraczać poza zakres początkowych kwalifikacji. W związku z tym przykłady kształcenia i doskonalenia zawodowego w formie współpracy obejmują: partycypacyjne badania w działaniu, wzmacniające wsparcie koleżeńskie i poczucie wspólnej odpowiedzialności; cykle studiów lekcji, w ramach których wspólnie się tworzy i analizuje praktykę włączającą; oraz społeczności kształcenia i doskonalenia zawodowego, w których nauczyciele i inni praktycy planują, nauczają, obserwują, omawiają, a nawet tworzą teorie dotyczące nowych modeli współpracy (Norwich, Ylonen, 2013; Robinson, 2017). Skuteczne modele zespołowego kształcenia i doskonalenia zawodowego wykorzystują wyniki badań nad praktyką „tu i teraz”, skupiając się na ocenach edukacyjnych, a nie wyłącznie na samej praktyce (Biesta, 2012; Robinson, 2017). Takie „lokalne podejście” (Norwich, Ylonen, 2013) wzmacnia autonomię zawodową, sprawczość zespołu oraz umiejętną praktykę włączającą opartą na pewności siebie i może być stosowane w trakcie całej kariery nauczyciela (Robinson, 2017; De Vroey, Lecheval, Symeonidou, 2023). Zespołowe kształcenie i doskonalenie zawodowe zwiększa ogólną sprawczość nauczycieli oraz przyczynia się do rozwoju u wszystkich pracowników dydaktycznych (a także u ich współpracowników) umiejętności celowego i konstruktywnego działania (Calvert, 2016, s. 4).

Wprowadzenie do zawodu jako kluczowy element kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji włączającej

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie edukacji włączającej powinno mieć charakter ciągły i obejmować etapy podstawowego wykształcenia pedagogicznego, wprowadzenia do zawodu i doskonalenia zawodowego, a także kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji włączającej dyrektorów szkół i osób odpowiadających za edukację nauczycieli. Wprowadzenie do zawodu rozumiane jest jako systemowa metoda rozwoju zawodowego, obejmująca proces wdrażania do pracy oraz wspierania nowych nauczycieli w wymagającym

środowisku, w którym oczekuje się od nich samodzielnej pracy i podejmowania decyzji edukacyjnych. Początkujący nauczyciele potrzebują zorganizowanego wprowadzenia do zawodu oraz mentoringu w zakresie edukacji włączającej w szczególności po to, by móc zweryfikować w codziennej praktyce wiedzę zdobytą na etapie kształcenia (Beacham, Rouse, 2012).

Choć proces kształcenia nauczycieli nie stwarza wielu okazji do zdobywania praktycznych doświadczeń w zakresie edukacji włączającej, wiele takich możliwości pojawia się w trakcie wprowadzenia do zawodu i doskonalenia zawodowego. Istnieją jednak dwie przeszkody: po pierwsze, wprowadzenie do zawodu rzadko traktowane jest jako odrębny etap rozwoju zawodowego, a po drugie, brakuje efektywnych środowisk praktyki włączającej, w których nowi nauczyciele mieliby dostęp do wsparcia mentorskiego, pozwalającego zmniejszyć ich poczucie strachu i stresu, wynikające z faktu, że ich przygotowanie zawodowe było skupione na kwestii różnorodności (Allan, 2011; Watkins, De Vroey, Symeonidou, 2016).

Pierwszym krokiem do usunięcia tych przeszkód jest rozpoznanie luk w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego, wskazujących na istotne słabości procesu wprowadzania do zawodu początkujących nauczycieli oraz w zakresie kształcenia i doskonalenia umożliwiającego nauczycielom-mentorom uzyskanie kwalifikacji do pracy w zakresie edukacji włączającej (EASNIE, 2020). Wejście do społeczności szkolnej, w której stopniowo wdraża się praktyki włączające, wymaga starannego wprowadzenia do zawodu i mentoringu. Przeznaczenie na to odpowiedniej ilości czasu przez początkujących nauczycieli sprawi, że zmniejszy się ich stres związany z pierwszymi chwilami pracy w szkole, zwłaszcza w zróżnicowanych klasach. Ponadto, aby wzmocnić włączające metody pedagogiczne, konieczne jest przygotowanie mentorów, których praca stanowi integralny element procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej. Chodzi tu o dyrektorów szkół, osoby kształtujące nauczycieli oraz inne wspierające włączenie.

Po drugie, brak dojrzałych środowisk włączających można zrekompensować stosując podejście oparte na współpracy, promując zespołowe kształcenie zawodowe na rzecz praktyk włączających. Poprzez zachęcanie wszystkich edukatorów do współpracy i ustawicznego rozwoju zawodowego, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli umożliwia bardziej złożone myślenie o różnorodności, krytyczną refleksję badawczą oraz tworzenie nowych modeli teoretycznych na podstawie praktyk opartych na współdziałaniu (Cochran-Smith i in., 2015; Calvert, 2016; Robinson, 2017).

Zespołowe kształcenie i doskonalenie zawodowe stanowi odpowiedź na oba wspomniane wyzwania. Choć przygotowanie do zawodu początkujących nauczycieli w zakresie edukacji włączającej jest niezwykle potrzebne, można je skutecznie połączyć z procesem kształcenia i doskonalenia zawodowego całej społeczności szkolnej. Rozwiązania takie, jak obserwacja (Alila, Maatta, Uusiautti, 2016), budowanie „grupy powiązań” (Andresen, 2015) lub szerszych społeczności kształcenia i doskonalenia zawodowego mogą wspomóc proces przygotowania do zawodu, ograniczyć przeszkody utrudniające mentoring, wykształcić kulturę zaufania oraz promować postrzeganie własne nauczycieli i innych osób jako refleksyjnych praktyków stosujących podejście włączające (Beaton, Spratt, 2017).

Kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji włączającej osób zajmujących się wczesną edukacją

Oprócz kadry pedagogicznej pracującej w oddziałach przedszkolnych we wczesną edukację zaangażowana jest szersza grupa specjalistów – logopedów, psychologów szkolnych, asystentów. W wielu krajach nauczycielom w klasach ogólnodostępnych pomagają nauczyciele kształcenia specjalnego (EASNIE, 2016).

Jednak kwalifikacje nauczycieli w przedszkolach nie muszą się różnić od kwalifikacji tych pracujących w szkołach podstawowych (np. gdy przedszkole stanowi ich integralną część). Podobnie jest w przypadku specjalistycznych kursów, które nie zawsze uwzględniają podział na grupy wiekowe w placówce. Takie podejście pozwala ujednolicić standardy i kompetencje nauczycieli różnych typów placówek, ale nie zmniejsza potrzeby przygotowania do zawodu w specyficznym kontekście

Jedną z kluczowych wartości w Profilu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej jest współpraca: z rodzicami, innymi specjalistami oraz – co oczywiste – z uczniami (w tym uwzględnianie ich opinii).

wczesnej edukacji w momencie rozpoczęcia pracy. Analizy wykazały, że podstawowym celem wczesnej edukacji włączającej jest zapewnienie wszystkim dzieciom możliwości uczestnictwa rozumianego jako poczucie przynależności, zaangażowanie i uczenie się (EASNIE, 2016). Perspektywa ta odzwierciedla fundamentalne podejście do kształtowania włączenia, koncentrując się na holistycznym programie nauczania oraz na rozwoju kompetencji umożliwiających projektowanie bardziej spersonalizowanych ścieżek uczenia się dla wszystkich dzieci.

Z analiz wynika ponadto, że istnieją problemy w zakresie dostępności i treści standardów zawodowych dotyczących edukacji włączającej dla różnych specjalistów pracujących z nauczycielami przedszkolnymi (EASNIE, 2022b). Przykłady włączającej wczesnej edukacji pokazują jednak znaczenie oraz potrzebę strukturalnego interdyscyplinarnego i międzyinstytucjonalnego wsparcia spoza środowiska szkolnego (EASNIE, 2016). W przypadku małych dzieci działania profilaktyczne i interwencyjne

mają kluczowe znaczenie, dlatego wskazane jest, aby nauczyciele w przedszkolach otrzymywali dodatkowe wsparcie. W konsekwencji, jak wspomniano powyżej, dowody na stosowanie podejścia opartego na wspólnym uczeniu się zawodowym i procesach refleksji zespołowej w celu wzmocnienia zdolności zespołu do działania na rzecz włączenia mają większe szanse na zdobycie solidnych podstaw w placówkach przedszkolnych, co może stanowić przykład dla społeczności zawodowych zajmujących się uczeniem się na rzecz włączenia w szkołach podstawowych w szerszym ujęciu. Ważne jest również to, by wydziały uniwersyteckie przygotowujące nauczycieli specjalistów, terapeutów lub psychologów edukacyjnych uwzględniały element współpracy w tworzonych programach nauczania, dostosowanie efektów uczenia się w odniesieniu do włączającego wsparcia w klasie, działania na rzecz rozwoju włączających szkół i społeczności, a także interdyscyplinarny dialog niezbędny do rozwijania pedagogiki włączającej (De Vroey, Lecheval, Symeonidou, 2023).

Na początku kariery zawodowej nauczyciela przedszkolnego bardzo ważne jest rozwijanie kompetencji w zakresie pracy z rodzicami i rodzinami, ponieważ relacja z rodzicami to kluczowy czynnik strukturalny wpływający na jakość wczesnej edukacji (EASNIE, 2016). Nawiązanie współpracy z rodzicami może wymagać szerszego zakresu działań, ponieważ relacja ta wykracza poza samą komunikację na temat uczestnictwa dziecka w zajęciach i jego postępów w nauce. Rodzice są postrzegani jako osoby zapewniające nauczycielom kontekst potrzebny do zrozumienia uczniów i do zaspokojenia ich potrzeb. Mogą być oni proszeni o udział w planowaniu ogólnych i indywidualnych programów nauczania, a także w ewaluacji wsparcia dziecka, co wykracza poza zwykłe relacje nauczyciel–rodzic i angażuje ich w szerszą społeczność szkolną.

Wprowadzenie do zawodu w zakresie włączającej wczesnej edukacji: praktyka

Z analizy możliwości kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej w Europie

(EASNIE, 2020) wynika, że istnieją ogólne programy wprowadzenia do zawodu dla początkujących nauczycieli, jak również kilka programów ukierunkowanych na edukację włączającą i jej specyficzne wyzwania. Pierwsze z wymienionych są odpowiedzią na postulat Forlina i Chambersa (2011), dotyczący budowania ogólnej pewności siebie u początkujących nauczycieli w zakresie umiejętności dydaktycznych zamiast poszerzania wiedzy specjalistycznej przygotowującej do codziennej pracy w zróżnicowanych klasach. Drugie natomiast skupiają się na włączeniu w ramach ogólnych programów przygotowania do zawodu.

Zapisy ogólnych programów wprowadzenia do zawodu potwierdzają prawo początkujących nauczycieli do korzystania z mentoringu ułatwiającego im odnalezienie się w środowisku szkolnym, a także wskazują obowiązek ukończenia etapu wprowadzenia do zawodu w celu przejścia na kolejny szczebel kariery. W Bułgarii, Norwegii i Serbii istnieją regulacje dotyczące wprowadzenia i mentoringu dotyczące wszystkich nauczycieli, przewidujące działania wykwalifikowanych mentorów, wyznaczonych do pomocy początkującym nauczycielom w wyborach dotyczących ich profesjonalnego rozwoju. Koncentrując się na edukacji włączającej w ramach ogólnego programu, Litwa wskazuje, że wprowadzenie do zawodu jest elementem podnoszenia jakości kształcenia nauczycieli oraz szansą na zróżnicowanie ról w ramach edukacji włączającej. W Walii *Profesjonalne standardy nauczania i przywództwa* (ang. *Professional Standards for Teaching and Leadership*) odzwierciedlają nowy program nauczania zaprojektowany z myślą o klasach włączających i o wsparciu uczniów z dodatkowymi potrzebami. Wyraźnie wskazuje się w tym dokumencie, że wprowadzenie do zawodu jest integralną częścią całego procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Oprócz wzmocnienia uniwersalnego podejścia do nauczania (De Vroey i in., 2016), szczególnie przydatnym początkującym nauczycielom, z punktu widzenia wprowadzenia do zawodu – jak wskazano w *Profilu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej* (EASNIE,

2022a) – kluczowe znaczenie mają: znajomość przepisów dotyczących edukacji włączającej (Forlin, Chambers, 2011) oraz kompetencje w zakresie współpracy interdyscyplinarnej. Przykładowo, w ramach specjalistycznych studiów podyplomowych dla nauczycieli, realizowanych we współpracy ze szkołami ogólnodostępnymi, można wdrażać dobrze skonstruowane zespołowe programy wprowadzania do zawodu w zakresie edukacji włączającej. W ten sposób zwiększa się potencjał szkół w zakresie wsparcia edukacyjnego, a także poprawy jakości przygotowania początkujących nauczycieli do zawodu. W ramach „Projektu włączającej praktyki interdyscyplinarnej” (ang. „Inclusive Interdisciplinary Practice Design”), realizowanego przez uniwersytet w Leuven i kolegia nauczycielskie w Belgii (Flandria), (Emmers, Van Eynde, i in., 2015), zidentyfikowano siedem ról w zakresie wspierania edukacji włączającej, przypisanych początkującym nauczycielom specjalistom lub osobom wspomagającym proces kształcenia w trakcie realizacji podyplomowych programów specjalistycznych. Są to: menedżer przypadku, członek kadry nauczycielskiej w klasie, nauczyciel wspierający ucznia, trener w zakresie edukacji włączającej, partner rodzin, partner / „budowniczy mostów” w usługach społecznych oraz refleksyjny praktyk. Dzięki uwzględnieniu tych ról w efektach uczenia się, ściśle powiązanych z nabytymi już ogólnymi i szczegółowymi kompetencjami nauczycieli (w tym nauczycieli przedszkolnych), projektowanie programów podyplomowych jest wyjątkową okazją do skutecznego przygotowania początkujących nauczycieli do pracy w złożonej rzeczywistości edukacji włączającej.

Innym przykładem zespołowego kształcenia i doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej jest czteroletni projekt badawczo-rozwojowy „Potential”, realizowany przez cztery uniwersytety oraz dwa kolegia kształcenia nauczycieli w Belgii (Flandria). Projekt dotyczył wartości podstawowych i obszarów kompetencji w zakresie „wspierania wszystkich uczniów” oraz „nastawienia na współpracę”, określonych w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* z 2012 roku. Na podstawie

współczesnej wiedzy na temat zróżnicowanego nauczania i sieci współpracy na rzecz włączenia, a także wdrożeń społeczności kształcenia i doskonalenia zawodowego w szkołach podstawowych, w ramach projektu opracowano platformę internetową na rzecz doskonalenia zawodowego w zakresie włączenia. Szczególny nacisk położono w niej na współpracę z rodzicami – powstał m.in. film dokumentalny przedstawiający rodzinę z małym dzieckiem, jego szkołę oraz współpracę między tymi dwoma środowiskami, aby pomóc zrozumieć i w pełni zaangażować się w praktykę edukacji włączającej (EASNIE, 2022a).

W Szwecji w 2016 roku Krajowa Agencja ds. Edukacji oraz Krajowa Agencja ds. Specjalnych Potrzeb w Edukacji i Szkołach opracowały internetowy program rozwoju zawodowego dla nauczycieli i szkół (EASNIE, 2022a). Promuje on zespołowe kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji włączającej i specjalnych potrzeb edukacyjnych. U jego podstaw leżą cztery wartości podstawowe zawarte w *Profilu nauczyciela edukacji włączającej* z 2012 roku. Program jest skierowany do wszystkich nauczycieli na każdym poziomie edukacji (w tym do nauczycieli przedszkolnych), a jego celem jest zwiększanie wiedzy na temat metod interwencji i pracy oraz lepszego projektowania i dostosowywania nauczania do potrzeb wszystkich uczniów. W programie wzięło udział już ponad 40 tys. nauczycieli w Szwecji. Jest on udostępniany wszystkim gminom oraz szkołom prywatnym, dyrektorom szkół i nauczycielom. Moduły szkoleniowe obejmują 15 różnych tematów, z których dwa – interwencje w przedszkolu oraz wiedza na temat edukacji specjalnej w przedszkolu – dotyczą wczesnej edukacji włączającej. Dziesięć innych tematów dotyczy wszystkich grup wiekowych i odnosi się do rozmaitych kwestii związanych z różnorodnością.

Zarówno dobrze skonstruowane programy podyplomowe, jak i internetowe programy kształcenia i doskonalenia zawodowego w ramach uczenia się przez całe życie mogą wspierać mentorów oraz dyrektorów szkół w skutecznym wprowadzeniu do zawodu

nauczycieli i osób działających we włączających środowiskach edukacji przedszkolnej.

Wnioski

Podsumowując, rozwój zawodowy w zakresie edukacji włączającej wymaga stosowania innowacyjnych praktyk bazujących na współpracy, odzwierciedlających złożoność włączającego rozwoju szkół. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w zakresie edukacji włączającej jest potrzebne na wszystkich etapach kariery. Kluczowymi elementami są jednak wprowadzenie do zawodu oraz mentoring – pozwalają one zlikwidować lukę między zdobytymi w trakcie procesu kształcenia kwalifikacjami a codzienną praktyką oraz przejść od etapu wykorzystania posiadanych umiejętności do dokonywania świadomych decyzji edukacyjnych. W tym celu początkujący pedagodzy muszą mieć możliwość korzystania z pomocy doświadczonych nauczycieli i innych osób wspomagających proces włączenia. Nie wszystkie szkoły są jednak w stanie zaoferować mentoring.

Chociaż współpracy na rzecz włączenia oczekuje się od wszystkich placówek, przedszkola mogą być w gronie tych, które jako pierwsze stworzą przestrzeń do profesjonalnego kształcenia w zakresie włączenia. Placówki tego typu od dawna nawiązują bowiem współpracę interdyscyplinarną, przyjmując holistyczne spojrzenie na rozwój dzieci oraz podejście oparte na współpracy w zakresie zaspokajania ich potrzeb w szkole i w domu. W trakcie kształcenia zawodowego nauczyciele pełnią wiele ról, ściśle współpracują z rodzicami/rodzinami, wiedzą, jak przeprowadzać interwencje w ramach wczesnej edukacji oraz są przyzwyczajeni do współpracy z innymi placówkami edukacyjnymi. Co więcej, dodatkowe potrzeby rozwojowe dziecka, wykryte we wczesnym wieku, mogą zwiększyć przekonanie nauczycieli co do zasadności współpracy, wprowadzenia do zawodu, mentoringu oraz refleksji zespołowej. Współpraca i refleksja zespołowa są „naturalnie” przypisane do przedszkoli, co umożliwia szersze promowanie praktyki włączającej wśród współpracowników

oraz wzmacnianie „zespołowego poczucia własnej skuteczności” lub „sprawczości zespołowej” (De Vroey, Lecheval, Symeonidou, 2023; Salas-Rodriguez, Lara, 2022). Biorąc to pod uwagę, wczesna edukacja włączająca może być traktowana jako dobra praktyka i pełnić funkcję „dojrzałego” środowiska włączającego w procesie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji włączającej.

Niemniej jednak, aby zapewnić wysoką jakość przygotowania do pracy w środowiskach edukacji włączającej niezależnie od warunków edukacyjnych, kształcenie w tym zakresie musi uwzględniać różnorodne modele i treści (np. społeczności praktyków, warsztaty akademickie, uczenie się przez całe życie w ramach programów szkolnictwa wyższego), wykraczające poza obowiązkowe kursy. Powinno też uwzględniać dobrostan początkujących nauczycieli oraz ich aklimatyzację w społeczności szkolnej. Proces ten, traktowany jako element rozwoju zawodowego, musi być powiązany z wcześniejszymi i kolejnymi etapami kształcenia oraz doskonalenia zawodowego. Tego rodzaju powiązanie zapewniają kompleksowe i dostosowane ramy kompetencji w zakresie włączenia, bazujące na kluczowych wartościach edukacji włączającej stanowiących podstawę wymaganej wiedzy, umiejętności i postaw.

Zważywszy na niewielki zakres dostępnych informacji na temat programów przygotowania do zawodu w zakresie edukacji włączającej (zwłaszcza w przedszkolach), przykłady wyników badań w postaci platform internetowych, filmów i/lub modeli rozwoju zawodowego oraz ram kompetencji mogą zainspirować szeroko rozumiane zespoły przedszkolne do samodzielnego tworzenia włączających podejść pedagogicznych, społeczności praktyków oraz społeczności kształcenia i doskonalenia zawodowego. W ten sposób zespołowe kształcenie i doskonalenie zawodowe w przedszkolach może się stać wzorcową praktyką, umożliwiającą wzmocnienie pozycji zespołów szkolnych i budowanie potencjału w obszarze włączenia w szkołach podstawowych oraz w placówkach na kolejnych szczeblach edukacji.

Bibliografia

- Alila, S., Maatta, K., Uusiautti, S. (2016). How does supervision support inclusive teacherhood? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(3), 351–362.
- Allan, J. (2011). Responsibly competent: Teaching, ethics and diversity. *Policy Futures in Education*, 9(1), 130–137.
- Andresen, B. B. (2015). Development of analytical competencies and professional identities through school-based learning in Denmark. *International Review of Education*, 61(6), 761–778.
- Beacham, N., Rouse, M. (2012). Student teachers' attitudes and beliefs about inclusion and inclusive practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 3–11.
- Beaton, M. C., Spratt, J. (2017). Professional learning to support the development of inclusive curricula in Scotland. W: L. Florian, N. Pantić (red.), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for research and practice (Inclusive learning and educational equity, Volume 2)*. Cham: Springer.
- Biesta, G. J. (2012). Giving teaching back to education: Responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6, 35–49.
- Calvert, L. (2016). *Moving from compliance to agency: What teachers need to make professional learning work*. Oxford, Ohio: Learning Forward and NCTAF.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T., Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121.
- Council of the European Union [Rada Unii Europejskiej] (2019). *10th anniversary of the Charter of Fundamental Rights: Council reaffirms the importance of EU common values*. Press release, 7 October 2019. bit.ly/4pwSwon [dostęp: 8.09.2025].
- De Vroey, A., Roelandts, K., Struyf, E., Petry, K. (2016). Inclusive classroom practices in secondary schools. Towards a universal teaching approach. W: B. De Wever, R. Vanderlinde, M. Tuytens, A. Aelterman (red.), *Professional learning in education. Challenges for teacher educators, teachers and student teachers* (s. 179–202). Academia Press.
- De Vroey, A., Lecheval, A., Symeonidou, S. (2023). Supporting all educators to take part in teacher professional learning for inclusion. *Trends in Higher Education*, 2, 320–331.
- EASNIE. (2012). *Teacher education for inclusion – Profile of inclusive teachers*.
- EASNIE. (2016). *Inclusive early childhood education: An analysis of 32 European examples*.
- EASNIE. (2020). *Teacher professional learning for inclusion: An analysis of country policies in Europe*.
- EASNIE. (2021). *Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion. Conceptual Working Paper*. bit.ly/4p5UKKW [dostęp: 8.09.2025].
- EASNIE. (2022a). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*.
- EASNIE. (2022b). *Developing the Profile for inclusive teacher professional learning – Implementing the teacher professional learning for inclusion phase 2 methodology*.
- Emmers, E., Van Eynde, S., Verstichele, M., Vloeberghs, L., Witvrouw, K. (2015). *Eindrapport onderzoeksrapport OOF IIPraD Inclusief Interdisciplinair Praktijkdesign*. KU Leuven, UCLL, Odisee: Leuven, Heverlee, Dilbeek, Sint-Niklaas.

- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Forlin, C., Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17–32.
- Naraian, S. (2017). *Teaching for inclusion: Eight principles for effective and equitable practice*. Teachers College Press.
- Norwich, B., Ylonen, A. (2013). Design based research to develop the teaching of pupils with moderate learning difficulties (MLD): Evaluating lesson study in terms of pupil, teacher and school outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121.
- Peterson, M., Taylor, P. (2009). Whole schooling and reclaiming youth. *Reclaiming Children and Youth*, 18(3), 29–33.
- Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61, 164–178.
- Salas-Rodríguez, F., Lara, S. (2022). Unpacking collective teacher efficacy in primary schools: Student achievement and professional development. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 1–22.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. en.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion [dostęp: 8.09.2025].
- Yin, L., Loreman, T., Majid, R., Alias, A. (2019). The dispositions towards loving pedagogy (DTLP) scale: Instrument development and demographic analysis. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–9.
- Villegas, A. M., Ciotoli, F., Lucas, T. (2017). A framework for preparing teachers for classrooms that are inclusive of all students. W: L. Florian, N. Pantić (red.), *Teacher education for the changing demographics of schooling* (s. 133–148). Springer Cham.
- Watkins, A., De Vroey, A., Symeonidou, S. (2016). Educating all teachers for inclusion. W: A. Watkins, C. Meijer (red.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap, Volume 8* (s. 63–87). Emerald Group Publishing Limited.

Włączanie dzieci z niepełnosprawnościami do włoskiego systemu ECEC

Od wielu lat włoski system wczesnej edukacji i opieki ma charakter rozdzielny – usługi edukacyjne dla dzieci w wieku 0–3 lat funkcjonują niezależnie od tych dla dzieci w wieku 3–6 lat. Podejmowane są jednak działania zmierzające do transformacji w kierunku Zintegrowanego Systemu Zero–Sześć, z uwzględnieniem włączenia dzieci z niepełnosprawnościami do ogólnodostępnych placówek edukacyjnych.

prof. Daniela Bulgarelli
Uniwersytet Turyński



Wczesna edukacja i opieka (ang. *Early Childhood Education and Care*, ECEC) jest skierowana do dzieci od ich urodzenia do rozpoczęcia obowiązkowej nauki w szkole podstawowej. Najbardziej rozpowszechnioną formą opieki dla tych w wieku od 0 do 3 lat jest żłobek (wł. *nido d'infanzia*). Instytucję tę powołano w 1971 roku i działa ona na podstawie ogólnych wytycznych Ministerstwa Spraw Wewnętrznych oraz Ministerstwa Zdrowia, wdrażanych na poziomie regionalnym, co skutkuje znacznymi różnicami między regionami¹. Żłobki są finansowane głównie przez gminy, co oznacza, że każde miasto zarządza nimi w ramach własnego budżetu. Oprócz żłobków dostępne są również usługi uzupełniające (wł. *servizi integrativi*) uruchomione w 1997 roku – przestrzenie do zabawy, centra dla dzieci i rodzin oraz małe placówki domowe, w których wykwalifikowana osoba dorosła opiekuje się 3–5 dziećmi. Opiekę i edukację dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat zapewnia przedszkole (wł. *scuola dell'infanzia*) – instytucja powołana w 1968 roku, podlegająca Ministerstwu Edukacji, finansowana przeważnie z budżetu państwa. Od roku 2006 przedszkola mogą również prowadzić oddziały integracyjne (wł. *sezioni primavera*), oferujące zajęcia dla dzieci w wieku od 24 do 36 miesięcy.

Żłobki i przedszkola wykazują podobieństwa pod względem celów edukacyjnych, organizacji, codziennego harmonogramu i prowadzonych aktywności (Bondioli, Savio, 2018; Bulgarelli, 2018). Zgodnie z prawem nauczyciele i koordynatorzy są zobowiązani do corocznego opracowania publicznego planu, określającego

¹ We Włoszech funkcjonuje 20 regionów, które są organami publicznymi posiadającymi polityczną i administracyjną autonomię ustanowioną i ograniczoną głównie przez włoską konstytucję.

cele edukacyjne oraz praktyki i procedury dotyczące ich realizacji w ciągu roku. W obu instytucjach nauczyciele i wychowawcy są przygotowani do stosowania podejścia skoncentrowanego na dziecku oraz do budowania relacji z rodzinami. W żłobkach i przedszkolach funkcjonują grupy o zmiennej liczbie dzieci, zazwyczaj w różnym wieku, którym przypisuje się konkretne pomieszczenie. Przestrzenie wspólne (wewnątrz i na zewnątrz placówki) są wykorzystywane rotacyjnie lub jednocześnie przez kilka grup. Typowy plan dnia składa się z następujących etapów: przybycie do placówki, zabawy swobodne, owocowa przekąska, zajęcia edukacyjne dostosowane do wieku dzieci, czynności higieniczne, obiad, zabawy swobodne, drzemka, zabawy swobodne, popołudniowa przekąska, zajęcia edukacyjne, wyjście. Główne różnice między oboma typami instytucji dotyczą proporcji liczby nauczycieli do liczby dzieci: 1:8–10 w żłobkach do 1:20–25 w przedszkolach. Ponadto w przedziale wiekowym 0–3 relacja personelu z koordynatorem ma charakter niemal codzienny i bardzo bezpośredni, a w sekcji 3–6 występuje rzadziej i jest bardziej formalna. Różnice są widoczne również w wynagrodzeniu: zazwyczaj wyższe pensje otrzymują nauczyciele w przedszkolach.

Aby zapewnić zgodność z założeniami promowania ECEC na poziomie europejskim, od roku 2015 wprowadzany jest we Włoszech zintegrowany system edukacji dla dzieci od urodzenia do szóstego roku życia (Zintegrowany System Zero–Sześć), na mocy ustawy 2015/107 oraz dekretu ustawodawczego 2017/65. System ma „rozwijać potencjał w zakresie relacji, autonomii, kreatywności, uczenia się, w odpowiednim kontekście emocjonalnym, zabawowym i poznawczym” oraz „gwarantować równe szanse w dostępie do edukacji, opieki, relacji i zabawy, przezwyciężając nierówności i bariery terytorialne, ekonomiczne, etniczne i kulturowe” (art. 1 dekretu ustawodawczego 2017/65).

Zintegrowany System Zero–Sześć ma przede wszystkim na celu:

1. promowanie ciągłości ścieżki edukacyjnej i szkolnej;
2. przyczynianie się do ograniczania nierówności kulturowych, społecznych i relacyjnych oraz promowanie włączenia społecznego;
3. przyjmowanie dzieci z orzeczoną niepełnosprawnością;
4. poszanowanie i akceptację różnorodności;
5. wspieranie podstawowej funkcji edukacyjnej rodziny;
6. promowanie równowagi między czasem pracy i charakterem aktywności zawodowej rodziców a opieką nad dziećmi;
7. promowanie jakości oferty edukacyjnej poprzez zatrudnianie pedagogów i nauczycieli z wyższym wykształceniem, ułatwianie im ustawicznego doskonalenia zawodowego, budowanie umiejętności współpracy oraz koordynowanie działań pedagogicznych na poziomie lokalnym.

Obecnie we Włoszech funkcjonują już placówki dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat, a niektóre regiony inwestują w rozwój tzw. ośrodków Zero–Sześć.

Tabela 1. przedstawia liczbę dzieci objętych formalną opieką we Włoszech w 2022 roku (Gruppo CRC 2024 – pol. Włoska Grupa Robocza ds. Konwencji o Prawach Dziecka). Wskaźnik uczestnictwa znacznie się różnił w zależności od typu sekcji: do placówek dla dzieci w wieku 0–3 lat było zapisanych około 30% włoskich dzieci (z czego 90,5% uczęszczało do żłobków, 4,6% do oddziałów inauguracyjnych, a 4,9% korzystało z usług uzupełniających), natomiast do formalnych placówek opieki nad dziećmi w wieku 4–5 lat uczęszczało już 94% uprawnionych. Ponad połowa dzieci w wieku 0–3 lat uczęszczała do placówek prywatnych, natomiast ponad 2/3 dzieci w wieku 3–6 lat korzystało z placówek publicznych. Według danych włoskiego Narodowego Urzędu Statystycznego w 2021 roku 1,4% dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczało do żłobków, w przedszkolach odsetek ten był dwa razy większy (Istat, 2024a).

Tabela 1. Dzieci objęte formalną opieką we Włoszech w roku szkolnym 2021/2022

	Sekcja Zero-Trzy	Sekcja Trzy-Sześć
liczba dzieci objętych opieką	204 970	1 287 798
odsetek dzieci objętych opieką	30%	94%
odsetek dzieci w placówkach publicznych	14,3%	68,4%
odsetek dzieci w placówkach prywatnych	15,7%	25,6%
odsetek dzieci migranckich objętych opieką	b.d.	12,5%
w tym urodzonych we Włoszech	b.d.	81%
odsetek dzieci z niepełnosprawnościami objętych opieką	1,4%	2,5%

Tabela 2. Podsumowanie głównych zmian legislacyjnych dotyczących edukacji publicznej i włączenia społecznego w ramach włoskiego systemu ECEC

Rok	Sekcja Zero-Trzy	Sekcja Trzy-Sześć
1968		ustanowienie państwowych przedszkoli (ustawa 1968/444)
1971	ustanowienie państwowych żłobków (ustawa 1971/1044)	ustalenie, że edukacja dzieci z niepełnosprawnościami musi odbywać się w klasach ogólnodostępnych w szkołach publicznych (ustawa 1971/30)
1991		publikacja <i>Wytycznych dotyczących działalności edukacyjnej w państwowych przedszkolach</i>
1992	ustawa ramowa o pomocy, integracji społecznej i prawach osób z niepełnosprawnościami (ustawa 1992/104) wprowadzająca: • prawo dzieci z niepełnosprawnościami do edukacji od urodzenia • obecność wykwalifikowanego nauczyciela wspierającego dzieci z niepełnosprawnościami oraz całą klasę od etapu przedszkoli (jego obecność w żłobkach regulowana jest przez przepisy poszczególnych regionów)	
2007–2012		publikacja <i>Zaleceń dotyczących podstawy programowej w przedszkolach i szkołach podstawowych</i>
2009		publikacja <i>Wytycznych dotyczących integracji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami</i>

Rok	Sekcja Zero–Trzy	Sekcja Trzy–Sześć
2012		okólnik Ministerstwa Edukacji 2012/8 <i>Narzędzia interwencji dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)</i> rozszerzający prawo do indywidualizacji nauczania na wszystkich uczniów ze SPE
2015–2017	ustanowienie Zintegrowanego Systemu Zero–Sześć (ustawa 2015/107 i dekret ustawodawczy 2017/65)	
2020		międzyresortowy dekret 2020/182 wprowadzający jednolity model Indywidualnego Programu Edukacyjnego dla dzieci z niepełnosprawnościami w wieku od 3 do 18 lat, oparty na biopsychospołecznym modelu ICF
2021	publikacja <i>Wytycznych pedagogicznych dla Zintegrowanego Systemu Zero–Sześć</i>	
2021	publikacja <i>Krajowych wytycznych dla usług w ramach wczesnej edukacji</i>	

Źródło: Macagno i in., 2024, s. 2.

Włączanie dzieci z niepełnosprawnościami do systemu ECEC

Podział ECEC miał wpływ na sposób wdrażania zasad włączania dzieci z niepełnosprawnościami we Włoszech. Jak wynika z podsumowania przedstawionego w tabeli 1., przepisy w tym zakresie obejmowały sekcję Zero–Trzy w znacznie mniejszym stopniu niż sekcję Trzy–Sześć.

Dzięki temu, że przedszkola zostały włączone do systemu oświaty już w 1968 roku, wszystkie kolejne ustawy Ministerstwa Edukacji szybko wdrażano w sekcji Trzy–Sześć. Pierwszym istotnym krokiem w tym zakresie była ustawa 1971/30, która zobowiązywała szkoły publiczne do zapewnienia edukacji wszystkim dzieciom z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych od trzeciego roku życia. W sekcji Zero–Trzy kwestia włączania dzieci z niepełnosprawnościami została uregulowana dopiero dwadzieścia lat później w ustawie ramowej 1992/104. Oprócz tego włoskie Ministerstwo Edukacji opublikowało w latach 1991–2012 kilka dokumentów dotyczących podstawy programowej oraz promowania włączenia w placówkach sekcji

Trzy–Sześć. Pierwsze krajowe wytyczne dla sekcji Zero–Trzy zostały wprowadzone dopiero w 2021 roku.

Żeby rozwiązać problem podziału systemu, ustawa 2015/107 oraz następujący po niej dekret ustawodawczy 2017/65 wprowadziły Zintegrowany System Zero–Sześć. W celu dalszego wspierania go i rozwoju w 2021 roku. Ministerstwo Edukacji opublikowało wytyczne pedagogiczne zawierające wspólną podstawę programową w pełni spójną z *Krajowymi wytycznymi dla usług w ramach wczesnej edukacji* (2021), odnoszącymi się do sekcji Zero–Trzy, ściśle powiązaną z *Zaleceniami dotyczącymi podstawy programowej w przedszkolach i szkołach podstawowych* (2012), odnoszącymi się do sekcji Trzy–Sześć.

Mimo trwających prac nad Zintegrowanym Systemem Zero–Sześć kolejny dokument Ministerstwa Edukacji stanowił powrót do idei oddzielnego traktowania obu systemów. W 2020 roku opublikowano nowe krajowe wzory Indywidualnych Planów Edukacyjnych – obowiązkowych dla dzieci z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – które objęły

jednak wyłącznie sekcję Trzy–Sześć aż do szkoły średniej. Brak opracowania analogicznego modelu dla sekcji Zero–Trzy należy rozpatrywać również w kontekście trwającej od lat we Włoszech debaty na temat roli wczesnej diagnozy. Z jednej strony zapewnia ona możliwość interwencji na wczesnym etapie, a tym samym większe szanse na rozwój dziecka, z drugiej jednak, zdaniem części badaczy i praktyków, może prowadzić do pochopnego etykietowania i stygmatyzacji.

Głos praktyków na temat włączenia w ramach ECEC

Andrea Canevaro (2013) trafnie opisuje ewolucję koncepcji włączenia, jaka dokonała się we Włoszech na przestrzeni ostatnich 60 lat. Dostępność odnosi się do wejścia danej osoby w przestrzeń ogólną i do możliwości nawiązania interakcji między nią a osobami już funkcjonującymi w danym kontekście. Ten początkowy etap ma istotne znaczenie, ponieważ inicjuje wyjście ze stanu wykluczenia. Gdy dany człowiek i środowisko przyjmujące zaczynają dostosowywać się do siebie, można mówić o integracji – pojęciu często przywoływanym w przepisach włoskiego prawa dotyczącego systemu ECEC pod koniec XX w. Włączenie jest jednak pojęciem szerszym niż integracja – w fazie integracji odmienność drugiego człowieka wciąż jest postrzegana jako coś wyjątkowego, włączenie zaś zakłada, że każda osoba wchodzi w dane środowisko z równymi prawami i na równych zasadach. Z tej perspektywy nie ma racji bytu edukacja specjalna przeznaczona wyłącznie dla określonych typów osób – zamiast tego mamy do czynienia z podejściem edukacyjnym bazującym na metodach i narzędziach dostępnych dla wszystkich. W myśl tej koncepcji włączenie podlega nieustannej ewolucji, przebiegającej równolegle z rozwojem jednostek i kultur.

W ostatnich 10 latach opublikowano kilka prac poświęconych opiniom włoskich nauczycieli ECEC na temat włączania dzieci z niepełnosprawnościami w system ogólnodostępnych usług edukacyjnych. Elena Bortolotti i Caterina Bembich (2016) opisały badanie w działaniu przeprowadzone w czterech żłobkach

i sześciu przedszkolach w północno-wschodniej części Włoch. Poproszono w nim 111 specjalistów z zakresu ECEC o wykorzystanie „Indeksu dla włączania” (Booth, Ainscow, Kingston, 2006) do analizowania i propagowania procesów włączających w ich środowiskach edukacyjnych. Badanie objęło trzy obszary uwzględnione w Indeksie: tworzenie kultur włączających (np. budowanie społeczności i potwierdzanie wartości włączających), opracowywanie włączających działań politycznych (np. tworzenie przestrzeni dostępnych dla wszystkich i organizacja wsparcia dla różnorodności) oraz rozwijanie praktyk włączających (np. koordynowanie uczenia się i mobilizowanie zasobów). Zdaniem badanych praktyków priorytetowe dla włączania były następujące obszary:

1. wzmacnianie poczucia akceptacji poprzez docenianie różnorodności i udostępnianie informacji;
2. współpraca w ramach zespołów praktyków, umożliwiającą udostępnianie projektów edukacyjnych i dzielenie się problemami;
3. szacunek oraz troska o otoczenie i potrzeby innych, wysłuchiwanie głosu dzieci;
4. przekazywanie rodzicom informacji na temat mocnych stron ich dzieci i trudności, z którymi się zmagają, angażowanie członków rodzin w życie placówki edukacyjnej;
5. włączanie lokalnej społeczności w działania placówki.

Część placówek edukacyjnych objętych badaniem nadal wymagała pogłębionej refleksji nad procesami włączającymi oraz ich skutecznym wdrażaniem w codziennej praktyce. Elena Malaguti wraz z zespołem (2024) przeprowadziła badanie w działaniu w 30 placówkach ECEC (żłobkach, przedszkolach i ośrodkach dziecięcych) w północno-wschodniej części Włoch, wykorzystując „Indeks na rzecz włączania” do omówienia procesów w tym zakresie z 200 praktykami. Dzięki zastosowaniu metodologii grup fokusowych uczestnicy mogli się zastanowić nad czynnikami sprzyjającymi oraz utrudniającymi włączenie. Przede wszystkim uznano, że placówki są dostępne i osiągalne, pozbawione barier architektonicznych. Jak wykazano również w poprzednim badaniu, dużą wagę przywiązywano

do sposobu przyjęcia dzieci i rodzin, różnicując środki komunikacji: zwracano uwagę na komunikację niewerbalną oraz na dobór inkluzywnych zabawek (np. lalki odzwierciedlające różnorodność etniczną). Z rodzicami były przeprowadzane codzienne rozmowy, a komunikację z nimi ułatwiała prowadzenie wspólnych dzienników. Specjaliści uczestniczący w badaniu podkreślali również znaczenie stosowania podejścia włączającego podczas opracowywania rocznego planu pracy placówki. Wśród najistotniejszych wyzwań związanych z wdrażaniem procesów włączających wychowawcy oraz nauczyciele wskazywali konieczność szerszego szkolenia i zatrudniania personelu przygotowanego do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz potrzebę ściślejszej współpracy z pracownikami służb społecznych i ochrony zdrowia w zakresie opieki nad takimi dziećmi.

Alessia Macagno wraz z zespołem (2024) przeprowadziła pogłębione wywiady z 14 specjalistami pracującymi w żłobkach i przedszkolach w północno-zachodniej części Włoch, aby się dowiedzieć, jak wdrażają oni praktyki włączające w pracy z dziećmi z niepełnosprawnością. Na podstawie wywiadów przeprowadzono dedukcyjną analizę treści, poszukując odniesień do ośmiu aspektów włączenia zaproponowanych przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (EASNIE, 2017): ogólna miła atmosfera, włączające środowisko społeczne, podejście skoncentrowane na dziecku, przyjazne dziecku środowisko fizyczne, materiały dla wszystkich dzieci, możliwości komunikacji dla wszystkich, włączające środowisko nauczania i uczenia się, środowisko przyjazne rodzinie. Każdy z uczestników badania wspominał o praktykach i pomysłach związanych z wymienionymi aspektami, co świadczy o kompleksowym i pogłębionym rozumieniu przez nich idei włączenia. Realizatorzy badania przeanalizowali również, czy zagadnienia dotyczące włączenia były przytaczane w kontekście codziennych pozytywnych doświadczeń, czy raczej pojawiały się przy omawianiu trudności. Choć przeważały pozytywne aspekty, nie brakowało też opisów sytuacji problemowych. Odnosząc się do kategorii „przyjazne dziecku środowisko fizyczne”, jeden z uczestników

stwierdził: „Staraliśmy się dostosować przestrzeń, aby ułatwić mu uczestnictwo, by mogło przebywać z innymi dziećmi i brać z nimi udział w codziennych aktywnościach”. Odnosząc się do kategorii „materiały dla wszystkich dzieci”, inna osoba powiedziała: „Zgodnie z sugestią edukatorów lokalnej służby zdrowia stworzyliśmy niestrukturyzowane zabawy, podczas których [dziecko siadało] naprzeciwko nauczyciela wspomagającego przy stole, a następnie wykonywało proste czynności związane z dopasowywaniem kształtów”. Jedna z osób zauważyła: „Nie mamy wystarczającego budżetu, aby zakupić materiały lepiej dopasowane do naszych dzieci”. W odniesieniu do „środowiska przyjaznego rodzinie” pojawiła się również pozytywna opinia: „Niezbędne jest budowanie opartej na zaufaniu relacji z rodzinami, to jest fundamentalna kwestia. Jeśli rodzice mogą nam zaufać już od pierwszych dni w placówce, to wszystko staje się dla łatwiejsze”. Czasem jednak specjaliści zauważali, że budowanie zaufania nie było łatwe, ponieważ niektórzy rodzice nie byli gotowi zaakceptować faktu, że ich dzieci mają jakieś trudności. Czuli się niekomfortowo, gdy wychowawcy podejmowali z nimi rozmowę na temat związanych z tym wyzwań. Przykład dotyczący kategorii „możliwości komunikacji dla wszystkich” ilustruje wypowiedź: „Obrazki bardzo nam pomogły, aby zrozumieć [dziecko] i aby ono mogło zrozumieć nas. W miarę jak poprawiała się komunikacja werbalna, korzystaliśmy z nich coraz rzadziej. Obrazki były przydatne [...] aby nauczyć dziecko rutynowych czynności”. To ilustracja sposobu, w jaki specjaliści dostosowywali swoje strategie do potrzeb uczniów. Największe trudności podczas wdrażania idei włączającej wskazywano w obszarach: autentyczne podejście skoncentrowane na dziecku, dobór materiałów odpowiednich dla wszystkich dzieci, promowanie włączającego środowiska społecznego, zapewnianie możliwości komunikacji dla wszystkich oraz tworzenie środowiska fizycznego przyjaznego dzieciom. Włączenie nie jest procesem łatwym, dlatego tak istotne jest, żeby specjaliści zauważali związane z nim problemy. W przeciwnym razie przedstawiony przez nich obraz pracy będzie wyidealizowany, nieodzwierciedlający ich rzeczywistych doświadczeń.

Badanie w działaniu przeprowadzone przez Moirę Sannipoli (2021) obejmowało wychowawców z 52 żłobków w środkowej części Włoch i bazowało

przysłuchaniu wypowiedzi wychowawców, w których często ujawniały się postawy albo pełne litości, albo – przeciwnie – kompensacyjne. Obie mogą

prowadzić do niepożądanych zjawisk (np. nadmiernej opiekuńczości). Badanie wykazało, że aby możliwe stało się autentyczne uznanie „dziecka w kontekście” (dostrzeżenie jego mocnych stron, lecz bez pomijania trudności, z którymi się zmagają, za to z uwzględnieniem zarówno barier, jak i czynników wzmacniających w środowisku edukacyjnym), niezbędne są odpowiednie szkolenia podstawowe dla nauczycieli oraz ciągły nadzór pedagogiczny.

Włączenie jest pojęciem szerszym niż integracja – w fazie integracji odmiennosc drugiego człowieka wciąż jest postrzegana jako coś wyjątkowego, włączanie zaś zakłada, że każda osoba wchodzi w dane środowisko z równymi prawami i na równych zasadach.

na konceptualizacji włączania EASNIE (2017). W rozmowach na temat środowisk włączających specjaliści podkreślali znaczenie relacji między personelem a dziećmi z niepełnosprawnościami, wskazując ją jako kluczowy kanał mediacji. Zwracali również uwagę na potrzebę wzmocnienia lokalnej sieci współpracy żłobków z placówkami ochrony zdrowia odpowiedzialnymi za opiekę nad dziećmi z niepełnosprawnościami, dzięki czemu możliwe byłoby skuteczniejsze planowanie działań interdyscyplinarnych. Ponadto, rozważając znaczenie pojęcia „włączającego środowiska nauczania i uczenia się”, Sannipoli

Podsumowanie

Włoski system edukacji od struktury podzielonej przechodzi do Zintegrowanego Systemu Zero–Sześć. Udział dzieci z niepełnosprawnościami (także tych najmłodszych) w ogólnodostępnych placówkach edukacyjnych jest już w tym kraju oczywistością. Specjaliści w instytucjach objętych systemem Zero–Sześć na co dzień prowadzą działania zgodne z ideą włączania. Wyniki przeprowadzanych badań pokazują, że mają oni pogłębioną wiedzę na temat tego procesu – zarówno w zakresie wdrażania skutecznych rozwiązań, jak i wyzwań, które wymagają przezwyciężenia.

Bibliografia

- Bondioli, A., Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6* [Educating childhood. Key themes for 0-6 services]. Carocci.
- Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bortolotti, E., Bembich, C. (2016). L'inclusione nei servizi educativi alla prima infanzia: un'esperienza di formazione [Inclusion in early childhood education services: A training experience]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4(1), 153-164.
- Bulgarelli, D. (2018). *Quality of employment in childcare. Country report: Italy*. KU Leuven HIVA Research Institute for Work and Society. bit.ly/44MRJro [dostęp: 24.07.2025].
- Canevaro, A. (2013). *Scuola inclusiva e mondo più giusto* [Inclusive school and a fairer world]. Erickson.
- EASNIE. (2017). *Inclusive early childhood education environment self-reflection tool*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Gruppo CRC – Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. (2024). *I Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia* [Children's and adolescents' rights in Italy]. Save the Children. bit.ly/4kQWEM7 [dostęp: 24.07.2025].
- Istat. (2024a). *L'inclusione scolastica degli alunni con disabilità. Anno scolastico 2021-2022* [The school inclusion of students with disabilities. School year 2021-2022]. bit.ly/3UzGKeh [dostęp: 24.07.2025].
- Istat. (2024b). *I servizi educativi per l'infanzia in un'epoca di profondi cambiamenti. Anno educativo 2021-2022* [Educational services for children in an era of profound changes. Educational year 2021-2022]. bit.ly/4m2Hvch [dostęp: 24.07.2025].
- Macagno, A., Ragaglia, B., Henning, A., Bulgarelli, D. (2024). Inclusive approaches in Italian early childhood education and care: The view of practitioners. *Education Sciences*, 14(4), 385.
- Malaguti, E., Di Camillo, T., Maffeo, R., Gramantieri, L., Bonati, C. (2024). Quando l'educazione inclusiva diviene realtà? Index per l'inclusione 0-6 e contesti educativi per la primissima e prima infanzia. [When inclusive education becomes reality? Index for inclusion 0-6 and educational contexts for early childhood and early childhood]. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 12(1), 313-326.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [National indications for the curriculum of childhood schools and primary schools].
- Ministero dell'Istruzione. (2021a). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei* [Pedagogical guidelines for the ZeroSix integrated system].
- Ministero dell'Istruzione. (2021b). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* [National guidelines for early childhood education services].
- Sannipoli, M. (2021). *I servizi per la prima infanzia come contesti inclusivi: Visioni e possibilità* [Early childhood services as inclusive contexts: Possibilities and visions]. *IUL Res.*, 2, 208-224.

Udowodnić wszystkim, że nie mieli racji

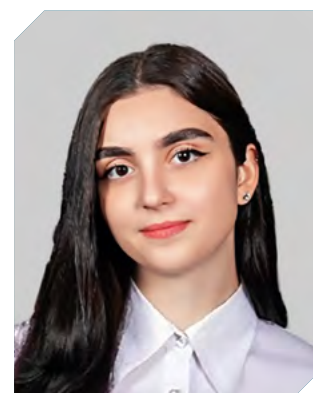
Urodziłam się w spektrum autyzmu. Kiedy dorastałam, wiele osób we mnie wątpiło – słyszałam, że nie będę się dobrze rozwijać, uczyć ani nie ukończę szkoły. Dziś jednak z dumą udowadniam, że ci ludzie się mylili. Obecnie jestem w 12. klasie i już za kilka miesięcy czekają mnie egzaminy maturalne. Ciężko pracuję i mam nadzieję, że pomyślnie je zdam. To jednak dopiero początek – mam wiele planów i wielkie marzenia. Chcę pójść na studia, dalej się uczyć i nigdy nie przestać się rozwijać.

Spędziłam wiele czasu u lekarzy i psychologów, ale ich wnioski zawsze były takie same – uważali, że nie będę w stanie ukończyć szkoły. Wszystko się zaczęło, gdy moi rodzice zauważyli, że jestem trochę inna niż moi rówieśnicy. Miałam dwa lata i wciąż nie potrafiłam mówić (umiejętność tę opanowałam dopiero jako 4-latka). Rodzice czytali wiele książek, żeby zrozumieć, kiedy dziecko powinno zacząć się rozwijać, chodzić, mówić, a ja nie wpisywałam się w te schematy. Przez trzy lata odwiedziliśmy wielu różnych lekarzy, ale w tamtych czasach, w moim kraju – Republice Mołdawii – medycyna nie była jeszcze zaawansowana i niewiele osób miało dostęp do sprawdzonej wiedzy na temat autyzmu. Trzeba zrozumieć, że mój kraj był kiedyś częścią Związku Radzieckiego, a w tamtych czasach sporo informacji ukrywano przed społeczeństwem: osoby z niepełnosprawnościami trafiały do sierocińców, nikt nie mówił o włączaniu dzieci ze specjalnymi potrzebami.

Podczas wizyt u różnych lekarzy zawsze otrzymywałam błędną diagnozę. Jeden powiedział moim rodzicom, że mam epilepsję, inni podejrzewali, że mogę być głucha albo niema. Żaden nie brał pod uwagę autyzmu. Dopiero we Francji dokonano właściwego rozpoznania. Tamtejszy lekarz stwierdził, że jestem w spektrum i że trzeba będzie ciężko ze mną pracować. Powiedział, że powinno się mnie posłać do prywatnego przedszkola, w którym poświęci mi się szczególną uwagę. Dokładnie tak zrobili moi rodzice. Jednak nikt nie wiedział, jak niecierpliwi i nieuprzejmi potrafią być niektórzy wychowawcy wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami. To spowodowało, że przesłam przez wiele przedszkoli – tak wiele, że nie pamiętam wszystkich. Jednak

Emillia Teleucă

Youth Advocate, UNICEF



jedno szczególnie zapadło mi w pamięci – to, w którym ludzie byli wrogo nastawieni. Pracująca tam wychowawczyni bez względu na to, co robiłam, nawet przypadkowo, krytykowała mnie. Bardzo mnie to raniło i doprowadziło do głębokiej traumy. Zamknęłam się w sobie. Bałam się absolutnie wszystkiego, bo wiedziałam, że za każde zachowanie i działanie zostanę ukarana. Jestem przekonana, że tacy „nauczyciele” nie powinni pracować w systemie edukacji. A jeśli już wykonują ten zawód, to powinni otrzymać odpowiednie wsparcie. Być może w zrozumieniu potrzeb różnych dzieci pomogłyby im dodatkowe szkolenia.

Nauczyciele powinni kochać swoją pracę, chcieć jak najlepiej poznać dzieci, z którymi pracują – dowiedzieć się, jak się uczą, co sprawia im radość, przed jakimi wyzwaniem stają i jakiego rodzaju pomocy potrzebują. Programy edukacyjne powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb każdego dziecka.

Od najmłodszych lat wszystkie dzieci i ich rodzice powinni być uczeni, czym są różnorodność i włączenie. Potrzebują oni wskazówek, aby zrozumieć, że niektórzy ich rówieśnicy mogą potrzebować dodatkowego wsparcia i pomocy.

Uważam, że dzieci z niepełnosprawnościami są wyjątkowe. Mogą być kreatywne – potrzebują jedynie wsparcia, by móc wyrazić swoje pomysły. Mają wspaniałe przemyślenia i pomysły, ale trudno jest im je przekazać. Dlatego trzeba je angażować w różnorodne aktywności, wspierać, zachęcać i doceniać. Te dzieci są źródłem inspiracji dla świata. Uczą innych, czym są życzliwość i cierpliwość.

Współpraca wewnątrz- i międzysektorowa

Dzieci z grup marginalizowanych, z niepełnosprawnościami, uchodźcze czy należące do mniejszości etnicznych wciąż napotykały liczne bariery w nauce. Tworzenie włączających zespołów szkolnych, wspólnego języka i sieci wsparcia rówieśniczego jest kluczowe do budowania ich poczucia przynależności i bezpieczeństwa w klasie. Wdrażanie edukacji włączającej, której efektem są spójne działania edukacyjne, zdrowotne i społeczne, wymaga systemowej transformacji i współpracy różnych instytucji. Oznacza to konieczność wprowadzenia zmian legislacyjnych, rozwijania wczesnej interwencji, promowania włączających metod nauczania oraz tworzenia partnerstw międzysektorowych.

Działania UNICEF na rzecz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i z doświadczeniem uchodźstwa w Polsce

Włączający system edukacji uwzględnia perspektywę uczennic oraz uczniów podczas przygotowywania rozwiązań, których są głównymi odbiorcami. Partycypacja nie jest w takim przypadku traktowana jako uzupełnienie programów edukacyjnych, lecz jako ich zasadnicza część, wpływająca na jakość, trafność, skuteczność i sprawiedliwość proponowanych rozwiązań.

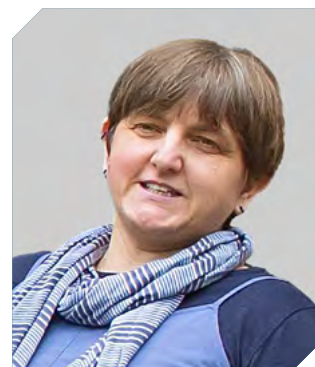
Dla UNICEF udział dzieci i młodzieży, zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami oraz osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi (wynikającymi m.in. z doświadczeń uchodźczych) jest kluczowym elementem systemu edukacyjnego. Wynika to z przekonania, że to właśnie młodzi ludzie bezpośrednio zmagający się z barierami potrafią wskazać rozwiązania, które pozwolą je pokonać lub zmniejszyć. Takie podejście sprzyja tworzeniu działań wychodzących naprzeciw rzeczywistym potrzebom, w sposób wspierający pełne uczestnictwo dzieci i młodzieży w procesach podejmowania decyzji edukacyjnych, niezależnie od ich możliwości, pochodzenia czy doświadczeń.

Zgodnie z artykułem 12. *Konwencji o prawach dziecka* każde dziecko może swobodnie wyrażać swoją opinię w sprawach, które go dotyczą, a dorośli powinni tę opinię uwzględniać z należytą powagą. Komitet Praw Dziecka, analizując ten zapis, wyraźnie wskazał, że zasada ta dotyczy również dzieci z niepełnosprawnościami – każde z nich, niezależnie od rodzaju i stopnia niepełnosprawności, ma prawo do formułowania opinii i brania udziału w kształtowaniu własnego środowiska, przy wsparciu dostosowanym do jego potrzeb. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* podkreśla w artykułach

Magdalena Woźniak-Frymus
UNICEF



Aleksandra Polesek
UNICEF



7 i 24, że dzieci z niepełnosprawnościami mają prawo do pełnego uczestnictwa, na równi z innymi, w życiu społecznym, w tym w edukacji.

UNICEF podejmuje działania mające na celu realizację tych praw w praktyce. Zachęca dzieci i młodzież do aktywnego udziału w procesach współtworzenia rozwiązań edukacyjnych oraz inicjatyw społecznych, a także wskazuje decydentom, jak istotny jest głos tej grupy. Jednym z najważniejszych aspektów jakości edukacji włączającej jest zapewnienie, by głosy dzieci i młodzieży – zwłaszcza tych wymagających szczególnego wsparcia – były nieodłączną częścią procesów podejmowania decyzji i projektowania rozwiązań. Niniejszy artykuł prezentuje model partycypacji dzieci i młodzieży stosowany przez UNICEF na poziomie globalnym oraz jego adaptację do lokalnych warunków w Polsce, gdzie Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców pracuje nad interwencjami wspierającymi dzieci z Ukrainy. Przedstawione zostały także działania podejmowane w celu zaangażowania ukraińskiej młodzieży w projektowanie inicjatyw ułatwiających jej powrót lub kontynuację edukacji w Polsce.

Partycypacja według UNICEF: przestrzeń, głos i wpływ

W pracy UNICEF na rzecz partycypacji dzieci i młodzieży, szczególnie z grup najbardziej wrażliwych, wykorzystywane są różne modele i narzędzia. Podejście organizacji opiera się na przekonaniu, że uczestnictwo musi być rzeczywiste, etyczne i wpływowe, a nie symboliczne. Musi ono prowadzić do realnej zmiany w życiu.

O jakości partycypacji decyduje przestrzeganie zasad, które UNICEF stosuje w pracy z dziećmi i młodzieżą. Każda osoba, niezależnie od wieku czy sytuacji życiowej, ma prawo do udziału w procesach decyzyjnych, a zasada niedyskryminacji jest w tym podejściu kluczowa. Równocześnie szanowana jest odpowiedzialność rodziców, a udział młodych osób zawsze ma charakter dobrowolny – z możliwością wycofania się w dowolnym momencie. Cały proces powinien być przejrzysty i oparty

na wzajemnym szacunku, prowadzony w środowisku przyjaznym i bezpiecznym dla dziecka, z zapewnieniem mu adekwatnego wsparcia, dostosowanego do jego indywidualnych potrzeb.

Nieodłącznym elementem pracy UNICEF są starannie zaprojektowane mechanizmy zgłaszania uwag i skarg, uwzględniające strategie ochrony dzieci, także tych z niepełnosprawnościami. Ta grupa jest w sposób szczególnie narażona na różne formy przemocy, w tym na wykorzystanie seksualne. Dlatego procedury angażowania dzieci w podejmowanie decyzji muszą być opracowane ze szczególną uwagą, aby były w pełni dostępne, zrozumiałe i bezpieczne dla wszystkich uczestników, umożliwiając szybkie działanie w przypadku zagrożeń.

Dobrze zrealizowany proces partycypacji dzieci i młodzieży przynosi wymierne korzyści. Młodym ludziom daje przestrzeń do rozwoju krytycznego myślenia, wzmacnia ich kompetencje przywódcze, buduje wiarę we własne możliwości, zwiększa ich sprawczość i świadomość w zakresie przysługujących im praw, a także odwagę, by je artykułować. Dorostym pozwala uzyskać bezpośredni wgląd w realne potrzeby dzieci i młodzieży, dzięki czemu możliwe jest zmniejszenie dystansu między ich przekonaniem o oczekiwaniach młodych a rzeczywistymi potrzebami tej grupy. Jednym z narzędzi wykorzystywanych w tym celu – zwłaszcza w działaniach edukacyjnych – jest model czterech filarów partycypacji, opracowany przez Laurę Lundy (2007), uwzględniający cztery warunki: przestrzeń (ang. *space*), głos (ang. *voice*), odbiorcę (ang. *audience*) i wpływ (ang. *influence*). To konkretne ramy, które pomagają projektować efektywne działania partycypacyjne zwłaszcza w kontekście edukacji włączającej.

Przestrzeń to bezpieczne, dostępne i wspierające środowisko, w którym młodzi mogą się swobodnie wypowiadać. Dla osób z niepełnosprawnościami oznacza ono nie tylko brak barier fizycznych, lecz także dostosowaną komunikację i komfort emocjonalny. Dla młodzieży z doświadczeniem uchodźczym

to poczucie bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego oraz możliwość wypowiedzi w preferowanym języku.

Głos to stworzenie warunków, które pozwalają formułować opinie w sposób zgodny z możliwościami uczestników. Mogą to być metody alternatywne – rysowanie, *storytelling* (umiejętność opowiadania historii) bądź ćwiczenia praktyczne. Przykładem takiego działania było przygotowanie młodzieży z niepełnosprawnościami oraz doświadczeniem uchodźstwa przez Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce do wystąpień podczas konferencji „Let’s make inclusion happen!”. Uczestnicy otrzymali indywidualną pomoc mentorską oraz dostosowane materiały.

Odbiorca przypomina, że głos młodych powinien dotrzeć do osób mających realną możliwość wprowadzenia zmian. Dla UNICEF oznacza to udział w wydarzeniach, podczas których ich opinie otwierają dyskusje i kształtują decyzje.

Wpływ to przełożenie głosu dzieci i młodzieży na konkretne działania, polityki, budżety, akcje. Przykładem jest kampania „Powrót do nauki w klasie”, wspierana przez Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Jej treść i przekaz zostały przygotowane przez młodzież uchodźczą przy wsparciu mentorów, a całość skierowana była do trzech grup odbiorców: rówieśników, rodziców i nauczycieli.

Model Lundy jest jednym z narzędzi wykorzystywanych w szerszym podejściu UNICEF, które kładzie nacisk na to, aby dzieci i młodzież nie byli jedynie pasywnymi uczestnikami rozmowy, ale faktycznie współtworzyli swoją rzeczywistość. Partycypacja to nie pojedynczy moment, ale proces, w którym najistotniejsze są relacje, dostosowanie do potrzeb młodych ludzi i wzmacnianie ich w zakresie zajmowania aktywnego stanowiska i wyrażania poglądów. Takie podejście pozwala przejść od narracji, w której dzieci i młodzież są odbiorcami wsparcia, do sytuacji, w której stają się aktywnymi współtwórcami rozwiązań społecznych i edukacyjnych.

Praktyka: Młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako *youth advocates* (młodzieżowi rzecznicy)

Do uczestnictwa w konferencji „Let’s make inclusion happen!” UNICEF zaprosił młodych ludzi działających na rzecz innych i reprezentujących różne perspektywy. Były to: osoby z niepełnosprawnością wzroku (w tym niewidome i słabowidzące), z niepełnosprawnościami motorycznymi i sprzężonymi, w spektrum autyzmu, przedstawiciele społeczności romskiej oraz osoby zaangażowane w działania wspierające uchodźców z Ukrainy. UNICEF zadbał o to, by głos młodych ludzi mógł mocno wybrzmieć i umożliwić im samodzielne przygotowanie wystąpień. Jednocześnie uczestnicy konferencji otrzymali dodatkowe wsparcie poprzez konsultacje online, rozmowy prowadzone w formie i tempie dostosowanym do ich potrzeb, możliwość robienia przerw oraz swobodnego wyboru stopnia zaangażowania. Szczególną rolę odegrała współpraca z osobami towarzyszącymi, które czuwały nad dobrostanem młodych ludzi i mogły sygnalizować ewentualne przeciężenie.

Młodzi ludzie mieli realny wpływ na przebieg wydarzenia. To z ich inicjatywy wprowadzono np. plakietki sygnalizujące gotowość do rozmowy lub potrzebę ciszy oraz oklaski w języku migowym – z myślą o osobach niesłyszących i wrażliwych sensorycznie. Ich wystąpienia otwierały panele tematyczne, nadając ton późniejszym dyskusjom i podkreślając, że głos uczniów, rodziców i nauczycieli ma znaczenie.

Podczas sesji o włączaniu uczniów i ich rodzin w procesy edukacyjne, jeden z uczestników – Jan – podkreślił, że „Uczeń – Nauczyciel – Rodzic” to „zespoły mocy”, w których każdy głos ma jednakową wartość, a Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny powinien być szyty na miarę ucznia, a nie systemu.

Z kolei podczas sesji o karierze bez barier inna młoda uczestniczka – Zoriana – opowiadając o swoim przejściu od nauki w szkole do zatrudnienia, wskazała konieczność edukowania pracodawców, którzy nie zawsze wiedzą,

jak wygląda praca osoby z niepełnosprawnością. Dodała również, że niepełnosprawność nie oznacza braku kompetencji.

Udział młodych ludzi w konferencji jest przykładem tego, że kiedy mają oni przestrzeń, wsparcie i realny wpływ na coś, to wnoszą rozwiązania, które nie tylko zaspokajają ich potrzeby, ale też inspirują dorosłych do zmiany praktyk. Doświadczenia z konferencji stały się punktem odniesienia dla kolejnych działań Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce, w tym dla inicjatywy „Back to Learning” („Powrót do nauki w klasie”), opartej na podobnych zasadach współtworzenia.

„Powrót do nauki w klasie”

Kampania „Powrót do nauki w klasie” pojawiła się w odpowiedzi na wyzwania, z jakimi zmagają się młodzież uchodźcza od eskalacji działań wojennych w Ukrainie w 2022 roku. Wielu nastolatków znalazło się w innym kraju, w nowym systemie edukacji, gdzie oprócz barier językowych musiało się mierzyć z poczuciem wyobcowania i różnicami kulturowymi.

UNICEF od lat kieruje się zasadą, że najlepsze rozwiązania powstają wtedy, gdy pytania o nie kierowane są do osób najbardziej zainteresowanych ich wdrożeniem. Dlatego w pracy z dziećmi i młodzieżą uchodźczą punktem wyjścia są ich własne obserwacje, pomysły i rekomendacje. To one pomagają dostosować wsparcie do realnych potrzeb – od zapewnienia bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego, poprzez pokonanie bariery językowej, po uwzględnienie różnic kulturowych. Edukacja jest nie tylko prawem dziecka zapisanym w międzynarodowych konwencjach, ale też narzędziem integracji i fundamentem przyszłych szans życiowych. Właśnie dlatego w 2025 roku Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce we współpracy z Uniwersytetem Śląskim zainicjowało działania w ramach kampanii „Powrót do nauki w klasie”, skierowanej przede wszystkim do nastolatków, którzy z jednej strony coraz częściej decydują o własnej ścieżce edukacyjnej, a z drugiej – nadal potrzebują wsparcia dorosłych.

Do współtworzenia projektu zaproszono 17 młodych reprezentantów ukraińskich organizacji, partnerów UNICEF. Spotykając się regularnie, uczestnicy krok po kroku poznawali proces tworzenia kampanii społecznej: od zdefiniowania problemu przez określenie celu i grup odbiorców po dobór kanałów i form przekazu. Warsztaty prowadzone przez ekspertów z zakresu komunikacji oraz kampanii społecznych łączyły teorię z praktyką. Uczestnicy brali udział w zajęciach fotograficznych i filmowych, dowiadywali się, jak tworzyć treści i projektować materiały wizualne. Sami zdecydowali, że przekaz w tym wypadku powinien trafić do czterech grup: rówieśników z doświadczeniem uchodźstwa i społeczności polskiej, rodziców ze społeczności ukraińskiej oraz nauczycieli w Polsce.

Ważnym elementem wzmocnienia młodzieży było przygotowanie jej do przeprowadzenia własnych kampanii rzeczniczych w lokalnych społecznościach, które będą realizowane pod opieką mentorów i przy wsparciu Biura UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce.

Cały proces oparto na zasadzie REAL, czyli podejściu, które sprawia, że działania są istotne (ang. *relevant*), angażujące (ang. *exciting*), dostępne (ang. *accessible*) i prowadzone przez samych uczestników (ang. *learner-led*). W praktyce oznacza to, że młodzi ludzie mieli swobodę wyboru tematu, formy i języka przekazu, a jednocześnie mogli skorzystać z odpowiedniego wsparcia merytorycznego. Dzięki temu projekt reprezentuje autentyczny głos młodzieży, a nie interpretację dorosłych.

Efektom przedsięwzięcia jest nie tylko publikacja materiałów, ale też stworzenie narzędzi i scenariuszy lekcji, które mogą być wykorzystywane w szkołach i organizacjach. Dzięki projektowi uczestnicy poszerzyli swoje kompetencje komunikacyjne, zyskali poczucie sprawczości i uwierzyli, że mogą zmieniać rzeczywistość. Model pracy z młodymi ludźmi jest gotowy do wykorzystania w innych krajach – wszędzie tam, gdzie ich głos ma być uwzględniany przy tworzeniu rozwiązań dotyczących ich edukacji.

Przykład konferencji i działań rzeczniczych dowodzi, że gdy młodzi ludzie otrzymają przestrzeń, narzędzia i wsparcie, potrafią realnie wpływać na kształt edukacji. Jednocześnie ujawnia, z jakimi barierami młode osoby – zwłaszcza te z niepełnosprawnościami lub doświadczeniem uchodźstwa – wciąż muszą się mierzyć.

O tym, jak cenna jest to inicjatywa, świadczyć może wypowiedź jednej z uczestniczek: „Udział w projekcie dał mi przede wszystkim wiedzę o tym, jak prowadzi się tego rodzaju działania. Zrozumiałam też, że dzięki wspólnej pracy, inspiracji i zaangażowaniu można stworzyć coś, co realnie zmienia świat na lepsze [...]. Bardzo spodobało mi się też to, że mogłam robić coś, co pomaga innym – dlatego w przyszłości chciałabym się tym zajmować zawodowo” (Maria, 17 lat, Wrocław).

Bariery i rozwiązania: Co się sprawdza w pracy z dziećmi i młodzieżą ze szczególnymi potrzebami?

W pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami oraz ich indywidualnymi potrzebami wynikającymi z innych okoliczności wciąż napotykamy wiele barier, które mogą ograniczać pełne uczestnictwo dzieci i młodzieży w edukacji i życiu społecznym. Pierwszą z nich często jest komunikacja – zastosowanie nieodpowiednich form przekazu lub zbyt skomplikowanego języka potrafi skutecznie zniechęcić do zabrania głosu. Wybór niekomfortowego miejsca rozmowy również może utrudniać porozumienie. Pracy nie ułatwiają także przeszkody techniczne (np. niedostosowany sprzęt lub brak odpowiedniego oprogramowania) bądź uprzedzenia utrwalone w społeczeństwach.

UNICEF dowodzi, że wiele z tych barier można przełamać dzięki prostym, ale konsekwentnym działaniom. Elastyczna, dostosowana do potrzeb forma kontaktu – przez e-mail bądź komunikatory – ułatwia włączenie młodych w procesy decyzyjne.

Równie ważne są proste i zwięzłe komunikaty oraz materiały przygotowane w formach dostępnych dla różnych odbiorców.

Kluczowe jest też wzmacnianie kompetencji młodych ludzi, np. przez mentoring czy włączanie ich w proces przygotowywania narzędzi albo kształtowania rekomendacji. Z raportu *Take Us Seriously (Weźcie nas na poważnie)*, (UNICEF, 2013) wynika, że dzięki takiemu

Edukacja jest nie tylko prawem dziecka zapisanym w międzynarodowych konwencjach, ale też narzędziem integracji i fundamentem przyszłych szans życiowych.

podejściu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami nie tylko mają możliwość wyrażenia swojej opinii, lecz także widzą, że ich głos realnie oddziałuje na podejmowane decyzje.

Rekomendacje UNICEF: Co powinny robić instytucje?

Żeby partycypacja dzieci i młodzieży, w tym osób z niepełnosprawnościami, była trwałym elementem systemu edukacji, konieczne są zmiany o charakterze strukturalnym. UNICEF rekomenduje tworzenie stałych ciał doradczych (takich jak rady młodzieży) z udziałem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, które będą miały realny wpływ na decyzje dotyczące edukacji. Partycypacja powinna być także uwzględniona w krajowych strategiach oraz w politykach edukacyjnych i programach wsparcia.

Równolegle warto inwestować w dostępność – zarówno fizyczną, jak i cyfrową – oraz w rozwój kompetencji decydentów, by potrafili prowadzić procesy włączające. Dla Polski szczególną wartością ma też tworzenie przestrzeni współpracy między

dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem uchodźstwa a lokalnymi społecznościami.

Zakończenie

Budowanie włączającej edukacji w Europie, tak jak każdej skutecznej interwencji systemowej, wymaga wspólnego wysiłku i współpracy międzysektorowej.

Niezwyczajnie istotne w tym procesie jest uwzględnienie głosu dzieci i młodzieży, społeczności lokalnych, organizacji pozarządowych i instytucji publicznych. Przedstawiciele tych grup wnoszą swoją perspektywę i unikalne kompetencje, zwłaszcza jeśli reprezentują grupy wrażliwe. Podstawą działań UNICEF jest założenie, że tylko dzięki dialogowi i partnerskiej współpracy można stworzyć system edukacji, który nikogo nie wyklucza.

Bibliografia

- *Konwencja o prawach dziecka.*
- *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych.*
- Lundy, L. (2007). „Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942.
- ONZ. (2009). *Komentarz Ogólny nr 12 Komitetu Praw Dziecka w sprawie prawa dziecka do bycia wysłuchanym.*
- UNICEF. (2013). *Take us seriously: Engaging children with disabilities in decisions affecting their lives.* bit.ly/4lsrSJT [dostęp: 11.08.2025].
- UNICEF. (2017). *Inclusive education: Understanding article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* UNICEF Regional Office for Europe and Central Asia.
- UNICEF. (2021). *Child and adolescent participation in the child guarantee phase III – Version 1.0.* bit.ly/3Hug6k9 [dostęp: 11.08.2025].

Wdrażanie edukacji włączającej w Szkocji: prawa człowieka i skoncentrowanie na uczniu

Edukacja włączająca w Szkocji wynika z przekonania, że edukacja jest prawem człowieka i fundamentem sprawiedliwego społeczeństwa. Podejście włączające, które uwzględnia różnorodność i dąży do umożliwienia wszystkim dzieciom i młodzieży osiągnięcia ich pełnego potencjału, jest podstawą równości i doskonałości w edukacji¹.

Frances Foreman

Ministerstwo Edukacji Szkocji



Droga Szkocji do zapewnienia edukacji włączającej wszystkim uczniom rozpoczęła się od wprowadzenia ustawy o edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną² z 1974 roku, w której uznano, że każde dziecko jest „zdolne do nauki”. Prawa oraz upewnomoćnienia dzieci odgrywały i nadal odgrywają kluczową rolę w szkockim podejściu do edukacji włączającej. Niedługo po powołaniu Parlamentu Szkockiego w 1999 roku odpowiedzialność za kwestie związane z edukacją zostały przeniesione na rząd. Od tego czasu podejmowano liczne działania na rzecz edukacji włączającej. Pojawiły się nowe oczekiwania i standardy w tym zakresie, a na władze lokalne, placówki wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi, szkoły, personel oraz partnerów instytucjonalnych nałożono dodatkowe obowiązki. Cele tych działań to:

- poprawa wyników edukacyjnych oraz zapewnienie wszystkim uczniom równych szans i możliwości osiągnięcia przez nich doskonałości;
- pomaganie każdemu uczniowi w wykorzystaniu jego pełnego potencjału;
- realizacja edukacji włączającej obejmującej wszystkich uczniów, zakładającej identyfikację, ocenę oraz eliminację barier w nauce i dobrostanie uczniów poprzez wsparcie ogólne i ukierunkowane;
- brak dyskryminacji osób z określonymi cechami prawnie chronionymi³;

1 Presumption to provide education in a mainstream setting: guidance [Założenia dotyczące zapewnienia edukacji w placówkach ogólnodostępnych: wytyczne], bit.ly/44U4xvL [dostęp: 29.07.2025].

2 Education (Mentally Handicapped Children) (Scotland) Act 1974 [Ustawa o edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną z 1974 r.], bit.ly/4mgTulR [dostęp: 29.07.2025].

3 Technical guidance for schools in Scotland [Techniczne wytyczne dla szkół w Szkocji], bit.ly/44Rlypb [dostęp: 29.07.2025].

- wdrożenie elastycznego programu nauczania uwzględniającego szeroki zakres treści, ich pogłębianie, rozwój, aktualizowanie, uspołnianie i personalizację, a także zapewniającego uczniom możliwość podejmowania wyzwań oraz czerpania przyjemności z nauki;
- wzmocnienie pozycji uczniów, rodziców i opiekunów, nauczycieli, praktyków i społeczności;
- spełnianie wymaganych standardów zawodowych przez nauczycieli.

Wizja edukacji włączającej opracowana przez szkocki rząd dotyczy wszystkich środowisk edukacyjnych oraz ogółu dzieci i młodzieży (w wieku od dwóch lat) uczęszczających do przedszkoli lub szkół. Nowatorskie ramy legislacyjne i polityczne zapewniają wsparcie wszystkim grupom docelowym i poszerzają zakres ich praw. W miarę możliwości są wdrażane w płacówkach

ogólnodostępnych. Takie podejście określane jest mianem „założeń edukacji ogólnodostępnej”.

Prawa i uprawnienia dzieci są podstawą szkockich ram prawnych i politycznych oraz towarzyszących im kluczowych inicjatorów zmian. Regulacje te bazują na zestawie wartości zgodnych z ideą sprawiedliwości społecznej, na zobowiązaniu do realizacji edukacji włączającej oraz współpracy partnerskiej. Wdrożenie tego podejścia ma się przyczynić do tego, że każde dziecko i wszystkie młode osoby w maksymalnym zakresie wykorzystają możliwości wynikające z udziału w edukacji.

Tego rodzaju podejście jest zgodne z *Konwencją o prawach dziecka* (UNCRC)⁴ i stanowi fundament silnej pozycji Szkocji w zakresie poszanowania, ochrony i realizacji praw dziecka w prawie, polityce i praktyce.

Rys. 1. Szkocki kontekst edukacyjny



4 UN Convention on Rights of a Child (UNCRC) [Konwencja ONZ o prawach dziecka (UNCRC)], bit.ly/4lUW4yk [dostęp: 29.07.2025].

Każde dziecko i każdy młody człowiek ma mieć dostęp do edukacji w placówkach ogólnodostępnych wraz z rówieśnikami, a władze oświatowe muszą uwzględniać opinie uczniów w decyzjach, które ich dotyczą.

Włączenie

Praktyki włączające są ważne niezależnie od tego, czy wdraża się je w szkołach ogólnodostępnych czy specjalnych. Istnieją cztery kluczowe, wzajemnie powiązane cechy, które można wykorzystać do określenia oczekiwań i oceny praktyk włączających w szkołach oraz placówkach wczesnej edukacji i opieki nad dziećmi. Są to: obecność, uczestnictwo, osiąganie sukcesów oraz wsparcie⁵. Wszystkie one umożliwiają tworzenie środowisk edukacyjnych sprzyjających włączeniu, w których każdy uczeń będzie mógł osiągnąć pełny potencjał.

Rys. 2. Cztery filary włączenia



HGIOS?4 (*How good is our school?*) to szkockie krajowe ramy samooceny, które zawierają zestaw 15 wskaźników jakości wspierających pracowników wszystkich sektorów edukacji w analizie własnej pracy, ocenie jej skuteczności

oraz określeniu obszarów wymagających poprawy. Podkreślono w nich znaczenie zaspokajania potrzeb wszystkich uczniów, działań partnerskich, współpracy, personalizacji i wyboru w ramach programu nauczania. Wszystkie wskaźniki jakości odnoszą się do włączenia.

Włączenie oznacza podejmowanie pozytywnych działań i interwencji w celu umożliwienia osiągnięcia sukcesu wszystkim poprzez budowanie i realizację potencjału każdego dziecka, nastolatka i dorosłego.

(HGIOS?4)

Szkocka podstawa programowa

Szkocka podstawa programowa (*Podstawa programowa na rzecz doskonałości – Curriculum for Excellence*⁶) ma wspierać dzieci i młodzież w zdobywaniu wiedzy, umiejętności i w kształtowaniu postaw niezbędnych w XXI wieku. Program nauczania podzielono na dwie fazy: ogólną edukację podstawową (ang. *broad general education*) oraz fazę wyższą (ang. *senior phase*). Obejmuje on całość działań zaplanowanych dla dzieci i młodzieży, począwszy od wczesnej edukacji i placówek opieki poprzez szkołę aż po dalsze etapy edukacyjne. Całość ta może być zaplanowana i realizowana przez uczniów w ramach czterech kontekstów:

- obszary programowe i przedmioty nauczania;
- nauka interdyscyplinarna;
- etos i życie szkoły;
- możliwości osiągania osobistych sukcesów.

„Podstawa programowa na rzecz doskonałości” zakłada, że dzieci i młodzież mają prawo do otrzymania wsparcia umożliwiającego osiąganie postępów, niezależnie od środowiska edukacyjnego. Wysokiej jakości nauczanie i odpowiedni elastyczny program to czynniki, które ułatwiają czerpanie korzyści z doświadczeń zdobytych na wczesnym etapie edukacji i nauki w szkole. Wszyscy szkoccy nauczyciele są zarejestrowani w Głównej Radzie Nauczycieli w Szkocji⁷ i muszą działać zgodnie

5 Presumption to provide education in a mainstream setting: guidance [Założenia dotyczące zapewnienia edukacji w placówkach ogólnodostępnych: wytyczne], bit.ly/4o95rvO [dostęp: 29.07.2025].

6 What is Curriculum for Excellence? [Czym jest „Podstawa programowa na rzecz doskonałości?”], bit.ly/4mivfUB [dostęp: 29.07.2025].

7 GTC Scotland – The independent regulator for teachers in Scotland, gtcs.org.uk [dostęp: 29.07.2025].

z określonymi wartościami oraz standardami zawodowymi (do których zalicza się obowiązek stałego rozwoju zawodowego).

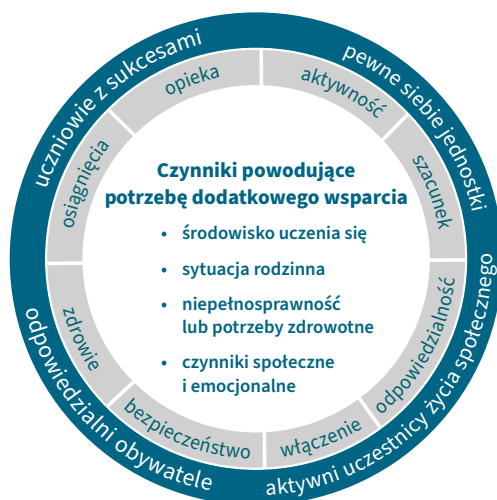
Dodatkowe wsparcie

Istnieje wiele czynników, które mogą sprawić, że niektóre osoby będą potrzebować dodatkowego wsparcia.

Można je podzielić na cztery powiązane ze sobą obszary, w których istotne są również wskaźniki dobrostanu oraz cztery rodzaje zdolności. Te obszary to:

- środowisko uczenia się;
- sytuacja rodzinna;
- niepełnosprawność lub problemy zdrowotne;
- czynniki społeczne i emocjonalne.

Rys. 3. Czynniki wpływające na wystąpienie potrzeby dodatkowego wsparcia



Potrzeby dodatkowego wsparcia (ang. *Additional Support Needs*, ASN) to standardowe określenie stosowane w Szkocji w odniesieniu do dzieci i młodzieży potrzebujących większego lub odmiennego rodzaju wsparcia niż to, które zazwyczaj zapewniają szkoły lub placówki wczesnej edukacji i opieki uczniom w tym samym wieku i na tym samym etapie rozwoju. Prawna definicja

potrzeby dodatkowego wsparcia określona jest w Kodeksie praktyk ustawowych⁸ z 2017 roku. Zgodnie z nią: „Dziecko lub młoda osoba potrzebuje dodatkowego wsparcia w rozumieniu niniejszej ustawy, jeżeli z jakiegokolwiek powodu [...] nie jest w stanie lub prawdopodobnie nie będzie w stanie bez zapewnienia dodatkowego wsparcia korzystać z edukacji szkolnej [...]”.

To bardzo szerokie i inkluzywne pojęcie odnosi się do uczniów wymagających z różnych powodów dodatkowego wsparcia – zarówno krótkoterminowego, jak i długoterminowego – aby w pełni korzystać z edukacji szkolnej oraz aktywnie i w pełni włączyć się w proces uczenia. Obejmuje to zarówno osoby potrzebujące niewielkiej pomocy (ze względu na istnienie odpowiednich, uniwersalnych i włączających podejść pedagogicznych, właściwego etosu i środowiska edukacyjnego), jak i te z bardziej złożonymi potrzebami, które wymagają wsparcia znacznego i ukierunkowanego.

Uznaje się, że dzieci i młodzież mogą wymagać różnorodnego wsparcia, co prowadzi do znaczących rozbieżności w ich profilach i wymaganiach. Problemy, z jakimi się mierzą, nie zawsze dają się jednoznacznie sklasyfikować, ponieważ często nakłada się na siebie wiele czynników i barier. Przykładem może być dziecko z rodziny ubiegającej się o azyl, doświadczające trudności emocjonalnych wynikających z wcześniejszych traumatycznych przeżyć, rozpadu rodziny lub utraty bliskiej osoby, a ponadto mające zaległości w nauce i ograniczoną znajomość języka angielskiego.

Identyfikacja potrzeb, planowanie i wsparcie

Interwencja etapowa to ustawowo uregulowany, skoncentrowany na dziecku i oparty na jego mocnych stronach proces identyfikacji, oceny, planowania, dokumentowania i przeglądu działań. Jego celem jest zaspokojenie potrzeb edukacyjnych osób wymagających dodatkowego wsparcia. Interwencja odnosi się do ośmiu wskaźników dobrostanu: bezpieczeństwa,

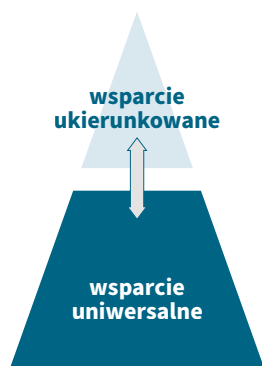
8 Additional support for learning: statutory guidance 2017 [Dodatkowe wsparcie w nauce: wytyczne ustawowe z 2017 r.], bit.ly/4l3ql06 [dostęp: 29.07.2025].

zdrowia, osiągnięć, opieki, aktywności, szacunku, odpowiedzialności i włączenia. Wszystkie władze lokalne w Szkocji wdrożyły proces etapowej interwencji i ewaluacji.

Interwencja etapowa:

- umożliwia zastosowanie elastycznego, skoncentrowanego na rozwiązaniach podejścia, zaspokajającego potrzeby w najwcześniejszym możliwym terminie i na jak najniższym poziomie ingerencji;
- angażuje dziecko, rodziców/opiekunów, personel szkoły, a na niektórych etapach również specjalistów, dzięki czemu każdy uczeń ma szansę otrzymać odpowiednie dla niego wsparcie.

Rys. 4. Interwencja etapowa



Wszyscy pracownicy wspierający większość uczniów

Wsparcie uniwersalne

Wsparcie uniwersalne zaczyna się od etosu, klimatu i relacji w każdym środowisku edukacyjnym. Potrzeby zdecydowanej większości uczniów w Szkocji są zaspokajane poprzez uniwersalne wsparcie w ramach istniejących szkół oraz placówek wczesnej edukacji i opieki. Obowiązek stosowania podejścia skoncentrowanego na dziecku oraz promującego dobrostan, włączenie, równość i sprawiedliwość, spoczywa na wszystkich wychowawcach. To nauczyciele

prowadzący ponoszą główną odpowiedzialność za wychowywanie, kształcenie i zaspokajanie potrzeb wszystkich uczniów w swojej klasie, współpracując z personelem pomocniczym w zakresie planowania, realizacji i oceny programów nauczania.

Wsparcie ukierunkowane

Niektóre dzieci i młodzi ludzie mogą skorzystać z dodatkowego lub wieloinstytucjonalnego wsparcia ukierunkowanego, dostosowanego do ich indywidualnych potrzeb. Może ono być udzielane w dowolnym momencie ich nauki lub przez cały czas jej trwania. Udzielaniem wsparcia ukierunkowanego zajmuje się zazwyczaj (choć nie zawsze) personel edukacyjny posiadający dodatkowe przeszkolenie i wiedzę specjalistyczną, ponieważ tego typu działania wymagają bardziej szczegółowego planowania i są trudniejsze do wdrożenia. W szkołach podstawowych funkcję koordynatora wsparcia często sprawuje członek kadry administracyjnej szkoły, natomiast w szkołach średnich zadania te są wykonywane przez nauczycieli wychowawców lub nauczycieli wspierających.

Wsparcie wieloinstytucjonalne

“Getting it right for every child” [Odpowiednie podejście do każdego dziecka]⁹ to zobowiązanie polityczne rządu Szkocji, dotyczące dostarczenia dzieciom, młodzieży i ich rodzinom odpowiedniej pomocy we właściwym czasie, aby uczniowie mogli w pełni rozwinąć swój potencjał. Gdy jest to konieczne, partnerstwa wieloinstytucjonalne pomagają w realizacji pracy zespołowej skupionej wokół dziecka. Wszystkie osoby i podmioty biorące udział w tym przedsięwzięciu jednolicie rozumieją pojęcie dobrostanu, uznając, że dzieci i młodzi ludzie powinni mieć zapewnione odpowiednie warunki w zakresie bezpieczeństwa, zdrowia, opieki, aktywności, poszanowania, odpowiedzialności i włączenia. Dzięki temu będą mogły zwiększyć pewność siebie, aktywnie uczestniczyć w życiu społeczeństwa, odnosić sukcesy w nauce i stać się odpowiedzialnymi obywatelami.

9 Getting it right for every child (GIRFEC), gov.scot/policies/girfec [dostęp: 29.07.2025].

Wnioski

W grudniu 2015 roku w raporcie OECD *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective* [Poprawa jakości szkół w Szkocji: Perspektywa OECD]¹⁰ podkreślono, że szkockie szkoły sprzyjają włączeniu, a w raportach z inspekcji placówek regularnie pojawiają się przykłady dobrych praktyk w tym zakresie. Jednak na wizję, cele i wdrażanie przepisów oraz polityki w zakresie edukacji włączającej wpływa wiele różnych czynników. W niezależnym przeglądzie z 2020 roku *Support for learning: All our children and all their potential* [Wsparcie dla nauki: Wszystkie nasze dzieci i cały ich potencjał]¹¹ skupiono się przede wszystkim na wdrażaniu przepisów dotyczących

dodatkowego wsparcia w nauce. W raporcie wykazano, że pomimo zaangażowania osób wspierających dzieci i młodzież konieczne są dalsze usprawnienia, aby szkocki system edukacji sprzyjał włączeniu wszystkich uczących się. Uznaje się, że krajobraz edukacyjny zmienił się nie do poznania, podobnie jak otaczający nas świat. Pandemia COVID-19 uwypukliła zarówno mocne, jak i słabe strony obecnie obowiązującego systemu edukacji. Opracowany w odpowiedzi na te uwagi *Krajowy plan działań na rzecz dodatkowego wsparcia w nauce* przyczynia się do poprawy sytuacji, ponieważ szkocka edukacja stale się rozwija, podlega analizom i jest udoskonalana.

10 *Improving Schools in Scotland: An OECD Perspective*, bit.ly/4mID4sO [dostęp: 29.07.2025].

11 *Support for Learning: All our Children and All their Potential*, bit.ly/3IOMKNQ [dostęp: 29.07.2025].

Ułatwiamy dostęp do pomocy

System edukacji zbyt często zawodzi młodych ludzi borykających się z problemami psychicznymi. Z założenia ma ich wspierać, ale nie sprawdza się w tym zakresie, zmuszając ich do samotnej walki o pomoc, której potrzebują. Szkoły powinny być miejscami wsparcia i zrozumienia, jednak zbyt często uczniowie natrafiają na bariery zamiast otrzymać rozwiązania. Wiem, o czym mówię, ponieważ sama przez to przechodziłam.

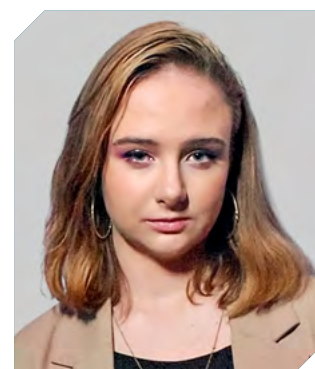
Kilka lat temu zaczęłam mieć poważne problemy ze zdrowiem psychicznym. Potrzebowałam pomocy, ale jej nie uzyskałam. Zamiast wyraźnego wsparcia byłam odsyłana do nauczycieli, do lekarzy, do terapeutów – a między nimi nie było żadnej współpracy. Musiałam samodzielnie szukać rozwiązań, co było wyczerpujące i frustrujące. Nikt nie powiedział mi, gdzie ani jak uzyskać potrzebną pomoc, więc na własną rękę sprawdzałam oferty prywatnych terapeutów i lekarzy – co było o tyle konieczne, że czas oczekiwania w publicznej służbie zdrowia był niewyobrażalnie długi. Ostatecznie straciłam cały semestr nauki tylko dlatego, że nie istniał żaden system, który mógłby mi pomóc na czas.

W końcu trafiłam na rozwiązanie, które okazało się skuteczne: nauczanie indywidualne. Moja szkoła i niektórzy psycholodzy odradzali mi ten wybór, ale postanowiłam spróbować. Okazało się, że była to dla mnie najlepsza możliwa decyzja. Dzięki tej formie zdobywania wiedzy mogłam kontynuować naukę we własnym tempie, jednocześnie dbając o swoje zdrowie psychiczne. To doświadczenie nauczyło mnie, że każdy uczeń potrzebuje innego rodzaju wsparcia i nie ma jednego rozwiązania, które sprawdzi się u wszystkich.

Należy pamiętać, że prośba o pomoc nie jest oznaką słabości. Wymaga ona siły i odwagi. Nikt nie powinien się wstydzić tego, że potrzebuje wsparcia. Jego uzyskanie nie powinno być za to aż tak trudne. Nie może być przywilejem dostępnym tylko dla tych, którzy mogą sobie pozwolić na prywatną terapię lub mają siłę i umiejętności umożliwiające im odnalezienie się w skomplikowanym systemie. Wsparcie powinno

Martyna Jarzymowska

Youth Advocate, UNICEF



być łatwo dostępne, przejrzyste i otwarte dla wszystkich. Szkoły, pracownicy ochrony zdrowia i organizacje muszą ze sobą współpracować, aby żaden uczeń nie został pominięty.

Jednym z przedsięwzięć, które pomagają zrealizować ten cel, jest projekt „Niebieskie Trampki”, stworzony przez gdańską Fundację FOSA. Jest on adresowany do młodych ludzi w wieku od 14 do 18 lat i zapewnia im bezpieczną przestrzeń, w której mogą odpocząć, spotkać się z innymi i – jeśli tego potrzebują – porozmawiać z psychologiem. Od dwóch lat jestem częścią tego projektu i pomagam w każdy możliwy sposób. W centrach handlowych w Gdańsku działają dwa kluby „Niebieskie Trampki”, w których można zagrać w gry, porozmawiać albo po prostu posiedzieć i odpocząć w przyjaznym otoczeniu. Jeśli osoby odwiedzające potrzebują wsparcia, mogą porozmawiać z psychologiem bez presji, długich kolejek ani skomplikowanych procedur.

Istnieją zatem dobre rozwiązania, ale muszą być one dostępne na większą skalę. Statystyki dotyczące zdrowia psychicznego młodzieży są zatrważające. W Europie co piąty młody człowiek zmaga się z problemami psychicznymi, a samobójstwo jest jedną z głównych przyczyn śmierci wśród nastolatków. W Polsce 1 na 6 młodych osób doświadcza jakiejś formy problemów psychicznych, a liczba samobójstw w tej grupie stale rośnie. Mimo to wiele osób nie otrzymuje pomocy na czas. I to musi się zmienić!

Młodzi ludzie cierpiący na problemy ze zdrowiem psychicznym nie powinni stawiać przed wyborem między edukacją a dobrym samopoczuciem. Szkoły, lekarze i organizacje muszą lepiej ze sobą współpracować, by zapewniać szybką i skuteczną pomoc. Każdy uczeń zasługuje na szansę na sukces – nie pomimo trudności, ale dzięki odpowiedniemu wsparciu.

Stwórzmy wspólnie system edukacji, w którym nikt nie zostanie pominięty z powodu problemów ze zdrowiem psychicznym.

Praca z grupą uczniów zróżnicowaną pod względem potrzeb

Żeby skutecznie pracować z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, nauczyciele muszą umieć rozpoznawać ich potencjał i bariery. Powinno to być stałym elementem pracy każdego nauczyciela. Cała kadra szkolna, w tym również pracownicy administracji, powinna być przeszkolona w zakresie pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kluczową rolę w edukacji zróżnicowanych klas odgrywa ocenianie kształtujące, które dostarcza spersonalizowanej informacji zwrotnej. Aby wspierała rozwój ucznia, powinna opierać się na rozpoznaniu jego indywidualnych trudności i wskazywać konkretne sposoby ich przewycięzania.

Budowanie pozytywnego klimatu klasy w grupach zróżnicowanych

Pojęcie klimatu klasy szkolnej pojawia się coraz częściej w badaniach z obszaru psychologii edukacyjnej. Nie bez powodu przypisuje mu się bowiem istotny wpływ zarówno na dobrostan uczniów, jak i na ich funkcjonowanie poznawcze, społeczne i emocjonalne.

Wnajszerszym ujęciu klimat klasy można określić jako zbiorową percepcję (uczniowską, a niekiedy także nauczycielską) dotyczącą atmosfery panującej w środowisku edukacyjnym. Mowa tu o postrzeganiu takich kwestii, jak: relacje rówieśnicze, jasność i spójność norm obowiązujących w klasie, jakość wsparcia emocjonalnego ze strony nauczyciela lub styl nauczania sprzyjający (bądź nie) aktywności uczniów.

W odróżnieniu od bardziej „technicznych” wskaźników (takich jak wyniki egzaminów zewnętrznych), klimat klasy ma charakter zjawiska złożonego i dynamicznego. Można go porównać do pogody – łatwo zaobserwować jej obecny stan, ale trudniej przewidywać czy wskazać konkretne czynniki, które zadecydują o kierunku zmiany. Klimat rodzi się w interakcji między strukturą (np. organizacją przestrzeni, systemem zasad) a procesami relacyjnymi (np. stylem komunikacji, wzorcami włączania i wykluczania, wzajemną życzliwością lub wrogością). Co więcej, klimat klasy jest zarazem rezultatem i czynnikiem wpływającym na przebieg procesów psychologicznych zachodzących w kontekście edukacyjnym.

Klimat klasy odgrywa istotną rolę w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego, motywacji wewnętrznej oraz odporności psychicznej uczniów. Jeśli jest pozytywny, skutkuje mniejszą liczbą zachowań problemowych, lepszymi wynikami w nauce i wyższym poziomem satysfakcji szkolnej. Klimat negatywny natomiast – co nie powinno zaskakiwać – koreluje z wycofaniem, konfliktami i nasileniem objawów psychicznego przeciążenia. Warto przy tym podkreślić, że klimat nie jest elementem stałym: ulega modyfikacjom w czasie, w wyniku zmieniającej się dynamiki grupy, postaw nauczycieli oraz kontekstu instytucjonalnego (np. interwencji pedagoga lub zarządzeń dyrektora szkoły). Jest to zatem istotny

dr Magdalena Kaczmarek

Instytut Badań Edukacyjnych

– Państwowy Instytut Badawczy



dr Piotr Rycielski

Instytut Badań Edukacyjnych

– Państwowy Instytut Badawczy



obszar dla działań wspierających rozwój edukacyjny i psychospołeczny uczniów.

Badania nad klimatem szkoły pokazują, że skuteczne oddziaływania w tym obszarze nie mogą się ograniczać do interwencji podejmowanych *post factum*, w reakcji na incydenty. Tego typu działania można porównać do gaszenia pożaru – która to czynność, choć konieczna, nie prowadzi do długofalowej poprawy sytuacji. Warto zatem podkreślić znaczenie podejścia systemowego, w którym klimat placówki edukacyjnej rozumiany jest jako właściwość całej wspólnoty szkolnej – efekt interakcji między uczniami, nauczycielami a instytucjonalnymi zasadami funkcjonowania.

W swoim artykule przeglądowym Ming-Te Wang i Jessica Degol (2016) zidentyfikowali cztery elementy budujące klimat szkoły: działania nauczycieli, relacje z rówieśnikami, poczucie bezpieczeństwa oraz środowisko instytucjonalne. Autorzy podkreślają, że klimat szkolny jest konstruktem wielowymiarowym, a jego poszczególne komponenty oddziałują na wyniki uczniów, ich motywację, samoocenę i funkcjonowanie społeczne. Pierwszy z wymiarów – działania nauczycieli – odnosi się do jakości nauczania, wysokich oczekiwań edukacyjnych, jasności celów dydaktycznych oraz zaangażowania pedagogów w rozwój poznawczy uczniów. Drugi – społeczność szkolna – obejmuje relacje interpersonalne w placówce: jakość więzi rówieśniczych oraz poczucie przynależności do wspólnoty. Trzeci element – bezpieczeństwo – dotyczy zarówno aspektu fizycznego, jak i psychicznego, a także wdrożenia przejrzystych zasad oraz skutecznych interwencji przeciw przemocy. Ostatni wymiar, czyli środowisko instytucjonalne, wiąże się z warunkami fizycznymi szkoły, jej estetyką, organizacją przestrzeni oraz sprawiedliwym traktowaniem uczniów. Wang i Degol argumentują, że spójność i równowaga między tymi domenami wpływają na jakość doświadczenia edukacyjnego ucznia. Klimat sprzyjający uczeniu się nie ogranicza się bowiem do dobrze prowadzonych lekcji, ale obejmuje całościowe środowisko psychospołeczne szkoły – warunkujące nie tylko osiągnięcia edukacyjne uczniów, lecz także ich dobrostan.

Klimat szkoły i różnorodność klasy szkolnej – o potrzebie edukacyjnej uważności

Klimat klasy wpływa nie tylko na osiągnięcia uczniów, ale też kształtuje ich poczucie przynależności, bezpieczeństwa i sprawczości. W warunkach coraz większej różnorodności populacji uczniów odpowiedź na pytanie: „dla kogo ten klimat jest wspierający?”, staje się coraz ważniejsza.

Szkoła nie jest miejscem neutralnym, co warto uczciwie przyznać. Tworzy ramy normatywne, które dla jednych są przejrzyste i przyjazne, dla innych zaś – obce, nieczytelne, a czasem wręcz opresyjne. Dotyczy to zwłaszcza uczniów należących do tzw. grup zróżnicowanych, w tym: dzieci z doświadczeniem migracji, o niskim statusie socjoekonomicznym, ze społeczności mniejszościowych lub LGBTQ+. Ale różnorodność nie kończy się na metryce bądź etykietce społecznej – obejmuje także różnice w sposobie przetwarzania informacji, regulacji emocji i dynamice uwagi. I tutaj pojawia się kategoria neuroróżnorodności – pojęcie coraz częściej stosowane w kontekście szkoły i klasy.

Uczniowie neuroróżnorodni, czyli m.in. w spektrum autyzmu, z ADHD, dysleksją czy zaburzeniami przetwarzania sensorycznego, funkcjonują w szkole w sposób odmienny od innych. Problem polega na tym, że jeśli klimat szkoły nie jest budowany świadomie, z reguły odzwierciedla potrzeby ucznia neurotypowego, dobrze zorganizowanego, odpornego na bodźce i społecznie konwencjonalnego.

Składowe klimatu klasy mogą być odbierane zupełnie inaczej przez uczniów o różnych profilach funkcjonowania. Dla jednych reguły będą jasne i przewidywalne, dla innych – chaotyczne i nieczytelne. Dla jednych kontakty rówieśnicze będą źródłem wsparcia, dla innych – źródłem lęku i wykluczenia. Jak budować klimat, który wspiera różnorodność, a nie ją tłumi? Przede wszystkim przez uważność. Klimat nie rodzi się w dokumentach ani podczas zebrania rady pedagogicznej. Powstaje w mikrointerakcjach – gdy nauczyciel zauważy napięcie u ucznia

z nadwrażliwością słuchową albo gdy grupa klasowa zinterpretuje czyjeś „dziwne” zachowanie nie jako wybryk, lecz jako inny styl bycia. A do tego potrzeba nie tylko wiedzy, lecz także woli – gotowości do zmiany perspektywy. Uczniowie neuroróżnorodni szczególnie silnie reagują na klimat klasy, zwłaszcza w obszarze emocjonalnego bezpieczeństwa i struktury. Jak pokazują badania, kiedy uczniowie mogą liczyć na wsparcie nauczyciela, wzrasta poziom poczucia kompetencji w klasie, a także otwartość na wsparcie osób funkcjonujących w odmienny sposób (Morgan, Streb, 2001).

Nie chodzi, rzecz jasna, o to, by tworzyć w szkole osobne reguły dla każdej grupy o określonej specyfice – zasady dla uczniów z ADHD lub dla uczniów w spektrum autyzmu. Taki model, choć może wydawać się inkluzyjny, w istocie prowadziłby do nowej formy segregacji, tyle że zakamuflowanej językiem troski i różnorodności. Sens działań edukacyjnych nie polega na izolowaniu, lecz na poszukiwaniu wspólnych możliwości działania przy uwzględnieniu indywidualnych różnic.

Chodzi raczej o to, by klimat szkoły był elastyczny zarówno poznawczo, jak i relacyjnie. Elastyczny poznawczo, czyli taki, który nie narzuca jednego, „domyślnego” stylu uczenia się i myślenia jako obowiązującej normy. A elastyczny relacyjnie to taki, w którym różnice w komunikacji, ekspresji emocjonalnej czy rytmie pracy nie są traktowane jako problem, lecz jako sygnał do dostosowania środowiska. Oznacza to uznanie, że to nie uczniowie muszą dopasować się do sztywnego porządku klasy szkolnej, ale że sam ten porządek może (i powinien) być ustalany z myślą o różnorodności.

Dobrostan szkolny – podstawowe założenia narzędzia do jego pomiaru

Dobrostan jest pojęciem wielowymiarowym, odnoszącym się do pozytywnego stanu zdrowia i samopoczucia, obejmującego aspekty fizyczne, psychiczne i społeczne. Dobrostan szkolny, będący podkategorią ogólnego dobrostanu, koncentruje się na doświadczeniach

uczniów w kontekście środowiska edukacyjnego, uwzględniając ich samopoczucie emocjonalne, fizyczne, społeczne i akademickie.

Definicja dobrostanu została szeroko omówiona w literaturze naukowej. Dostępne są wyniki wielu badań podkreślających jego złożoność i wielowymiarowość. Ed Diener wraz z zespołem (1999) określał dobrostan jako ogólną ocenę jakości życia z perspektywy jednostki, uwzględniając zarówno pozytywne emocje i satysfakcję, jak i minimalną ilość negatywnych doświadczeń. Carol D. Ryff (1989) rozszerzyła tę definicję, wprowadzając pojęcie dobrostanu psychologicznego, który obejmuje takie aspekty, jak: autonomia, rozwój osobisty, pozytywne relacje z innymi, sens życia, panowanie nad otoczeniem i samoakceptacja. Dobrostan dziecka jest porównywany w literaturze przedmiotu do dobrostanu człowieka dorosłego (por. Statham, Chase, 2010). W przypadku dzieci zwraca się ponadto uwagę na perspektywę rozwojową, co oznacza, że ewentualne braki w zakresie dobrostanu nie wpływają jedynie na ich bieżącą sytuację, ale powodują pogorszenie prognozy na przyszłość. Brak warunków prawidłowego rozwoju dziecka ma wpływ na jego dorosłość – można zatem postawić tezę, że dobrostan dziecka jest zagadnieniem szczególnej wagi. Ros McLellan i Susan Steward (2015) dokonali przeglądu literatury na temat dobrostanu dzieci oraz młodzieży w kontekście szkolnym i wskazały, jak zmieniało się jego rozumienie w psychologii w kolejnych dekadach badań.

Subiektywny dobrostan (ang. *subjective wellbeing*, SWB) to szeroka kategoria zjawisk, która obejmuje reakcje emocjonalne, zadowolenie z danej domeny życia i całościową ocenę satysfakcji. W tej konceptualizacji dobrostan składa się z dwóch głównych elementów (odrębnych konstruktów): afektu (tj. uczuć, emocji i nastroju, na przykład poczucia szczęścia) i satysfakcji, która jest osądem poznawczym. W takim ujęciu dobrostan może być rozumiany jako: generalny/uogólniony, tj. odnoszący się do całej sytuacji życiowej jednostki, oraz specyficzny, czyli obejmujący dany obszar życia (np. szkoła, praca). W badaniach osób dorosłych zastosowanie mają oba te podejścia. Natomiast w przypadku młodzieży, a przede wszystkim

dzieci, można przypuszczać, że korzystniejsze będzie skoncentrowanie się na konkretnych domenach i obszarach aktywności dziecka. Nawet małe dziecko potrafi określić, czy dany rodzaj aktywności mu odpowiada, czy chętnie przebywa w danym miejscu (przedszkolu, szkole), czy czuje się pewnie i dobrze w interakcjach z różnymi osobami (nauczycielami, rówieśnikami).

Ocena psychologicznego dobrostanu (ang. *psychological wellbeing*, PWB) to rozwinięcie koncepcji subiektywnego dobrostanu. O ile podejście SWB nazywane jest podejściem hedonistycznym, o tyle PWB określane jest jako eudajmoniczne. Wyłoniło się ono w dyskusji nad tym, że spojrzenie na dobrostan tylko przez pryzmat doznawania poczucia przyjemności i zadowolenia jest niewystarczające. Oba te pojęcia – hedonizm i eudajmonia – wywodzą się z filozofii starożytnej oraz rozważań nad tym, czym jest szczęśliwe i wartościowe życie. Koncepcja PWB wykracza poza utożsamianie dobrostanu z pozytywnymi przeżyciami, uwzględniając takie elementy, jak: poczucie spełnienia, realizacja własnego potencjału, samorealizacja, rozwój i psychiczny wzrost, poczucie osiągnięć i zaangażowanie w podejmowane aktywności, poczucie sensu (znaczenia), a także satysfakcjonujące relacje społeczne. Pojęcie PWB jest szerokie. Wymyka się łatwemu definiowaniu, a w jego ramach lokują się różne koncepcje teoretyczne łączące dobrostan ze sferą przekonań na temat samego siebie, motywacji i zaangażowania, a także rozwoju. Przykładowym podejściem lokującym się w obszarze PWB jest teoria autodeterminacji Edwarda Deciego i Richarda Ryana (1985). Wymienia się tutaj także koncepcję Carol D. Ryff i Burtona Singera, która łączy podejścia PWB i SWB, wyodrębniając takie wymiary dobrostanu, jak: samoakceptacja, rozwój osobisty, cel w życiu, pozytywne relacje, panowanie nad środowiskiem i autonomia (Ryff, Singer, 2006). Wspomnieć należy też model PERMA Martina Seligmana (2011), składający się z pięciu elementów: P – *positive emotions* (pozytywne emocje), E – *engagement* (zaangażowanie), R – *relationships* (relacje), M – *meaning* (znaczenie), A – *accomplishment* (osiągnięcia).

Dobrostan szkolny

W kontekście edukacyjnym dobrostan może się odnosić do poziomu zadowolenia uczniów ze środowiska szkolnego, relacji z nauczycielami i rówieśnikami, a także poczucia bezpieczeństwa i akceptacji (Konu, Rimpelä, 2002). Jedną z koncepcji, która w ostatnich latach zyskała na popularności, jest model pozytywnego dobrostanu szkolnego opracowany przez Anne Konu i Matti'ego Rimpelę (2002), który identyfikuje cztery główne wymiary wellbeingu: wsparcie w szkole (od nauczycieli i rówieśników), zaangażowanie w życie placówki, zdrowie oraz dobrostan, a także bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne. Autorzy modelu podkreślają, że dobrostan szkolny to wynik interakcji między uczniem a jego środowiskiem, wskazując znaczenie pozytywnych relacji i bezpiecznego otoczenia edukacyjnego.

Podejście holistyczne do dobrostanu szkolnego oznacza uwzględnienie różnorodnych aspektów życia ucznia, w tym zdrowia fizycznego i psychicznego, dobrostanu emocjonalnego oraz sukcesów akademickich. Sue Roffey (2012) argumentuje, że szkoły, które przyjmują holistyczną perspektywę w kwestii dobrostanu, są skuteczniejsze w tworzeniu wspierającego środowiska. Badaczka wskazuje przy tym, że budowanie pozytywnych relacji w szkole ma fundamentalne znaczenie dla dobrostanu psychicznego uczniów. Dobre relacje z nauczycielami mogą działać jak bufor wobec negatywnych doświadczeń i stresu, a silna społeczność uczniowska może pomóc w budowaniu poczucia przynależności i akceptacji.

W pracach nad skalami monitorującymi dobrostan ucznia, realizowanymi przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w ramach projektu „Wspieranie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży”, przyjęto jako punkt wyjścia model wyróżniający sześć obszarów dobrostanu szkolnego: relacje w szkole z rówieśnikami, relacje w szkole z nauczycielami, kondycja psychofizyczna ucznia, poczucie samoskuteczności szkolnej, motywacja do nauki oraz klimat szkoły i klasy. Skale zostały zdefiniowane odrębnie na dwóch poziomach – instytucjonalnym i indywidualnym. Celem pomiaru

na poziomie instytucjonalnym jest określenie dobrostanu ucznia kształtowanego przez placówkę oświatową. Dane w tym obszarze są zbierane indywidualnie od każdego ucznia, stanowiąc podstawę obliczania wskaźników dla grupy (dla danego oddziału, poziomu oddziałów i całej placówki). Celem pomiaru na poziomie indywidualnym (subiektywnym) jest przesiewowa ocena dobrostanu

każdego ucznia. Wartości ponad przyjętym progiem mogą być interpretowane jako „czerwone flagi”, które wymagają dalszej oceny stanu ucznia, aby sprawdzić, czy nie ma problemów wymagających rozwiązania lub interwencji. Szczegółową charakterystykę projektowanych skal zawarto w tabeli 1.

Tabela 1. Wymiary dobrostanu szkolnego i robocze definicje wymiarów

Nr skali	Nazwa skali	Definicja
1	motywacja do nauki (poziom instytucjonalny)	- ocena placówki jako miejsca nauki, zdobywania wiedzy i umiejętności - ocena wsparcia we wzbudzaniu i utrzymywaniu motywacji do zdobywania wiedzy i umiejętności
2	motywacja do nauki (poziom indywidualny)	- poczucie wysokiej motywacji do zaliczania osiągnięć szkolnych - podejmowanie aktywności szkolnych w dużym stopniu z powodu motywacji wewnętrznej, czerpanie przyjemności z nauki, zainteresowanie aktywnościami szkolnymi, zainteresowanie zdobywaniem nowej wiedzy i umiejętności - poczucie zaangażowania w aktywności szkolne - podejmowanie aktywności szkolnych z poczuciem sensu i osobistego znaczenia
3	samoskuteczność szkolna (poziom instytucjonalny)	- ocena placówki jako miejsca kształtowania zasobów osobistych, w tym przekonań o sobie samym koniecznych do rozwoju (np. do nauki) - ocena wsparcia w zdobywaniu tych zasobów, które są istotne w efektywnej tranzycji do kolejnych etapów edukacyjnych i na rynek pracy
4	samoskuteczność szkolna (poziom indywidualny)	- poczucie własnej skuteczności w aktywnościach szkolnych, w tym przede wszystkim w aktywnościach związanych z kształtowaniem wiedzy i umiejętności ujętych w podstawach programowych - poczucie własnej wartości w kontekście realizowanych aktywności - wytrwałość w realizacji tych aktywności i umiejętność właściwego zarządzania nauką w czasie
5	relacje z rówieśnikami (poziom instytucjonalny)	- ocena oddziaływania placówki (w tym społeczności uczniowskiej) na jakość kontaktów interpersonalnych między uczniami i uczennicami, m.in. poprzez ingerencje nauczycieli w te interakcje, obecność specjalistów (np. psychologów szkolnych), lekcje temu poświęcone, specjalne programy prowadzone przez placówkę - ocena relacji rówieśników w klasie
6	relacje z rówieśnikami (poziom indywidualny)	- ocena własnych relacji z rówieśnikami w placówce edukacyjnej - poczucie przynależności do grupy - poczucie wsparcia społecznego ze strony rówieśników - ocena występowania zjawisk negatywnych (np. wykluczenia z grupy, przemocy rówieśniczej)
7	relacje z nauczycielami (poziom instytucjonalny)	ocena oddziaływania placówki na jakość relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami o bardziej uogólnionym charakterze niż osobiste doświadczenia danego ucznia/uczennicy

Nr skali	Nazwa skali	Definicja
8	relacje z nauczycielami (poziom indywidualny)	- ocena własnych relacji z nauczycielami w placówce edukacyjnej - ocena tego, na ile te relacje są pozytywne (opierają się na sympatii, zaufaniu) - ocena poczucia wsparcia społecznego ze strony nauczycieli w sytuacjach trudnych - ocena występowania zjawisk negatywnych (np. przemocy ze strony nauczyciela, stwarzania przez niego sytuacji stresogennych)
9	kondycja psychofizyczna (poziom instytucjonalny)	- ocena placówki jako miejsca wspierającego utrzymywanie zdrowia fizycznego i psychicznego, poprzez profilaktykę, prewencję zjawisk negatywnych, wsparcie rozwoju uczniów i wsparcie osób z niepełnosprawnościami (z problemami zdrowotnymi oraz w kryzysie zdrowia psychicznego) - ocena placówki jako promotora postaw i zasobów sprzyjających wysokiemu poziomowi zdrowia psychicznego i fizycznego
10	kondycja psychofizyczna (poziom indywidualny)	ocena własnego ogólnego stanu zdrowia fizycznego i psychicznego (w tym obrazu siebie) na tle rówieśników oraz samopoczucia (nastroj, odczuwane emocje) podczas pobytu w przedszkolu/szkole
11	klimat placówki (poziom instytucjonalny)	- ocena klimatu panującego w szkole, tj. wartości, promowanych postaw, sposobów zarządzania placówką, postaw wobec osób, w tym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych - ocena samorządności społeczności uczniowskiej - ocena relacji placówki z jej otoczeniem społecznym - ocena kształtowania przez szkołę postaw obywatelskich i przygotowania uczniów do ról w życiu dorosłym
12	klimat placówki (poziom indywidualny)	- pozytywna postawa wobec szkoły (w aspektach: emocjonalnym, poznawczym i behawioralnym) - poczucie przynależności do organizacji, instytucji - postrzeganie atmosfery w szkole jako bezpiecznej i wspierającej - ocenianie szkoły jako placówki otwartej na różnorodność i włączającej (a nie zamkniętej i dyskryminującej odmiennosć od typowego wzorca) - poczucie udziału w życiu placówki, poczucie wpływu na jej działanie - poczucie sprawiedliwości w działaniu szkoły

Interwencje – wspieranie dobrostanu przez wpływ na klimat klasy

Klimat klasy lub szkoły często przedstawia się jako coś miękkiego, ulotnego – atmosferę, którą „czuć”, ale trudno zmierzyć. Tymczasem jest to konstrukcja operacyjna i poddająca się zmianie. Co więcej, dobrze zaprojektowany klimat staje się solidnym fundamentem nie tylko procesu uczenia się, lecz również funkcjonowania społecznego i emocjonalnego uczniów, zwłaszcza gdy mamy do czynienia z grupami zróżnicowanymi, inkluzywnymi, neuroróżnorodnymi. Pytanie nie brzmi zatem: „czy klimat ma znaczenie?”, lecz: „jakie interwencje rzeczywiście pomagają poprawić klimat klasy?”.

Jedną z najlepiej przebadanych grup podejść są programy z zakresu nauczania społeczno-emocjonalnego (SEL, *Social Emotional Learning*). Metaanaliza przygotowana przez Josepha A. Durlaka i współpracowników (2011), obejmująca 213 badań, pokazała, że uniwersalne programy SEL znacząco poprawiają kompetencje emocjonalne, relacyjne i poznawcze uczniów. Co istotne, efekty te utrzymują się w klasach zróżnicowanych, jeśli tylko nauczyciele wdrażają SEL systemowo, a nie jako dodatek do „prawdziwej” lekcji. Zyskują na tym nie tylko uczniowie ze specjalnymi potrzebami, lecz także cała grupa – klimat staje się bardziej przewidywalny,

relacje są mniej napięte, a zachowania problemowe pojawiają się rzadziej.

Z kolei model Pozytywnych Interwencji Behawioralnych i Wsparcia (PBIS, *Positive Behavioral Interventions and Supports*) opiera się na wzmacnianiu pożądanych zachowań i tworzeniu jasnych, wspólnie ustalonych zasad funkcjonowania w klasie i szkole. Jak wskazują George M. Sugai i Brandi Simonsen (2012), PBIS nie tylko obniża liczbę incydentów dyscyplinarnych, lecz także poprawia klimat emocjonalny i zwiększa poczucie sprawiedliwości (mające ogromne znaczenie dla uczniów marginalizowanych). A ponieważ struktura interwencji opiera się na danych (monitoring, reakcja, korekta), nauczyciele czują się bardziej sprawczy, a uczniowie – bezpieczni.

Równie ważne są systemy bazujące na uniwersalnym projektowaniu w edukacji (ang. *Universal Design for Learning*, UDL), które – zamiast później „dostosowywać” lekcje – zakładają elastyczność już na etapie ich planowania.

Jak pokazują Elizabeth Rae Thomas, Erica Lembke i Allison Gruner Gandhi (2023), połączenie UDL z systemem wsparcia MTSS (ang. *Integrated Multitiered System of Support*) pozwala znacząco zmniejszyć liczbę odwołań do edukacji specjalnej i poprawia dostępność procesu uczenia się dla wszystkich uczniów. Interwencje te – choć różne – łączy jedno: przekonanie, że klimat można zaprojektować świadomie. Ich jednoczesne wdrażanie (np. SEL z UDL i MTSS) umożliwia uzyskanie synergii, w której wzajemnie wzmacniają się efekty emocjonalne, poznawcze i społeczne. Trzeba jednak pamiętać, że skuteczność w dużym stopniu zależy od jakości wdrożenia.

W klasach zróżnicowanych najważniejsze nie są efekty „dla przeciętnego ucznia”, ale to, czy środowisko pozwala różnym uczniom funkcjonować bez ciągłego przystosowywania się do domyślnych norm. Jednym z fundamentów budowania klimatu są jasne i znane wszystkim uczestnikom życia szkoły procedury reagowania na przemoc i agresję. To oznacza nie tylko dokumenty

w segregatorach pedagoga, ale praktyki zakorzenione w codzienności: przewidywalne reakcje nauczycieli, czytelne konsekwencje, a przede wszystkim sprawiedliwe i równe traktowanie uczniów. Poczucie bezpieczeństwa wzrasta, gdy oni wierzą, że ich problemy zostaną zauważone i potraktowane serio.

Przykładem takiego programu jest system RESQL, łączący rozwiązania technologiczne z psychologią i praktyką edukacyjną. Powstał on w wyniku badań nad dynamiką przemocy realizowanych na Uniwersytecie SWPS. Ma

Szkola nie jest miejscem neutralnym, co warto uczciwie przyznać. Tworzy ramy normatywne, które dla jednych są przejrzyste i przyjazne, dla innych zaś – obce, nieczytelne, a czasem wręcz opresyjne.

on nie tylko pomagać w skuteczniejszym reagowaniu na nękanie (ang. *bullying*), lecz również systemowo poprawiać klimat szkoły, także w obszarze edukacji włączającej. Trzonem RESQL jest aplikacja mobilna zawierająca moduły psychoedukacji, umożliwiającą uczniom anonimowe zgłaszanie przypadków przemocy lub innych problemów relacyjnych i emocjonalnych. Zgłoszenia uczniów trafiają bezpośrednio do wskazanych członków kadry pedagogicznej, przeszkolonych w zakresie interwencji psychologicznych. RESQL ułatwia uczniom w ten sposób dostęp do pomocy i umożliwia dorosłym reagowanie na sygnały, które w inny sposób mogłyby zostać przeoczone. Nie jest narzędziem „reaktywnym”, uruchamianym dopiero wtedy, gdy dojdzie do przemocy. Projekt ten obejmuje także cykle szkoleń dla kadry i młodzieży, prewencyjne scenariusze lekcji, wsparcie dla interwencji, a pomyślany został jako system całościowy, umożliwiający działania prewencyjne i ułatwiający prowadzenie interwencji. Podkreślając znaczenia głosu ucznia, RESQL wpisuje się

także w szersze europejskie rekomendacje dotyczące edukacji włączającej i ochrony zdrowia psychicznego w środowisku szkolnym.

Tego typu programy psychoedukacyjne rozwijające umiejętności społeczne: rozpoznawanie form przemocy (również tych ukrytych, jak wykluczenie społeczne),

empatię, komunikację bez przemocy, a także sposoby rozwiązywania konfliktów, wydają się szczególnie potrzebne. Wnioski? Budowanie klimatu to proces. Nie da się go zrealizować rozporządzeniem czy jednorazową akcją. Proces ten wymaga czasu, konsekwencji i – przede wszystkim – przekonania, że szkoła to nie tylko instytucja, ale bardzo istotna przestrzeń codziennych relacji.

Bibliografia

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Konu, A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- McLellan, R., Steward, S. (2015). Measuring children and young people's wellbeing in the school context. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), 307–332.
- Morgan, W., Streb, M. (2001). Building citizenship: How student voice in service learning develops civic values. *Social Science Quarterly*, 82, 155–169.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational & Child Psychology*, 29(4), 8–17.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.
- Ryff, C., Singer, B. (2006). Best news yet on the six-factor model of wellbeing. *Social Science Research*, 35, 1103–1119.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A new understanding of happiness and well-being – and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Statham, J., Chase, E. (2010). *Childhood wellbeing: A brief overview*. Loughborough: Childhood Wellbeing Research Centre.
- Sugai, G., Simonsen, B. (2012). *Positive behavioral interventions and supports: History, defining features, and misconceptions*. University of Connecticut, Center for PBIS & Center for Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Thomas, E. R., Lembke, E. S., Gandhi, A. G. (2023). Universal design for learning within an integrated multitiered system of support. *Learning Disabilities Research & Practice*, 38(1), 57–69.
- Wang, M.-T., Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.

Laboratorium badań nad różnorodnością

Skuteczne wspomaganie osób ze specjalnymi potrzebami (edukacyjnymi, komunikacyjnymi) i niepełnosprawnościami wymaga prowadzenia badań, działań społeczno-organizacyjnych oraz promowania wiedzy o (neuro) różnorodności i inkluzji. Odpowiedzią na te potrzeby było utworzenie w 2024 roku Laboratorium badań nad różnorodnością (ang. *Research Laboratory on Diversity*).

Laboratorium to interdyscyplinarna platforma współpracy badawczej o zasięgu światowym, zrzeszającą naukowców i specjalistów zajmujących się obszarem (neuro)różnorodności, specjalnych potrzeb oraz niepełnosprawności. Prace w ramach tego przedsięwzięcia koncentrują się na osobach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i komunikacyjnymi, w tym na dzieciach, uczniach i studentach z doświadczeniem migracji.

dr Magda Żelazowska-Sobczyk
Uniwersytet Warszawski



Cele badawcze

Główne cele międzynarodowego interdyscyplinarnego zespołu to:

- wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami (w tym edukacyjnymi i komunikacyjnymi) i niepełnosprawnościami oraz uczniów z doświadczeniem migracji;
- zwrócenie uwagi na prawa i regulacje dotyczące tej grupy, w tym na podejście inkluzyjne (włączające);
- popularyzacja badań w tym zakresie, a tym samym poprawienie jakości życia osób ze specjalnymi potrzebami oraz zmiana dotyczących ich regulacji i norm.

Przedmiotem prac zespołu jest też edukacja i komunikacja w i dla różnorodności (związanej z [neuro]różnorodnością, specjalnymi potrzebami, doświadczeniem migracji, ograniczeniami mobilności, zmianą środowiska edukacyjnego), a także komunikowanie prawa (m.in. w zakresie praw dziecka) grupom wrażliwym oraz ze specjalnymi potrzebami (m.in. osobom z neuroróżnorodnością, doświadczeniem migracji i uchodźstwa).

Struktura Laboratorium

Laboratorium badań nad różnorodnością zostało powołane z inicjatywy dr Magdy Żelazowskiej-Sobczyk (Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski), która pełni funkcję kierownika całego przedsięwzięcia. Do zespołu dołączyły trzy członkinie-współzałożycielki: dr hab. Urszula Markowska-Manista (Wydział Pedagogiczny, UW), dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, prof. UW (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW) i prof. dr hab. Joanna Osiejewicz (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW). Członkami Laboratorium są specjaliści zajmujący się szeroko pojętymi zagadnieniami lingwistyki, pedagogiki, pedagogiki specjalnej, prawa, psychologii, medycyny, nauk o zdrowiu. Zajmują się m.in. specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnościami, nauką o dzieciństwie, prawami dziecka, doświadczeniem migracji, komunikacją międzyludzką i specjalistyczną, otorynolaryngologią. Reprezentują prestiżowe uniwersytety i instytucje z różnych stron świata, m.in.: z Gruzji, Hiszpanii, Stanów Zjednoczonych.

Członkami Laboratorium badań nad różnorodnością są (stan na 10 czerwca 2025 roku)¹:

1. Prof. dr hab. **Sambor Grucza** (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW) – profesor językoznawstwa; absolwent filologii niemieckiej Uniwersytetu Kraju Saary (Saarland University) oraz lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim. Jego zainteresowania i badania obejmują metalingwistykę, teorię języka i komunikacji specjalistycznej, glottodydaktykę, translatorykę i okulografię (badania eye-trackingowe).
2. Prof. **Tamar Makharadze** (Tbilisi, Gruzja) – pionierka badań nad specjalnymi potrzebami (edukacyjnymi) i niepełnosprawnościami w Gruzji, szczególnie w kontekście edukacyjnym i komunikacyjnym (w tym w kwestii edukacji włączającej).
3. Prof. dr hab. **Joanna Osiejewicz** (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW) – profesor prawa i doktor językoznawstwa, pionierka w dziedzinie międzynarodowej komunikacji prawniczej. Naukowo interesuje się m.in. szeroko pojętym

komunikowaniem prawa (także grupom wrażliwym) oraz transferencją wiedzy o prawie.

4. Prof. dr **David Poveda** (Universidad Autónoma de Madrid, Hiszpania) – doktor psychologii, profesor uniwersytetu w Madrycie. Prowadzi zajęcia z zakresu psychologii rozwojowej i edukacyjnej, migracji i edukacji oraz technologii i edukacji. Od kilku lat angażuje się w doradztwo i szkolenia w zakresie jakościowych i etnograficznych metod badawczych.
5. Prof. dr **Henar Rodríguez Navarro** (University of Valladolid, Hiszpania) – profesor na Uniwersytecie w Valladolid, doktor psychologii społecznej, specjalistka w zakresie psychopedagogiki, edukacji wczesnoszkolnej, edukacji międzykulturowej, magister interwencji psychologicznej w kontekstach edukacyjnych. Główne kierunki jej badań dotyczą myślenia systemowego i ewaluacji systemów edukacyjnych, które promują zmiany.
6. Prof. dr hab. n. med. i o zdr., mgr zarz. **Piotr H. Skarżyński** (Instytut Narządów Zmysłów, Kajetany; Światowe Centrum Słuchu Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, Kajetany; Warszawski Uniwersytet Medyczny) – wybitny specjalista otorynolaryngolog, otorynolaryngolog dziecięcy, audiolog i foniatra, specjalista zdrowia publicznego. Podejmuje działania wspierające środowisko edukacyjne w kraju i za granicą, m.in. poprzez organizowanie przesiewowych badań narządów zmysłów.
7. Dr hab. **Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska**, prof. UW (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW) – badaczka zajmująca się kwestią specjalnych potrzeb edukacyjnych, zwłaszcza wśród dzieci w spektrum autyzmu. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół glottodydaktyki i jej podstaw naukowych, okulografii i lingwistyki eksperymentalnej.
8. Dr hab. **Urszula Markowska-Manista** (Wydział Pedagogiczny, UW) – badaczka w dziedzinie praw dziecka, dzieciństwa, specjalnych potrzeb, w tym edukacji dzieci z doświadczeniem migracji. Pracę naukową opiera na podejściu partycypacyjnym i włączającym w badaniach społecznych,

¹ Uszeregowanie w porządku alfabetycznym według tytułów i stopni naukowych.

metodologiach dekolonialnych, interkluzji, kwestiach etycznych i innych.

9. Dr n. hum. **Agnieszka Błaszczak** (Wydział Lingwistyki Stosowanej, UW) – doktor językoznawstwa. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół nauczania i uczenia się języków obcych, a także specjalnych potrzeb edukacyjnych (głównie ADHD), edukacji włączającej oraz badań okulograficznych.
10. Dr n. med. i o zdr. **Natalia Czajka** (Światowe Centrum Słuchu Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu, Kajetany) – specjalistka w zakresie pedagogiki specjalnej. Od wielu lat zajmuje się diagnostyką i wsparciem dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Certyfikowany terapeuta i szkoleniowiec Stymulacji Polimodalnej Percepcji Sensorycznej, certyfikowana terapeutka stymulacji audio-psycho-lingwistycznej z zastosowaniem metody Tomatisa.
11. Dr **Sarah Hurwitz** (Indiana University, Bloomington, Stany Zjednoczone) – doktor pedagogiki specjalnej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na wspieraniu uczniów z niepełnosprawnościami w integracyjnych środowiskach szkolnych oraz na programach kształcenia, które przygotowują nauczycieli do pracy ze wszystkimi uczniami. Badania dr Hurwitz dotyczą potrzeb społecznych i behawioralnych dzieci w spektrum autyzmu i skierowane są na opracowanie skutecznych interwencji dla tych uczniów.
12. Dr **Angela K. Salmon** (Florida International University, Stany Zjednoczone) – badaczka zagadnień z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, założycielka i liderka inicjatywy *Visible Thinking South Florida*. Autorka książki *Children's Literature Aligned with SDGs to Promote Global Competencies*, w której zachęca do realizacji Celów Zrównoważonego Rozwoju ONZ z perspektywy skoncentrowanej na dziecku.
13. Dr **Magda Żelazowska-Sobczyk** (Uniwersytet Warszawski), kierownik Laboratorium badań nad różnorodnością – badaczka zajmująca się specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z perspektywy glottodydaktycznej. Łączy swoje

zainteresowania w dziedzinie językoznawstwa z naukami o zdrowiu, realizując badania wśród dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego.

Główne obszary działalności – projekty i badania

Członkowie Laboratorium uczestniczą w projektach badawczych, wdrożeniowych, działaniach dydaktycznych, konferencjach, seminariach, debatach i wizytach studyjnych – w kraju i za granicą. Organizują także warsztaty dla dzieci i młodzieży oraz dla specjalistów.

Aktywności Zespołu Laboratorium podzielić można na kilka kategorii:

- badania w zakresie regulacji prawnych dotyczących dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami (w tym edukacyjnymi i komunikacyjnymi);
- badania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (ang. *central auditory processing disorders; CAPD*);
- badania w zakresie specjalnych potrzeb dzieci z doświadczeniem migracji;
- badania w zakresie komunikowania prawa dzieciom ze specjalnymi potrzebami, grupom wrażliwym i z doświadczeniem migracji;
- warsztaty dla specjalistów – osób pracujących z dziećmi ze specjalnymi potrzebami;
- udział w konferencjach i kongresach krajowych oraz międzynarodowych;
- współpraca z różnymi podmiotami (m.in. z Rzecznikiem Praw Dziecka) w zakresie praw osób ze specjalnymi potrzebami;
- przygotowanie tematycznych publikacji naukowych;
- nawiązanie współpracy z badaczami z sieci i grup badawczych o podobnym profilu.

W Laboratorium działają grupy badawcze (ang. *working group; WG*) zajmujące się określonymi zagadnieniami w ramach szeroko pojętej inkluzji.

WG1: Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) i komunikacyjne dzieci z zaburzeniami słuchu

Współpraca: Instytut Narządów Zmysłów w Kajetanach, Zakład Teleaudiologii i Badań Przesiewowych Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu w Kajetanach oraz Towarzystwo Otorynolaryngologów, Foniatrów i Audiologów Polskich

Zespół badawczy: prof. dr hab. n. med. i o zdr. mgr zarz. Piotr H. Skarżyński, dr Magda Żelazowska-Sobczyk, dr n. med. i o zdr. Natalia Czajka

Kierunki badawcze: Działania zespołu skupiają się na trudnościach w nauczaniu i uczeniu się języków obcych dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego². Celem tak zakrojonych badań jest wspomaganie dzieci z CAPD w nauce, m.in. poprzez opracowywanie programów i rekomendacji dla nauczycieli, terapeutów, rodziców, lektorów. Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego to według definicji American Speech-Language-Hearing Association „trudności w przetwarzaniu informacji słuchowej na poziomie ośrodkowego układu nerwowego, przy prawidłowej budowie i pracy części obwodowej” (Chermak, Musiek, 1997; Czajka i in., 2021: 54). Zaburzenia te mogą być przyczyną trudności i niepowodzeń w szkole, obniżać motywację do nauki, utrudniać funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym, szkolnym i pozaszkolnym. Z uwagi na to bardzo istotne są wszelkie działania rozwijające świadomość społeczną na ten temat oraz promujące włączenie i wsparcie osób z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Ważna jest także popularyzacja wiedzy na temat ochrony słuchu, zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, oraz organizowanie przesiewowych badań słuchu. W ramach WG1 organizowane są warsztaty dla dzieci przedszkolnych i wczesnoszkolnych w zakresie higieny słuchu, a także zajęcia uczące tolerancji wobec osób z niepełnosprawnościami. Badania przeprowadzone w ramach WG1 zostały opublikowane

(m.in. Żelazowska-Sobczyk i in., 2022; 2024a; 2024b; Żelazowska-Sobczyk, Andrychowicz-Trojanowska, 2024a; Żelazowska-Sobczyk, 2025c; Żelazowska-Sobczyk, Markowska-Manista, 2025) oraz przedstawione na konferencjach krajowych i zagranicznych.

WG2: Specjalne potrzeby edukacyjne i edukacja włączająca w świecie

Współpraca: Indiana University Bloomington (Stany Zjednoczone), University of Ghana

Zespół badawczy: dr Magda Żelazowska-Sobczyk, dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, dr hab. Urszula Markowska-Manista, dr Agnieszka Błaszczak, dr Sarah Hurwitz, dr Tina O’Neil, dr John Kwame Boateng

Kierunki badawcze: Badania WG2 prowadzone są dwupłaszczyznowo. Po pierwsze dotyczą możliwości wspomagania i strategii nauczania oraz uczenia się języków obcych uczniów (dzieci, młodzieży i dorosłych) z neuroróżnorodnością (ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego, autyzm, ADHD; Żelazowska-Sobczyk, 2025a; 2025b). Drugim kierunkiem jest porównanie regulacji prawnych i rzeczywistej sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami w Polsce, Indiach, Ghanie i Stanach Zjednoczonych. Pod uwagę brane są realia ich diagnozowania i wspomagania takich uczniów oraz wyzwania i bariery pojawiające się w szeroko rozumianej pracy z nimi. Zwraca się tu także uwagę na różnice w definiowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności oraz na różnice w podejściach włączających w badanych krajach (m.in. Żelazowska-Sobczyk, Hurwitz 2024; 2025; Żelazowska-Sobczyk i in. 2024c; 2025a; Błaszczak i in. 2024). W ramach WG2 organizowane są warsztaty dla dzieci o (neuro)różnorodności (Żelazowska-Sobczyk, 2025e) oraz dla specjalistów w zakresie wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami (Żelazowska-Sobczyk, Andrychowicz-Trojanowska, 2024b).

² Autorka niniejszego opracowania proponuje wydzielenie poddziedziny glottodydaktyki – audioglottodydaktyki.

WG3: Uczniowie z doświadczeniem migracji – włączenie i różnorodność

Współpraca: Fundacja Kalejdoskop Kultur

Zespół badawczy: dr hab. Urszula Markowska-Manista, dr Magda Żelazowska-Sobczyk, dr Olga Owczarenko

Kierunki badawcze: Badania WG3 skupiają się na możliwościach wsparcia dzieci i młodzieży z różnych kręgów kulturowych w procesie adaptacji i włączenia, a także edukacji i komunikacji w i dla różnorodności (migracje, ograniczona mobilność, zmiana środowiska edukacyjnego). Dotyczą również włączenia na płaszczyźnie lingwistycznej, diagnostycznej, edukacyjnej oraz w zakresie pomocy terapeutycznej (psychologicznej), (Żelazowska-Sobczyk, 2025b). W ramach WG3 organizowane są warsztaty dla specjalistów dotyczące wspomagania dzieci z doświadczeniem migracji i zmiany środowiska edukacyjnego (Markowska-Manista, Żelazowska-Sobczyk, 2024).

WG4: Komunikacja z grupami wrażliwymi

Współpraca: Instytut Narządów Zmysłów, Centrum Słuchu i Mowy MEDINCUS

Zespół badawczy: dr Magda Żelazowska-Sobczyk, dr Agnieszka Błaszczak, dr hab. n. med. i o zdr. Magdalena B. Skarżyńska, prof. dr hab. Sambor Grucza, prof. dr hab. Joanna Osiejewicz, dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, prof. UW, prof. dr hab. n. med. i o zdr. mgr zarz. Piotr H. Skarżyński

Kierunki badawcze: Dostosowywanie komunikatu do możliwości percepcyjnych i językowych odbiorcy jest podstawowym elementem efektywnej komunikacji interpersonalnej. Priorytetem dla badaczy grupy WG4 jest opracowanie materiałów dla osób ze specjalnymi potrzebami i niepełnosprawnościami (w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i komunikacyjnymi). Grupą docelową prac zespołu są także dzieci i młodzież. O ile szeroko dyskutowana

jest komunikacja na płaszczyźnie lekarz–pacjent, o tyle ograniczone są wytyczne tworzenia materiałów dla rodziców/opiekunów pacjentów oraz samych dzieci-pacjentów jako głównych uczestników procesu leczenia. W związku z tym coraz większa jest konieczność przygotowania materiałów dla rodziców/opiekunów i weryfikacja ich czytelności przez odbiorców, a także wdrożenia podejścia partycypacyjnego w procesie leczenia – tj. przygotowanie materiałów dla dzieci, wyjaśniających im poszczególne kroki diagnostyczno-terapeutyczne. Zespół WG4 przeprowadził badanie

Specjalne potrzeby (edukacyjne i komunikacyjne), niepełnosprawności, neuroróżnorodność oraz edukacja włączająca i podejście partycypacyjne to główne kierunki zainteresowań Laboratorium badań nad różnorodnością.

okulograficzne ulotki dawkowania leków po operacji usunięcia migdałków u dzieci. Wyniki pokazały, że rodzice/opiekunowie wysoko ocenili jasność i czytelność zaproponowanej im broszury, uznając przydatność tego rodzaju materiałów (Żelazowska-Sobczyk i in., 2024d). W ramach WG4 organizowane są warsztaty dla specjalistów oraz studentów w zakresie tworzenia materiałów dla pacjentów (Żelazowska-Sobczyk, Skarżyńska, 2024).

WG5: Współczesne dzieciństwo

Współpraca: Universidad Autónoma de Madrid (Hiszpania), University of Valladolid (Hiszpania)

Zespół badawczy: prof. dr David Poveda, prof. dr Henar Rodríguez Navarro, dr hab. Urszula Markowska-Manista, dr Magda Żelazowska-Sobczyk, dr hab. Agnieszka Andrychowicz-Trojanowska, prof. UW

Kierunki badawcze: Zespół zajmuje się promocją badań nad dziećmi i dzieciństwem, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości wspomagania dzieci, rozwoju ich kreatywności i inwencji twórczej (także w procesie terapeutycznym). Wyniki dotychczasowych badań przedstawiono podczas warsztatów (Żelazowska-Sobczyk, 2024; 2025d; Andrychowicz-Trojanowska, 2025).

WG6: Curriculum Innovation for Social Inclusion (CISI)

Współpraca: Tbilisi State University

Zespół badawczy: dr hab. Urszula Markowska-Manista, prof. Tamar Makharadze

Kierunki badawcze: Celem zespołu jest opracowanie nowych modułów akademickich, certyfikatów i programów szkoleniowych podnoszących kwalifikacje oraz umiejętności nauczycieli w zakresie edukacji specjalnej w gruzińskich szkołach. Badania nakierowane są także na wsparcie procesu integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami oraz poprawę jakości edukacji włączającej w szkołach publicznych w Gruzji (Markowska-Manista, 2024).

Podsumowanie

Specjalne potrzeby (edukacyjne i komunikacyjne), niepełnosprawności, neuroróżnorodność oraz edukacja

włączająca i podejście partycypacyjne to główne kierunki zainteresowań Laboratorium badań nad różnorodnością. Kwestie te mają ogromne znaczenie, bowiem coraz częściej mamy do czynienia z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i komunikacyjnymi, wymagającymi odpowiedniego wsparcia od nauczycieli, pedagogów, psychologów, rodziców/opiekunów, a także rówieśników. Propagowanie wiedzy na temat specjalnych potrzeb i zwiększanie świadomości społeczeństwa w tym zakresie, zwłaszcza w najmłodszych pokoleniach, jest kluczem do budowania wzajemnej tolerancji, kultury wsparcia oraz życia w i dla różnorodności.

Działalność interdyscyplinarnego Laboratorium badań nad różnorodnością jest zgodna z priorytetami w obszarze nauk humanistycznych (językoznawstwo), społecznych, prawnych i nauk o zdrowiu. Zespół badawczy koncentruje się wokół paradygmatów równości, tolerancji i włączenia, prowadząc działania o charakterze naukowym, edukacyjnym i popularyzatorskim. Tematyka interdyscyplinarnych działań prowadzonych przez Laboratorium, jak również krajowych i międzynarodowych wydarzeń organizowanych w ramach tej inicjatywy, dotyczy promocji wiedzy oraz badań naukowych w zakresie szeroko pojętych specjalnych potrzeb. Prace Laboratorium w dłuższej perspektywie mogą wpłynąć na poprawę jakości życia osób ze specjalnymi potrzebami oraz osób z grup wrażliwych.

Bibliografia

- Andrychowicz-Trojanowska, A. (2025). *Students with special educational needs in (EFL) classrooms: What (not) to expect and how to prepare (An eye-tracking perspective)* [Referat]. Workshop Infancia_c #11: Creativity and inventiveness in child research, Madryt, Hiszpania.
- Błaszczak, A., Andrychowicz-Trojanowska, A., Żelazowska-Sobczyk, M. (2024). *Students with special educational needs in the Polish school system: Contemporary challenges* [Referat]. 21st AILA World Congress (International Association of Applied Linguistics), Kuala Lumpur, Malezja.
- Chermak, G., Musiek, F. E. (1997). *Central auditory processing disorders: New perspectives*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Czajka, N., Skarżyński, P. H., Skarżyński, H. (2021). Trudności dotyczące ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego z perspektywy lekarzy, instytucji orzekających i pacjentów. *Nowa Audiofonologia*, 10(1), 53–57.
- Markowska-Manista, U. (2024). Sprawozdanie z seminarium CISI finalizującego międzynarodowy projekt: Curriculum Innovation for Social Inclusion CISI. *Applied Linguistics Papers*, 28(1), 83–86.
- Markowska-Manista, U., Żelazowska-Sobczyk, M. (2024). *Wokół specjalnych potrzeb (edukacyjnych) dzieci z doświadczeniami migracji* [Referat]. Warsztaty dla kadry Gminnego Przedszkola w Wólce Kosowskiej.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2024). *Special educational needs vs. inclusive education in Poland: Expectations and reality. Examples of hearing loss and central auditory processing disorders*. Workshop Infancia_C#10: Challenges and Expectations in Child Research, Madryt, Hiszpania.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025a). *Special needs and disabilities in childhood (Poland)*. *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. Bloomsbury Publishing.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025b). *Inclusion and Marginalization in Childhood (Poland)*. *Bloomsbury Education and Childhood Studies*. Bloomsbury Publishing.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025c). *Uczeń z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego – wybrane rekomendacje (głotto)dydaktyczne*. *Języki Obce w Szkole*, 2, 45–51.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025d). *Creativity and participatory approach in engaging children in medical treatment* [Referat]. Workshop Infancia_c #11: Creativity and inventiveness in child research, Madryt, Hiszpania.
- Żelazowska-Sobczyk, M. (2025e). *(Neuro)różnorodność – różnorodni my, wspólna zabawa* [Warsztaty]. Warsztaty dla dzieci z grup zerówek Gminnego Przedszkola w Wólce Kosowskiej.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Andrychowicz-Trojanowska, A. (2024a). *Inclusivity in learning English as a foreign language in children with listening attention deficit* [Referat]. Second International Hybrid Conference on Diversity and Inclusivity in English Language Education (DIELE), Tokio, Japonia.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Andrychowicz-Trojanowska, A. (2024b). *Dziecko przedszkolne w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych* [Warsztat]. Warsztaty dla kadry Gminnego Przedszkola w Wólce Kosowskiej.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Czajka, N., Skarżyński, P. H. (2022). *Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego u dzieci w wieku szkolnym w świetle uczenia (się) języka angielskiego*. *Applied Linguistics Papers*, 26(4), 118–127.

- Żelazowska-Sobczyk, M., Hurwitz, S. (2024). *International special educational needs and school inclusion: A comparison of the laws and regulations in the United States and Poland* [Referat]. World Congress on Special Needs Education, Oxford, Wielka Brytania.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Hurwitz, S. (2025). *International special educational needs and inclusion: A comparison of the laws and regulations in the United States and Poland* [Referat]. 23rd Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu, Stany Zjednoczone.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Markowska-Manista, U. (2025). *Nisze (glotto)dydaktyczne – audioglottodydaktyka oraz dydaktyka edukacji międzykulturowej (DEM) – propozycja badań* [Referat]. 32. Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Lublin.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Skarżyńska, M. B. (2024). *Materiały dla pacjentów – wskazówki praktyczne: Od percepcji pokolenia BB do pokolenia Alfa* [Warsztaty]. Warsztaty dla studentów farmacji – członków Studenckiego Koła Naukowego Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego, Warszawa.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Andrychowicz-Trojanowska, A., Czajka, N., Skarżyński, P. H., Grucza, S. (2024a). Ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego w świetle specjalnych potrzeb edukacyjnych – luka w systemie orzecznictw. *Applied Linguistics Papers*, 28(1), 74–82.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Andrychowicz-Trojanowska, A., Markowska-Manista, U. (2024b). *Freedom of choice of students with special educational needs: Utopia, hope, or something that should be granted? Research-based perspective* [Referat]. European Conference on Educational Research, Nikozja, Cypr.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Błaszczak, A., Andrychowicz-Trojanowska, A. (2024c). *Compensatory strategies in foreign language learning in students with neurodiversity: Central auditory processing disorders, autism, and ADHD* [Referat]. 5th International Conference on the Situating Strategy in Use: Embracing Strategy Diversity in the Multilingual World, Warszawa.
- Żelazowska-Sobczyk, M., Skarżyńska, M. B., Błaszczak, A., Skarżyński, P. H., Andrychowicz-Trojanowska, A., Osiejewicz, J., Grucza, S. (2024d). *Użyteczność wytycznych pozabiegowych dla pacjentów po operacjach drenażu i adenotomii z perspektywy jasnego i prostego języka. Perspektywa okulograficzna* [Referat]. UCHO2024 – XLVII Krajowa Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „Problemy otorynolaryngologii dziecięcej w codziennej praktyce”, Kajetany.

Na edukację międzykulturową nigdy nie jest za późno

Jako Romka, która kiedyś doświadczyła dyskryminacji w szkole, wiem, jak ważne jest tworzenie przestrzeni, w której każde dziecko czuje się akceptowane. Widzę to też w swojej pracy zawodowej – wcześniej jako asystentka wielokulturowa w szkole, a obecnie jako specjalistka ds. edukacji w Fundacji W Stronę Dialogu, m.in. w ośrodkach dla uchodźców romskich.

Każdy, niezależnie od pochodzenia, zasługuje na przestrzeń, w której może się rozwijać, czuć akceptację i wyrażać swoją indywidualność. Moje doświadczenia potwierdzają, jak ważne jest wsparcie społeczności romskiej, a także świadomość, że edukacja powinna szanować tożsamość kulturową.

Jak wykazują badania, 72% Polek i Polaków nie zna ani jednej osoby ze społeczności romskiej. Kampania „Poznajmy się” Fundacji W Stronę Dialogu pokazuje, że wzajemne poznanie umożliwia przełamanie barier kulturowych. Inicjatywa fundacji zwróciła moją uwagę zwłaszcza w kwestii edukacji.

Uczniowie w trakcie swojej nauki spotykają się nie tylko z gronem pedagogicznym, lecz także z innymi osobami pracującymi np. w administracji lub w stołówce szkolnej. One również odgrywają ważną rolę w budowaniu środowiska dzieci i mają ogromny wpływ na ich poczucie bezpieczeństwa i przynależności do danej społeczności.

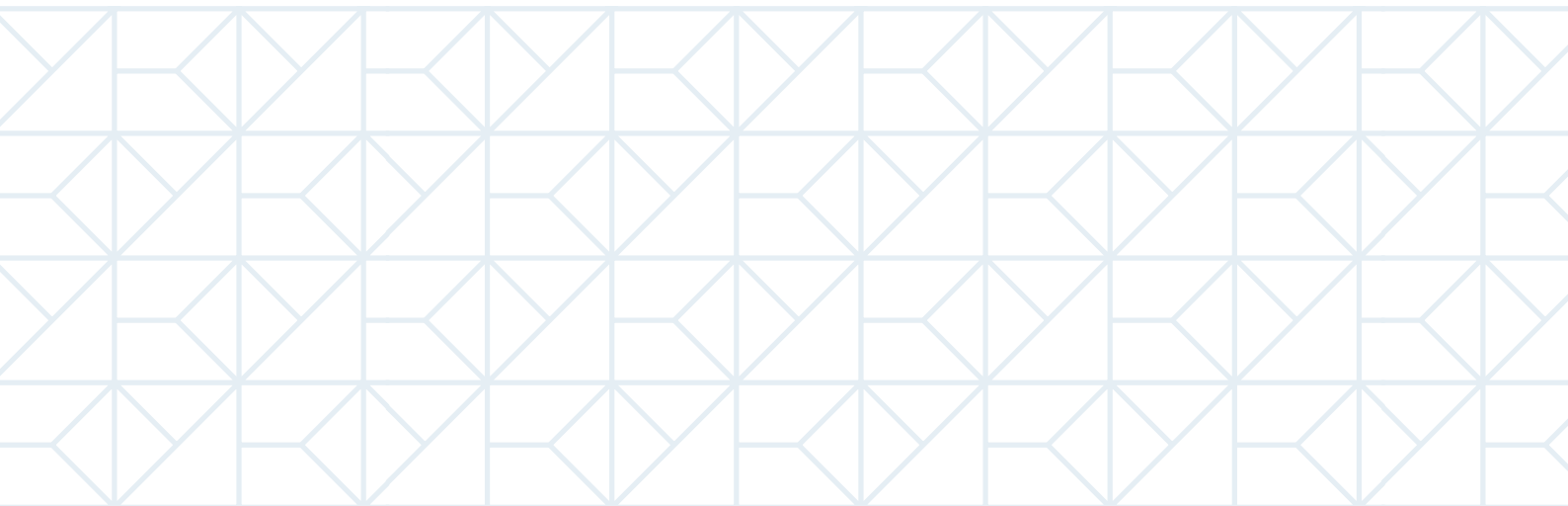
W związku z tym oferowane szkolenia dotyczące różnych kultur powinny obejmować całą kadrę szkolną. Dzięki temu można osiągnąć efekt synergii – każda osoba w placówce edukacyjnej, niezależnie od pełnionej funkcji, stanie się ambasadorką kultury otwartości i wzajemnego szacunku.

Ważnym elementem budowania otwartej społeczności szkolnej jest także współpraca z rodzicami. Organizowanie dla nich warsztatów o wielokulturowości może w oczywisty sposób zwiększyć zrozumienie wartości różnorodności, dzięki czemu uczniowie nie będą narażeni na dyskryminację ze strony rówieśników. A wiemy doskonale, że właśnie brak dostatecznej wiedzy o innej kulturze prowadzi do przemocy.

Noemi Łakatosz

Youth Advocate, UNICEF





Naprawdę wierzę, że siłą edukacji włączającej jest holistyczne podejście – nie tylko poprzez zastosowanie odpowiednich metod nauczania, ale przede wszystkim poprzez wsparcie całej kadry szkolnej oraz rodziców. W ten sposób rozwinię się przestrzeń, w której każde dziecko, niezależnie od pochodzenia lub wyznawanej wiary, będzie mogło rozwinąć swoje talenty, realizować marzenia w atmosferze zrozumienia, bezpieczeństwa oraz szacunku.

Na edukację, także międzykulturową, nigdy nie jest za późno – zatem bądźmy ciekawi świata jak dzieci.

Uwzględnienie głosów uczniów i ich rodzin w procesie edukacji

Podczas opracowywania polityki edukacyjnej na poziomie krajowym powinny być uwzględniane poglądy dzieci i młodzieży. Skuteczna edukacja włączająca opiera się na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu nauczycieli, decydentów, dzieci i ich rodziców. Tworząc rozwiązania w zakresie edukacji włączającej, należy pamiętać, że wszyscy uczniowie, niezależnie od wieku i umiejętności, mają prawo do uczestniczenia w każdym aspekcie życia szkoły, do swobodnego wyrażania swoich opinii i powinni być wysłuchiwanie stosownie do poziomu swojej dojrzałości. Dlatego też edukacja musi uwzględniać kulturę uczestnictwa uczniów, aby opinie dzieci i młodzieży stanowiły priorytet rozwoju polityki edukacyjnej.

Głos dzieci i młodzieży w irlandzkiej polityce edukacyjnej

Zgodnie z zasadą „nic o nas bez nas” Irlandia uwzględniła opinie dzieci i młodzieży w edukacji, zapewniając im udział na każdym etapie podejmowania decyzji.

Prawo dzieci i młodzieży do udziału w podejmowaniu decyzji we wszystkich sprawach ich dotyczących jest zagwarantowane w *Konwencji o prawach dziecka*, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku – szczególnie w art. 12., który odnosi się do kwestii swobodnego wyrażania poglądów przez dzieci oraz do tego, by tym poglądom nadano należyłą wagę w sprawach, które ich dotyczą. Jest to podstawowe prawo człowieka, związane z kwestiami godności i równości, a nie przywilej nadawany przez dorosłych lub uzależniony od wyników w nauce (Lundy, 2007).

Komitet Praw Dziecka (2009) stwierdza, że „szeroka interpretacja spraw dotyczących dzieci pomaga włączyć je w procesy społeczne ich wspólnoty i społeczeństwa. Dlatego państwa-strony powinny uważnie wsłuchiwać się w poglądy dzieci wszędzie tam, gdzie ich punkt widzenia może przyczynić się do poprawy jakości rozwiązań”.

Ramy instytucjonalne i prawne w zakresie udziału uczniów w procesach decyzyjnych

Udział uczniów w procesach decyzyjnych jest od wielu lat istotnym tematem poruszonym przez organy rządowe w Irlandii, a prace w tym zakresie prowadzi Ministerstwo ds. Dzieci, Niepełnosprawności i Równości (ang. The Department of Children, Disability and Equality). Ministerstwo dba o to, żeby dzieci i młodzież miały możliwość wyrażania swojego zdania przy projektowaniu, realizacji i monitorowaniu polityk, programów oraz usług rządowych – zarówno na szczeblu krajowym, jak i lokalnym. Ministerstwo zobowiązało się również do włączenia w strukturę i inicjatywy partycypacyjne dzieci i młodzieży, których głos jest rzadko słyszalny. Za realizację tego zobowiązania odpowiada specjalna Jednostka ds. Partycypacji, Zabawy i Rekreacji (ang. Participation, Play and Recreation Unit).

Judith Lyons
Ministerstwo Edukacji
i Młodzieży Irlandii



Charlene Brazil
Ministerstwo Edukacji
i Młodzieży Irlandii



Krajowe ramy uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesach decyzyjnych (ang. *National Framework for Children and Young People's Participation in Decision-Making*) zawierają wytyczne dla ministerstw, agencji rządowych i organizacji pozarządowych w zakresie uwzględniania opinii dzieci i młodzieży oraz zapewniania im głosu w procesach decyzyjnych. Plan działań na rzecz uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesach decyzyjnych na lata 2024–2028 (ang. *Participation of Children and Young People in Decision-Making: Action Plan 2024–2028*) to inny ogólnokrajowy dokument wspierający udział dzieci i młodzieży w tym zakresie. Został on opracowany na podstawie przeglądu pierwszej rządowej strategii narodowej na rzecz uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesach decyzyjnych (ang. *Government National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making*).

Ministerstwo Edukacji i Młodzieży w Irlandii (ang. The Department of Education and Youth) złożyło zobowiązanie, że opinie dzieci i młodzieży będą uwzględniane we wszystkich działaniach rządu, od opracowywania strategii politycznych po tworzenie programów nauczania i inspekcje szkół. W kwietniu 2023 roku utworzono Jednostkę ds. Uczestnictwa Uczniów (ang. Student Participation Unit), której zadaniem jest wspieranie i promowanie udziału dzieci i młodzieży w opracowywaniu i wdrażaniu polityki ministerstwa.

Celem Ministerstwa Edukacji i Młodzieży jest stworzenie systemu edukacji, w którym każde dziecko i każda młoda osoba czują się docenione oraz otrzymują odpowiednią pomoc i opiekę, dzięki czemu mogą w pełni wykorzystać swój potencjał. W przekonaniu osób zarządzających oświatą włączenie uczniów w proces decyzyjny przyczynia się do realizacji tej wizji – poprawia ich samopoczucie, zwiększa ich przekonanie o własnej wartości i sprawczości, daje poczucie przynależności, podnosi zaangażowanie oraz wzmacnia relacje. Ministerstwo korzysta z doświadczeń dzieci i młodzieży – dzięki temu możliwe jest podejmowanie trafniejszych decyzji, zwiększenie poziomu usług publicznych i prowadzenie skuteczniejszej polityki.

Prace grupy ekspertów ds. uczestnictwa uczniów

Grupa ekspertów ds. uczestnictwa uczniów (ang. Expert Group on Student Participation) została powołana przez irlandzkie Ministerstwo Edukacji i Młodzieży w maju 2023 roku, jako ciało doradcze w zakresie usprawniania działań związanych z uczestnictwem uczniów. Grupa przeanalizowała wcześniejsze inicjatywy resortu w tym zakresie, zidentyfikowała dobre praktyki oraz obszary wymagające poprawy, a także porównała je z międzynarodowymi konwencjami i krajowymi strategiami politycznymi. Ekspersi wysłuchali opinii dzieci i młodzieży, po czym sformułowali rekomendacje mające pomóc w zakorzenieniu kultury uczestnictwa we wszystkich obszarach działalności ministerstwa. Pracami grupy kierowała profesor Laura Lundy, twórczyni modelu uczestnictwa (znanego jako model Lundy).

Jednostka ds. Uczestnictwa Uczniów w Ministerstwie Edukacji i Młodzieży wspomagała prace grupy eksperckiej, organizując bezpośrednie spotkania ze 174 dziećmi i młodymi ludźmi z różnorodnych środowisk w celu poznania ich opinii. Jednostka powołała dziecięcy oraz młodzieżowy zespół doradczy, który przetestował metody prowadzenia konsultacji, doradzał w sprawie proponowanych rekomendacji grupy eksperckiej, współtworzył projekt raportu końcowego oraz udzielał wskazówek dotyczących działań na rzecz realizacji planu ministerstwa w zakresie wdrażania uczestnictwa uczniów.

Dzieci i młodzież pytano o cztery obszary modelu Lundy: przestrzeń, głos, odbiorców i wpływ.

Przestrzeń: uczestnicy konsultacji określali, gdzie powinno się odbywać zbieranie opinii młodych osób. Wskazali, że ważne jest, by była to przestrzeń bezpieczna, cicha i spokojna, a także by zapewniany był poczęstunek. Zaznaczyli, że warto zadbać o dostępność kilku opcji do wyboru. Niektórzy uczniowie nie czuli się dobrze w bezpośrednich kontaktach, a większość podkreśliła, że preferuje pracę w małych grupach.

Głos: ministerstwo chciało się dowiedzieć, jak może pomóc w wyrażaniu opinii. Uczestnicy badania

postulowali, by stosować komunikację przyjazną dzieciom, a w razie potrzeby zapewniać pomoc tłumaczy. Uczniowie chcieli rozmawiać z osobami, którym ufają i które chcą ich zrozumieć. Zwrócili się do resortu z prośbą, aby udział w konsultacjach był ciekawy, a także podkreślili, że każdy ma prawo do uczestnictwa.

Odbiorcy: dzieci i młodzież pytano o to, w jaki sposób chcieliby się dowiadywać, czy ich sugestie zostały wysłuchane. Uczestnicy stwierdzili, że ministerstwo powinno rejestrować ich opinie, a także, że warto, aby w konsultacje był zaangażowany szef resortu. Zasugerowali również, że resort edukacji powinien brać pod uwagę postulaty dzieci i młodzieży dostępne w przestrzeni publicznej (np. w internecie).

Wpływ: w tym zakresie zadawano pytania o to, w jaki sposób dzieci i młodzi ludzie chcieliby się dowiadywać o tym, że ich opinie mają realne przełożenie na działania. Uczestnicy konsultacji postulowali, aby ministerstwo przedstawiało dowody na to, że ich głosy zostały wysłuchane. Pojawiło się oczekiwanie, że tego rodzaju informacje uzyskają od ministra, a także, że resort będzie informował, w jaki sposób opinie przełożyły się na podjęte decyzje. Młodzi ludzie wskazali newsletter lub wiadomości e-mail jako sposoby komunikacji.

Opinie dzieci i młodzieży zostały szczegółowo przeanalizowane przez grupę ekspertów, którzy na tej podstawie sformułowali zalecenia.

Ogólne rekomendacje wypracowane przez grupę ekspertów.

1. **Ministerstwo powinno mieć przekonanie o potrzebie wprowadzania określonych rozwiązań.** Pracownicy resortu muszą rozumieć, dlaczego należy uwzględniać uczestnictwo dzieci i młodzieży w decyzjach oraz jakie korzyści ma podejście partycypacyjne w procesie kształtowania polityki. Powinni również wiedzieć, jak skutecznie zapewniać uczestnictwo młodych ludzi, oraz znać dobre praktyki w tym zakresie (zgodne z Krajowymi ramami uczestnictwa dzieci i młodzieży w procesach decyzyjnych).

2. **Jednostka ds. uczestnictwa uczniów powinna opracować:** narzędzia, procedury, pakiety zasobów oraz roczny plan na rzecz uczestnictwa uczniów w działaniach ministerstwa – wspomagające poszczególne resorty w zapewnianiu uczestnictwa dzieci i młodzieży. Ministerstwo powinno również zadbać o wdrożenie odpowiednich środków ochrony dzieci (w tym w zakresie ochrony danych osobowych).
3. **Ministerstwo musi komunikować się z dziećmi i młodzieżą.** We współpracy z odpowiednimi partnerami resort powinien dokonać przeglądu sposobów prowadzenia komunikacji z dziećmi i młodzieżą – odbiorcami i kluczowymi interesariuszami systemu edukacji. Jednostka ds. Uczestnictwa Uczniów musi rozważyć, jak najlepiej informować dzieci i młodzież o wpływie ich opinii na politykę ministerstwa. Należy wziąć pod uwagę różne środki komunikacji – na przykład portal o uczestnictwie uczniów, dostępny na stronie rządowej (gov.ie), newsletter wysyłany do szkół czy nagrania wideo od ministra.
4. **Ministerstwo powinno promować dobre praktyki** w całej instytucji, np. za pośrednictwem wewnętrznych newsletterów, intranetu lub sieci wymiany dobrych praktyk. Powinno również upowszechniać dobre praktyki wdrażane w resorcie podczas konferencji lub wydarzeń partycypacyjnych, a także propagować te realizowane przez szkoły oraz inne podmioty zaangażowane w sektor edukacji.
5. **Ministerstwo powinno rozliczać się ze swoich działań.** Konieczne jest opracowanie mechanizmów odpowiedzialności w zakresie uczestnictwa dzieci i młodzieży, umożliwiających przygotowanie odpowiednich sprawozdań dla kierownictwa ministerstwa oraz ministra. Resort musi kontynuować działania na rzecz wspierania istniejących mechanizmów odpowiedzialności na szczeblu krajowym i międzynarodowym, np. poprzez udział w międzyresortowym forum ds. polityki wobec dzieci i młodzieży (ang. Children and Young People's Policy Forum) oraz poprzez raporty z realizacji postanowień *Konwencji o prawach dziecka* i *Konwencji o prawach osób*

niepełnosprawnych. Konieczne jest opracowanie procedur ministerialnych, ułatwiających rozliczalność wobec dzieci i młodzieży. Dzięki temu adresaci działań będą mogli się dowiedzieć, czy ich głos został wzięty pod uwagę, a także w jaki sposób wpłynął na politykę rządu.

Raport Grupy Ekspertkiej ds. Uczestnictwa Uczniów został opublikowany 10 października 2024 roku. Oprócz przedstawienia prac grupy eksperckiej oraz jej zaleceń zawiera on przygotowaną przez ministerstwo część *Realizacja w praktyce* (ang. *Making it happen*), z bezpośrednią informację zwrotną dla dzieci i młodzieży na temat planowanych posunięć¹.

Działania Ministerstwa Edukacji i Młodzieży w odpowiedzi na raport ekspertów

10 października 2024 roku ministerstwo opublikowało *Plan wdrażania uczestnictwa uczniów na lata 2024–2026*, zawierający 50 konkretnych działań pogrupowanych według każdego z pięciu zaleceń. Będą one realizowane do grudnia 2026 roku. Po tym okresie resort opublikuje raport z wykonania planu, w dużej mierze uwzględniając opinie dzieci i młodzieży.

Wśród kluczowych działań zawartych w planie znajdują się takie kwestie, jak:

- opracowanie i realizacja programu szkoleń dla pracowników ministerstwa w zakresie uczestnictwa dzieci i młodzieży w kształtowaniu polityki;
- przygotowanie rocznego planu działań oraz rocznego raportu z zakresu uczestnictwa uczniów, który będzie przekazywany dzieciom i młodzieży;
- utworzenie przyjaznej uczniom strony internetowej, zawierającej raporty podsumowujące z ewaluacji podstawy programowej w szkołach

podstawowych oraz z inspekcji w klasach w szkołach średnich;

- przeprowadzenie pilotażu spotkania informacyjnego na temat włączenia uczniów w kształtowanie polityki;
- zwiększanie wiedzy uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów i pracowników szkół oraz rad zarządzających na temat znaczenia i korzyści płynących z partycypacji uczniowskiej;
- promowanie inicjatyw prowadzonych przez uczniów w szkołach, w tym działań na rzecz poprawy samopoczucia (np. dotyczących zapobiegania i przeciwdziałania zjawisku znęcania się).

Ministerstwo powołało grupę ds. wdrażania uczestnictwa uczniów, której zadaniem jest nadzorowanie przebiegu działań zawartych w planie. Powstały również dziecięca oraz młodzieżowa grupy doradcze, które pomagają w realizacji tych działań. Ministerstwo Edukacji i Młodzieży we wszystkich swoich inicjatywach promuje hasło: „Uczestnictwo uczniów zaczyna się od ciebie” (ang. *Student participation: it starts with you*). Przykłada tym samym ogromną wagę do wpływu dzieci i młodzieży na kształtowanie irlandzkiej polityki edukacyjnej.

Ministerstwo chce mieć pewność, że w każdej placówce funkcjonuje samorząd uczniowski, że ma realny głos w szkole oraz że stanowi rzeczywistą reprezentację społeczności uczniowskiej.

Istnieje wiele pozytywnych przykładów skuteczności tego podejścia, zastosowanego m.in. w Przeglądzie systemu transportu szkolnego, Przeglądzie ustawy o edukacji osób ze specjalnymi potrzebami (ang. *Education for Persons with*

¹ bit.ly/3J21Yz5 [dostęp: 5.08.2025].

Special Educational Needs), pracach nad Strategią na rzecz rozwoju umiejętności matematycznych i czytania (ang. *Numeracy and Literacy Strategy*), Strategią dla edukacji w języku irlandzkim poza obszarem Gaeltacht (ang. *Strategy on Irish Medium education outside the Gaeltacht*), a także podczas opracowywania nowego oświadczenia strategicznego resortu. We wszystkich tych procesach opinie uczniów miały kluczowe znaczenie.

Innym dobrym przykładem partycypacji jest plan działania przeciwko znęcaniu się (ang. *Cineáltas: Action Plan on Bullying*). Opracowanie tego dokumentu nie tylko odbywało się przy aktywnym udziale dzieci i młodzieży, ale i sam plan zawiera szereg działań, których celem jest wzmocnienie uczestnictwa dzieci i młodzieży na poziomie szkolnym i krajowym. Przykładem jest aktualizacja wytycznych dotyczących wspierania tworzenia samorządów uczniowskich w szkołach średnich oraz opracowanie podobnych zapisów dla szkół podstawowych. Ministerstwo chce mieć pewność, że w każdej placówce funkcjonuje samorząd uczniowski, że ma realny głos w szkole oraz że stanowi rzeczywistą reprezentację społeczności uczniowskiej.

Uczestnictwo dzieci i młodzieży jest uwzględnione również w procesie opracowywania podstaw programowych. Irlandzki Związek Uczniów Szkół Średnich (ang. *Irish Second-Level Students' Union*) jest kluczowym członkiem Forum Partnerów ds. Reformy Etapu Senior Cycle (ang. *Senior Cycle Redevelopment Partners' Forum*). Zrzeszenie to działa na rzecz uwzględniania głosów uczniów tam, gdzie ma to znaczenie. W kwietniu 2022 roku na mocy ustawy irlandzki Związek Uczniów Szkół Średnich został włączony do zarządu Krajowej Rady ds. Podstaw Programowych i Egzaminów (ang. *Board of the National Council for Curriculum and Assessment*). Dzięki temu opinie uczniów są bezpośrednio uwzględniane w reformie podstaw programowych. W ramach swoich działań Rada przeprowadza z uczniami konsultacje dotyczące projektów podstaw programowych, zakładając

oddolne podejście do opracowywania specyfikacji programów nauczania.

Udział uczniów w procesie inspekcji szkół

Działania na rzecz wspierania prawa dzieci i młodzieży do udziału w inspekcjach są systematycznie realizowane od momentu powołania zespołu ds. uczestnictwa uczniów w 2018 roku.

Kodeks postępowania inspektorów (ang. *The Code of Practice for the Inspectorate*) z 2002 roku stanowi, że dzieci i młodzież mają prawo do wyrażania opinii, które powinny być wysłuchane i uwzględnione w procesie wizytacji. Badania pokazują, że dzieci i młodzież wnoszą unikalne oraz szczere opinie na temat funkcjonowania szkoły/placówki oraz praktyk stosowanych w klasach (Conneely, 2015).

Inspektorzy regularnie konsultują się z dziećmi i młodzieżą w celu opracowania metod i zasobów dotyczących współpracy z uczniami podczas wizytacji. Dostępne są różne zasoby informacyjne i wspierające, które mają nakreślić uczniom cel inspekcji, jej przebieg oraz ich rolę w tym procesie².

Podczas wizytacji dzieci uczestniczą w grupach fokusowych z udziałem inspektora, aby omówić jakość swojej nauki i ocenić wsparcie otrzymywane od szkoły. Wypełniają również ankietę dotyczącą nauki i doświadczeń szkolnych. Informacje te stanowią część bazy dowodowej w procesie inspekcji. Inspektorzy dbają o to, aby proces pozyskiwania opinii uczniów nie sprowadzał się jedynie do zbierania danych, a uzyskane informacje nie służyły wyłącznie jako źródło danych statystycznych. Pomagają również uczniom w swobodnym formułowaniu opinii podczas inspekcji i starają się, aby ich głos był naprawdę brany pod uwagę. To podejście nie tylko wzmacnia samych uczniów, ale też przynosi korzyści szkołom i samym inspektorom.

We wszystkich placówkach wczesnej edukacji i opieki, w szkołach podstawowych i średnich uczestnictwo uczniów wspierane jest na trzech etapach: przed, w trakcie i po inspekcji.

→ **Przed inspekcją**

W tej fazie inspektorzy zasięgają opinii dzieci i młodzieży na temat tego, jakie informacje są dla nich istotne przed rozpoczęciem wizytacji, a także jaki jest najlepszy sposób, aby im te informacje przekazać. Na tej podstawie powstają ulotki informacyjne, filmy animowane oraz e-book dla dzieci objętych wczesną edukacją i opieką. Uczniowie otrzymują także newsletter przedstawiający plan pracy inspektorów na dany rok oraz przyjazne wersje różnych publikacji.

→ **W trakcie inspekcji**

Inspektorzy nieustannie poszukują sposobów na lepsze wykorzystanie ankiet i grup fokusowych. Priorytetowo traktują budowanie kompetencji, świadomą i ciągłą zgodę oraz dobrowolny udział. Dbając o zwiększenie uczestnictwa dzieci, inspektorzy stosują różnorodne metody, w tym technikę „pomyśl – porozmawiaj w parze – podziel się” (ang. *think-pair-share*) i zachęcają

do udzielania odpowiedzi ustnych, wizualnych i pisemnych. Żeby ułatwić integrację, w razie potrzeby wykorzystują odpowiednie pomoce graficzne i harmonogramy. Publikują ponadto filmy wyjaśniające, jak działają grupy fokusowe, ponieważ udział w tego rodzaju badaniach jest dla dzieci niecodziennym doświadczeniem.

→ **Po inspekcji**

Po konsultacjach ze szkołami, dziećmi i młodzieżą inspektorzy uruchomili we wrześniu 2024 roku stronę podsumowującą główne ustalenia oraz zalecenia wynikające z wizytacji, opracowaną w języku dostosowanym do tej grupy odbiorców. Raporty z inspekcji szkół są publikowane na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji i Młodzieży³.

Wnioski

Ministerstwo Edukacji i Młodzieży zobowiązało się do wprowadzenia procedury uczestnictwa dzieci i młodzieży we wszystkich swoich inicjatywach – traktując partycypację jako centralny element strategii i polityki edukacyjnej w Irlandii.

Bibliografia

- Conneely, S. (2015). *Children's right to be heard during whole-school evaluation in Irish primary schools: Student's and teachers' perspectives* [Doctoral thesis]. Queen's University Belfast.
- Komitet Praw Dziecka (2009). *Prawo dziecka do bycia wysłuchanym (komentarz ogólny) CRC/C/GC/12, 20 lipca 2009 r.* Genewa.
- Lundy, L. (2007). „Voice” is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child for education. *British Education Research Journal*, 33(6), 927–942.

Inkluzywna komunikacja: problem czy wyzwanie?

Potrzeba całej wioski, aby wychować dziecko
[przysłowie afrykańskie]

Procesy edukacji i wychowania zaczynają się w domu. Następnie mogą trafić do przedszkolnej piaskownicy, by w kolejnym kroku przysiąść w szkolnej ławce. We wszystkich tych miejscach kształtują się społeczności, rozwijają relacje i wartości.

Wspomaganie dziecka oraz jego włączania w społeczność lokalną i globalną jest skuteczne, jeśli opiera się na współdziałaniu najbliższego mu środowiska – rodziców, wychowawców i nauczycieli. Żadna z wymienionych grup, działając osobno, nie jest w stanie udźwignąć pełnej odpowiedzialności za holistyczny rozwój małego człowieka. W dalszej perspektywie są sobie wzajemnie potrzebne, by wypracować przestrzeń współpracy dla dobra dziecka. Poszukując modelu edukacji włączającej, warto się przyjrzeć funkcjonowaniu afrykańskiej wioski, w której każdy człowiek się liczy i każdy aktywnie ją współtworzy (niezależnie od wieku, statusu społecznego czy sprawności). Takie podejście ma szczególne znaczenie, kiedy trzeba się mierzyć z trudnościami lub zaspokoić specjalne potrzeby jednego z członków społeczności.

Jak kształtuje się inkluzja w naszych małych edukacyjnych społecznościach?
Jak współdziałamy na rzecz dobra ich najmłodszych członków, zwłaszcza gdy potrzebują specjalnego wsparcia? Jak postrzegamy obecność i znaczenie rodziców w tym procesie?

Gdy rodzic zwraca się o pomoc dla dziecka

Rodzice lub opiekunowie proszą o pomoc nauczycieli i specjalistów, zakładając, że mają oni niezbędne kompetencje do przeprowadzenia realnej zmiany sytuacji rozwojowej dziecka (zwłaszcza kiedy dostrzegają trudności wychowawcze lub deficyty rozwojowe). Do poszukiwania działań wspierających motywuje ich troska o przyszłość dziecka – jego samodzielność (między innymi w relacjach społecznych i kulturowych) i szeroko rozumiane szczęście.

Anna Krzyżanowska

Przedszkole z Oddziałami

Specjalnymi i z Oddziałami

Integracyjnymi nr 48 w Zabrzu



Zaufanie oraz wiara w kompetencje osób pracujących z dzieckiem to podstawy zmiany, w której rodzice upatrują realnej szansy na jego lepszą przyszłość. Powierzenie dziecka drugiej osobie to wyjątkowy akt zaufania ze strony rodziców. Z drugiej strony nauczyciele i terapeuci biorą współodpowiedzialność za sytuację rozwojową wychowanka, choć nie mają gwarancji, że zaproponowane działania się sprawdzą. Nie istnieją uniwersalne rozwiązania ani metody pracy – ich skuteczność zależy w dużym stopniu od sposobu funkcjonowania dziecka oraz jego indywidualnych możliwości, mocnych i słabych stron. Trzeba jednak zaznaczyć, że umiejętność dostrzegania potrzeb rozwojowych dziecka i wyznaczania jego sfery najbliższego rozwoju w teorii Lwa Wygotskiego (Skura, Lisicki, 2015, s. 11) zależy od profesjonalizmu pedagogów i terapeutów. Ich kompleksowa wiedza, doświadczenie oraz zaangażowanie w proces diagnozy potrzeb, planowanie działań i w ocenę ich skuteczności – wydają się kluczowe.

Odnosząc się do moich doświadczeń, w budowaniu autentycznej inkluzywności niezwykle potrzebna jest pokora – wobec dziecka, jego rodziców i samego siebie. Bywa to trudne, zwłaszcza gdy czujemy, że dysponujemy specjalistyczną wiedzą, i uważamy, że najlepiej wiemy, co jest dla dziecka najważniejsze (czasem się okazuje, że jedynie nam się tak wydaje).

Moja praca pedagogiczna w przedszkolnych grupach integracyjnych bazuje przede wszystkim na tworzeniu przestrzeni współpracy rodziców i specjalistów na rzecz całościowego rozwoju podopiecznych – także tych wykazujących specjalne potrzeby edukacyjne zidentyfikowane podczas obserwacji pedagogicznej lub potwierdzone w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Swoista synergia, budowana na wzajemnym zaufaniu, szacunku i stawianiu sobie realnych oczekiwań, jest niezbędna do kreowania inkluzywności w procesach edukacyjnych i wychowawczych.

Dwie dekady wyzwań zawodowych bez wątpienia dają szeroki ogląd miejsca i zadań każdej ze stron (dziecka, rodzica i nauczyciela), potrafią zmienić

sposób myślenia o swojej roli w życiu powierzonego mi człowieka. Kilka sytuacji i doświadczeń uznaję za szczególnie wartościowe właśnie z uwagi na potencjał zmiany osobistych perspektyw. Dotyczą one tendencji do oceniania ludzi i ich decyzji, sposobu reakcji na pojawiające się problemy i przekształcania tych problemów we wspólnie podejmowane działania.

Gdy rodzic otwiera nam oczy i przywraca serce

Nigdy nie zapomnę tej rozmowy. Dotyczyła trzyletniego chłopca z dystrofią mięśniową w okresie adaptacji do przedszkola, który regularnie co kilka dni, bez wyraźnej przyczyny zostawał w domu z rodzicami lub przebywał u dziadków. Zorientowany w psychologii rozwojowej, refleksyjny wychowawca powinien dostrzec niepokojące konsekwencje tej sytuacji – ryzyko wystąpienia trudności adaptacyjnych, a następnie nieharmonijnego rozwoju społecznego i poznawczego dziecka. Oczywiście wydawała się konieczność przeprowadzenia „pedagogizującej” rozmowy z rodzicami, wskazującej im wagę regularnej obecności dziecka w przedszkolu. Taką rozmowę odbyłam z mamą chłopca. Pewna swoich racji jasno przedstawiłam obawy i argumenty. Mama wzięła głęboki oddech, po czym odpowiedziała łamiącym się głosem: „Prowadzimy synka do dziadków, żeby mogli się nim nacieszyć, dopóki jeszcze z nami jest. Z tego samego powodu zostaje z nami w domu, gdy nie musimy iść do pracy”. Przyznaję, że trudno było mi wykrztusić z siebie nawet jedno słowo poza „przepraszam”. Potem pojawiła się refleksja: Kto dał mi prawo oceniać, co będzie dla tego dziecka lepsze? Czy naprawdę wiem, co jest w życiu tej czy innej rodziny najważniejsze?

Optymistyczna jest świadomość, że chłopiec znakomicie funkcjonował pod względem poznawczym i społecznym na kolejnych etapach edukacji, a obecnie uczy się w szkole ponadpodstawowej. Wówczas jednak, podczas rozmowy, nie można było patrzeć na jego życie w tak odległej perspektywie. Należało szerzej otworzyć pedagogiczne oczy i serce.

Gdy rodzic dokonuje wyboru, a nam go nie pozostawia

Trudno pogodzić się z sytuacją, gdy profesjonalne wsparcie udzielane dziecku zostaje odebrane jako dowód naszej niekompetencji. Zwłaszcza gdy sytuacja nie jest klarowna, jak ta opisana poniżej.

W grupie integracyjnej pojawia się trzyletni niewidomy chłopiec. Obserwujemy atypowe zachowania dziecka i trudności wskazujące na sprzężenie ze spektrum autyzmu. Potrzeba manualnej eksploracji otoczenia stoi u niego w sprzeczności z nadwrażliwością sensoryczną, między innymi w kwestii dotyku. To spore utrudnienie na ścieżce poznawczej i społecznej. Konieczne wydaje się uzupełnienie diagnozy, by na tej podstawie móc zmodyfikować zakres terapii i metod pracy. W tym kierunku zmierza planowana rozmowa z rodzicem, poprzedzona wielokrotnymi konsultacjami z tyflopedagogiem pracującym w instytucji działającej na rzecz dzieci niewidomych.

Mama chłopca neguje to stanowisko i podaje w wątpliwość profesjonalizm kadry. W emocjach mówi: „Zabieram synka z waszego przedszkola. Nie znacie się na terapii niewidomego dziecka. Nie jesteście w stanie mu pomóc”. To rzeczywiście był ostatni dzień jego obecności w placówce. Nie dowiemy się, gdzie znalazł swoje miejsce. Stawiamy sobie pytanie, które ratuje wewnętrzną motywację nauczyciela do podejmowania wysiłków na rzecz dziecka. Brzmi ono: Czy zrobiłam(-łem) wszystko, co można w tej sytuacji, na miarę swoich zdolności i kompetencji?

Zdarza się, że nauczyciel dostrzeże czytelne zachowania charakterystyczne dla spektrum autyzmu w kilka minut. Czasem się myli, a czasem ma rację. To jednak oczywiste, że profesjonalista nie stawia diagnozy w ten sposób i nie informuje rodzica o swoich przypuszczeniach pierwszego dnia pobytu dziecka w przedszkolu.

Kolejny chłopiec. Ma trzy lata i właśnie przekroczył progi przedszkola. To dopiero pierwsze tygodnie, okres adaptacji, ale szybko dostrzegamy konieczność wsparcia specjalistycznego z uwagi na jego nieharmonijny rozwój

społeczno-emocjonalny, atypowe zachowania ruchowe i sensoryczne. Potrzeba czasu na pogłębioną obserwację oraz wywiad z rodzicem. Podczas pierwszego spotkania delikatnie pytam mamę, czy nie niepokoją jej pewne zachowania dziecka i czy ma dla mnie jakieś informacje w sprawie jego rozwoju. Ona odpowiada wprost, jasno określając granice wpływu: „Mój syn miał diagnozę w kierunku autyzmu, ale się z nią nie zgadzam. Proszę nie oczekiwać, że dostarczę jakieś papiery!”.

Mijają tygodnie, zależy nam na dziecku, decydujemy się więc na rozmowę ukierunkowaną na pozyskanie zgody na obserwację chłopca przez specjalistów w przedszkolu. Reakcja mamy jest jednoznaczna, podobnie jak komunikat skierowany w stronę nauczyciela: „Może pani dokona refleksji nad sobą, a nie czepia się mojego dziecka?”. To stanowisko nie zmieniło się do końca jego przedszkolnej edukacji. Nauczyciele pomagali chłopcu na miarę swoich możliwości, znacznie przez taką postawę ograniczonych. I tu pojawiają się kolejne pytania: Czy zrobiłam(-łem) wszystko, co leżało w moich kompetencjach? Czy odpowiadam za decyzje rodziców i ich skutki dla dalszego rozwoju dziecka?

Inkluzywność procesu edukacji bez wątpienia powinna uwzględniać decyzyjność rodziców – ich realny wpływ na przyjętą ścieżkę terapii dziecka lub podejmowane działania wspierające jego rozwój. Nauczyciele, choć stykają się z różnymi postawami i oczekiwaniami rodziców, często oceniają je jako „nieadekwatne” wobec potrzeb ich podopiecznych. Mimo deklaracji humanistycznego i akceptującego podejścia do drugiego człowieka nauczyciele bywają mocno krytyczni wobec rodziców, a mniej wobec siebie i własnej wiedzy, własnych kompetencji, umiejętności i postaw w codziennych sytuacjach zawodowych.

Nawet jeśli z pełnym zaangażowaniem podchodzimy do kwestii wspierania dzieci i ich rodzin, musimy mieć świadomość niejednoznaczności doświadczanych sytuacji we wzajemnych relacjach. Powinniśmy zdawać sobie sprawę, że subiektywnie (a czasem znacząco odmiennie) interpretujemy te same sytuacje. Być może jednak nie mamy wystarczających kompetencji, by

pomóc konkretnemu dziecku lub bez profesjonalnej diagnozy staniemy przed koniecznością pracy z uczniem o specjalnych potrzebach. W takiej sytuacji bez względu na to, czy edukację nazwiemy inkluzywną, czy nie, jej założenia są tożsame z zadaniem, jakiego podejmujemy się na co dzień. Przecież i tak się staramy zapewniać naszym wychowankom i uczniom jak najlepsze warunki sprzyjające rozwijaniu ich indywidualnego potencjału, żeby mieli poczucie, że są pełnowartościowymi członkami społeczeństwa.

Na wiele napotkanych sytuacji i warunków nie mamy wpływu. Może warto więc skupić się na tym, co jesteśmy w stanie zrobić, aby zbudować relacje oparte na szacunku i wzajemnym zrozumieniu wszystkich uczestników procesu edukacyjnego – nauczycieli, dzieci i ich rodziców.

Gdy życie pozwala nam dobrze usłyszeć drugiego człowieka

Nic w moim zawodowym życiu nie przekonało mnie bardziej o konieczności dostrzegania odmiennej perspektywy rodziców i nauczycieli, niż osobista sytuacja. Konkretnie: wizja niepełnosprawności własnego dziecka.

Wyobrażenia, oczekiwania i nadzieje związane z przyjściem na świat mojego syna miały, jak się wydawało, radosny finał. Urodził się prawie o czasie, całkiem spory, z właściwą liczbą paluszków u rąk i nóg. Zdrowy. To ostatnie stwierdzenie szybko zweryfikowały przesiewowe badania słuchu. Wszystkie próby przeprowadzane w ciągu kolejnych dni dawały wynik niepokojący, który wymagał dalszej kontroli. Dla rodzica z wykształceniem kierunkowym w zakresie surdopedagogiki była to bolesna diagnoza. Świadomość konsekwencji wynikających z deficytu w obrębie słuchu u dziecka, czyli specyficznych trudności rozwojowych w zakresie szeroko pojętej komunikacji, nie sprzyja przyjęciu właściwej, obiektywnej postawy wobec tej sytuacji.

W moim przypadku profesjonalizm i specjalistyczne wykształcenie ustąpiły miejsca uczuciom, których doświadczają wszyscy rodzice w podobnych okolicznościach. Bezradność, niepewność, obawy, że nie podoła się nowemu wyzwaniu, a dla samoobrony emocjonalnej – nieświadome uruchomienie dystansu uczuciowego. Na nic zdają się rekomendacje co do korzyści utrzymywania kontaktu werbalnego z dzieckiem pomimo stwierdzenia u niego deficytu słuchu. Nie miałam na to siły. Cały wysiłek kierowałam ku przeprowadzeniu specjalistycznej diagnozy. Pełną ścieżkę diagnostyczną ukończyliśmy w dwa miesiące. Rozpoczęła się skierowaniem i wizytą w poradni laryngologicznej dla dzieci (nieco traumatyczną w przebiegu i przekazie). Później były odwiedziny w poradni audiologicznej, a tam – pierwsze badanie ABR/BERA (polegające na rejestracji słuchowych potencjałów wywołanych z pnia mózgu). Niepokojące wyniki mogły nie być rzetelne z uwagi na nieoptymalne warunki badania – tej myśli trzymałam się jak ostatniej deski ratunku. Po miesiącu powtarzamy badanie w odpowiednich, określonych warunkach.

Zaufanie oraz wiara w kompetencje osób pracujących z dzieckiem to podstawy zmiany, w której rodzice upatrują realnej szansy na jego lepszą przyszłość. Powierzenie dziecka drugiej osobie to wyjątkowy akt zaufania ze strony rodziców.

I trudno zapomnieć ich przebieg. Syn śpi wystarczająco głęboko, a impulsy badające reakcje mózgu układają się w wykresy świadczące o właściwych reakcjach słuchowych. Decybele mają tu kluczowe znaczenie dla odbioru i kształtowania mowy. Badamy lewe ucho, a syn wydaje się słyszeć na poziomie 90 decybeli, podobnie 80, 70, 60, 50... Diagnosta kończy na badaniu 30 decybeli i choć proszę o zejście do zera, wyjaśnia, że to zbędne, bo lewe ucho wykazuje prawidłowy słuch. Myślałam wtedy – nie jest najgorzej, słyszy chociaż

w jednym. Badamy drugie, prawe ucho i sytuacja się powtarza aż do poziomu 30 decybeli. Rodzic nie chce i nie potrzebuje wiedzieć więcej, nie zajmowałam się kwestiami etiologii w tej sytuacji. To było nieistotne. Wystawiony certyfikat wskazał wynik w normie, syn słyszy. Jakże prawdziwe i przywracające siłę było poczucie ulgi!

Sytuacja miała miejsce siedemnaście lat temu. Szczegółowa pamięć co do okoliczności i wątków z nią związanych wskazuje na siłę tego doświadczenia. Ulga lub rodzicielskie wytnięcie chwili po pozytywnej diagnozie to uczucie dogłębnie prawdziwe, o którego istnieniu warto pamiętać. To osobiste doświadczenie, choć trudne, spowodowało, że jako nauczyciel terapeuta mam znacząco więcej zrozumienia dla postawy rodzica stojącego wobec trudności czy niepełnosprawności dziecka. Wiem jedno – nie można być jednocześnie dla dziecka terapeutą i rodzicem. Co więcej, wiedza specjalistyczna nie gwarantuje przyjęcia właściwej postawy rodzicielskiej, a w konsekwencji efektywności podejmowanych działań. W tym obszarze niezbędna jest nam – nauczycielom i terapeutom – świadomość procesów wpływających na postawy rodziców, solidna dawka cierpliwości oraz zwyczajna ludzka empatia. Świadomość pozbawiona pochopnej oceny.

Warto zdawać sobie sprawę, jak wyglądają poszczególne etapy wychodzenia rodziców z krytycznej dla nich sytuacji, niezbędne do ukształtowania się postaw sprzyjających rozwojowi dziecka, a nie utrudniających go. Akceptacja sytuacji i współdziałanie z terapeutą (czego oczekujemy w imię dobra dziecka) może przekraczać ich możliwości. Rozumiejące towarzyszenie im w tym procesie ma silnie inkluzywny charakter i jest bezcennym elementem wzajemnej komunikacji.

Nie ma dzieci, są ludzie

Znane powiedzenie Janusza Korczaka – „Nie ma dzieci, są ludzie” – można zaadaptować do zagadnienia oczekiwań społecznych wobec wysiłku dzieci, rodziców i nauczycieli. Każdy pedagog, terapeuta lub wychowawca, bez względu na rolę wynikającą z kierunkowego wykształcenia lub specyfiki placówki,

w której pracuje, jest przede wszystkim człowiekiem. Ma swoisty bagaż doświadczeń zawodowych i osobistych oraz swoje mocne i słabe strony.

W podobny sposób można patrzeć na rodzica, dodatkowo obciążonego osobistą troską o dziecko, a w końcu na samo dziecko, poddawane wymagającym oddziaływaniom prorozwojowym oraz ciągłym analizom efektywności. Warto mieć na uwadze, że wszystkie osoby objęte edukacją (także tą ukierunkowaną na włączenie społeczne) nie są superbohaterami – przed nimi zadania, które mogą się okazać w danym momencie zbyt trudne. Nie wymagajmy pracy ponad siły ani od innych, ani od siebie.

Elementy skutecznej edukacji włączającej

Podejście humanistyczne jest niezbędnym elementem skutecznej edukacji włączającej. Znaczenie mają także inne – bardziej przyziemne – czynniki. Wśród nich wymienić można konieczność lepszego wynagradzania nauczycieli i pracę nad lepszym społecznym postrzeganiem tej grupy zawodowej, zmniejszenie liczby dzieci w grupie czy klasie, dobre wyposażenie placówek, obecność specjalistów i nauczycieli współorganizujących kształcenie oraz możliwość skorzystania ze wsparcia psychologicznego dla pedagogów, także w realizacji superwizji.

Zapewnienie tych warunków to zadanie dla decydentów politycznych. Zadanie trudne, wymagające decyzji, których konsekwencje będą miały przełożenie na budżet państwa. Na wprowadzenie tych zmian nauczyciele nie mają bezpośredniego wpływu, co bywa dla nich źródłem frustracji, skutkującej spadkiem motywacji do pracy, przemęczeniem bądź wypaleniem zawodowym. Co zatem leży w zasięgu efektywnych oddziaływań przeciętnego pedagoga? W jakim obszarze może on (ograniczony osobistymi czynnikami wolicjonalnymi) wprowadzić mechanizmy wzmacniające każdą osobę w procesie edukacyjnym, bez względu na warunki zewnętrzne? Wskazałabym na aspekt komunikacji, a przede wszystkim język, jakim posługujemy się we wzajemnych relacjach,

nie tylko z uczniami. Chodzi mi o kwestię przekazów sprzyjających inkluzywnej współpracy na płaszczyźnie nauczyciel – rodzic.

O tym, jak ogromne mają one znaczenie, przekonałam się prawie dekadę temu dzięki mamie jednego z moich wychowanków – chłopca w spektrum autyzmu. Swoje spostrzeżenia dotyczące jakości komunikacji oraz jej wpływu na sytuację dziecka i rodziny przekazała mi w formie rekomendacji sporządzonej do mojego wniosku o nagrodę w ogólnopolskim konkursie dla nauczycieli (nagrody wprawdzie nie otrzymałam, ale nie w tym tkwi sedno sprawy). Bezcenne jest to, na co zwróciła uwagę: sposób podejścia i traktowania drugiego człowieka, użycie prostych, niewymagających wysiłku gestów i słów mogących przyczynić się do pozytywnej zmiany. Mama chłopca, poza charakterystyką trudności rozwojowych swojego syna, wskazała, że nauczycielka była „pierwszą obcą osobą, która bardzo zaangażowała się w to, by pomóc”, poprawiając „komfort życia syna i całej rodziny”, dając „poczucie bezpieczeństwa, którego bardzo brakowało w [...] trudnym czasie” i pozwalając rodzicom „wyzbyć się poczucia winy za chorobę [dziecka]”.

Te słowa zwracają uwagę na znaczenie oddziaływania ukierunkowanego na rodzinę, a nie tylko na sytuację rozwojową czy proces terapeutyczny dziecka. W swojej wypowiedzi mama podkreśliła, że znaczenie dla niej miał taktowny sposób przekazywania wskazówek do pracy z dzieckiem, dzięki któremu „nie czuła skrępowania tym, że obca osoba potrafi coś zrobić, a ona nie”. Kluczowe dla zrozumienia procesu oddziaływania wydaje się zdanie: „Nie mówiono mi, że mój syn sprawia problemy. Usłyszałam, że jest naszym wspólnym wyzwaniem”.

Problem czy wyzwanie?

Różnica znaczeniowa obu słów wydaje się subtelna, ale jest ogromna. Jeśli zestawić pojęcie problemu i wyzwania z sytuacjami, z jakimi przychodzi nam

się codziennie zmagać w pracy z podopiecznymi, ponownie wkraczamy w obszar wolicjonalny, w ujęciu społecznym i poznawczym. Zgodnie z interpretacją Juliusa Kuhla obszar ten składa się z motywacji wyboru (procesu pozwalającego na wybór działania, jakiego się podejmujemy) oraz motywacji realizacji (procesów zapewniających realizację tego działania mimo oporów i trudności, jakie napotykamy), (Gasiul, 2013).

Wydaje się, że sama zmiana słownictwa używanego podczas przekazywania rodzicom informacji o trudnościach dziecka ma przełożenie na współpracę w obu aspektach motywacyjnych – wyboru działań i ich realizacji. Czy zmiana komunikatu może wpłynąć na motywację do współpracy? Problem wprawdzie nie

Inkluzywność procesu edukacji bez wątplenia powinna uwzględniać decyzyjność rodziców – ich realny wpływ na przyjętą ścieżkę terapii dziecka lub podejmowane działania wspierające jego rozwój.

zniknie, jeśli nazwiemy go wyzwaniem, ale podejście może zmienić terapeutyczną codzienność. Wyzwanie nie neguje trudności, ale traktuje je jako element, nad którym można wspólnie pracować. Problemy wychowawcze i rozwojowe, traktowane jako wspólne wyzwanie rodziców oraz pedagogów, łatwiej unieść i rozwiązywać.

Zapewnienie komfortu w przestrzeni, w której dochodzi do spotkania dziecka, jego rodzica i nauczyciela, także w obszarze języka komunikacji, ma ogromne znaczenie w budowaniu inkluzywności. Tym bardziej że czasem trzeba rodzicom ukazywać sytuacje trudne, z którymi się codziennie mierzą, w nowej skali i perspektywie, uświadamiając im ich konsekwencje. Niełatwo jest przyjąć słowa opisujące realizm zdiagnozowanej sytuacji dziecka: „Nie widzi, nie słyszy, nie chodzi, nie rozumie, nie potrafi, nie wie”, „Nie zachowuje się

odpowiednio, nie koncentruje się, nie patrzy, nie słucha”, „Jest niesamodzielne, niegrzeczne, aspołeczne”. Ciężko odbiera się komunikaty okraszone dodatkowo przysłówkami „nigdy” i „zawsze” lub bezosobowe, wykorzystujące zaimki „on” i „ona” (będące dla odbiorcy oznaką dystansu emocjonalnego).

Informacje o dziecku podane w taki sposób są często zbyt dotkliwe dla rodziców, którzy odczytują je negatywnie: dziecko nie rokuje, nie miej nadziei, nie warto się starać. W takiej sytuacji ich motywacyjny potencjał do podejmowania wysiłku jest niewielki. Uruchamiają się raczej mechanizmy obronne (racjonalizacja, negacja, kontratak) lub pojawia się smutna refleksja: „Nie mam na to siły”.

Warto zadbać o inny język komunikacji. Mówić o dziecku, używając jego imienia. Opisywać trudności, które widzimy, sytuacje, które staramy się zrozumieć, oraz potencjał, jaki dostrzegamy. Wyrażenia „nigdy” i „zawsze” zamieniamy na „rzadko”, „często” i „nie zawsze”. To dobry początek kreowania edukacyjnej przestrzeni włączającej, zakładającej wzajemne zrozumienie, zaufanie i szacunek, gotowość do elastycznego podejścia do napotykaných trudności. Warto przy tym przez cały czas pamiętać, że włączenie to nie jednorazowe zadanie do wykonania w placówce, ale nieustanny proces dokonujący się w grupie przedszkolnej, sali lekcyjnej, w lokalnych i globalnych społecznościach. W naszych edukacyjnych wioskach.

Bibliografia

- Gasiul, H. (2013). Wybrane sposoby interpretacji procesów wolicjonalnych i wolności woli we współczesnej psychologii. Realizacja motywów ja jako podstawa rozwoju dyspozycji wolicjonalnych. W: *Osoba i wola. Filozofia chrześcijańska, Tom 10* (s. 23–45).
- Musiał, E. (2019). Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa teoretyczna. *Wychowanie w Rodzinie, t. XXI (2/2019)*, 257–271.
- Rola, B. (2020). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska, G., Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 248–262). Wydawnictwo FRSE.
- Skura, M., Lisicki, M. (2015). *Matematyka od przedszkola*. Wydawnictwo ORE. bit.ly/3INPhYJ [dostęp: 29.07.2025].

Usłyszeć głos uczniów

Edukacja włączająca, uwzględniająca partycypację osób młodych, jest mi szczególnie bliska. Jestem osobą w spektrum autyzmu, z własnymi potrzebami edukacyjnymi. W życiu towarzyszy mi kilka chorób, w tym epilepsja i Zespół Tourette’a. Bardzo trudno mi z nimi żyć.

Od ponad siedmiu lat działam na rzecz poprawy jakości życia osób neuro różnorodnych i ich rodzin. Wspólnie z grupą samorzeczniczą oraz inicjatywami społecznymi i organizacjami zainaugurowaliśmy coroczną kampanię społeczną „Szkoła przyjazna dla autyzmu. Szkoła przyjazna dla neuro różnorodności. Szkoła przyjazna dla każdego człowieka bez wyjątku”, w której głos młodych osób jest ważny i odzwierciedla ich realne potrzeby. W ramach kampanii samorzecznicy przedstawiają obraz polskiej szkoły z perspektywy uczniów i uczennic rozwijających się w inny niż neurotypowy sposób. Opowiadają o swoich potrzebach i często bardzo trudnych szkolnych doświadczeniach.

Z ich wypowiedzi wynika, że neuro różnorodna młodzież napotyka bariery w dostępie do edukacji, których nie widać na pierwszy rzut oka. Dlatego walczymy o szkołę dostępną w rzeczywistości, a nie tylko w deklaracjach specjalistów. Niezmiennie apelujemy o wprowadzenie koniecznych zmian i dostosowań. Nasze główne postulaty to:

1. Usunięcie głośnych dzwonków w szkołach.
2. Wprowadzenie psychologicznego BHP.
3. Organizacja pokoi wyciszeń dostępnych dla wszystkich uczniów i uczennic.
4. Dostosowanie edukacji do potrzeb każdej i każdego ucznia i każdej uczennicy.
5. Realizacja lekcji na temat różnorodności w każdej szkole i uwzględnienie tematyki przeciwdziałania wykluczeniu (edukacja antydyskryminacyjna) podczas godzin wychowawczych.
6. Zniesienie punktowej oceny zachowania i zastąpienie jej oceną opisową.
7. Ustanowienie Rzecznika Praw Uczniowskich w każdym mieście i powiecie.

Jan Gawroński

Youth Advocate, UNICEF



8. Organizacja EDUTeam: zespołów z udziałem ucznia/uczenicy, nauczyciela i rodziców, w których głos każdej osoby jest tak samo ważny. Takie zespoły pracowałyby nad Indywidualnym Programem Edukacyjno-Terapeutycznym uszytym na miarę ucznia, a nie systemu.

Jako ekspert w Biurze Rzeczniczkich Praw Dziecka często odwiedzam placówki oświatowe. Słyszę tam od młodych ludzi: „Chcemy szkoły, w której będziemy mądrze wspierani przez dorosłych, dbającej o jakość edukacji wszystkich uczniów, bez względu na neurotyp lub stopień sprawności. Zapewniającej nieograniczony dostęp do psychologów, gdzie pokoje wyciszeń będą standardem, nie fanaberią. Chcemy szkoły, która nie będzie poligonem, miejscem przetrwania, traum i lęków. Oczekujemy placówki, w której potrzeby młodych ludzi będą rozumiane, ich prawa respektowane, a zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego – należycie realizowane. Apelujemy o przyjazne sensoryczne przestrzenie do nauki, o lekcje różnorodności, o zniesienie krzywdzącej punktowej oceny zachowania i zastąpienie jej oceną opisową. Zapewnijmy edukację włączającą w praktyce, przestańmy o niej tylko rozmawiać”.

Od siebie dodam, że marzę o szkole, w której uczniowie i uczennice mają przestrzeń do rozwijania pasji, czyli tego, co ich najbardziej interesuje.

Jak słuchać i uwzględniać opinie uczniów i rodzin? Odpowiedzią jest partycypacja i wspólne tworzenie miejsc, w których osoby z własnymi potrzebami edukacyjnymi nie są definiowane przez pryzmat diagnozy i deficytów. Chcemy współuczestniczyć w tworzeniu dobrej szkoły, bo nikt nie zna naszych potrzeb lepiej od nas – młodych ludzi.

Pozwólcie nam poczuć się bezpiecznie, stwórzcie dla nas przestrzenie do samostanowienia i partycypacji, a razem uszyjemy realną edukację włączającą skrojoną na miarę każdego młodego człowieka. Wtedy przestanie ona być jedynie niedoścignionym marzeniem w strategiach dorosłych.

Kariera bez barier

Wspieranie uczniów o zróżnicowanych potrzebach, przygotowujących się do wejścia na rynek pracy, to wyzwanie dla wielu szkół. Systemowe doradztwo zawodowe, w połączeniu ze zindywidualizowanym wsparciem, ułatwia uczniom dokonywanie świadomych wyborów zawodowych. Żeby zwiększyć skuteczność kształcenia zawodowego, a przez to stworzyć uczniom dogodne warunki pełnego wykorzystania ich potencjału, konieczna jest ścisła współpraca szkół, doradców zawodowych i przedsiębiorów. Pomocne są także innowacyjne metody kształcenia oraz szkolenia zawodowego.

Włączenie, dostęp i uniwersalne projektowanie: filar poradnictwa przez całe życie w Irlandii

Nowe irlandzkie ramy strategiczne w zakresie poradnictwa przez całe życie stawiają na pierwszym miejscu dostęp, włączenie i uniwersalne projektowanie. Celem jest stworzenie bardziej spójnego i sprawiedliwego systemu poradnictwa dla wszystkich.

dr Carol Guildea
Ministerstwo Edukacji
i Młodzieży Irlandii



W 2022 roku irlandzki minister edukacji powołał Krajową grupę ds. polityki (ang. National Policy Group, NPG) w zakresie poradnictwa przez całe życie. W jej skład wchodzi wyżsi urzędnicy z Ministerstwa Edukacji i Młodzieży; z Ministerstwa Kształcenia Ustawicznego i Szkolnictwa Wyższego, Badań, Innowacji i Nauki; z Ministerstwa Ochrony Socjalnej; z Ministerstwa ds. Dzieci, Niepełnosprawności i Równości oraz z Ministerstwa Przedsiębiorczości, Turystyki i Zatrudnienia.

Zadaniem NPG jest opracowanie spójnych, długoterminowych ram strategicznych w zakresie poradnictwa przez całe życie, które zapewnią zgodność działań podejmowanych w odpowiedzi na zalecenia zawarte w raporcie *Review of Career Guidance* (Indecon, 2019), z krajowymi i międzynarodowymi rozwiązaniami stosowanymi w tym obszarze. W dalszej części tekstu przedstawione zostaną dotychczasowe prace NPG.

Konsultacje krajowe

W 2023 roku przeprowadzono w Irlandii krajowe konsultacje (w formie grup fokusowych, pisemnych opinii i ankiet) na temat poradnictwa przez całe życie. Wzięli w nich udział przedstawiciele ponad 700 zainteresowanych stron. Konsultacje pozwoliły sformułować istotne wnioski, zwłaszcza w kwestii dostępu i włączenia.

Interesariusze podkreślali m.in. potrzebę zintensyfikowania współpracy międzysektorowej oraz wspólnego uczenia się w celu poprawy koordynacji i zwiększenia widoczności usług doradczych. Zwracano również uwagę na znaczenie ustawicznego rozwoju zawodowego jako kluczowego elementu wspierania grup zróżnicowanych i marginalizowanych.

W ramach konsultacji podkreślono ponadto znaczenie inicjatyw umożliwiających zdobycie doświadczenia zawodowego. Priorytetem dla interesariuszy było zapewnienie marginalizowanym grupom dostępu do wartościowych zajęć zapoznających ich z pracą.

Z danych zebranych podczas konsultacji jasno wynika, że poradnictwo zawodowe odgrywa istotną rolę w przełamywaniu ograniczających stereotypów i podnoszeniu oczekiwań w ramach wszystkich usług poradnictwa przez całe życie. W związku z tym interesariusze zgłosili również potrzebę zwiększenia zasobów przeznaczonych na rozwój tego typu poradnictwa (Government of Ireland, 2023c).

Krajowe ramy strategiczne w zakresie poradnictwa przez całe życie

Na podstawie wniosków z konsultacji społecznych oraz aktualnych publikacji NPG nakreśliła ambitną wizję, której wynikiem miałby być: „Bardziej ujednolicony system, który zapewni wszystkim młodym ludziom i osobom dorosłym dostęp do wysokiej jakości i odpowiedniego poradnictwa przez całe życie” (Government of Ireland, 2023a).

W przedstawionej koncepcji wyraźnie podkreślono znaczenie dostępu do usług poradnictwa. Kwestia ta jest nie tylko częścią wizji, lecz również jednym z czterech kluczowych filarów, na których zbudowano ramy strategiczne. W zamyśle dostęp jest powiązany z tematami włączenia oraz uniwersalnego projektowania. Opracowując jego założenia, NPG uznała jednak za konieczne uwzględnienie tych koncepcji w całym dokumencie – tematyka dostępności,

włączenia i uniwersalnego projektowania jest zatem obecna we wszystkich obszarach ram strategicznych i planów działań.

Działania i wdrażanie

Do tej pory w Irlandii podjęto wiele inicjatyw na rzecz dostępu, włączenia i uniwersalnego projektowania. Odnotowano znaczące postępy we wdrażaniu wszystkich 35 pozycji określonych w strategicznym planie działania. Poniżej kilka przykładów:

- NPG konsekwentnie realizuje Działanie 3.4 ram strategicznych, które zobowiązuje do „dążenia do wspierania wszystkich osób, w tym osób zmarginalizowanych i osób z niepełnosprawnościami, w dostępie do [...] staży i praktyk zawodowych” (Government of Ireland, 2023b).
Przez 18 miesięcy przeprowadzono szeroko zakrojony przegląd literatury na ten temat. Ponadto zorganizowano grupy fokusowe i spotkania z kluczowymi interesariuszami w celu określenia potrzeb w zakresie wsparcia.
W opublikowanym w 2025 roku raporcie z badań zawarte są analizy dotyczące poszczególnych etapów działania, przeglądy aktualnych wyzwań związanych z poradnictwem przez całe życie oraz podsumowanie wdrożonych inicjatyw krajowych będą stanowiły informację o kierunku prac NPG w perspektywie krótko- i średnioterminowej.
- Coroczne forum poświęcone poradnictwu przez całe życie odbyło się w maju 2025 roku. Hasłem przewodnim wydarzenia było „Wzmocnienie poprzez skuteczne poradnictwo przez całe życie: ułatwianie dostępu do rynku pracy i refleksja nad ścieżkami edukacyjnymi”. Podczas forum głos zabrali odbiorcy usług doradczych, którzy opowiedzieli o swoich doświadczeniach związanych z poradnictwem całonocnym i wpływie, jaki na nich wywarło. Byli to przedstawiciele różnych grup społecznych, w tym osoby z niepełnosprawnościami i osoby marginalizowane. Uwzględnienie głosu odbiorców usług było

niezwykle istotne – ich opinie stały się znaczącym źródłem inspiracji dla uczestników forum reprezentujących 80 organizacji interesariuszy.

→ W drugim kwartale 2025 roku została udostępniona mapa usług w zakresie poradnictwa przez całe życie w Irlandii, co pozwoliło zwiększyć społeczną świadomość na temat dostępnych ofert w tym zakresie. Z mapy skorzystać mogą odbiorcy usług, praktycy i inni interesariusze. Zakłada się, że dzięki mapie zwiększy się przejrzystość świadczenia usług, a tym samym wzrośnie dostępność do poradnictwa na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym.

Oczekiwane rezultaty

Dzięki konsekwentnemu i refleksyjnemu wdrażaniu 35 działań określonych w irlandzkich ramach strategicznych w zakresie poradnictwa przez całe życie możliwe stało się zidentyfikowanie oczekiwanych rezultatów. W filarze „Dostęp, włączenie i uniwersalne projektowanie” zakłada się, że wszyscy mieszkańcy Irlandii będą mogli skorzystać z kompleksowego, jakościowego, przyjaznego dla użytkownika, dostępnego i odpowiedniego wsparcia. Przewiduje się również, że projektowane usługi poradnictwa będą uniwersalne, dostosowane do potrzeb wszystkich potencjalnych użytkowników.

Strategiczny plan działania na rzecz poradnictwa przez całe życie jest realizowany już od dwóch lat.

Dotychczasowe postępy są znaczące. NPG jednak nadal podejmuje działania na rzecz urzeczywistnienia wizji bardziej ujednoliconego systemu doradztwa, który umożliwi zarówno młodzieży, jak i osobom dorosłym, dostęp do dostosowanych do ich potrzeb, jakościowych usług poradnictwa przez całe życie.

Wnioski

Opracowanie i wdrożenie *Krajowych ram strategicznych i planu działań w zakresie poradnictwa przez całe życie w Irlandii (2024–2030)* jest istotnym krokiem w kierunku stworzenia bardziej włączającego, dostępnego i spójnego systemu doradztwa. Dokument ten, powstały dzięki szerokiemu zaangażowaniu interesariuszy i wsparciu międzysektorowemu, w centrum uwagi stawia kwestie włączenia i uniwersalnego projektowania. Zakłada on, że równy dostęp do poradnictwa to podstawowa, a nie poboczna kwestia.

Przedstawione w niniejszym artykule działania odzwierciedlają celowe i skoordynowane wysiłki podejmowane na rzecz praktyki włączającej w całym systemie poradnictwa całociżyciowego. Dzięki konsekwentnej współpracy i planowaniu opartemu na dowodach Irlandia stawia znaczące kroki w kierunku utworzenia systemu kompleksowego rozwoju zawodowego bez barier.

Współpraca przy opracowaniu tekstu: Manus de Paor.

Bibliografia

- Government of Ireland. (2023a). *National strategic framework for lifelong guidance (2024–2030)*. bit.ly/45tIMTy [dostęp: 30.07.2025].
- Government of Ireland. (2023b). *National strategic framework for lifelong guidance: Strategic action plan (2024–2030)*. bit.ly/4oas7MI [dostęp: 30.07.2025].
- Government of Ireland. (2023c). *National consultation on a strategic framework for lifelong guidance: Report on emerging key messages*. bit.ly/4moCfiT [dostęp: 30.07.2025].
- Indecon. (2019). *Review of career guidance*. bit.ly/3IRzNTm [dostęp: 30.07.2025].
- OECD (2023). *Skills Strategy Ireland: Assessment and recommendations*. bit.ly/40lw00O [dostęp: 30.07.2025].

Przejście z systemu edukacji na rynek pracy – perspektywa polska i niemiecka

Zagadnienie włączenia społecznego na etapie przechodzenia z edukacji na rynek pracy zyskuje na znaczeniu. Dynamiczne przemiany demograficzne i gospodarcze, zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, zmuszają bowiem do poszukiwania nowych rezerw siły roboczej. W tym kontekście szeroko rozumiana inkluzja społeczna jest już nie tylko wyzwaniem etycznym i edukacyjnym, lecz również koniecznością ekonomiczną.

O ba kraje znajdują się w zaawansowanej fazie transformacji demograficznej. W przypadku Niemiec pokolenie powojennego wyżu wchodzi w wiek emerytalny, co wzmaga presję na rynku pracy. Niemal we wszystkich branżach widoczny jest deficyt specjalistów, techników i pracowników wykwalifikowanych (Statistisches Bundesamt, 2024). Jednocześnie trudne warunki makroekonomiczne bardzo często skłaniają młode osoby do opóźniania momentu podjęcia pracy (Maksim, 2021). Etap przejścia ze szkoły do zatrudnienia jest istotnym zagadnieniem także w Polsce. Przykładowo jednym z celów tzw. reformy sześciolatków (obniżenia wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego z 7 do 6 lat), obok zwiększenia dostępności przedszkoli dla młodszych dzieci, było przyspieszenie tranzycji uczniów na rynek pracy¹. Wspólnym czynnikiem wpływającym na rynki pracy w obu państwach, w tym na potrzebę pozyskiwania nowych pracowników, są przemiany demograficzne. Zmniejszająca się liczba chętnych do podjęcia pracy oraz ich rosnące oczekiwania płacowe powodują, że agencje zatrudnienia zaczynają poszukiwać potencjalnych pracowników w grupach osób biernych zawodowo bądź marginalizowanych (m.in. wśród osób z niepełnosprawnościami lub wychowanków domów dziecka).

Mimo wielu kroków prawnych i politycznych, inicjatyw wspólnotowych oraz działań podejmowanych przez organizacje pozarządowe w Niemczech i w Polsce, dane empiryczne wskazują na poważne niedostatki w zakresie faktycznej inkluzji społecznej na etapie tranzycji na rynek pracy. Celem niniejszego opracowania

dr hab. Ewa Bacia

Instytut Badawczy w zakresie
Edukacji i Ekonomii Społecznej
w Niemczech



Tomasz Kasprzak

Instytut Badań Edukacyjnych
– Państwowy Instytut Badawczy



¹ Ta reforma, przeprowadzona w latach 2013–2014, została cofnięta w 2017 r. przez rząd PiS.

jest analiza głównych barier w tym obszarze oraz zaprezentowanie dobrych praktyk i możliwych kierunków zmian.

Kwestie definicyjne: teoria z wysokim wpływem na praktykę

Punktem wyjścia do analiz istniejących i pożądaných rozwiązań w dziedzinie inkluzji lub włączenia społecznego² muszą być kwestie definicyjne, ponieważ mają one decydujący wpływ na praktykę (Vollmer, 2020). Postrzeganie inkluzji i włączenia społecznego podlega zmianom. Przez długi czas pod tymi pojęciami rozumiano integrację osób ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową. Z początkiem XXI wieku w dyskursie publicznym pojawiła się szersza definicja inkluzji, zgodnie z którą celem jest aktywne uczestnictwo w życiu społecznym wszystkich ludzi, ze szczególnym uwzględnieniem osób dotkniętych wykluczeniem lub niekorzystną sytuacją z powodu czynników społecznych, strukturalnych bądź indywidualnych (Hinz, 2002).

Tradycyjne rozumienie włączenia bazuje na medycznej koncepcji zdiagnozowanej „niepełnosprawności”, podkreślającej indywidualne deficyty. Taka wąska definicja, koncentrująca się na osobach z niepełnosprawnościami, została wpisana w *Konwencję o prawach osób niepełnosprawnych*.

W Niemczech wąskie rozumienie inkluzji społecznej znajduje prawne odzwierciedlenie w Kodeksie Socjalnym IX (*Sozialgesetzbuch Neuntes Buch*, SGB IX), który reguluje kwestie uczestnictwa osób z niepełnosprawnościami w życiu zawodowym. W modelu tym mogą one korzystać z oferty szczególnych rozwiązań mających im rekompensować deficyty. W obszarze kształcenia zawodowego przykładowo są to: wydłużony czas egzaminów bądź dodatkowe propozycje edukacyjne (m.in. warsztaty dla osób niepełnosprawnych). Model ten jest krytykowany za powielanie struktur

stygmatyzujących, wynikających z etykietowania osób z niepełnosprawnościami – uznawanie ich za „szczególne przypadki”. W związku z tym pojawia się ryzyko ignorowania barier systemowych utrudniających im funkcjonowanie – np. braków strukturalnych w placówkach kształcenia zawodowego czy niskiej kultury inkluzji społecznej wśród pracodawców (Beer, 2025).

Szersze, systemowe i niezróżnicowane względem grup podejście do inkluzji społecznej i edukacyjnej znajduje odzwierciedlenie w publikacji *UNESCO dla realizacji Agendy 2030 na rzecz Zrównoważonego Rozwoju* (UNESCO, 2017). Wskazany tam cel 4. dotyczy edukacji wysokiej jakości dla wszystkich, która według UNESCO nie odnosi się wyłącznie do osób z niepełnosprawnościami, lecz także do ogółu uczących się, zwłaszcza tych, którzy z różnych powodów są narażeni na wykluczenie bądź marginalizację (np. z powodu ubóstwa, płci, pochodzenia etnicznego, języka, religii, migracji, doświadczenia uchodźczego, orientacji seksualnej). Inkluzja oznacza tu uwzględnianie wszelkich różnic, bez ograniczania się do konkretnych kategorii osób. Takie szerokie postrzeganie kwestii włączenia wpisane było już w *Deklarację z Salamanki* z 1994 roku (UNESCO, 1994).

Szerokie definiowanie inkluzji niesie ze sobą ryzyko, że rzeczywiste ograniczenia lub potrzeby nie zostaną uwzględnione („ślepotą na różnice”), przez co systemy z założenia otwarte dla wszystkich okażą się jednak wykluczające (Ahrbeck, 2016; Beer, 2025). Badania dotyczące neuroatypowości, w których różnice neurologiczne traktowane są jako naturalne odmiany ludzkiej egzystencji, napędzają rozwój szerokiej koncepcji inkluzji społecznej (Armstrong, 2012). Takie podejście jednocześnie jasno pokazuje, że „niewidzialne” upośledzenia, np. choroby przewlekłe lub stres psychiczny, były często pomijane w dyskursie dotyczącym inkluzji społecznej.

² Pojęcia te są bliskoznaczne, lecz nie równoznaczne. Inkluzja społeczna ma szerszy zakres znaczeniowy. Odnosi się do procesu tworzenia społeczeństwa otwartego i dostępnego dla wszystkich, niezależnie od różnic. Natomiast włączenie społeczne jest rozumiane jako konkretny akt lub działanie, które ma na celu włączenie jednostki bądź grupy do społeczeństwa, np. poprzez programy aktywizacji zawodowej, edukację, wsparcie socjalne.

Polskie ustawodawstwo nie posługuje się pojęciem „włączenie społeczne” w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami, za to zasadnicze znaczenie ma termin „rehabilitacja”³. Brakuje także rozwiązań umożliwiających im prowadzenie możliwie najbardziej niezależnego życia – propozycje takich rozwiązań występują jedynie w opisach zadań zleczanych organizacjom pozarządowym (Wołowicz, Kocejko, 2021). Jednym z niewielu mechanizmów aktywnej integracji oraz zatrudnienia osób z niepełnosprawnościami w Polsce są spółdzielnie socjalne⁴.

W praktyce szerokie rozumienie inkluzji wymaga takiego kształtowania systemów edukacyjnych, by traktowały różnorodność jako normę, a nie wyjątek. Konieczne jest podejście systemowe, w którym włączenie nie jest ani dodatkiem, ani programem specjalnym, lecz fundamentalną zasadą polityki i praktyki edukacyjnej. Dotyczyć ona powinna programów nauczania, organizacji placówek edukacyjnych, metod nauczania, kształcenia nauczycieli i alokacji zasobów. Celem ma być identyfikacja i eliminacja wszelkich przeszkód w uczestnictwie w edukacji – fizycznych, społecznych, językowych, kulturowych czy instytucjonalnych.

Tranzycja z systemu edukacji na rynek pracy – praktyka inkluzji społecznej w Niemczech i w Polsce

Wraz z ratyfikacją *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* Niemcy zobowiązały się do zapewnienia wszystkim dzieciom prawa do edukacji w systemie inkluzyjnym. W praktyce realizacja tego zapisu koncentruje się na dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), mimo że nie każda niepełnosprawność oznacza konieczność wsparcia, a nie każde dziecko wymagające pomocy posiada formalne orzeczenie o niepełnosprawności (§ 2 ust. 1 SGB IX). Impulsem do przystąpienia Niemiec

do konwencji był krytyczny raport specjalnego wysłannika ONZ, zarzucający tamtejszemu systemowi szkolnemu naruszanie prawa do edukacji poprzez segregację uczniów ze względu na niepełnosprawność (Bittlingmayer, Sahrai, 2017).

Brak jednolitej definicji inkluzji na poziomie federalnym skutkuje zróżnicowaną polityką edukacyjną w poszczególnych krajach związkowych. Gdy niektóre landy, np. Brema, dążą do likwidacji szkół specjalnych, inne (np. Saksonia) utrzymują rozbudowane systemy szkolnictwa specjalnego (Werning, Thoms, 2015). Dodatkowo identyfikacja SPE pozostaje w gestii landów, co prowadzi do różnic w kryteriach oraz zakresach wsparcia. Przykładowo, Nadrenia Północna-Westfalia uznaje więcej obszarów wsparcia niż Berlin, a podejście do uczniów w spektrum autyzmu istotnie się różni między krajami związkowymi.

Yuliya Nepomyashcha (2021) zidentyfikowała występujące w Niemczech modele tranzycji z edukacji na rynek pracy w kontekście inkluzji społecznej.

- Model segregacyjny oznaczający bezpośrednie przechodzenie z systemu edukacji do systemów przejściowych lub programów przygotowania zawodowego, bez wyraźnej perspektywy kształcenia zawodowego. Nie prowadzi on zazwyczaj do stabilnego zatrudnienia, lecz do sektora pracy chronionej, np. warsztatów dla osób z niepełnosprawnościami.
- Model pośredni, w którym młodzież zdobywa kwalifikacje w ramach pozazakładowych lub kooperacyjnych form kształcenia zawodowego, zazwyczaj przy wsparciu instytucji takich jak Federalna Agencja Pracy. Umożliwia uzyskanie określonych kwalifikacji (np. w ramach kształcenia na poziomie pomocnika zawodu), jednak przejście na otwarty rynek pracy jest w tym modelu poważnym wyzwaniem.

3 Zgodnie z art. 7. ust. 1. ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2020 r., poz. 426 z późn. zm.) „rehabilitacja osób niepełnosprawnych oznacza zespół działań, w szczególności organizacyjnych, leczniczych, psychologicznych, technicznych, szkoleniowych, edukacyjnych i społecznych, zmierzających do osiągnięcia, przy aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej”.

4 Ustawa o spółdzielniach socjalnych (Dz. U. z 2020 r. poz. 2085).

→ Model tranzycji na regularny rynek pracy, w ramach którego młodzi ludzie kończą pełny cykl kształcenia zawodowego, a następnie uzyskują zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Taki przebieg kariery jest jednak rzadko spotykany u osób z niepełnosprawnościami.

Nie ma wiarygodnych danych odnoszących się do liczby osób w poszczególnych modelach. Nie istnieją kompleksowe i precyzyjne zestawienia dotyczące osób z niepełnosprawnościami (lub innymi trudnościami), które uczestniczą w kształceniu zawodowym i uzyskują zatrudnienie, ani dotyczące ich rozkładu między rynkiem pracy chronionej a otwartym rynkiem pracy. Szacuje się, że 5% zatrudnionych to osoby z niepełnosprawnościami, co odpowiada wymogowi stawianemu pracodawcom w Niemczech, gdzie każde przedsiębiorstwo lub instytucja zatrudniające 20 lub więcej pracowników ma obowiązek obsadzić co najmniej 5% stanowisk osobami ze znacznym stopniem niepełnosprawności. W przypadku niewypełnienia tego wymogu pracodawcy uiszczają opłatę wyrównawczą. Nancy Reims i Brigitte Schels (2021) szacują, że ok. 35% osób ze szczególnymi potrzebami trafia na chroniony rynek pracy, a blisko 20% znajduje się w pośrednim modelu tranzycji. Równocześnie udział osób z niepełnosprawnościami w zawieranych umowach o naukę zawodu jest znikomy: w 2022 roku wyniósł on zaledwie 1,4%, mimo że osoby te stanowią 6% populacji w wieku produkcyjnym.

W Polsce liczba osób z niepełnosprawnościami systematycznie rośnie – w porównaniu z wynikami Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 roku w roku 2021 grupa ta zwiększyła się o 750,5 tys. i wynosi 5,4 mln (co stanowi 14,3% ludności kraju)⁵. GUS podaje, że na koniec czerwca 2023 roku w gospodarce narodowej pracowało 477,4 tys. osób z niepełnosprawnościami,

w tym 51,5% kobiet. Z całej tej grupy blisko 22% znalazło zatrudnienie w sektorze publicznym⁶.

Podobnie jak w Niemczech, także w Polsce wraz z ratyfikacją *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych* 12 września 2012 roku wprowadzono obowiązek pełnego włączania OzN w edukację oraz rynek pracy. W polskim systemie edukacyjnym funkcjonują zarówno szkoły specjalne, ogólnodostępne, jak i szkoły/klasy integracyjne. Paweł Kubicki ze Szkoły Głównej Handlowej, analizując wyzwania związane z integracją uczniów z niepełnosprawnością, stawia pytanie, czy polska edukacja zatrzymała się w połowie drogi do edukacji włączającej i w praktyce wybiera model segregacyjny w postaci, co też jest paradoksem, szkół/klas integracyjnych (gdzie często dla uczniów z niepełnosprawnościami tworzy się oddzielne klasy, grupy). Natomiast na poziomie prawa i deklaracji polska szkoła idzie w kierunku edukacji włączającej (tworzenie środowiska edukacyjnego otwartego na różnorodność i dostosowanego do potrzeb wszystkich uczniów)⁷.

W praktyce szerokie rozumienie inkluzji wymaga kształtowania systemów edukacyjnych, które traktują różnorodność jako normę, a nie wyjątek.

Dobre praktyki

Mimo trudności strukturalnych można wskazać przykłady działań przełamujących model segregacyjny. Regionalnie realizowane są pilotażowe programy na rzecz efektywnego przechodzenia osób ze szczególnymi potrzebami z edukacji na rynek pracy. Przykładem jest projekt „dual & inklusiv”⁸ realizowany w Hamburgu w latach 2014–2020. W ramach tego przedsięwzięcia, finansowanego ze środków EFS, wprowadzono kompleksowy system wsparcia młodzieży

5 bit.ly/454W2On [dostęp: 6.08.2025].

6 bit.ly/3JiHy4E [dostęp: 6.08.2025].

7 archiwum.niepelnosprawni.pl/ledge/x/318190 [dostęp: 6.08.2025].

8 bit.ly/41qPU09 [dostęp: 6.08.2025].

z niepełnosprawnościami. Projekt zakładał działalność wykwalifikowanych asystentów edukacyjnych i zawodowych, szkolenia dla nauczycieli oraz wdrażanie planów nauczania dopasowanych do potrzeb uczniów. Ważnym elementem było także zaangażowanie lokalnych pracodawców i urzędów pracy. Wszyscy uczestnicy programu ukończyli szkolenie zawodowe, a znaczna część z nich znalazła zatrudnienie na otwartym rynku pracy. Wypracowany w ten sposób model inkluzji społecznej zyskał poparcie Senatu Hamburga i jest określany jako model hamburski. Podobne działania podejmowane są w landach północnych (Brema, Hamburg, Szlezwik-Holsztyn), które realizują aktywną politykę integracyjną.

W ramach szeroko rozumianej edukacji włączającej w Polsce można wskazać kilka dobrych praktyk dotyczących aktywizacji na rynku pracy uczniów z neuroróżnorodnościami i (lub) niepełnosprawnościami⁹.

- Ocena funkcjonalna to przykład rozwiązania, które ma służyć kompleksowej diagnozie uczniów (również tych ze SPE) zarówno w szkołach, jak i poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Ocena funkcjonalna jest przejawem odchodzenia od modelu medycznego w stronę bio-psycho-społecznego. Narzędzia oceny funkcjonalnej poddano walidacji w pilotażu w ramach ogólnopolskiego projektu „Szkolenia i doradztwo dla kadr poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego”, zrealizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji w latach 2021–2023¹⁰.
- Przykładem narzędzia do kompleksowej oceny zdolności do pracy (obejmującej zarówno możliwości fizyczne i funkcjonalne, sprawność sensoryczną, jak i aspekty

psychospołeczne) jest Paszport do pracy. Został on opracowany przez zespół Centralnego Instytutu Ochrony Pracy – Państwowego Instytutu Badawczego¹¹.

- Innym narzędziem jest Mapa Karier, przygotowana przez Fundację Katalyst Education. To otwarta, bezpłatna i interaktywna baza informacji dla uczniów, rodziców, nauczycieli i szkolnych doradców zawodowych (aktualnie opisuje 815 ścieżek kariery). Dane na Mapie są dostępne jako Ścieżki Kariery dla nastolatków i dorosłych¹².
- Inicjatywą bezpośrednio dotyczącą tranzycji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na rynek pracy jest projekt „Kariera bez barier”, realizowany przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w latach 2023–2026. W ramach tego przedsięwzięcia w 160 szkołach testowane są działania mające przygotować osoby ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnościami, do przejścia na rynek pracy¹³.
- „Aktywni górą” to projekt realizowany przez Komendę Główną Ochotniczych Hufców Pracy (OHP) w latach 2022–2023. W jego ramach 1,5 tys. osób w wieku 15–20 lat zdobywało kwalifikacje lub kompetencje ważne na rynku pracy. Pierwszeństwo udziału w projekcie miały osoby z niepełnosprawnościami¹⁴. Ponadto OHP prowadzi pośrednictwo pracy, szkolenia zawodowe oraz doradztwo (w ramach działania Mobilnych Centrów Informacji Zawodowej oraz Młodzieżowych Centrów Kariery)¹⁵.
- Potencjał ma tworząca się od 2023 roku sieć Branżowych Centrów Umiejętności (BCU) oferujących szkolenia, doradztwo, możliwości nabywania kwalifikacji – również osobom

9 Są to wybrane przykłady aktualnie prowadzonych lub niedawno zakończonych projektów.

10 bit.ly/40RerM9 [dostęp: 6.08.2025].

11 www.ciop.pl [dostęp: 6.08.2025].

12 www.mapakarier.org [dostęp: 6.08.2025].

13 www.ibe.edu.pl/pl/opis-projektu-kariera-bez-barier [dostęp: 6.08.2025].

14 dokariery.pl/aktywni [dostęp: 6.08.2025].

15 bit.ly/4moxWUA [dostęp: 6.08.2025].

z niepełnosprawnościami (m.in. Centra zapewniają im przyjazne i dostępne otoczenie)¹⁶.

Rekomendacje

Analiza struktur i praktyk włączenia społecznego na etapie przejścia z edukacji na rynek pracy w Polsce i w Niemczech umożliwia sformułowanie propozycji zmian w systemach obu krajów.

1. **Systemowe podejście do inkluzji** (włączenie jako zasada nadrzędna)
 - Inkluzja wpisana w system edukacyjny i zawodowy: zmiana podejścia do tej kwestii – rezygnacja ze specjalnych programów na rzecz powszechnej dostępności, otwartości, a tym samym elastyczności systemu.
 - Stworzenie mechanizmów umożliwiających realizację inkluzyjnych praktyk w każdej szkole i instytucji rynku pracy (nie tylko w placówkach specjalistycznych i klasach integracyjnych).
2. **Zindywidualizowane wsparcie podczas tranzycji**
 - Wprowadzenie stanowisk mentorów/asystentów tranzycji, którzy indywidualnie pomagają osobom z grup narażonych na wykluczenie w wejściu na rynek pracy (model hamburski). W realiach polskiej szkoły oznacza to prowadzenie doradztwa zawodowego w formie indywidualnej (do rozważenia są kwestie, ile godzin przypadłoby na doradztwo indywidualne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i w jaki sposób miałyby być zorganizowane).
 - Odpowiednie wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych oraz instytucjach rynku pracy wymaga wprowadzenia oceny funkcjonalnej i zapewnienia narzędzi umożliwiających jej dokonywanie (jak w projekcie „Paszport do pracy”), zamiast koncentrowania się na formalnych orzeczeniach.
 - Działania o charakterze holistycznym – zapewnienie pomocy nie tylko w podnoszeniu kompetencji lub zdobywaniu doświadczenia

zawodowego, ale również w rozwiązywaniu problemów, jakie pojawiają się w życiu młodego człowieka (zdrowotnych, rodzinnych, mieszkaniowych, finansowych, psychologicznych).

3. **Współpraca międzysektorowa** na linii edukacja – rynek pracy – pomoc społeczna – organizacje pozarządowe – lokalny samorząd
 - Zintegrowane działania lokalne: tworzenie partnerstw między szkołami, pracodawcami, urzędami pracy, instytucjami pomocy społecznej, organizacjami pozarządowymi.
 - Stworzenie regionalnych centrów wsparcia inkluzyjnego rozwoju zawodowego, bazujących na dobrych praktykach (takich jak Branżowe Centra Umiejętności, projekt „Aktywni górą” czy niemiecki model „dual & inklusiv”).
4. **Elastyczne i różnorodne ścieżki zawodowe**
 - Rozszerzenie oferty modułowego kształcenia zawodowego dla osób z niepełnosprawnościami i neuroróżnorodnością.
 - Wprowadzenie elastycznych form zatrudnienia próbnego i przejściowego, odpowiednio wspieranych przez mentora i instytucje rynku pracy.
5. **Szkolenia i programy na rzecz podnoszenia świadomości oraz kompetencji** nauczycieli, pracowników instytucji rynku pracy, pracodawców, młodzieży i rodziców
 - Wprowadzenie obowiązkowych szkoleń z zakresu edukacji włączającej i neuroatypowości dla nauczycieli i doradców zawodowych.
 - Zachęty dla pracodawców do współpracy poprzez szkolenia z różnorodności i inkluzji oraz systemy ulg podatkowych i wsparcia finansowego.
 - Praca nad zwiększaniem akceptacji społecznej dla osób z neuroróżnorodnościami, a także edukowanie rodziców uczniów z niepełnosprawnościami w zakresie możliwości aktywizacji społeczno-zawodowej ich dzieci. Nie tylko w wypadku uczniów z niepełnosprawnościami to rodzice lub opiekunowie są najważniejszymi doradcami

16 www.gov.pl/web/edukacja/branzowe-centra-umiejtnosci [dostęp: 6.08.2025].

w kwestii wyboru kierunku dalszego kształcenia lub nauki zawodu (Podgórska-Jachnik, 2024).

- Rozwój wsparcia rówieśniczego i społecznego – programy *buddy*, mentoring oraz grupy rzecznicze uczniów.

6. Monitorowanie i gromadzenie danych

- Stworzenie spójnego systemu gromadzenia danych na temat przejścia osób z grup zagrożonych wykluczeniem na rynek pracy, uwzględnienie osób z niepełnosprawnościami w polskim systemie śledzenia losów absolwentów.
- Prowadzenie regularnych analiz barier, ścieżek karier i efektywności poszczególnych modeli, w celu zapobiegania ich utrwalaniu jako wzorców wykluczenia.

7. Ustawodawcze i instytucjonalne wsparcie równego dostępu

- Ujednolicenie definicji i standardów inkluzji na poziomie krajowym (kwestia szczególnie istotna w kontekście niemieckiego systemu federalnego). Stworzenie w Polsce spójnego systemu włączania społecznego osób z niepełnosprawnościami.
- Rozbudowanie katalogu przesłanek umożliwiających skorzystanie ze wsparcia – bez ograniczania się do formalnie uznanej niepełnosprawności (orzeczenia), uwzględnienie takich czynników, jak stres, migracja, ubóstwo.

- Dbałość o zwiększenie dostępności technologicznej – zapewnienie narzędzi wspomagających: czytników ekranu, oprogramowania TTS, aplikacji wspierających komunikację itp.
- Zapewnienie stabilnych ram instytucjonalnych, w tym trwałego finansowania, odpowiedzialności systemowej i koordynacji międzysektorowej. Ważna jest jasna i długofalowa strategia państwa, wyrażana adekwatnymi przepisami prawnymi.

Podsumowanie

Inkluzja osób z niepełnosprawnościami na etapie przejścia z systemu edukacji na rynek pracy jest mało zaawansowana zarówno w Polsce, jak i w Niemczech. Uwarunkowania strukturalne i utrwalone modele działania w obszarze edukacji i na rynku pracy wymagają przekształceń systemowych – tak w zakresie podejścia pedagogicznego, jak i tworzenia nowych struktur, modeli ich finansowania oraz rozwiązań prawnych. Do tej pory w obu krajach nadal widoczna jest silna sektorowość – podział na szkolnictwo ogólnodostępne i specjalne, zawodowe i ogólne. System sprzyjający inkluzji społecznej przy przechodzeniu ze szkoły na rynek pracy nie jest podzielony, powinien zatem: 1) działać systemowo, nie doraźnie; 2) uznawać różnorodność za normę; 3) oferować elastyczne ścieżki kształcenia i zatrudnienia; 4) łączyć edukację, rynek pracy i lokalne instytucje; 5) systemowo bazować na danych i ewaluacji wdrażanych rozwiązań.

Bibliografia

- Ahrbeck, B. (2016). *Inklusion. Eine kritik.* (3rd ed.). Kohlhammer GmbH.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life.* ASCD.
- Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg. Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen.* Wbv Publikation. bit.ly/4npwR01 [dostęp: 2.07.2025].
- Bittlingmayer, U. H., Sahrai, D. (2017). Inklusion als Anti-Diskriminierungsstrategie. W: A. Scherr, A. El-Mafaalani, G. Yüksel (red.), *Handbuch Diskriminierung.* Springer VS.
- Domańska, K., Kasperek, K., Potocka, A., Nawrat-Wyras, D. (2025). *Mapa drogowa. Jak(q) wybrać ścieżkę edukacyjno-zawodową? Materiał informacyjny dla uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi, rodziców, nauczycieli, specjalistów i doradców zawodowych.* Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354–361.
- *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* (Dz. U. 2012 poz. 1169). bit.ly/3TVSure [dostęp: 2.07.2025].
- Maksim, M. (2021). *Ze szkoły na rynek pracy. Modele, koncepcje i instrumenty wsparcia.* TNOiK Dom Organizatora.
- Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion: Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen.* wbv Publikation.
- Podgórska-Jachnik, D. (2024). *Przyszłość zawodowa mojego wyjątkowego dziecka. Rola rodziców w planowaniu kariery uczniów wymagających wsparcia rozwojowego.* Difin.
- Reims, N., Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44, 5834–5846.
- Sozialgesetzbuch Neuntes Buch – Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen – Artikel 1 des Gesetzes v. 23. Dezember 2016, BGBl. I S. 3234, Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX.
- Statistisches Bundesamt (2024). *Erwerbstätigkeit und Arbeitsmarkt 2024.*
- UNESCO. (1994). *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: Dostęp i jakość.*
- UNESCO. (2017). *UNESCO dla realizacji Agendy 2030 na rzecz Zrównoważonego Rozwoju.* bit.ly/4knb32h [dostęp: 2.07.2025].
- Werning, R., Thoms, S. (2015). Inklusive Bildung – Zum Stand der Umsetzung des Art. 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Sozialer Fortschritt*, 64, 254–259.
- Wołowicz, A., Kocejko, M. (2021). *Analiza rozwiązań w zakresie włączenia społecznego osób z niepełnosprawnościami – raport syntetyczny.* bit.ly/44ms5Jv [dostęp: 2.07.2025].
- Vollmer, K. (2020). Inklusion kontrovers – Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung. W: R. Stein, H.-W. Kranert (red.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs* (s. 25–45). Frank & Timme.

Kariera bez barier

Kariera zawodowa osób z niepełnosprawnościami to nie tylko teoria i statystyka – to rzeczywistość, z którą ja i moi znajomi mierzymy się na co dzień. Praca to coś więcej niż tylko sposób na zarabianie pieniędzy. Daje ona również możliwość samorealizacji, niezależności, bycia częścią społeczeństwa oraz jest okazją do dzielenia się posiadanymi talentami i kompetencjami. Niestety, dla wielu osób z niepełnosprawnościami droga do zatrudnienia jest znacznie trudniejsza niż dla osób pełnosprawnych.

Mogę mówić o tym z własnego doświadczenia. Przez trzy lata szukałam pracy. Trzy lata pełne nadziei, rozmów kwalifikacyjnych i rozczarowań. Problemów było wiele: biura nieprzystosowane do moich potrzeb, pracodawcy, którzy patrzyli na mnie przez pryzmat niepełnosprawności, a nie kompetencji. Często spotykałam się z opinią, że osoby z niepełnosprawnościami nie poradzą sobie z obowiązkami tak dobrze, jak pełnosprawni pracownicy.

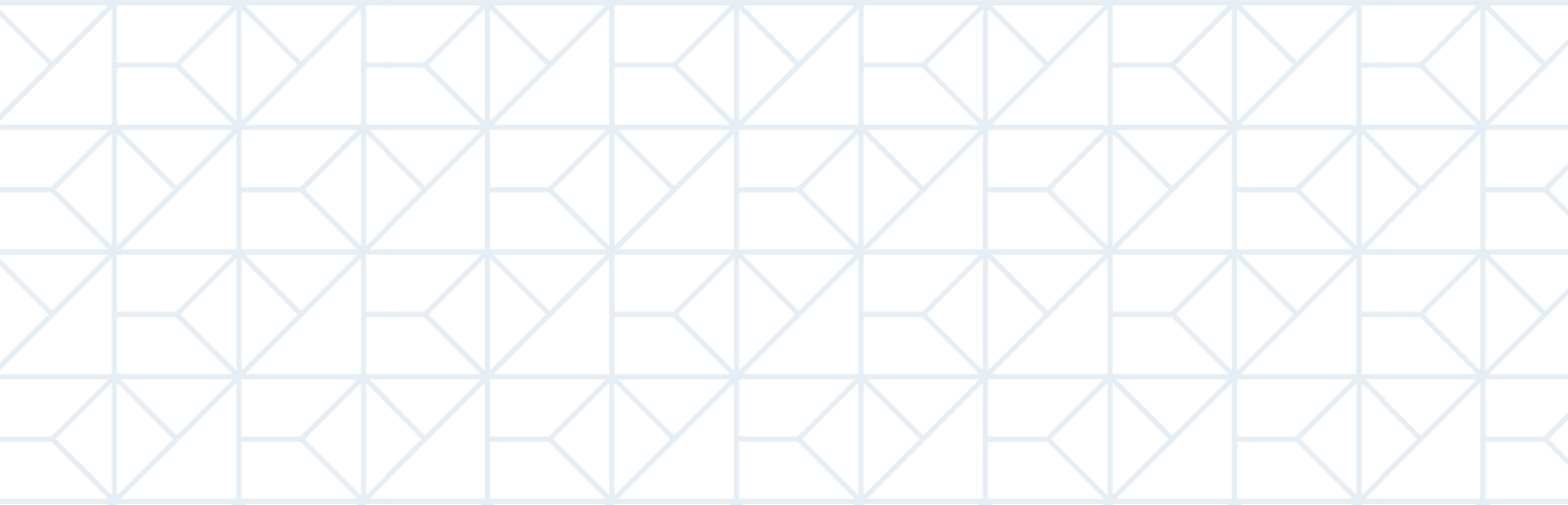
Nie jestem wyjątkiem. Mam znajomych, którzy szukają pracy już od kilku lat. Wciąż słyszą te same wymówki, widzą te same bariery. W Polsce aż 83% młodych osób z niepełnosprawnościami nie pracuje – to prawie dwa razy więcej niż w całej populacji młodych Polek i Polaków. Co gorsza, niektórzy pracodawcy zatrudniają osoby z niepełnosprawnościami jedynie po to, by uzyskać państwowe dofinansowanie, a nie dlatego, że naprawdę chcą dać im szansę na rozwój. Tacy pracownicy często są traktowani jako narzędzia do uzyskania dopłat, a nie wartościowi członkowie zespołu.

A przecież osoby z niepełnosprawnościami mają ogromny potencjał. Kiedy na mnie patrzycie, możecie zobaczyć przede wszystkim wózek. Możecie też jednak dostrzec osobę, która skończyła kursy marketingowe, i wie, jak od A do Z zaplanować reklamę w mediach społecznościowych. Osobę, która ma świetny kontakt z ludźmi i potrafi do nich dotrzeć, która jest pracowita i zdyscyplinowana.

Zoriana Kornak

Youth Advocate, UNICEF





My – ludzie z niepełnosprawnościami – też jesteśmy ambitni, wykształceni, zmotywowani. Chcemy pracować i się rozwijać. Chcemy, żeby pracodawcy widzieli w nas nie tylko ograniczenia, ale przede wszystkim możliwości.

Co możemy zrobić, by tak było?

Po pierwsze: edukować. Pracodawcy często nie zdają sobie sprawy z tego, jaki potencjał zawodowy tkwi w osobach z niepełnosprawnościami. Czasem boją się je zatrudnić, bo nie wiedzą, czego się spodziewać. Dlatego trzeba mówić głośno o tym, że niepełnosprawność nie oznacza braku kompetencji.

Po drugie: dostosować miejsca pracy. Odpowiednio przygotowane biura, elastyczne godziny, praca zdalna – to nie są luksusy, tylko podstawowe narzędzia, które mogą otworzyć rynek pracy dla wielu ludzi.

Po trzecie: zmieniać przepisy. Warto się zastanowić, jak można lepiej wspierać firmy, które realnie chcą zatrudniać osoby z niepełnosprawnością, a nie tylko korzystać z dofinansowań.

Wierzę, że razem możemy zmienić sytuację na lepszą. Każdy ma prawo do pracy, niezależnie od stopnia sprawności. Nadszedł czas, byśmy zaczęli patrzeć na ludzi przez pryzmat ich talentów, a nie ograniczeń.

Przygotowanie kadr do edukacji włączającej

Podstawą wdrażania edukacji włączającej są dobrze wyszkoleni nauczyciele, którzy potrafią stworzyć środowisko edukacyjne sprzyjające rozwojowi wszystkich uczniów. Odejście od wsparcia opartego na diagnozie wymaga, aby programy kształcenia nauczycieli koncentrowały się na ocenie funkcjonalnej, uniwersalnym projektowaniu (ang. *Universal Design for Learning*, UDL) i zróżnicowanych metodach nauczania. Nauczyciele powinni być przygotowani do dostosowywania nauczania do różnorodnych potrzeb uczniów, zamiast polegania na ich etykietowaniu. Skuteczne kształcenie zawodowe nauczycieli musi łączyć zdobywanie wiedzy, praktykę oraz kształtowanie myślenia ukierunkowanego na włączanie w proces edukacji wszystkich osób uczących się.

„Szkoła dostępna dla wszystkich”: profesjonalizacja kadry specjalistycznej w edukacji włączającej

Nauczyciele specjaliści odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu edukacji włączającej, wspierając szkoły w tworzeniu praktyk edukacyjnych opartych na zasadach dostępności, równości szans oraz pełnym uczestnictwie. Ich wiedza ekspercka jest fundamentem skutecznego wspierania procesu uczenia się oraz integracji społecznej wszystkich uczniów.

Nauczyciele specjaliści działają tam, gdzie pojawiają się zróżnicowane potrzeby edukacyjne. Co istotne, ich aktywność nie ogranicza się do wyizolowanych działań w wąskim obszarze – są również obecni w codziennym życiu szkoły, uczestnicząc w realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych. Żeby mogli przyczynić się do trwałych zmian w środowiskach edukacyjnych, konieczne jest dopasowanie ich zadań zarówno do warunków szkolnych, jak i społeczno-kulturowych, które są istotnym kontekstem dla funkcjonowania szkół i przedszkoli (Jimerson i in., 2021). Zmiany dotyczą nie tylko ich głównego przedmiotu ich pracy (np. pogłębiającego się zróżnicowania potrzeb uczniów), lecz również kwestii postrzegania ich roli i tożsamości zawodowej. Te elementy z kolei ulegają rewizji ze względu na nowe paradygmaty pedagogiczne, które implikują zarówno reorganizację modeli udzielania wsparcia i realizowania zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jak i oczekiwanych konsekwencji działań diagnostyczno-wspierających. Ze względu na znaczną dynamikę w tym obszarze, spowodowaną zmianami legislacyjnymi oraz rozwojem nauk psychologicznych i pedagogicznych, nauczyciele specjaliści mierzą się z dużymi wyzwaniami, a ich wiedza, zdobyta w toku kształcenia początkowego (ang. ITE – *Initial Teacher Education*), dezaktualizuje się lub jest niewystarczająca wobec rzeczywistych wyzwań zawodowych. Zwiększeniu wiedzy i umiejętności służą szkolenia doskonalące (ang. CPD – *Continuing Professional Development*), zwłaszcza jeśli nie mają charakteru jednorazowego wydarzenia, lecz stanowią proces rozłożony w czasie,

dr Beata Papuda-Dolińska

Instytut Badań Edukacyjnych

– Państwowy Instytut Badawczy



dający szanse na refleksję, modyfikację i utrwalenie nabytych kompetencji w praktyce (EASNIE, 2022).

Zmienności pragmatyczno-konceptualne w zawodzie nauczyciela specjalisty

W polskim prawie oświatowym mianem nauczycieli specjalistów określa się pedagogów, psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych i doradców zawodowych, czyli osoby, które odgrywają kluczową rolę w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i przedszkolach. Ich zadaniem jest rozpoznawanie potrzeb poszczególnych uczniów, planowanie i prowadzenie działań wspierających rozwój oraz uczenie się, a także współpraca z nauczycielami i rodzicami. Dbają oni o tworzenie warunków sprzyjających edukacji włączającej, uczestniczą w opracowywaniu indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) oraz pomagają w dostosowaniu procesu dydaktycznego do zróżnicowanych potrzeb dzieci i młodzieży. W ostatnim okresie w Polsce nastąpiła znacząca rekonceptualizacja ram działalności nauczycieli specjalistów, zarówno w aspekcie pragmatycznym, jak i merytorycznym, ze względu na zmiany społeczne, polityczne, a także postęp naukowy w dziedzinach powiązanych z edukacją.

Pierwsza z tych zmian dotyczy ilościowego i jakościowego skomplikowania potrzeb edukacyjnych uczniów. Społeczność uczniowska w Polsce jest wysoce zróżnicowana w tym zakresie, ze względu na uwarunkowania o charakterze rozwojowym, funkcjonalnym, jak również kulturowym. Ministerstwo Edukacji Narodowej szacuje, że różnymi formami pomocy psychologiczno-pedagogicznej objętych jest ok. 30% dzieci i uczniów. W związku z sytuacją w Ukrainie i napływem uchodźców (w tym osób

w wieku szkolnym), często z objawami przeżytej traumy, zwiększyło się zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych. Według danych Systemu Informacji Oświatowej (SIO) w ciągu dwóch lat liczba uczniów cudzoziemców w polskich szkołach wzrosła niemal pięciokrotnie. Sytuacja edukacyjna, zarówno z perspektywy osób uczących się, jak i samych nauczycieli, jest złożona. Spora część kadry nauczycielskiej nie miała doświadczeń dydaktycznych w pracy z dziećmi i młodzieżą z innych krajów i kultur, nieposługującą się językiem polskim, oraz z osobami z doświadczeniem kryzysu wojennego (którego skutkami są m.in. stres pourazowy, trauma), (Pyżalski i in., 2022). Heterogeniczność populacji uczniów stanowi wyzwanie dla systemów edukacyjnych, które coraz bardziej koncentrują się na realizacji modelu edukacji włączającej. W tym kontekście niezbędne jest wdrażanie elastycznych, zindywidualizowanych oraz wielowymiarowych strategii wsparcia, mających na celu zaspokojenie różnorodnych potrzeb uczniów i umożliwienie im pełnego uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Kolejna „zmienność” w działalności nauczycieli specjalistów związana jest z koniecznością wyjścia poza schemat indywidualistyczny, biologiczny w obszarze diagnozy i wsparcia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Według aktualnych regulacji¹ realizowane przez specjalistów działania polegają nie tylko na bezpośredniej pracy z uczniem, lecz także na wspieraniu nauczycieli przedmiotowych w doborze metod i narzędzi dydaktycznych dopasowanych do indywidualnych możliwości uczniów oraz na kreowaniu środowiska sprzyjającego uczeniu się w kontekście inkluzyjnym. W Polsce w 2022 roku po raz pierwszy wprowadzono ustawowo systemowe rozwiązanie w postaci standardów zatrudniania nauczycieli specjalistów w publicznych i niepublicznych przedszkolach oraz szkołach ogólnodostępnych².

1 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. 2017 poz. 1591).

2 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. 2022 poz. 1610).

Standardy określają minimalną liczbę nauczycieli specjalistów w poszczególnych typach placówek, gwarantując ich obecność w strukturze każdej szkoły. Oprócz przypisanych im zwyczajowych zadań dotyczących prowadzenia badań oraz działań diagnostycznych dzieci i młodzieży (takich jak ocena indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych czy udzielanie bezpośredniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego) współpracują oni ściśle z wychowawcami i nauczycielami poszczególnych przedmiotów, wspierając ich w rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych. Taki kierunek rozwoju zadań specjalistów szkolnych jest zgodny ze zmianami konceptualnymi działań diagnostyczno-wspierających, bazujących na biopsychospołecznym paradygmacie funkcjonowania i niepełnosprawności. Trudności rozwojowe i edukacyjne uczniów są postrzegane wielowymiarowo: w aspektach poznawczym, emocjonalnym, motywacyjnym, społecznym (Olechowska, 2019), w związku z czym wsparcie jest odpowiedzią na objaw funkcjonalny, a nie jedynie na „etykietę” po diagnozie stanowiącej część orzeczenia czy opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej (Domagała-Zyśk i in., 2022).

Takie postrzeganie trudności edukacyjnych uczniów nie pozostaje bez wpływu na tożsamość zawodową nauczycieli specjalistów, zwłaszcza pedagogów specjalnych. Wykształcenie zdobywali oni wprawdzie na kierunkach studiów konstruowanych w orientacji kategoryzacyjnej (np. tyflopedagogika, oligofrenopedagogika), ale w pracy w szkole ogólnodostępnej posługują się bardziej uniwersalnymi strategiami oddziaływania, wykorzystującymi podobieństwo potrzeb edukacyjnych klasyfikowanych do różnych kategorii niepełnosprawności (Papuda-Dolińska, 2019). Teoria edukacji włączającej zakłada, że możliwy jest jeden, elastyczny model nauczania wewnątrznie zróżnicowanej populacji uczniów (Kauffman, Badar, 2014). Oznacza to nie tylko konieczność mierzenia się z problemami, do których nie przygotowują studia, ale także zmianę postrzegania procesu wsparcia – jako czynności ciągłej, która

rozpoczyna się znacznie wcześniej, niż wystąpi problem. To również względna nowość w obszarze pracy specjalistów, którzy współuczestniczą w planowaniu i projektowaniu procesu uczenia się w sposób uniwersalny, proaktywny – wyprzedzający wystąpienie możliwych barier, zgodnie z coraz bardziej popularnym podejściem UDL (ang. *Universal Design for Learning*), (Knopik i in., 2021; Olechowska, 2021). Tym samym pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie powinna być traktowana jako element wsparcia doraźnego. Opieka specjalistyczna dla uczniów musi być dostępna na bieżąco, aby wsparcie stanowiło integralną część procesu edukacyjnego.

Aktualne propozycje organizacji pomocy dla uczniów o zróżnicowanych potrzebach bazują na modelach warstwowych, wielopoziomowych (ang. *educational tiers or multitiered systems of support*) – rozwiązaniach płynnych i adaptacyjnych (Kauffman, 2021; Carvahlo i in., 2024). Pierwszy poziom wsparcia uwzględnia najczęściej potwierdzone naukowo praktyki dydaktyczne i sposoby zarządzania zachowaniem uczniów, które wpisują się w strategię profilaktyki podstawowej. Na drugim poziomie wsparcia podejmowane są działania służące wczesnemu rozpoznawaniu trudności oraz wdrażaniu odpowiednich interwencji przez nauczycieli i specjalistów. Trzeci poziom uwzględnia intensywne, indywidualnie dostosowane formy pomocy, realizowane również międzysektorowo we współpracy z ekspertami, przy wykorzystaniu dostępnych zasobów społeczności lokalnej (Robinson, Hutchinson, 2014; Paloniemi i in., 2023). Efektywność tego podejścia zależy od spójnego zaangażowania całego zespołu pedagogicznego, w tym od psychologów szkolnych i nauczycieli przedmiotowych (Webb, Michalopoulou, 2021). W tak skonstruowanych systemach niezwykle cenione jest tzw. liderstwo rozproszone (ang. *distributed leadership*) – koncepcja zyskująca na znaczeniu w kontekście edukacji włączającej (Tejeiro, 2024), według której specjaliści, wychowawcy oraz inni interesariusze współdzielą odpowiedzialność, podejmują decyzje, praktykują kolektywne podejście do rozwiązywania problemów edukacyjnych.

Tabela 1. Przekształcenia paradygmatyczne wsparcia psychologiczno-pedagogicznego i ich implikacje dla pragmatyki zawodowej nauczycieli specjalistów

Przekształcenia koncepcyjne pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Implikacje dla pragmatyki zawodowej nauczycieli specjalistów
wsparcie jest procesem inicjowanym na podstawie oceny funkcjonalnej	- korzystanie z wniosków z obserwacji funkcjonalnej poziomu uczestniczenia dziecka i ucznia w aktywnościach szkolnych zamiast poszukiwania charakterystyk typowych dla określonego zaburzenia - tworzenie profilu funkcjonalnego ucznia we współpracy z zespołem nauczycieli, specjalistów i rodzicami
wsparcie jest procesem ciągłym	oprócz prowadzenia zajęć i czynności specjalistycznych udzielanie pomocy uczniowi w trakcie bieżącej pracy na lekcji (w ramach działań realizowanych wspólnie z nauczycielami przedmiotów i wychowawcami)
wsparcie jest procesem kolektywnym	włączanie w działania diagnostyczno-wspierające całego zespołu szkolnego, a także rodziców i samych uczniów (do określenia potrzeb edukacyjnych niezbędne jest ustalenie wspólnego rozumienia sytuacji osoby uczącej się przez wszystkie strony; proces wsparcia jest skuteczniejszy, jeśli angażuje kadrę pedagogiczną pracującą z uczniem na co dzień)
wsparcie jest procesem proaktywnym	podjęmowanie działań wyprzedzających (a nie jedynie interwencyjnych w odpowiedzi na już istniejące problemy), takich jak: wczesna identyfikacja potrzeb, budowanie zasobów kompetencyjnych kadry oraz umiejętności uczniów (np. społeczno-emocjonalnych)
wsparcie jest procesem włączającym	proces wsparcia powinien być tak zorganizowany, aby nie stygmatyzował ucznia jako osoby wymagającej pomocy, słabszej, innej, a także, aby nie blokował jego uczestnictwa w życiu szkoły; formy działań diagnostyczno-wspierających muszą być dostępne i powinny uwzględniać potrzeby oraz możliwości ucznia
wsparcie wymaga wiedzy uniwersalnej i specjalistycznej	oprócz wiedzy eksperckiej dotyczącej specyfiki etiologicznej i symptomatologicznej poszczególnych zaburzeń rozwojowych nauczyciele specjaliści muszą znać rozwiązania i strategie uniwersalne wykorzystujące podobieństwo potrzeb oraz możliwości wszystkich uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli specjalistów w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich”

Przykładem dobrej praktyki na poziomie systemowym, mającej na celu zwiększenie kompetencji nauczycieli specjalistów (pedagogów, psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pedagogicznych), w zakresie udzielania adekwatnego do potrzeb

wsparcia dla wszystkich grup odbiorców (dzieci/uczniów, rodziców, nauczycieli), jest projekt „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Przedsięwzięcie realizował Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy w partnerstwie z Ministerstwem Edukacji Narodowej oraz UNICEF. Głównym jego celem było opracowanie i przeprowadzenie szkoleń doskonalących dla nauczycieli specjalistów, przygotowujących

ich do wyzwań związanych z pracą z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W projekcie wzięło udział ok. 2 tys. osób z całej Polski, którzy dzięki niemu zyskali nowe spojrzenie na wsparcie edukacyjno-specjalistyczne – jako na proces ciągły, proaktywny, kolektywny i włączający.

Na potrzeby projektu zdefiniowano specjalistyczną rolę Doradcy ds. dostępności uczenia się (DDU), łączącą działania doradcze i mentoringowe wobec nauczycieli z bezpośrednim wsparciem udzielanym uczniom o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Doradca musi posiadać zarówno kompetencje przypisywane poszczególnym szkolnym nauczycielom specjalistom, jak i umiejętności uniwersalne w zakresie kreowania środowiska edukacyjnego sprzyjającego dostępności. Docelowo DDU ma być liderem, inicjatorem oraz koordynatorem inicjatyw mających na celu wsparcie edukacyjno-specjalistyczne w szkole i przedszkolu. Profil kompetencyjny doradcy obejmuje:

- wiedzę (w tym znajomość metod diagnostycznych wspierających pomoc psychologiczno-pedagogiczną, znajomość rozwiązań metodycznych sprzyjających uczestnictwu uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych);
- umiejętności (w zakresie np. identyfikowania barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia oraz jego uczestnictwo w życiu szkoły/przedszkola, planowania i udzielania wsparcia adekwatnego do potrzeb dzieci/uczniów, rodziców, nauczycieli);
- postawy (gotowość do wspomagania nauczycieli przedmiotowych w doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych, szacunek dla odmienności i różnorodności kulturowej, językowej, emocjonalnej lub intelektualnej uczniów).

Uzyskanie takich efektów uczenia się w krótkim czasie wymagało doboru najbardziej efektywnej formy doskonalenia zawodowego nauczycieli specjalistów-praktyków. Analiza badań na temat CPD wykazała, że tradycyjne podejścia do rozwoju zawodowego nauczycieli, bazujące na liniowym ujęciu procesu

uczenia się (Simon, Campbell, 2012), nie prowadzą do rzeczywistej zmiany praktyki. Realizatorzy szkoleń opartych na asymetrycznej relacji „wykładowca – uczeń” błędnie zakładają, że indywidualny proces uczenia się prowadzi bezpośrednio do zmiany praktyki nauczyciela oraz do zwiększenia jego motywacji do zastosowania nowej wiedzy w różnych kontekstach (Bausmith, Barry, 2011). Laura M. Desimone i Michael Garet (2015) wyodrębniają pięć kluczowych cech (dobrych praktyk), zwiększających efektywność działań z zakresu CPD: skupienie się na wiedzy merytorycznej, aktywne uczenie się (np. badania w działaniu), spójność, długofalowość oraz uczestnictwo zbiorowe. Koncepcję szkoleń w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” opracowano na podstawie analizy badań – wyłoniono cechy skutecznego modelu szkoleń nauczycieli w edukacji włączającej, które udało się zaimplementować na poziomie koncepcyjnym. Badania pokazują, że rozwój zawodowy oparty na współdziałaniu w szkole przynosi lepsze rezultaty w kontekście rozwoju instytucji edukacyjnej niż działania podejmowane przez nauczycieli indywidualnie, z własnej inicjatywy i na własną odpowiedzialność (Holmqvist, Lelinge, 2020). Orientacja społecznościowa w modelach doskonalenia zawodowego znajduje odzwierciedlenie także w koncepcji PLCs (*Professional Learning Communities*) promowanej w ostatnich latach jako wzorcowy model uczenia się praktyków (Brennan, King, 2022; Silveira-Maia i in., 2023).

Propagowane są również modele zachęcające nauczycieli do eksperymentowania i uczenia się poprzez dociekanie (ang. *inquiry-based learning*), wykorzystywania dowodów naukowych, refleksji nad własną praktyką, uczenia się na błędach oraz uczestnictwa w długofalowych działaniach rozwojowych (Blackmore, O'Mara, 2022). Jest też grupa nauczycieli, którzy najlepiej poznają swoją pracę poprzez uczestnictwo w niej (Lofthouse, Thomas, 2014), po czym zwrótnie dostarczają „dowody oparte na praktyce”, które z kolei uzupełniają bazę działań szkoleniowych o pełniejsze tło sytuacyjno-problemowe dla nabywanych kompetencji.

Uczestnictwo w aktywnościach doskonalących powinno wykraczać poza sale lekcyjne – uwzględniać współpracę z liderami, kolegami z pracy, przekraczanie granic sektorowych i uczestnictwo w dyskursach z szerszą społecznością nauczycieli, badaczy, rodziców oraz decydentów (Mooney Simmie, 2021). Mimo to istotne jest, żeby innowacje, które stanowią przedmiot szkoleń, nie były zbyt odległe od ich codziennej praktyki, ponieważ w przeciwnym razie wydadzą się nieosiągalne i trudne do wdrożenia (Wall, 2018). Praktyka ta musi jednak wynikać z teorii bazującej na badaniach i zaanektowanej do dziedzin edukacyjnych. W różnych pracach sugerowano, że doświadczenia tego typu mogą mieć szczególne znaczenie w kształceniu nauczycieli, jeśli są powiązane z sytuacjami dydaktycznymi określanymi jako „dylematy praktyczne” (Rojas, Niñoles, 2023).

Model szkoleń zastosowany w projekcie „Szkoła dostępna dla wszystkich” łączy takie koncepcje, jak: uczenie się w działaniu oparte na cyklu Kolba (1984), uczenie się w miejscu pracy, *peer mentoring*, współnauczanie, uczenie się przez dociekanie. Szkolenia rozpoczęły się od etapu samokształcenia w formule e-learningu na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej, gdzie zamieszczono niezbędne materiały (poradniki, przewodniki, studia interwencji oraz filmy edukacyjne). Strategie opisywane w materiałach mają teoretyczne i empiryczne podstawy, a w ich opracowaniu brali udział eksperci, przedstawiciele uczelni i organizacji pozarządowych. W drugim etapie szkoleń w formule synchronicznych spotkań nauczyciele specjaliści mieli możliwość przedyskutowania kluczowych zagadnień związanych z realizacją poszczególnych proponowanych interwencji (czyli strategii pracy diagnostycznej, metodycznej, proceduralnej, terapeutycznej) z ich autorami. W etapie trzecim nauczyciele specjaliści wybierali interwencje do wdrożenia w swojej praktyce zawodowej – każdy minimum 3 spośród 24 zaproponowanych. Interwencje realizowane były w dwóch wymiarach:

- jako działania w kryzysie – reaktywne, stanowiące odpowiedź na konkretny problem (np. procedura postępowania, gdy uczeń odczuwa silny lęk);

- jako działania dystalne – proaktywne budowanie strategii, zasobów, kultury włączenia w organizacji szkoły/przedszkola (np. wprowadzenie systemu oceniania w klasie zróżnicowanej, sprzyjającego nauczaniu i uczeniu się).

Refleksje uczestników z realizacji interwencji zostały ujęte w raporcie końcowym, w którym przewidziano miejsce na osobiste opinie, propozycje zmian, określenie czynników ryzyka zagrażających osiągnięciu celów. Choć interwencja ma usystematyzowaną strukturę (składa się m.in. z opisu problemu, celów, podstaw naukowych, strategii, przewidywanego czasu trwania, ewaluacji skuteczności, szacowanych zagrożeń), jest traktowana jako pewien model, stan postulowany, którego założenia są weryfikowane w zderzeniu z praktyką i unikalnym kontekstem danego środowiska szkolnego/przedszkolnego. Zanim specjalista biorący udział w szkoleniu podjął działanie, musiał w swojej placówce zidentyfikować problem, w którego rozwiązaniu mogła pomóc określona strategia opisana w studium interwencji. Decydując się na jej realizację, planował cały proces z uwzględnieniem udziału kadry pedagogicznej, rodziców, nauczycieli, uczniów (w formie warsztatów, spotkań konsultacyjnych, symulacji, szkoleń wewnętrznych).

Projekt został bardzo wysoko oceniony. Nauczyciele specjaliści podkreślali jego wpływ na poszerzenie ich wiedzy z zakresu edukacji włączającej oraz tworzenia dostępnego środowiska uczenia się, na wzmocnienie przyjaznej atmosfery w placówkach, sprzyjającej ochronie zdrowia psychicznego dzieci. Zwracali też uwagę na możliwość dostępu do profesjonalnych narzędzi diagnostycznych i wiedzy na temat ich wykorzystania. Co czwarty nauczyciel specjalista uznał, że projekt sprzyjał budowaniu współpracy między nimi a nauczycielami przedmiotowymi. Niemal wszyscy badani uczestnicy (aż 95,5%) wysoko ocenili zaproponowany w projekcie model kształcenia, uwzględniający wdrażanie interwencji przy wsparciu ekspertów.

Podsumowanie

Stosowanie praktyk włączających w codziennej praktyce szkolnej jest ogromnym wyzwaniem dla placówek edukacyjnych, nie tylko w Polsce. W tym kontekście nauczyciele specjaliści odgrywają kluczową rolę w tworzeniu wysokiej jakości edukacji i ustanawianiu równych szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów. Nie bez powodu nauczyciele wskazują, że jedną z najbardziej krytycznych potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego jest nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Metaanalizy dowodzą, iż oferowane szkolenia nie zawsze mają wpływ na rozwój ich umiejętności w tym obszarze (Holmqvist, Lelinge, 2020). Proces doskonalenia zawodowego tej grupy nauczycieli musi zatem wykorzystywać modele o udokumentowanej skuteczności. W przeciwnym razie – paradoksalnie – oferowane wsparcie może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego: zamiast wzmacniać kompetencje, pochłonie cenny czas uczestników, zakłóci ich rytm pracy oraz osłabi dotychczasową praktykę pedagogiczną, nie przyczyniając się realnie do podniesienia jakości nauczania.

Kolejnym czynnikiem, którego nie można pominąć przy konstruowaniu szkoleń doskonalących nauczycieli specjalistów, jest dokładna znajomość zarówno problematyki merytorycznej w zakresie przedmiotu ich działalności zawodowej, jak i zrozumienie ram zawodowych, w jakich muszą się poruszać (wynikających m.in. z sytuacji prawnej, politycznej,

społecznej). Doświadczenia projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich” można uznać za pilotaż szkoleń dostosowanych do polskiego kontekstu i jego aktualnej specyfiki. Przedsięwzięcie pokazuje, że należy doszacować w ofertach kształcenia kierowanych do specjalistów element działaniowy (empiryczny), specjalista-praktyk podczas szkolenia nie odnosi się bowiem wyłącznie do podawanych treści, lecz również do sposobu działania.

Uczestnictwo w aktywnościach doskonalących powinno wykraczać poza sale lekcyjne – uwzględniać współpracę z liderami, kolegami z pracy, przekraczanie granic sektorowych i uczestnictwo w dyskursach z szerszą społecznością nauczycieli, badaczy, rodziców oraz decydentów.

Pomiędzy ramą teoretyczną strategii a jej praktycznym rezultatem zawsze istnieje pewien rozdźwięk. Tym bardziej warto pozostawić zdobywającym wiedzę nauczycielom przestrzeń na włączanie nowych umiejętności do ich praktyki zawodowej, ukształtowanej przez doświadczenie. To właśnie ten kierunek – uwzględniający indywidualne ścieżki rozwoju, ale także realia pracy nauczyciela specjalisty – powinien wyznaczać sposób projektowania nowoczesnych modeli doskonalenia zawodowego.

Bibliografia

- Bausmith, J. M., Barry, C. (2011). Revisiting professional learning communities to increase college readiness: The importance of pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 40(4), 175–178.
- Blackmore, J., O'Mara, J. (2022). Putting professional learning practice first in innovative learning environments. *Studies in Continuing Education*, 44(2), 232–246.
- Brennan, A., King, F. (2022). Teachers' experiences of transformative professional learning to narrow the values practice gap related to inclusive practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175–193.
- Carvalho, M., Serrão, R., Azevedo, H., Cruz, J., Alves, D., Martins, C., Marques, E., Fonseca, M., Tormenta, N., de Jesus, T., Ramalho, S. (2024). School psychologists' training to support inclusive education in Portugal: Trainers' perspectives of opportunities, challenges, and improvements. *School Psychology International*, 45(6), 593–615.
- Desimone, L. M., Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252–263.
- Domagała-Zyśk, E., Mariańczyk, K., Chrzanowska, I., Czarnocka, M., Jachimczak, B., Olempska-Wysocka, M., Otrębski, W., Papuda-Dolińska, B., Pawlak, K., Podgórska-Jachnik, D. (2022). *Szkolna ocena funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Wydawnictwo KUL.
- EASNIE. (2022). *Profil kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli do edukacji włączającej*.
- Holmqvist, M., Lelling, B. (2020). Teachers' collaborative professional development for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 819–833.
- Jimerson, S. R., Arora, P., Blake, J. J., Canivez, G. L., Espelage, D. L., Gonzalez, J. E., Graves, S. L., Huang, F. L., January, S. A., Renshaw, T. L., Song, S. Y., Sullivan, A. L., Wang, C., Worrell, F. C. (2021). Advancing diversity, equity, and inclusion in school psychology: Be the change. *School Psychology Review*, 50(1), 1–7.
- Kauffman, J. M. (2021). The promises and limitations of educational tiers for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(7), 323.
- Kauffman, J. M., Badar, J. (2014). Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*, 17(1), 13–20.
- Knopik, T., Papuda-Dolińska, B., Wiejak, K., Krasowicz-Kupis, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność*, 42, 53–69.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lofthouse, R. M., Thomas, U. (2014). Mentoring student teachers: A vulnerable workplace learning practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 201–218.
- Mooney Simmie, G. (2021). Teacher professional learning: A holistic and cultural endeavour imbued with transformative possibility. *Educational Review (Birmingham)*, 75(5), 916–931.
- Olechowska, A. (2019). *Specjalne potrzeby edukacyjne w urzędowym dyskursie pedagogicznym*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Olechowska, A. (2021). Kształcenie nauczycieli do pracy w warunkach edukacji włączającej – wyzwania i kierunki zmian. *Edukacja*, 71(158), 61–74.

- Paloniemi, A., Pulkkinen, J., Kärnä, E., Björn, P. M. (2023). The work of special education teachers in the tiered support system: The Finnish case. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 35–50.
- Papuda-Dolińska, B. (2019). Kształcenie nauczycieli do edukacji włączającej w Polsce. *Forum Oświatowe*, 2(62), 61–79.
- Pyżalski, J., Kata, G., Poleszak, W., Plichta, P. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Robinson, K. A., Hutchinson, N. L. (2014). *Tiered approaches to the education of students with learning disabilities*. Queen's University.
- Rojas, J. C., Niñoles, J. F. (2023). The role of experiences in the origin and development of theoretical and practical knowledge during teacher training. *Professional Development in Education*, 50(2), 360–371.
- Silveira-Maia, M., Alves, S., Aguiar, T., Sanches-Ferreira, M., Beaton, M., Bethere, D., Boonen, H., Callens, S., De Vries, P., Edwards, T., Eerlingen, A., Lofthouse, R., Sergeant, S., Teijsen, E., Touw, H., Ulmane-Ozoliņa, L., Wilssens, M. (2023). *Collaborative learning for inclusion under a magnifying lens*. Instituto Politécnico do Porto.
- Simon, S., Campbell, S. (2012). *Teacher learning and professional development in science education*.
- Tejeiro, F. (2024). Distributed leadership and inclusive schools. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(1), 36–56.
- Wall, K. (2018). Building a bridge between pedagogy and methodology: Emergent thinking on notions of quality in practitioner enquiry. *Scottish Educational Review*, 50(2), 3–22.
- Webb, F. A., Michalopoulou, L. E. (2021). School psychologists as agents of change: Implementing MTSS in a rural school district. *Psychology in the Schools*, 58, 1642–1654.

Od wiedzy do praktyki: szkolenie nauczycieli w zakresie edukacji włączającej w Rumunii

Kluczowym elementem skutecznej edukacji włączającej są nauczyciele. Dzięki analizie badań opublikowanych w latach 2006–2025 możemy sprawdzić, jak realizowany jest proces ich szkolenia w tym zakresie w Rumunii.

Edukacja włączająca odzwierciedla globalną zmianę paradygmatu w myśleniu o edukacji, podkreślając prawo wszystkich dzieci i dorosłych do pełnego uczestnictwa w ogólnodostępnych formach kształcenia – niezależnie od ich umiejętności, pochodzenia czy potrzeb (UNESCO, 2017; Górak-Sosnowska, Markowska-Manista, 2022). Dla rumuńskich pedagogów transformacja ta ma szczególne znaczenie, biorąc pod uwagę złożoną drogę tego kraju od segregacyjnego systemu edukacji, pozostałego po czasach komunizmu, do standardów Unii Europejskiej w zakresie włączenia i równości. W swojej obszernej analizie transformacji edukacyjnej w Rumunii po upadku komunizmu Gabriela Walker (2009) wykazała, że kraj ten zmagał się z likwidacją segregacyjnych systemów edukacji specjalnej, jednocześnie budując alternatywne rozwiązania włączające – proces ten wymagał nie tylko zmian politycznych, lecz także fundamentalnych korekt w sposobie postrzegania różnorodności i możliwości edukacyjnych przez nauczycieli, rodziny i społeczność, w których żyją.

Od momentu przystąpienia do UE w 2007 roku Rumunia prowadzi politykę edukacji włączającej, której realizacja w praktyce jest sporym wyzwaniem (Ministry of Education, 2024). Badania konsekwentnie pokazują, że największym problemem jest jej wdrażanie na poziomie klasy, a przygotowanie nauczycieli uznaje się za czynnik najważniejszy dla tego procesu (Jurca i in., 2023; Pachitã, Gherguț, 2021). Międzynarodowe doświadczenia wskazują, że skuteczne włączenie

prof. Daniela Popa
Uniwersytet w Brasov



wymaga zwrócenia uwagi na: przygotowanie nauczycieli, dostosowanie strategii politycznych oraz zmiany społeczno-kulturowe (Ainscow, 2020).

Pytania badawcze i cele

Niniejszy przegląd odpowiada na podstawowe pytanie: co wiadomo na temat szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji włączającej w Rumunii, na podstawie badań opublikowanych w latach 2006–2025?

Celami szczegółowymi są:

1. Określenie zakresu i charakteru badań dotyczących szkolenia rumuńskich nauczycieli w zakresie edukacji włączającej;
2. Identyfikacja kluczowych tematów i ustaleń w literaturze;
3. Analiza ewolucji podejść do przygotowania nauczycieli od momentu przystąpienia Rumunii do Unii Europejskiej;
4. Określenie luk badawczych i priorytetów dla przyszłych badań;
5. Opracowanie opartych na dowodach rekomendacji dla strategii politycznych i działań praktycznych.

W przeglądzie przedstawiono mapę badań dotyczących kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji włączającej w Rumunii, syntetyzując dowody z różnych źródeł, co może wpłynąć na decyzje dotyczące kształtowania polityki, doskonalenia praktyki i wytyczania kierunków przyszłych badań. Biorąc pod uwagę fakt, że Rumunia jest szóstym co do wielkości państwem członkowskim UE i przechodzi obecnie transformację systemu edukacji, wyniki przeglądu mają znaczenie wykraczające poza granice kraju – mogą być również istotne dla innych państw wdrażających reformy w zakresie edukacji włączającej.

Ramy prawne i polityczne w Rumunii

Rumuńskie ramy prawne w zakresie edukacji włączającej bazują na ustawie o edukacji narodowej nr 1/2011, która gwarantuje wszystkim uczniom, w tym osobom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, społecznościom

romskim oraz migrantom, równy dostęp do wysokiej jakości edukacji (Parlamentul României, 2011).

Ta podstawa prawna jest zgodna z międzynarodowymi ramami, w tym z *Deklaracją z Salamanki* (UNESCO, 1994) i *Konwencją o prawach osób niepełnosprawnych* (2006). Jak jednak wykazuje Adriana Berce i jej zespół (Berce i in., 2025) w analizie zmian w polityce publicznej dotyczących pojęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych, wdrożenie tych przepisów ujawnia znaczne rozbieżności między intencjami ustawodawcy a rzeczywistością w szkole.

Z najnowszych badań wynika, że chociaż 3,2% dzieci w wieku szkolnym zostało oficjalnie zidentyfikowanych jako posiadające specjalne potrzeby edukacyjne, a 60% z nich uczy się w szkołach ogólnodostępnych, to istnieją znaczne różnice między regionami – zarówno pod względem wskaźników identyfikacji, jak i dostępności usług wsparcia (Ministry of Education, 2024). Choć dane te pokazują postęp, uwidaczniają również utrzymujące się trudności w przekładaniu celów polityki na spójne i wysokiej jakości działania w zróżnicowanym krajobrazie edukacyjnym Rumunii.

Edukacja nauczycieli w Rumunii odbywa się w systemie dwutorowym, łączącym kształcenie początkowe na uczelniach z doskonaleniem zawodowym realizowanym przez Regionalne Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli (rum. Casa Corpului Didactic). Kształcenie początkowe wymaga ukończenia studiów psychopedagogicznych równoległe ze studiami licencjackimi lub magisterskimi. Od czasu przystąpienia Rumunii do UE elementy edukacji włączającej są coraz częściej obecne w programach kształcenia nauczycieli.

Metodologia przeglądu

Niniejszy przegląd jest zgodny z ramami metodologicznymi opracowanymi przez Hilary Arksey i Lisę O'Malley (2005) i udoskonalonymi przez Danielle Levac z zespołem (Levac i in., 2010), składającymi się z sześciu etapów: 1) określenie pytania badawczego, 2) identyfikacja odpowiednich badań, 3) wybór badań, 4) opracowanie danych, 5) zestawienie, podsumowanie i przedstawienie wyników oraz 6) opcjonalne konsultacje

z interesariuszami. Przegląd został sporządzony zgodnie z wytycznymi PRISMA-ScR (ang. *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses extension for Scoping Reviews*).

Opracowano kompleksową strategię wyszukiwania w dwóch bazach danych: Web of Science Core Collection oraz Google Scholar (pierwsze 200 wyników dla każdej kombinacji wyszukiwania) w okresie od stycznia 2006 roku do marca 2025 roku. Zastosowana kombinacja haseł była następująca: („teacher education” LUB „teacher training” LUB „teacher preparation” LUB „professional development”) ORAZ („inclusive education” LUB „special educational needs” LUB „SEN” LUB „inclusion” LUB „mainstreaming”) ORAZ („Romania” LUB „Romanian”)¹.

W przeglądzie brano pod uwagę: badania opublikowane w języku angielskim lub rumuńskim, z dostępnymi streszczeniami, dotyczące kształcenia nauczycieli lub doskonalenia zawodowego w zakresie edukacji włączającej w Rumunii; publikacje z lat 2006–2025 (ze szczególnym uwzględnieniem okresu po przystąpieniu do UE), obejmujące badania empiryczne, ramy teoretyczne, analizy polityki oraz raporty z praktyki; recenzowane artykuły, książki, rozdziały w książkach, raporty rządowe. Wykluczono badania koncentrujące się wyłącznie na innych krajach bez odniesienia do Rumunii, powielające się publikacje lub źródła o niewystarczającej rzetelności metodologicznej oraz artykuły bez podstaw empirycznych lub teoretycznych.

Pełne teksty artykułów zostały ocenione przez dwóch badaczy na podstawie ustalonych kryteriów. Opracowano ustandaryzowany formularz ekstrakcji danych, który przed właściwym zastosowaniem został przetestowany na pięciu badaniach. Ekstrakcja zmiennych obejmowała: charakterystykę badania (autor/ autorzy, rok, rodzaj publikacji, projekt badania, wielkość próby, charakterystyka uczestników), zmienne dotyczące treści (przedmiot badań, ramy teoretyczne, kluczowe

ustalenia, rekomendacje), ograniczenia wskaźników jakości (przejrzystość metodologii, adekwatność próby, poparcie wniosków). W celu zapewnienia spójności ekstrakcja danych z 20% uwzględnionych badań została przeprowadzona niezależnie przez dwóch recenzentów, a pełna ekstrakcja została wykonana przez głównego recenzenta. Po zakończeniu tego procesu sporządzono opisowe podsumowanie liczbowe w celu scharakteryzowania literatury wykorzystanej w badaniu. Następnie przeprowadzono jakościową analizę treści przy użyciu ram analizy tematycznej Braun i Clarke (2006) w celu zidentyfikowania wzorców występujących w różnych badaniach. Tematy zostały opracowane w sposób indukcyjny na podstawie danych, przy jednoczesnym zachowaniu odniesienia do pytań badawczych.

Wyniki

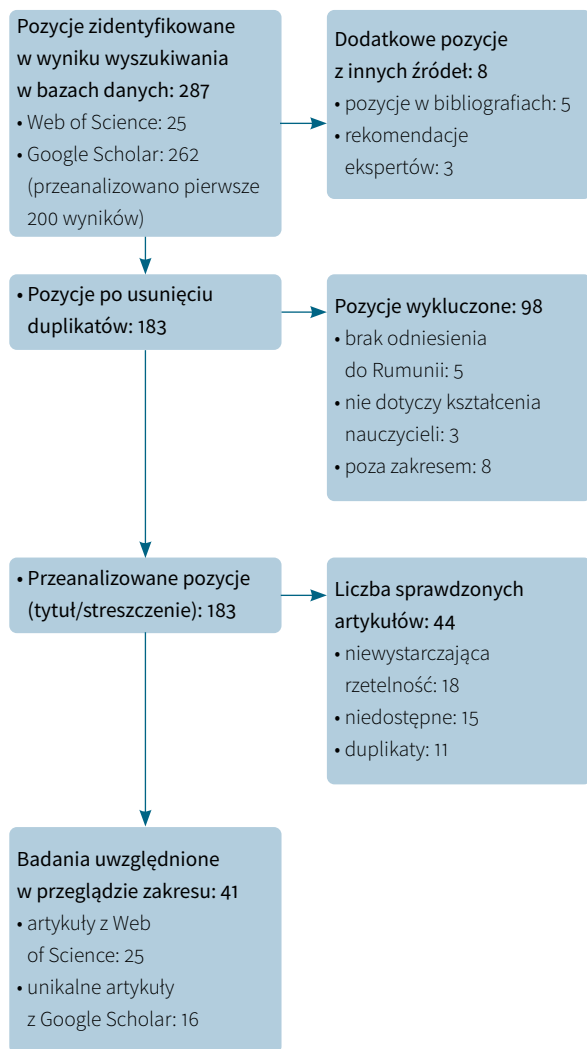
Wybór badań i ich charakterystyka

W wyniku przeszukania baz danych zidentyfikowano 287 pozycji (25 w Web of Science). Spośród 262 pozycji znalezionych w Google Scholar przeanalizowano jedynie pierwsze 200 wyników. Po usunięciu duplikatów lista została skrócona do 183 pozycji. Po wykluczeniu tych, które nie dotyczyły Rumunii, kształcenia nauczycieli lub wykraczały poza zakres przeglądu, łączna liczba pozycji wyniosła 85 (rys. 1).

Wykluczając publikacje o niewystarczającej rzetelności naukowej (18), niedostępne (15) oraz duplikaty (11), ostateczna lista obejmowała 41 artykułów (25 z Web of Science i 16 z Google Scholar) z lat 2010–2025, z czego 73% opublikowano po 2015 roku, co wskazuje na wzrost zainteresowania badaniami po okresie integracji Rumunii z UE. W badaniach zastosowano zróżnicowane metodologie: ilościowe (39%), jakościowe wywiady / grupy fokusowe (24%), mieszane (22%), analizę dokumentów (10%) oraz opracowania teoretyczne/koncepcyjne (5%).

¹ Po kolei: kształcenie nauczycieli, szkolenie nauczycieli, przygotowanie nauczycieli, doskonalenie zawodowe, edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, SPE, włączenie, integracja, Rumunia, rumuński/rumuńska/rumuńskie.

Rysunek 1. Schemat blokowy PRISMA-ScR



Największa część badań objętych przeglądem (43,9%) została opublikowana w latach 2015–2019, 36,6% – w latach 2020–2025, a 19,5% – w latach 2010–2014. W projektach badań najczęściej stosowano ankiety ilościowe (39%), metody jakościowe (takie jak wywiady i grupy fokusowe) wykorzystywano w 24,4% z nich (tab. 1, s. 155). Pojawiały się również metody mieszane (22%), analizy dokumentów lub polityki (9,8%) oraz opracowania teoretyczne lub koncepcyjne (4,9%). Najczęściej badaną grupą byli nauczyciele czynni zawodowo (58,5%), rzadziej w trakcie przygotowania

do zawodu (24,4%), osoby kształcące nauczycieli (9,8%) oraz decydenci lub pracownicy administracyjni (7,3%). Pod względem geograficznym badania dotyczyły najczęściej ośrodków miejskich (43,9%), ale także kontekstów ogólnokrajowych lub wieloregionalnych (36,6%) oraz obszarów wiejskich lub określonych regionów (19,5%). Przedmiotem ponad połowy badań były postawy i opinie nauczycieli (53,7%), a pozostałe dotyczyły rozwoju kompetencji (29,3%), ewaluacji programów szkoleniowych (12,2%) i wdrażania polityki (4,9%).

Tematyczne mapowanie ustaleń

Analiza tematyczna ujawniła pięć głównych tematów w literaturze, z wyraźnymi nakładaniem się wzajemnymi powiązaniami między nimi: postawy i opinie nauczycieli, szkolenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli, systemy wsparcia i współpraca, wdrażanie polityki i kwestie systemowe, populacje wymagające specjalistycznego podejścia oraz dostosowania.

Temat 1: Postawy i opinie nauczycieli (n = 22 badań, 53,7%)

Najczęściej poruszany temat dotyczy postaw rumuńskich nauczycieli wobec edukacji włączającej, ujawniając złożone wzorce akceptacji i oporu. Ten obszerny zbiór badań obejmuje zarówno prace z pierwszych lat po przystąpieniu Rumunii do UE, jak i najnowsze analizy, wskazując na stopniową, choć niespójną poprawę postaw. Kluczowe wnioski z badań dotyczących postaw przedstawiają złożony obraz opinii nauczycieli na temat włączenia. Ogólnie popierają oni zasady edukacji włączającej, nadal pojawiają się jednak poważne zastrzeżenia – zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z bardziej widocznymi niepełnosprawnościami lub złożonymi potrzebami (Ghergut, 2011a; Jurca i in., 2024; Szasz i in., 2024). Nauczyciele mający wcześniej pozytywne doświadczenia w klasach o włączającym charakterze częściej prezentują bardziej przychylne postawy (Frumos, 2018; Roman, Hossu, 2018).

Osoby, które przeszły specjalistyczne szkolenie z zakresu edukacji włączającej, nie tylko są do niej lepiej nastawione, lecz także mają większe poczucie własnej

skuteczności (Clipa i in., 2020; Lustrea, 2023). Na postawy wpływają również czynniki demograficzne – młodszy nauczyciele oraz nauczyciele pracujący w ośrodkach miejskich są bardziej przekonani do kwestii włączenia (Jurca i in., 2023).

Temat 2: Szkolenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli (n = 12 badań, 29,3%)

Badania dotyczące przygotowania nauczycieli oraz ich doskonalenia zawodowego ujawniają znaczące luki między treścią szkoleń a rzeczywistością szkolną, a co za tym idzie – na konieczność stosowania podejścia bardziej zorientowanego na praktykę. We wszystkich badaniach konsekwentnie wskazywano główne wyzwania w szkoleniu z zakresu edukacji włączającej. Jednym z najważniejszych problemów jest brak spójności między teorią a praktyką – wielu nauczycieli, mimo ukończenia wymaganych kursów, wspomina o nieprzygotowaniu do realiów pracy w klasach włączających (Marin, 2016; Cojocariu, Balint, 2017). Nadal istnieją również znaczne luki kompetencyjne, zwłaszcza w zakresie korzystania z technologii wspomagających, stosowania zróżnicowanych metod oceniania lub praktyk bazujących na współpracy (Hrițcu, 2016; Blandul, Bradea, 2017). Kolejnym problemem jest ograniczona dostępność nadzorowanych, praktycznych doświadczeń w środowiskach włączających w procesie kształcenia początkowego nauczycieli (Constantin, 2023). Ponadto nauczyciele wyrażają potrzebę stałego wsparcia, obejmującego mentoring oraz możliwości doskonalenia zawodowego, w celu rozwijania i podtrzymywania w dłuższej perspektywie kompetencji w zakresie włączenia (Mara, Hunyadi, 2018; Mara, 2022).

Temat 3: Systemy wsparcia i współpraca (n = 8 badań, 19,5%)

Badania podkreślają, że na skuteczne wdrażanie edukacji włączającej wpływ mają nauczyciele wspomagający oraz zespoły współpracy i partnerstwa między szkołą a rodziną. Nauczyciele wspierający odgrywają kluczową rolę w tym procesie, a w badaniach są określani jako niezbędny element procesu integracji. Mihaela Voinea i Ioana Roxana Topală (2018) podkreślają ich

znaczenie, natomiast Alina Turculet i Mihaela Voinea (2019) badają, w jaki sposób skuteczna współpraca między nauczycielami prowadzącymi a nauczycielami wspierającymi usprawnia praktyki włączające, szczególnie w szkołach podstawowych. Szeroko udokumentowana jest wartość podejść opartych na współpracy i pracy interdyscyplinarnej, a strategię zespołowe sprawdzają się podczas wspomagania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Pișlaru, Pișlaru, 2015). Niemniej jednak wciąż istnieją poważne wyzwania w obszarze oceniania i ewaluacji. Tradycyjne metody często okazują się niewystarczające w odniesieniu do zróżnicowanych potrzeb uczniów w środowiskach włączających, co utrudnia zapewnienie sprawiedliwej i wartościowej oceny (Lebeer i in., 2012; Margaritoiu, 2013).

Temat 4: Wdrażanie polityki i kwestie systemowe (n = 6 badań, 14,6%)

Obok udokumentowanych postępów we wdrażaniu edukacji włączającej przegląd wykazał również stałe problemy związane z przełożeniem politycznych założeń z tego zakresu na skuteczne praktyki włączające w klasach. W szczegółowej analizie ewolucji polityki (Berce i in., 2025) badacze wykazują zmiany w rumuńskiej polityce publicznej związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniając zarówno znaczące postępy, jak i ciągłe niespójności w jej wdrażaniu. Postępy nadal hamuje kilka barier systemowych, w tym ograniczone finansowanie i zasoby materialne, a także nieodpowiednia infrastruktura, zwłaszcza na obszarach wiejskich i w regionach defaworyzowanych. Znaczną przeszkodą w skutecznej realizacji edukacji włączającej jest opór kulturowy, często zakorzeniony w historycznych praktykach segregacyjnych (Anghel, 2017). Oprócz edukacji podstawowej i średniej w najnowszych badaniach zwrócono również uwagę na sektor szkolnictwa wyższego. Kadra akademicka boryka się z podobnymi wyzwaniami i prezentuje zbliżone postawy wobec edukacji włączającej, co podkreśla potrzebę wprowadzenia głębszych zmian systemowych (Costea-Barluti, Rusu, 2015; Cojocariu i in., 2025).

Tabela 1. Charakterystyka uwzględnionych badań (n = 41)

Charakterystyka	n	proc.
Rok publikacji		
2010–2014	8	19,5
2015–2019	18	43,9
2020–2025	15	36,6
Projekt badania		
ankieta ilościowa	16	39
jakościowe wywiady, grupy fokusowe	10	24,4
metody mieszane	9	22
analiza dokumentów/polityki	4	9,8
opracowanie teoretyczne/koncepcyjne	2	4,9
Badana populacja		
nauczyciele czynni zawodowo	24	58,5
nauczyciele w trakcie przygotowania do zawodu	10	24,4
osoby kształcące nauczycieli	4	9,8
decydenci/pracownicy administracyjni	3	7,3
Zakres geograficzny		
ogólnokrajowy/wieloregionalny	15	36,6
ośrodki miejskie	18	43,9
obszary wiejskie / określone regiony	8	19,5
Przedmiot badania		
postawy/opinie nauczycieli	22	53,7
rozwój kompetencji	12	29,3
ewaluacja programów szkoleniowych	5	12,2
wdrażanie polityki	2	4,9

Temat 5: Grupy wymagające specjalistycznego podejścia oraz dostosowania (n = 7 badań, 17,1%)

W ramach badań przeprowadzono analizę roli oprogramowania edukacyjnego i technologii informacyjno-komunikacyjnych we wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wykazała ona zarówno potencjalne korzyści, jak i wyzwania w kontekście edukacji włączającej (Blandul, Bradea, 2016; Hritcu, 2016). Prace badawcze obejmowały określone grupy uczniów, w tym osoby niedostępujące (Lustrea, 2016) oraz studentów z określonymi zaburzeniami uczenia się (Tăbăcaru i in., 2022). Badania wykazały też, że pojawiają się różne podejścia do modyfikacji

i dostosowania programów nauczania do zróżnicowanych grup uczniów, jednak nadal w zbyt małym stopniu działania te są systematyczne (Pişlaru, Pişlaru, 2015).

Mapowanie sytuacji badawczej

Analiza czasowa ujawnia zmieniające się priorytety badawcze:

- 2007–2012: opracowywanie polityki i jej początkowego wdrażania;
- 2013–2018: badania nad postawami i opiniami nauczycieli;
- 2019–2025: podejścia bazujące na kompetencjach i kwestie skuteczności szkoleń.

Trendy metodologiczne wykazują coraz częstsze stosowanie podejść mieszanych (15% przed rokiem 2015 w porównaniu z 32% po 2019 roku) oraz badań podłużnych (8% przed 2015 rokiem w porównaniu z 23% po 2019 roku) – co świadczy o wzroście precyzji metodologicznej. Pod względem zasięgu geograficznego badania koncentrują się głównie na dużych ośrodkach miejskich (42,5%). Niedostatecznie reprezentowane badawczo są obszary wiejskie i regiony defaworyzowane (19,2% badań), mimo że pochodzi z nich 35% rumuńskich uczniów.

Dyskusja

Niniejszy przegląd zakresu badań ujawnia znaczną i rosnącą liczbę analiz dotyczących szkolenia nauczycieli w zakresie edukacji włączającej w Rumunii, przy czym od 2015 roku można zauważyć wyraźny wzrost zainteresowania naukowego tą tematyką. Zgromadzone dowody konsekwentnie wskazują na istnienie znaczących luk między założeniami polityki a realiami jej wdrażania, na które decydujący wpływ mają jakość przygotowania nauczycieli i systemy ciągłego wsparcia.

Zbieżne wyniki badań wskazują, że od momentu przystąpienia Rumunii do UE nastawienie nauczycieli wobec włączenia się poprawiło, ale nadal jest zróżnicowane, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów z bardziej widocznymi niepełnosprawnościami. Rozwój kompetencji nauczycieli musi uwzględniać specjalistyczne dziedziny wymagające intensywnego przygotowania praktycznego. Systemowym problemem w zakresie równości są różnice między obszarami miejskimi a wiejskimi w zakresie dostępności i jakości szkoleń. Badania są zgodne co do tego, że praktyczna nauka przynosi lepsze rezultaty niż tradycyjne metody wykładowe. Choć w większości badań podkreślane są braki w obecnym przygotowaniu do wdrażania edukacji włączającej, w nowych pracach badawczych wskazywane są innowacyjne praktyki i udane inicjatywy, wraz z sugestiami potencjalnych ścieżek poprawy.

Wyniki niniejszego przeglądu pokazują, że politykę i praktykę edukacyjną można udoskonalić poprzez zapewnienie dostępu do wysokiej jakości szkoleń dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od środowiska, w którym uczą. Nacisk powinien być kładziony na praktykę – warsztaty oraz możliwość kontaktu z ekspertami, którzy mogą zapewnić odpowiednie strategie wsparcia edukacyjnego. Programy szkolenia nauczycieli można poprawić, wprowadzając większą liczbę podejść międzyprzedmiotowych, aby zaznajomić ich z różnymi sposobami dostosowywania nauczania do grup o zróżnicowanych zdolnościach (upraszczanie języka, zmiana tempa pracy, stosowanie zadań o stopniowalnej trudności, restrukturyzacja programu nauczania oraz integracja narzędzi cyfrowych, zwłaszcza w przedmiotach STEM).

Promowanie strategii szkoleniowych opartych na dowodach ma istotne znaczenie w kształceniu nauczycieli, dlatego celowe strategie zróżnicowanego nauczania (Westwood, 2024) – w tym: elastyczne grupowanie, stosowanie „rusztowania” dydaktycznego, uczenie się oparte na współpracy oraz nauczanie wspomagane technologią – powinny być normą w klasach o charakterze włączającym. Programy szkolenia nauczycieli można również udoskonalić poprzez wprowadzenie zasad uniwersalnego projektowania w edukacji (ang. *universal design for learning*) do wszystkich kursów z zakresu metodyki nauczania, a także zwiększając nacisk na mentoring, systemy ciągłego wsparcia oraz pracę zespołów interdyscyplinarnych.

Wyzwania i innowacje w Rumunii są ściśle powiązane z międzynarodowymi modelami stosowanymi w krajach postsocjalistycznych wprowadzających reformy w zakresie edukacji włączającej. Podobnie jak Bułgaria, Chorwacja i Polska, Rumunia stoi przed specyficznymi wyzwaniami związanymi z przekształcaniem głęboko zakorzenionych tradycji segregacyjnych w edukacji, wzmacnianiem potencjału w niedofinansowanych systemach edukacji oraz przeciwdziałaniem postawom kulturowym ukształtowanym przez dawne praktyki wykluczenia (EASNIE, 2022). Jednak postępy Rumunii

w tworzeniu kompleksowych ram politycznych oraz korzyści płynące z integracji europejskiej dają obiecujące perspektywy dalszego rozwoju.

Ograniczenia

Niniejsze badanie ma kilka ograniczeń, które należy wziąć pod uwagę przy interpretacji wyników. Przegląd dotyczył tylko opublikowanej literatury, co mogło doprowadzić do pominięcia istotnych innowacji opartych na praktyce. Ograniczenia językowe mogły również spowodować wykluczenie istotnych badań opisanych w innych językach. Kolejnym czynnikiem ograniczającym badanie mogło być nieuwzględnienie „szarej literatury”². Ekstrakcja danych została przeprowadzona przez jednego recenzenta, co potencjalnie wprowadzało stronniczość – aby ograniczyć to ryzyko, na niektórych etapach projektu badawczego zaangażowano zewnętrznych recenzentów. W niektórych obszarach głębokość syntezy była także ograniczona zróżnicowaniem projektów badawczych.

Wnioski

Niniejszy przegląd wykazuje, że skuteczne szkolenie rumuńskich nauczycieli w zakresie edukacji włączającej wymaga fundamentalnej transformacji, tj. odejścia od przekazywania wiedzy na rzecz modeli rozwoju kompetencji opartych na praktyce. Choć opracowano solidne ramy prawne zgodne ze standardami europejskimi oraz poczyniono znaczne postępy w rozwoju polityki, nadal istnieją wyraźne luki między przygotowaniem teoretycznym a możliwościami praktycznego wdrażania proponowanych rozwiązań w klasie.

Kluczową kwestią dotyczącą transformacji szkolenia nauczycieli jest integracja zasad edukacji włączającej ze wszystkimi programami nauczania oraz programami kształcenia ustawicznego, co pomogłoby skutecznie przygotować obecnych i przyszłych pracowników szkół do wspierania uczniów o zróżnicowanych

potrzebach. Do zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów niezbędny jest systematyczny rozwój kompetencji nauczycieli w specjalistycznych obszarach, związanych m.in. z technologiami wspomagającymi i zróżnicowanymi metodami oceniania. Ponadto potrzebna jest ściślejsza współpraca między uczelniami, szkołami i społecznościami w celu tworzenia spójnych i wspierających środowisk uczenia się. Wskazane jest także tworzenie społeczności uczących się nauczycieli, umożliwiających promowanie kształcenia ustawicznego i długoterminowego rozwoju zawodowego.

Dowody wskazują, że istnieją odpowiednie podstawy polityczne, wsparcie europejskie i innowacyjne praktyki niezbędne do osiągnięcia znacznej poprawy w Rumunii. To pozwala optymistycznie myśleć o przyszłości kształcenia nauczycieli w zakresie edukacji włączającej w tym kraju. Rozwijanie udanych innowacji wymaga jednak trwałego zaangażowania w reformy systemowe, odpowiedniego przydziału zasobów oraz skoordynowanych wysiłków wielu interesariuszy.

W przyszłości naukowcy powinni nadać priorytet badaniom podłużnym służącym ocenie długoterminowego wpływu różnych podejść do szkolenia nauczycieli oraz zgromadzeniu dowodów na skuteczność tych metod w dłuższej perspektywie. Niezbędne są również analizy efektywności kosztowej, pozwolą one bowiem wpływać na decyzje dotyczące alokacji zasobów i zapewnią efektywne wykorzystanie dostępnych środków. Uwzględnienie opinii interesariuszy, zwłaszcza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzin, to kluczowy element tworzenia włączających i elastycznych praktyk edukacyjnych. Badania naukowe mogłyby dotyczyć tego, w jaki sposób udane innowacje mogą być skutecznie adaptowane w zróżnicowanych środowiskach. Z kolei międzynarodowe badania porównawcze mogą dostarczyć cenne wskazówki w sprawie dostosowywania strategii w sposób adekwatny do środowiska i oparty na dowodach.

2 Szara literatura (ang. *grey literature*) to materiały badawcze i dokumenty, które nie są publikowane w tradycyjnych kanałach wydawniczych, takich jak czasopisma naukowe czy książki. Zazwyczaj powstają poza formalnym procesem publikacji akademickiej i komercyjnej.

Niniejszy przegląd przedstawia wyniki zbliżone do efektów innych najnowszych analiz podkreślających znaczenie praktyki w zakresie edukacji włączającej, wskazując znaczenie takich elementów, jak: rzetelne kształcenie zawodowe nauczycieli, pomoc nauczycieli wspierających i dostęp do odpowiednich zasobów dydaktycznych, a także na potrzebę dostosowania programów nauczania, wspólnego planowania oraz zapewnienia odpowiednich warunków w klasie, umożliwiających sprawne zarządzanie (Chow, de Bruin, Sharma, 2024).

Droga Rumunii „od wiedzy do praktyki” w zakresie edukacji włączającej ujawnia lukę wymagającą interwencji na poziomie strategicznym. Choć programy szkolenia nauczycieli poprawiły się od czasu przystąpienia tego kraju do UE, pedagodzy wciąż mają trudności z przełożeniem wiedzy teoretycznej na skuteczną praktykę w klasie. U podstaw tej transformacji leży pięć powiązanych ze sobą tematów: postawy nauczycieli, szkolenie zawodowe, systemy ciągłego wsparcia, ramy polityczne oraz kompetencje specjalistyczne. Postawy nauczycieli stanowią fundament, a pozytywne zmiany tworzą warunki niezbędne do przeprowadzenia transformacji

– jednak bez systemowego wsparcia pozostają one niewystarczające. Główne wyzwanie polega na zlikwidowaniu luki między teorią a praktyką. Choć istnieją pogłębione szkolenia w tym zakresie, nauczyciele nie mają stałego wsparcia we wdrażaniu zdobytej wiedzy. Sieci wsparcia, zapewniające mentoring rówieśniczy oraz doradztwo ekspertów, są niezbędne do przełożenia ram teoretycznych na działania, jednak ich dostępność w poszczególnych regionach Rumunii pozostaje zróżnicowana.

Pomimo udoskonalenia przepisów prawnych wiele szkół wciąż nie dysponuje zasobami niezbędnymi do wprowadzania edukacji włączającej. Żeby skutecznie przejść od teorii do praktyki konieczna jest zsynchronizowana współpraca, dzięki której wzajemnie wzmacniają się takie elementy, jak: pozytywne nastawienie, szkolenia wysokiej jakości, ciągłe wsparcie, klarowne działania polityczne oraz kompetencje specjalistyczne. Strategiczne inwestycje w całościowe przygotowanie nauczycieli, uwzględniające kształcenie umiejętności praktycznych obok wiedzy teoretycznej, są dla Rumunii najbardziej obiecującą drogą ku przełożeniu założeń politycznych w zakresie edukacji włączającej na rzeczywistość szkolną.

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Anghel, G. A. (2017). School segregation vs. desegregation in Romania. Case study. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 9(1), 95–105.
- Arksey, H., O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32.
- Berce, A. D., Bernáth, K., Gál, K., Pásztor, R. (2025). Analysis of the public policy changes regarding the special educational needs (SEN) concept in Romania. *Hungarian Educational Research Journal*, 15(1), 20–43.
- Blandul, V. C., Bradea, A. (2016). The status and role of ICT in the education of students with special educational needs: A research from Bihor county, Romania. *Problems of Education in the 21st Century*, 71(1), 6–15.
- Blandul, V. C., Bradea, A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special/inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(4), 335–344.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chow, W. S. E., de Bruin, K., Sharma, U. (2024). A scoping review of perceived support needs of teachers for implementing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 28(13), 3321–3340.
- Clipa, O., Mata, L., Lazar, I. (2020). Measuring in-service teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(2), 135–150.
- Cojocariu, V. M., Balint, N. T. (2017). Comparative study on the identification of teachers' need for inclusive education training. W: *Edu World 7th International Conference* (Vol. 23, s. 652–661). Future Academy.
- Cojocariu, V. M., Amălnăncei, B. M., Mareş, G., Cîrţică-Buzoianu, C., Măţă, L. (2025). Higher Education Teachers' Attitudes towards inclusive education. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 17(1), 33–53.
- Constantin, A. (2023). Empowering Teachers for Inclusive Education: The Role of Initial Teacher Education. *International Journal of Technology and Inclusive Education*, 12(2), 1877–1888.
- Costea-Barluti, C., Rusu, A. S. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities – A premise for inclusive interaction with students with disabilities. W: *3rd International Conference – Education, Reflection, Development* (Vol. 209, s. 572–579). Elsevier.
- EASNIE. (2022). *Teacher education for inclusion across Europe: Challenges and opportunities*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- Frumos, L. (2018). Attitudes and self-efficacy of Romanian primary school teachers towards including children with special educational needs in regular classrooms. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 10(4), 118–135.
- Ghergut, A. (2011a). Education of children with special needs in Romania: Attitudes and experiences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 595–599.
- Ghergut, A. (2011b). National policies on education and strategies for inclusion. Case study – Romania. W: *2nd International Conference on Education and Educational Psychology 2011* (Vol. 29). Elsevier.

- Górak-Sosnowska, K., Markowska-Manista, U. (red.). (2022). *Non-inclusive education in Central and Eastern Europe: Comparative studies of teaching ethnicity, religion and gender*. London, Bloomsbury.
- Hritcu, M. S. (2016). The importance of educational software in improving the quality of education for children with special educational needs. W: *eLearning Vision 2020!, Vol II* (s. 95–100).
- Jurca, A. M., Baci, D., Borca, C. V. (2023). Exploring attitudinal dimensions of inclusive education: Predictive factors among Romanian teachers. *Education Sciences*, 13(12), Article 1224.
- Jurca, A. M., Lustrea, A., Borca, C. V., Sava, S. (2024). Perceptions of educational managers and teachers on the implementation of inclusive education in Romanian schools. *Podstawy Edukacji*, 17, 161–190.
- Lebeer, J., Birta-Szekely, N., Dawson, L. (2012). Re-assessing the current assessment practice of children with special education needs in Europe. *School Psychology International*, 33(1), 69–92.
- Levac, D., Colquhoun, H., O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation science*, 5, 1–9.
- Lustrea, A. (2016). Curricular adaptations for hearing impaired students. W: *Social inclusion and equal opportunities* (s. 129–136).
- Lustrea, A. (2023). Pre-service teachers' attitudes toward school inclusion in Romania. *International Journal of Instruction*, 16(4), 1–16.
- Mara, D. (2022). Training and mentoring activities for teachers involved in the inclusive education process in Romania. W: *Instilling diversity and social inclusion practices in teacher education and curriculum development* (s. 189–196).
- Mara, D., Hunyadi, D. (2018). Romanian teachers' training needs on educational mentoring for persons with disabilities. W: V. Chis, I. Albulescu (red.), *Education, Reflection, Development – ERD 2017, vol 41* (s. 531–540). Future Academy.
- Margaritoiu, A. (2013). The obstacles of evaluation in mainstream schools. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 3(1), 32–37.
- Marin, E. (2016). Teachers' perspective towards the implementation of inclusive education. *Revista de Științe ale Educației*, 33(1), 36–44.
- Ministry of Education (2024). *Statistical yearbook of national education 2023–2024*. Romanian Ministry of Education. bit.ly/41JJtG6 [dostęp: 20.08.2025].
- Pachița, I. C., Gherguț, A. (2021). Inclusive education and stereotypes among teachers from mainstream schools. *Journal of Educational Sciences*, 22(1), 43.
- Parlamentul României. (2011). *Legea educației naționale nr 1/2011* [National Education Law No. 1/2011]. Monitorul Oficial al României, Partea I, nr 18 din 10 ianuarie 2011.
- Pislaru, M. L., Pislaru, D. (2015). Curriculum design elements in the activity of Romanian support teachers. W: *Advanced Research in Health, Education and Social Sciences: Towards a Better Practice* (s. 261–267).
- Roman, A. F., Hossu, R. (2018). Previous success in relation to primary teachers' attitude toward inclusion. W: V. Chis, I. Albulescu (red.), *Education, Reflection, Development – ERD 2017, vol 41* (s. 670–677). Future Academy.
- Szasz, K., Orban, R., Gergely, R. H. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive education in Romania. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 14(2), 65–78.

- Tăbăcaru, C. D., Stan, M. M., Langa, C., Dumitru, G., Lazăr, N. A., Kuparinen, K., Kanervo, R., Koundouraki, C. (2022). Teachers' readiness to support effective inclusion of students with specific learning disorders in higher and adult education. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 12(2), 18–33.
- Turculet, A., Voinea, M. (2019). Teamwork between class teachers and support teachers as the basis of inclusion – A case study in Romanian primary school education. W: *11th World Conference on Educational Sciences* (Vol. 6, s. 328–335).
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO. bit.ly/476b5ce [dostęp: 20.08.2025].
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.
- United Nations General Assembly. (2006, December 13). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (A/ RES/61/106). United Nations. www.refworld.org/legal/resolution/unga/2007/en/49751.
- Voinea, M., Topală, I. R. (2018). Support teacher as key factor of integration children with special education needs in mainstream school. *European Journal of Social Science Education and Research*, 5(3), 62–69.
- Walker, G. (2009). Inclusive education in Romania: Policies and practices in post-Communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 165–181.
- Westwood, P. (2024). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom* (2nd ed.). Routledge.

Lepsi nauczyciele – lepsza szkoła

Edukacja włączająca to nie tylko obecność uczniów z różnorodnymi potrzebami w jednej sali z rówieśnikami. To tworzenie środowiska, w którym każdy czuje się akceptowany, rozumiany i ma równe szanse rozwoju. Aby to osiągnąć, nauczyciele muszą posiadać wiedzę pedagogiczną, ale też konkretne predyspozycje – empatię, elastyczność i zdolność do indywidualizacji nauczania.

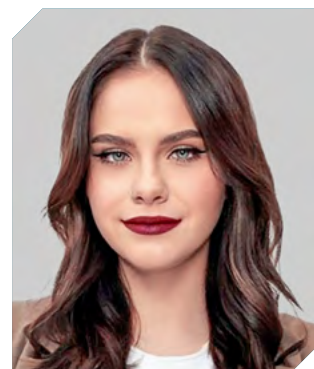
Wiele się mówi o konieczności przeciwdziałania kryzysowi zdrowia psychicznego u młodych ludzi, ale nie wprowadzimy realnej zmiany w tym obszarze, jeśli nie zaczniemy od fundamentów, czyli od szkoły. Edukacja włączająca to nie po prostu idea, lecz podstawowe prawo, dzięki któremu każdy uczeń może się czuć akceptowanym, zrozumianym i wspieranym. Żeby naprawdę zadbać o dobrostan młodzieży, musimy tworzyć szkoły otwarte na różnorodność i dostosowane do indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów.

Od nauczycieli oczekujemy przede wszystkim zrozumienia i empatii. Potrzebujemy, by dostrzegali naszą indywidualność, słuchali naszych historii i reagowali na nasze potrzeby – zarówno te związane z nauką, jak i emocjonalne. Edukacja włączająca nabiera sensu, gdy nauczyciele traktują każdego ucznia z szacunkiem i wspierają go, uwzględniając jego unikalne możliwości i wyzwania przed nim stojące. Prosimy o tworzenie przestrzeni, w której każdy czuje się bezpieczny i akceptowany. Takiej, w której błędy są częścią procesu uczenia się, a różnice między nami – zarówno kulturowe, jak i osobiste – stanowią wartość dodaną, a nie przeszkodę. Chcemy się w pełni angażować we własny proces uczenia i mieć realny wpływ na to, jak przebiega nasza edukacja, korzystając z metod, które uwzględniają nasze potrzeby i możliwości.

Wasza otwartość, cierpliwość i gotowość do wprowadzania innowacji w codziennej pracy są fundamentem budowania szkoły, w której każdy ma szansę na rozwój i spełnienie. Wspólnie możemy stworzyć środowisko, w którym każdy głos jest słyszany, a każdy uczeń czuje się częścią większej, wspierającej się społeczności.

Aleksandra Twaróg

Youth Advocate, UNICEF



Przygotowanie nauczycieli do edukacji włączającej powinno uwzględniać trzy istotne komponenty. Po pierwsze, **praktyka zamiast teorii**. Nauczyciele, którzy zdobywają doświadczenie w pracy w szkołach włączających i współpracują z ekspertami, są lepiej przygotowani do rozumienia i odpowiadania na nasze różnorodne potrzeby. W takiej sytuacji uczniowie zyskują większe wsparcie, a lekcje są lepiej dostosowane do indywidualnych wymagań. To sprawia, że czujemy akceptację i otrzymujemy wsparcie w procesie nauki, co ma kluczowy wpływ na nasz rozwój edukacyjny i emocjonalny.

Po drugie, **szkolenia z zakresu wrażliwości i komunikacji**. Rozpoznawanie naszych potrzeb wymaga czegoś więcej niż tylko wiedzy o zaburzeniach czy trudnościach w nauce. Dla nas, uczniów, ważne jest, żeby nauczyciele potrafili aktywnie słuchać, byli otwarci na nasze osobiste historie i współpracowali z naszymi rodzinami. Dzięki temu mamy przekonanie, że nasze potrzeby są naprawdę dostrzegane i uwzględniane, a to sprawia, że lepiej funkcjonujemy w szkole i rozwijamy się we właściwym tempie.

Po trzecie, **wsparcie na każdym etapie kariery**. Edukacja włączająca wykracza poza kursy dla przyszłych nauczycieli. Dla nas, uczniów, ważne jest, aby nauczyciele mieli dostęp do regularnych warsztatów, mentoringu i przestrzeni do wymiany doświadczeń. Bez stałego wsparcia nawet najbardziej zaangażowani nauczyciele mogą mieć trudności w sprostaniu naszym rosnącym potrzebom. Gdy nauczyciele mają możliwość ciągłego rozwoju, możemy liczyć z ich strony na skuteczniejszą pomoc.

Podsumowując: edukacja włączająca to nie tylko wyzwanie, ale także szansa na lepsze społeczeństwo – bardziej otwarte, empatyczne i równościowe. Żeby ją wprowadzić, musimy postawić na nauczycieli. Dobrze przygotowani pedagodzy to lepsza szkoła, a lepsza szkoła to lepsza przyszłość dla nas wszystkich.

Monitorowanie jakości i efektywności kształcenia

Edukacja włączająca dla wszystkich to koncepcja, która uwzględnia potrzeby zarówno uczniów i edukatorów uczących w szkołach głównego nurtu edukacji, jak i tych należących do mniejszości. Jakość i skuteczność edukacji włączającej są powiązane z interdyscyplinarnym i holistycznym podejściem do wiedzy, badań i praktyki. Państwa członkowskie UE stosują różne strategie w zakresie monitorowania jakości edukacji włączającej. Pozyskują w ten sposób informacje na temat istniejących luk, skutecznych rozwiązań oraz tych elementów systemu, które należałoby udoskonalić. Wymaga to stosowania odpowiednich wskaźników i metodologii oraz unikania niewłaściwego wykorzystania danych. Najnowsze inicjatywy europejskie proponują wskaźniki do oceny włączającego charakteru systemów edukacji, wprowadzając tym samym edukację włączającą do dyskursu społecznego.

Wybrane wyzwania i dylematy metodologiczne badań w obszarze edukacji włączającej

Edukacja włączająca zajmuje kluczowe miejsce w ramach *diversity studies* oraz w interdyscyplinarnych badaniach naukowych, których nadrzędnym celem jest zapewnienie równych szans edukacyjnych w zróżnicowanych kontekstach społeczno-kulturowych. Jakie są zatem wyzwania i dylematy metodologiczne związane z prowadzeniem badań w obszarze edukacji włączającej?

dr hab. Urszula
Markowska-Manista
Uniwersytet Warszawski



Edukacja włączająca to szeroka koncepcja, której istotą jest uwzględnianie potrzeb zarówno uczących się, jak i nauczających, niezależnie od ich przynależności do grup większościowych czy mniejszościowych. Jak wskazują Mel Ainscow i Kyriaki Messiou (2018), koncepcja ta koncentruje się na eliminowaniu systemowych mechanizmów wykluczenia, wynikających z reakcji na różnorodność w takich wymiarach, jak: pochodzenie etniczne, status społeczno-ekonomiczny, religia, płeć, zdolności lub specjalne potrzeby edukacyjne. Współcześnie edukacja włączająca stanowi przedmiot intensywnych, interdyscyplinarnych badań w ramach *diversity studies*, których zasadniczym celem jest zapewnienie równych szans edukacyjnych w zróżnicowanych kontekstach społeczno-kulturowych.

W niniejszym tekście znaleźć można krytyczną analizę współczesnych dylematów metodologicznych w obszarze edukacji włączającej, koncentrującą się na kilku kluczowych aspektach: na wyzwaniach związanych z doborem paradygmatów badawczych i metodologii odpowiednich dla złożonej natury procesów inkluzyjnych oraz na problemach dotyczących operacjonalizacji terminologii (tj. braku konsensusu w zakresie definiowania kluczowych pojęć). Poruszone zostały także dylematy etyczne w badaniach z udziałem grup wrażliwych, wymagających specjalnych procedur ochrony uczestników. W artykule wskazano ponadto konieczność adaptacji metodologii badawczej do specyfiki środowisk edukacyjnych, z uwzględnieniem kontekstu miejsca, wielokulturowości i dynamicznych zmian społecznych.

Głównym celem omówienia – oprócz przedstawienia wpływu wymienionych wyzwań na badania w obszarze edukacji włączającej – jest przybliżenie metodologicznie wrażliwych rozwiązań, w tym: metod partycypacyjnych angażujących badanych jako współtwórców procesu badawczego, podejść związanych z prawami człowieka, a także modeli uwzględniających interseksjonalność doświadczeń edukacyjnych w kontekście etyki badawczej. Mają one wartość zarówno poznawczą, jak i aplikacyjną – mogą wspierać rozwój efektywnych polityk i praktyk edukacyjnych promujących inkluzję społeczną oraz wskazywać konieczność adaptacji metodologii do specyfiki środowisk, w których realizowana jest edukacja włączająca.

Metodologiczne wyzwania w badaniach dotyczących edukacji włączającej

Edukacja włączająca jest istotnym przedmiotem zainteresowań interdyscyplinarnych badań nad różnorodnością (ang. *diversity studies*), odzwierciedlając zarówno współczesne wyzwania społeczne, jak i zorientowane humanistycznie paradygmaty naukowe. Stanowi tym samym niejako pole fundamentalnych pytań o naturę różnicy, sprawiedliwości społecznej i współistnienia, a jej badanie wymaga interdyscyplinarności i zaangażowania w zmianę społeczną – badania dla (ang. *research for*), a nie tylko o inkluzji (ang. *about inclusion*), (de Haas i in., 2022) – oraz innowacyjności metodologicznej (Adeleye i in., 2024).

Edukacja włączająca jako przedmiot badań naukowych to złożony fenomen o charakterze interdyscyplinarnym, obejmujący m.in. aspekty pedagogiczne, antropologiczne, socjologiczne, psychologiczne (Ainscow, 2020), co wymaga syntezy różnych perspektyw teoretycznych i metodologicznych. Wielowymiarowość tej problematyki, podkreślana przez Tima Loremana i zespół (2010), generuje istotne dylematy metodologiczne dotyczące wyboru zarówno paradygmatów badawczych, jak i adekwatnych

do kontekstu strategii, podejść oraz narzędzi badawczych. Wynika to z konieczności uwzględnienia nie tylko indywidualnych perspektyw, potrzeb bądź sytuacji badanych grup (np. uczniów, nauczycieli i specjalistów), lecz także eksploracji szerszych kontekstów społeczno-kulturowych czy analizy specyfiki środowiska oraz systemów edukacyjnych i polityk społecznych.

Interdyscyplinarny charakter badań dotyczących edukacji włączającej nie tylko odzwierciedla złożoność tej dziedziny, lecz koresponduje również z potrzebą holistycznego rozumienia procesów inkluzyjnych.

Z perspektywy pedagogicznej edukacja włączająca dotyczy takich obszarów, jak: uniwersalne projektowanie w nauczaniu (ang. *universal design for learning*), (Rao i in. 2024), indywidualizacja procesu nauczania, kształtowanie kompetencji międzykulturowych kadry specjalistycznej oraz ewaluacja skuteczności różnych modeli, podejść i strategii włączających (Burgstahler, Cory, 2008). Badania pedagogiczne w tym obszarze często wykorzystują metodologię *action research* (badania w działaniu), pozwalającą na równoczesne analizowanie i doskonalenie praktyk edukacyjnych (Messiou, 2019). Antropologia edukacji wnosi do rozważań nad włączaniem m.in. analizę kulturowych wzorców niepełnosprawności, etnograficzne badania codziennych praktyk szkolnych i funkcjonowania placówek opiekuńczych, a także krytyczną refleksję nad pojęciami „normy” i „odchylenia” – analizowanymi poprzez „konstrukty typowości” i „różnic rozwojowych” w różnych kulturach. Wśród podejmowanych tematów znajdują się również badania dotyczące sytuacji dzieci przewlekłe chorych (Reimann, 2018) oraz analiza doświadczeń uczniów w kontekście wielokulturowości miejsca i zmiany środowiska edukacyjnego (Markowska-Manista, 2016). Metody i podejścia antropologiczne pozwalają uchwycić niewerbalne aspekty procesów inkluzyjnych (Hammersley, Atkinson, 2019)

oraz zastosować tzw. opis gęsty (Geertz, 2005). Mogą również być narzędziem dekonstrukcji i dekolonizacji myślenia o badaniach i badanych (Markowska-Manista, 2020), co w edukacji włączającej oznacza przesuwanie do centrum głosów społeczności marginalizowanych i wcześniej rzadko obecnych w dotyczących ich badaniach (Tuhiwai Smith, 2021). Socjologiczne podejście do edukacji włączającej obejmuje: analizę nierówności edukacyjnych i mechanizmów ich reprodukcji, badanie struktur władzy w systemie szkolnym i opiekuńczo-wychowawczym, koncepcję kapitału społecznego i kulturowego, badania nad politykami edukacyjnymi i ich implementacją w danym kontekście. Teorie socjologiczne, takie jak koncepcja habitusu Bourdieua (1995) czy teoria strukturacji Giddensa (1998), są istotnymi ramami interpretacyjnymi dla edukacji włączającej (Thomas, Loxley, 2022). Psychologia wnosi w tym obszarze analizę procesów uczenia się w zróżnicowanych grupach, dociekania dotyczące samooceny i motywacji uczniów, koncepcję *resilience* (odporności psychicznej), modele wsparcia psychologicznego i interwencji kryzysowych w zróżnicowanych kontekstach społeczno-kulturowych. Metody interwencji kryzysowej lub metody psychometryczne wydają się szczególnie przydatne w ewaluacji efektów oddziaływań włączających (Sharma i in., 2012).

Integracja tych perspektyw kreuje zarówno nowe możliwości, jak i wyzwania. Dotyczą one m.in. wypracowania wspólnego języka pojęciowego, unikania powierzchownego łączenia dyscyplin, kwestii metodologicznych istotnych przy jednoczesnym stosowaniu różnych paradygmatów badawczych oraz zagadnień etycznych związanych z badaniem wrażliwych grup we wrażliwych kontekstach na wrażliwe tematy.

Interdyscyplinarny charakter badań dotyczących edukacji włączającej nie tylko odzwierciedla złożoność tej dziedziny, lecz koresponduje również z potrzebą holistycznego rozumienia procesów inkluzyjnych. Wymaga to od badaczy zarówno eksperckiej wiedzy w konkretnych obszarach, jak i umiejętności dialogu między dyscyplinami oraz uwzględnienia nowych kierunków rozwoju i ewolucji badań społecznych i humanistycznych, m.in.: neurodydaktyki w nauczaniu włączającym, studiów dotyczących dzieciństwa

(ang. *childhood studies*), (Tisdall, 2012), analiz edukacyjnych w kontekście migracji i uchodźstwa, a także analiz wpływu technologii i sztucznej inteligencji na wiedzę o inkluzji oraz na same procesy inkluzyjne.

Metodologiczny pluralizm w badaniach inkluzyjnych

We współczesnej literaturze przedmiotu odzwierciedlona jest humanizacja procesów badawczych w obszarze edukacji włączającej (Seale i in., 2014). Zaobserwować można rosnącą popularność różnorodnych sposobów prowadzenia badań i podejść badawczych humanizujących proces badawczy. Wśród metod jakościowych istotne znaczenie mają pogłębione studia przypadków (Yin, 2018), etnografia edukacyjna (Hammersley, Atkinson, 2019), narracyjne wywiady biograficzne, metody wizualne i partycypacyjne (Groundwater-Smith i in., 2014) oraz kontrhistorie jako narzędzia dekonstrukcji i dekolonizacji dominujących podejść i dyskursów (Gabel, 2005; Mahmud, 2018). W zakresie metod ilościowych istotną rolę odgrywają analizy statystyczne danych administracyjnych, standaryzowane kwestionariusze oceniające np. postawy nauczycieli (Sharma i in., 2012) oraz eksperymenty quasi-terenowe. Różnorodność potrzeb uczących się wymaga zastosowania wielu metod badawczych, dopasowanych do określonego kontekstu, dlatego coraz większą popularność zdobywają podejścia mieszane (Creswell i in., 2017), które łączą zalety metod jakościowych i ilościowych. Ów metodologiczny pluralizm pozwala kompleksowo uchwycić złożoność tego zjawiska. Koncepcja ta opiera się na założeniu, że żadna pojedyncza metoda nie odzwierciedli w pełni wielowymiarowości procesów inkluzyjnych (Haug, 2017). Do kluczowych cech metodologicznego pluralizmu zalicza się bowiem łączenie paradygmatów, elastyczność metodologiczną, triangulację, uwzględnianie perspektyw i głosów osób marginalizowanych. Umożliwia to prowadzenie efektywniejszych całościowych badań dotyczących skuteczności inkluzji lub ewaluacji programów wsparcia dla uczniów z doświadczeniem migracji i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (McDevitt, 2024). Takie podejście pozwala uchwycić

zarówno mierzalne efekty, jak i indywidualne doświadczenia jednostek oraz grup. Aby uniknąć nadmiernego eklektyzmu (Slee, 2018) i zmniejszyć ryzyko pominięcia perspektywy wrażliwych grup, pluralizm metodologiczny wymaga jasnych ram teoretyczno-konceptualnych. Pluralizm, choć niezbędny, musi być jednak dostosowany do lokalnych kontekstów, co rodzi kolejne wyzwania i dylematy badawcze.

Kontekstualne wyzwania metodologiczne

Współczesne badania w obszarze edukacji włączającej stoją przed fundamentalnym dylematem metodologicznym: jak pogodzić uniwersalne założenia inkluzji ze złożonością i różnorodnością kontekstów edukacyjnych (OECD, 2023). Globalne zróżnicowanie społeczeństw, kultur i systemów edukacyjnych oraz etyka badawcza wymuszają dostosowanie metodologii i narzędzi do lokalnych specyfik. Rozwiązania, które sprawdzają się w jednym kraju, mogą nie być efektywne w innym ze względu na różnice kulturowe, językowe, ekonomiczne bądź polityczne. Jak wskazują badacze (Florian, 2015; Bal i in., 2021), heterogeniczność kontekstu i środowisk edukacyjnych wymaga szczególnej wrażliwości metodologicznej i zastosowania podejść wykraczających poza tradycyjne paradygmaty badawcze. Wymóg ten jest podyktowany kilkoma czynnikami.

Po pierwsze, badania międzynarodowe (UNESCO, 2020) pokazują, że te same interwencje i działania włączające mogą przynosić diametralnie różne efekty w zależności od dominujących wzorców socjalizacji (np. indywidualistycznych lub kolektywistycznych), historycznych doświadczeń z różnorodnością (np. postkolonialnych kontekstów edukacyjnych, Alegria i in., 2010) bądź religijnych uwarunkowań postrzegania niepełnosprawności (Kwame, 2022). Konieczne stają się zatem uwzględnianie lokalnych uwarunkowań kulturowych i specyfiki środowiska, którego dotyczą badania, oraz adaptacja narzędzi badawczych do wymagań grup docelowych w danym kontekście. Jakość i objaśnienie wyników badań na poziomie globalnym, z uwzględnieniem możliwości ich adaptacji

do określonego kontekstu i lokalnej specyfiki, może ułatwić rozwój międzynarodowych ram i standardów dotyczących metod badawczych.

Po drugie, istotne jest zapewnienie epistemicznej sprawiedliwości (Fricker, 2007), która uwzględnia zróżnicowane źródła wiedzy oraz włączanie perspektyw podmiotów wcześniej pomijanych i marginalizowanych w badaniach ich dotyczących (Fox i in., 2021). Zastosowanie interseksjonalności i refleksyjności jako podejść badawczych (Cho i in., 2013) daje możliwość pełniejszego zrozumienia analizowanych zjawisk oraz humanizowania procesu badawczego z wrażliwymi grupami we wrażliwych kontekstach badawczych. Pomocne są tu modele partycypacyjne, które pokazują, jak inicjować przestrzeń uwzględniającą prawa człowieka, jak wspólnie z badanymi osobami definiować problemy badawcze (np. poprzez warsztaty *codesign*, metodę podwójnego dialogu), jak partycypacyjnie organizować proces zbierania danych (metody wizualne, *digital storytelling*, etnografia współuczestnicząca do mapowania przestrzeni instytucji z perspektywy grup mniejszościowych) oraz jak interpretować wyniki (społeczne panele walidacyjne).

Problem operacjonalizacji pojęć kluczowych

W badaniach dotyczących edukacji włączającej szczególnie istotne są kwestie definicyjne. Jak zauważają Elias Avramidis i Brahm Norwich (2002), brak konsensusu co do rozumienia podstawowych terminów, takich jak „inkluzja”, „integracja” i „dostępność”, bywa przyczyną wielu problemów (m.in. niespójności w projektach badawczych, trudności w porównywaniu wyników badań, kłopotów z walidacją instrumentów pomiarowych i ograniczonych możliwości przeprowadzania metaanaliz). W odpowiedzi na te wyzwania współcześni badacze, w tym Roger Slee (2018), proponują kilka sposobów uzyskania konsensusu definicyjnego i konsekwencji dla badań. Kluczowe jest stosowanie jasnych ram teoretycznych, precyzyjna operacjonalizacja zmiennych oraz triangulacja metod badawczych. Ważne jest również włączanie do tego

procesu podmiotów badanych (zgodnie z modelem partycypacyjnym) oraz rozwój standardów etycznych w pracy z grupami wrażliwymi.

Dylematy etyczne

Badania w obszarze edukacji włączającej wiążą się z wieloma wyzwaniami etycznymi, zwłaszcza w zakresie ochrony praw oraz prywatności uczących się i nauczających osób z niepełnosprawnościami lub innymi potrzebami specjalnymi (Slee, Tait, 2022). Zapewnienie poufności, uzyskanie świadomej zgody oraz unikanie stygmatyzacji to kluczowe elementy, które – jak wskazują naukowcy – muszą być brane pod uwagę w trakcie projektowania i realizacji badań oraz prezentacji wyników. Niekiedy jednak zmagają się oni z konkretnymi dylematami etycznymi, wynikającymi zarówno z uwarunkowań systemowych, jak i specyfiki badanych grup. Badacze zaangażowani, poszukujący rozwiązań włączających, często zderzają się z problemem systemowym, gdyż rygor etyczny nie pozwala na włączenie głosów i perspektyw grup wcześniej wykluczanych i marginalizowanych (jest to niemożliwe z przyczyn proceduralnych, ze względu na brak zgód opiekunów prawnych na udział dziecka w badaniach mimo jego chęci, zapisów prawa do partycypacji i nieinwazyjności badań, a także z powodu ograniczeń czasowych i finansowych), (Alderson, Morrow, 2020).

Innym wyzwaniem jest uzyskanie świadomej zgody na udział w badaniu od osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi lub zaburzeniami komunikacyjnymi. Choć międzynarodowe dokumenty prawne, m.in. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku 13 grudnia 2006 roku* (Dz.U. 2012 poz. 1169), podkreślają prawo osób z niepełnosprawnościami do samostanowienia, to w praktyce badacze mogą się mierzyć z konfliktem między wolą uczestnika a decyzją jego opiekuna (np. uczeń zgadza się na udział w badaniu, ale opiekun prawny odmawia z obawy

przed stygmatyzacją lub nadmiernym obciążeniem dziecka). W takich sytuacjach pojawia się też ryzyko wystąpienia paternalizmu, a w konsekwencji pomijania głosu osób z niepełnosprawnościami w imię ich „ochrony” przed potencjalnym stresem, co utrwała wykluczenie i marginalizację (Goodley, 2017). Wyzwaniem dla badaczy jest ponadto zapewnienie zrozumiałej formy zgody, wynikające z konieczności stosowania alternatywnych metod komunikacji (piktogramy, prosty język) w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną (McDonald, Raymaker, 2013).

Według Mela Ainscowa (2015) innym wyzwaniem etycznym w badaniach nad edukacją włączającą jest mierzenie postępu bez użycia stygmatyzujących wskaźników. W swojej krytycznej analizie systemów edukacyjnych wskazuje on, że jednym z kluczowych

Współczesne badania w obszarze edukacji włączającej stoją przed fundamentalnym dylematem metodologicznym: jak pogodzić uniwersalne założenia inkluzji ze złożonością i różnorodnością kontekstów edukacyjnych.

problemów jest konflikt między potrzebą ewaluacji a ryzykiem stygmatyzacji grup marginalizowanych. Ainscow podkreśla, że tradycyjne wskaźniki pomiaru efektywności inkluzji (np. porównywanie wyników osiągnięć uczniów z niepełnosprawnościami z resztą klasy) często utrwalają lub inicjują podziały, pomijając jakościowe aspekty włączenia, takie jak: poczucie przynależności i rozwój kompetencji społecznych. Prezentując krytykę systemów edukacyjnych reprodukujących nierówności (np. wykluczenie dzieci z niepełnosprawnościami, dzieci migrantów, uczniów z ubogich rodzin), badacz wskazuje edukację włączającą jako odpowiedź na segregację w szkołach. Unaocznia tym samym wielość mechanizmów reprodukcji

nierówności, w tym: brak reprezentacji różnorodności w podręcznikach i ukrytych programach oraz inne, zależne od kontekstu bariery systemowe. Tony Booth i Mel Ainscow (2011) podkreślają ponadto, że etyka i etyczność badań wymagają opowiedzenia się po stronie grup wykluczonych, a ich partycypacja w procesie badania jest kluczowa z uwagi na sprawiedliwość społeczną i potrzebę wprowadzania zmian w sprawach ich dotyczących.

Kwestie etyczne w badaniach z zakresu edukacji włączającej wymagają nieustannej refleksji i dialogu między badaczami, uczestnikami badań a instytucjami. Dzięki refleksyjnej rewizji i dekonstrukcji niedziałających rozwiązań można uniknąć paradoksalnej sytuacji, gdy badania mające na celu walkę z wykluczeniem same reprodukuja nierówności.

Zaangażowany charakter badań

Naukowcy koncentrujący się na paradygmacie *research for inclusion* (a nie tylko *about inclusion*) to przede wszystkim teoretycy i praktycy. Podkreślają oni zaangażowany charakter badań (Brzozowska-Brywczyńska, 2019), ich transformacyjny potencjał i konieczność współtworzenia wiedzy przez osoby wykluczone, marginalizowane i wcześniej nieobecne w badaniach, które ich dotyczyły. Postulują przy tym mocniejszą koncentrację na prawach człowieka i większą partycypację – uwzględnianie głosu uczniów, rodziców, edukatorów i pozostałych kluczowych uczestników procesu edukacji włączającej. Badania te powinny bezpośrednio przyczyniać się do zmiany praktyk szkolnych – ich celem nie może być wyłącznie opisywanie barier, ale tworzenie narzędzi umożliwiających ich usunięcie (Ainscow, 2015; Ainscow, Messiou, 2018). Badania zaangażowane pozwalają m.in. uchwycić niewidzialne przeszkody w pozornie „przyjaznych” miejscach i przestrzeniach edukacji włączającej oraz potwierdzić trzy kluczowe założenia paradygmatu *research for inclusion*, którymi są: upodmiotowienie uczestników badań, intersekcyjność oraz zmiana systemowa.

Zakończenie

W dzisiejszym, coraz bardziej zróżnicowanym świecie ważne jest zapewnienie jakościowej i skutecznej edukacji włączającej. Kwestie jakości i efektywności są powiązane z interdyscyplinarnym i holistycznym podejściem do wiedzy, a więc wymagają badań zorientowanych humanistycznie (Gonzalez, Mulligan, 2014).

Metodologia badań w zakresie edukacji włączającej wymaga ciągłego doskonalenia i adaptacji do zmieniających się kontekstów społeczno-edukacyjnych oraz uwzględniania zróżnicowanych źródeł wiedzy. Kluczowe znaczenie ma rozwój narzędzi badawczych, które pozwolą na adekwatne uchwycenie złożoności procesów inkluzyjnych w danym kontekście. Oznacza to współpracę naukowców, praktyków oraz samych uczestników procesów edukacyjnych i społecznych, aby zapewnić zarówno naukową rzetelność, jak i praktyczną użyteczność prowadzonych badań.

Metodologia humanizująca, pozwalająca uwzględnić głosy wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (Reyes i in., 2021), umożliwia uzyskanie wiarygodnych danych ułatwiających rozwój polityk i praktyk promujących inkluzję. Dążenie do równowagi między prawami człowieka a innowacyjnością badawczą może się przyczynić do rozwoju skutecznych i sprawiedliwych rozwiązań edukacyjnych.

Podsumowując, analiza naukowa literatury tematycznej wskazuje, że wyzwania metodologiczne w badaniach nad edukacją włączającą są złożone i wieloaspektowe. Rozwiązanie niektórych problemów i rozstrzygnięcie dylematów wymaga interdyscyplinarnego i etycznego podejścia, które uwzględni kontekst lokalny, a jednocześnie korzysta z globalnych ram i sprawdzonych praktyk naukowych. Taki rozwój metodologii wpływa na podniesienie jakości badań, a tym samym skuteczniejsze promowanie sprawiedliwości społecznej i praw człowieka w edukacji włączającej.

Bibliografia

- Adeleye, O. O., Eden, C. A., Adeniyi, I. S. (2024). Innovative teaching methodologies in the era of artificial intelligence: A review of inclusive educational practices. *World Journal of Advanced Engineering Technology and Sciences*, 11(2), 69–79.
- Alderson, P., Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. London: Sage.
- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. London: Routledge.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(2), 1–17.
- Alegria, M., Atkins, M., Farmer, E., Slaton, E., Stelk, W. (2010). One size does not fit all: Taking diversity, culture and context seriously. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37, 48–60.
- Avramidis, E., Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bal, A., Waitoller, F. R., Mawene, D., Gorham, A. (2021). Culture, context, and disability: A systematic literature review of cultural-historical activity theory-based studies on the teaching and learning of students with disabilities. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 43(4), 293–337.
- Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Cambridge: Index for Inclusion Network.
- Bourdieu, P. (1995). Habitus, Kode und Kodifizierung. W: J. Hofbauer, G. Prabitz, J. Wallmannsberger (red.). *Bilder-Symbole-Metaphern* (s. 223–236). Wien: Passagen.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): Między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 46, 91–101.
- Burgstahler, S., Cory, R. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Cho, S., Crenshaw, K. W., McCall, L. (2013). Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38(4), 785–810.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). London: SAGE.
- de Haas, C., Grace, J., Hope, J., Nind, M. (2022). Doing research inclusively: Understanding what it means to do research with and alongside people with profound intellectual disabilities. *Social Sciences*, 11(4), 159.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences. *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- Fox, J., Pearce, K. E., Massanari, A. L., Riles, J. M., Szulc, Ł., Ranjit, Y. S., Trevisan, F., Soriano, C. R. R., Vitak, J., Arora, P., Ahn, S. J. (G.), Alper, M., Gambino, A., Gonzalez, C., Lynch, T., Williamson, L. D., Gonzales, A. L. (2021). Open science, closed doors? Countering marginalization through an agenda for ethical, inclusive research in communication. *Journal of Communication*, 71(5), 764–784.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabel, S. L. (red.). (2005). *Disability studies in education: Readings in theory and method* (Vol. 3). Peter Lang.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Giddens, A. (1998). *Política, sociologia e teoria social*. Unesp.
- Gonzalez, T., Mulligan, E. (2014). Creating classrooms for all learners. W: E. B. Kozleski, K. K. Thorius (red.), *Ability, Equity, and Culture: Sustaining Inclusive Urban Education Reform* (s. 107–133). New York: Teachers College Press.
- Goodley, D. (2017). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction* (2nd ed.). London: Sage.
- Groundwater-Smith, S., Bottrell, D., Dockett, S. (2014). *Participatory research with children and young people*. London: Sage.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Kwame, E. B. (2022). *Socio-cultural and religious perspectives about children with disabilities and its effects on education with focus on inclusive education* (Master's thesis, NTNU). bit.ly/3U8g9op [dostęp: 9.07.2025].
- Loreman, T. J., Deppeler, J. M., Harvey, D. H. (2010). *Inclusive education. Supporting diversity in the classroom*. London: Routledge.
- Mahmud, T. (2018). Foreword: What's Next? Counter-stories and Theorizing Resistance. *Seattle Journal for Social Justice*, 16(3), 607–657.
- Markowska-Manista, U. (2016). Praca z uczniem z trudnościami adaptacyjnymi – specyfika różnic kulturowych i zmiany środowiska edukacyjnego. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wiek* (s. 125–148). Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Markowska-Manista, U. (2020). O potrzebie dekolonizacji współczesnych badań nad dzieciństwem i prawami dziecka w krajach Globalnego Południa i Globalnej Północy. Rozważania wstępne. *Przegląd Krytyczny*, 2(1), 9–20.
- McDevitt, S. E. (2024). Inclusion in practice: Humanising pedagogy for immigrant children with and without disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 1036–1051.
- McDonald, K., Raymaker, D. (2013). Paradigm shifts in disability and health: Toward more ethical public health research. *American Journal of Public Health*, 103, 2165–2173.
- Messiou, K. (2019). Collaborative action research: Facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197–209.
- OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. Paris: OECD Publishing.
- Rao, K., Garant-Jones, E., Dean, B. A., Eady, M. J. (2024). Applying Universal Design for Learning to Work-Integrated Learning: Designing for Inclusion and Equity. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 25(1), 67–81.
- Reimann, M. (2018). Opowiadanie niepełnosprawności. Esej autoetnograficzny. *Studia de Cultura*, 10(1), 30–37.
- Reyes, C. C., Haines, S. J., Clark, K. (2021). *Humanizing methodologies in educational research: Centering non-dominant communities*. Teachers College Press.
- Seale, J., Nind, M., Parsons, S. (2014). Inclusive research in education: Contributions to method and debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(4), 347–356.

- Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12–21.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. London: Routledge.
- Slee, R., Tait, G. (2022). *Ethics and inclusive education*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Thomas, G., Loxley, A. (2022). *Deconstructing special education and constructing inclusion* 3e. McGraw-Hill Education.
- Tisdall, E. K. M. (2012). The challenge and challenging of childhood studies? Learning from disability studies and research with disabled children. *Children & Society*, 26(3), 181–191.
- Tuhiwai Smith, L. (2021). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Bloomsbury Publishing.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – all means all*. bit.ly/4lHhChl [dostęp: 9.07.2025].
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). London: Sage.

Ewaluacja włączenia – wyzwania koncepcyjne i metodologiczne

Ewaluacja edukacji włączającej wymaga jasno określonych celów, odpowiednich wskaźników oraz przejrzystej komunikacji, żeby zaspokoić potrzeby wszystkich uczniów i unaocznić postępy w ramach całego systemu edukacji.

Ewaluacja polega na wydaniu oceny po zdobyciu wiedzy. Ma ona fundamentalne znaczenie, gdy jest stosowana w odniesieniu do działań systematycznych i zorganizowanych społecznie. W swojej słynnej wypowiedzi Herbert Simons (1981) wskazuje, że ewaluacja to mechanizm wykorzystywany przez sztuczne systemy do przetrwania i adaptacji do zmian. Systemy naturalne posiadają własne, nieodłączne mechanizmy sprzężenia zwrotnego, dzięki którym są w stanie dostosować się do zmian wymaganych przez środowisko. Przykładem może być regulacja temperatury ciała u organizmów żywych – gdy wzrasta, to pocenie się lub rozszerzanie naczyń krwionośnych pomagają ją obniżyć. Sztuczne systemy, w tym system edukacji, nie dysponują jednak takim naturalnym mechanizmem sprzężenia zwrotnego, dlatego właśnie ewaluacja pełni funkcję samoregulacji i adaptacji funkcjonalności. Co dla społeczeństwa oznacza, że system edukacji działa poprawnie? Skąd wiemy, że odpowiada on stawianym wymaganiom? Jak sprawdzimy, czy nasze systemy edukacji są włączające? Jak możemy się przekonać, że systemy edukacji włączającej działają prawidłowo?

W długiej historii ewaluacji praktyk i strategii politycznych w zakresie edukacji brakuje ocen dotyczących włączającego charakteru środowisk szkolnych. Mierzenie włączenia w edukacji to bez wątpienia trudne zadanie, między innymi ze względu na złożoność tego pojęcia oraz różnorodność jego zastosowań. Timothy Loreman i in. (2014) przeprowadzili jego trafną analizę, opierając się przede wszystkim na definicji zaproponowanej przez UNESCO (2012).

Zasadniczo ocena włączenia odnosi się do różnych ról przypisywanych przez społeczeństwo systemowi edukacji, szkole i klasie. Obejmuje ona również identyfikację bardzo zróżnicowanego zestawu praktyk edukacyjnych dostosowanych do różnych potrzeb wszystkich uczniów w środowisku szkolnym.

prof. María Castro Morera
Uniwersytet Madrycki



Ewaluacja oddziaływania włączenia na system edukacji wymaga refleksji nad wskaźnikami, które pomogą w monitorowaniu i podejmowaniu decyzji na rzecz doskonalenia tego systemu. Właśnie tu leży sedno debaty koncepcyjnej i tu się kryją wyzwania metodologiczne.

W niniejszym artykule analizuję mapę wskaźników edukacyjnych stosowanych przy ewaluacji edukacji włączającej dla wszystkich. Pozwalają one ocenić postępy w zakresie poziomu włączenia w systemach edukacji. Pojęcia „ewaluacja”, „poprawa” i „jakość” są ze sobą ściśle powiązane. To właśnie ewaluacja umożliwia określenie, które obszary systemu edukacji funkcjonują prawidłowo (co jest równoznaczne z pytaniem, czy wszystkim zapewniono usługi wysokiej jakości), a które wymagają poprawy – a tym samym dalszej analizy, uwagi i opracowania nowych edukacyjnych strategii politycznych.

W artykule omówiłam znaczenie ewaluacji, przedstawiając dwa główne pytania i wskaźniki, które obecnie mają zastosowanie w edukacji włączającej, oraz krótko zanalizowałam kryteria ich skuteczności. Na koniec zaproponowałam kilka wyzwań i otwartych pytań.

Pytania i wskaźniki w zakresie ewaluacji

Ewaluacja może być postrzegana wyłącznie jako złożone ćwiczenie techniczne. I rzeczywiście tak jest – pod względem technicznym można ocenić jej trafność i jakość. Jednak tego rodzaju poprawność systemów ewaluacyjnych nie jest jedynym istotnym kryterium. Jest ona warunkiem koniecznym, ale to nie ona steruje procesem ewaluacji i nie ona go definiuje – każdy zależy bowiem od pytań ewaluacyjnych. Tutaj pojawia się zasadnicza kwestia: jakie pytania ewaluacyjne należy zadać w kontekście edukacji włączającej?

Zanim przejdziemy do sedna sprawy, warto przypomnieć, że ewaluacji należy poddawać to, co jest rzeczywiście istotne. Często proces ten przeprowadzamy na podstawie zestawu danych, które już zebraliśmy. Chociaż wiele

z nich jest wartościowych, mogą one nie odpowiadać na nasze pytania ewaluacyjne, zwłaszcza w obszarze edukacji włączającej. Aby ocenić niektóre wymiary, konieczne może być zatem uwzględnienie nowych dowodów. Mel Ainscow (2020) trafnie zauważa, że powinniśmy „mierzyć to, co wartościowe”, a nie, jak to często ma miejsce, „oceniać to, co można zmierzyć”. W sytuacji braku narzędzi ewaluacyjnych ukierunkowanych bezpośrednio na włączanie, decydenci i ewaluatorzy mogą oceniać system edukacji wyłącznie na podstawie aktualnie dostępnych wskaźników.

W literaturze poświęconej modelom ewaluacji edukacji włączającej często się pojawiają dwa rodzaje pytań, które odnoszą się do głównych różnic w celach ewaluacji.

Pierwsze dotyczy funkcjonalności w odniesieniu do roli, jaką społeczeństwo przypisuje edukacji włączającej. Celem jest zbadanie, czy i w jakim zakresie (dla jakich uczniów, na jakich poziomach, przy użyciu jakich zasobów) edukacja włączająca działa w ramach ogólnodostępnego systemu edukacji. Główne pytanie brzmi: czy system edukacji spełnia funkcje, które zostały mu przypisane przez społeczeństwo? W przypadku edukacji włączającej wypełnianie tej funkcji społecznej oznacza, że jest ona wdrażana i rozwijana dla wszystkich uczniów w ramach ogólnodostępnego systemu. Zatem domyślnym kryterium sukcesu jest wdrażanie edukacji włączającej w środowisku szkolnym.

Drugie podejście ma inny punkt wyjścia. Zakłada ono, że skoro edukacja włączająca ma stanowić główny nurt w edukacji, należy monitorować i ewaluować jej postępy przy zastosowaniu podobnych kryteriów, jakie dotychczas wykorzystywano w odniesieniu do całego systemu.

Model „wkład–procesy–wyniki” daje ramy, które bywają pomocne w identyfikacji obszarów systemu przyczyniających się do realizacji celu (lub w tym przeszkadzających), jakim jest wdrożenie edukacji włączającej. Tego typu struktura zakłada, że wszystkie elementy systemu są zorientowane na wyniki szkoły i są z nimi powiązane. Wyniki szkoły można jednak

ująć bardzo szeroko. Niezależnie od tego, jakie opcje zostaną przyjęte, będzie to kluczowe kryterium w tych modelach. Cały system jest zorientowany na uzyskanie wartościowych wyników przez wszystkich.

Dlatego wskaźniki, które składają się na system monitorowania, ewaluacji i jakości edukacji włączającej, muszą być określone w odniesieniu do pytania ewaluacyjnego, na które mają udzielić odpowiedzi. W przeciwnym wypadku poszukiwane i znajdowane będą dane, które nie pozwolą zrozumieć stanu edukacji włączającej.

Ewaluacja funkcjonowania edukacji włączającej

Spółeczna funkcja edukacji włączającej znajduje odzwierciedlenie w większości definicji. Zgodnie z tą opracowaną przez UNESCO (2012) szkoły powinny nie tylko otwierać się na przyjmowanie uczniów o zróżnicowanych potrzebach, ale także podejmować proaktywne działania w celu usuwania wszelkich przeszkód utrudniających pełne uczestnictwo. Przyjęcie zasad edukacji włączającej wymaga od szkół wdrażania odpowiednich praktyk, a jednocześnie eliminowania systemów i zachowań, które prowadzą do wykluczenia. Edukację włączającą można zatem postrzegać jako „proces polegający na identyfikowaniu i usuwaniu barier w zakresie obecności, uczestnictwa i osiągnięć wszystkich uczniów” (Ainscow, 2020, s. 9).

Jeżeli nasze pytanie ewaluacyjne dotyczy tych funkcji społecznych, odpowiedzią dla społeczeństwa jest stopień, w jakim systemy edukacji obejmują wszystkich uczniów. To właśnie stanowi kryterium wysokiej efektywności. Wskaźniki składające się na taki system ewaluacji powinny być zorientowane na zasięg, obecność, umiejscowienie i dostosowanie strategii politycznych w zakresie edukacji włączającej.

Dobrym przykładem podejścia do monitorowania edukacji włączającej jest szczegółowy opis 21 wskaźników, przedstawiony przez European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2024). Dotyczy one

kwestii zapisów i identyfikacji uczniów ze specjalnymi potrzebami oraz ich miejsca w strukturze systemów edukacji. Ujęto w nich m.in. ogólne wskaźniki zapisów do systemu edukacji (np. 1.1: Wskaźnik zapisów do edukacji ogólnodostępnej), a także identyfikację uczniów znajdujących się poza systemem edukacji (np. 1.3: Wskaźnik zapisów do oddzielnych, niewłączających grup/klas w ramach edukacji ogólnodostępnej; lub 1.4: Odsetek dzieci/uczniów uczących się poza systemem edukacji ogólnodostępnej).

Ostateczny wynik analizy tego zestawu wskaźników ukazuje luki w zakresie włączenia wykryte w różnych europejskich systemach edukacji, zgodnie z przyjętymi definicjami i funkcją społeczną przypisaną edukacji włączającej. EASNIE (2024) jednoznacznie proponuje rozszerzenie zestawu wskaźników, zawsze odnosząc się do koncepcji tworzenia mapy włączenia w ramach systemów edukacji z wykorzystaniem instytucjonalnych źródeł informacji. Przegląd dostępnych danych wskazuje również obszary wymagające poprawy w zakresie analizy włączenia w systemach edukacji.

Innym przykładem tego rodzaju ewaluacji jest dobrze znany „Indeks dla włączania” autorstwa Tony’ego Bootha i Mela Ainscowa (2002). Narzędzie to służy identyfikacji włączających kontekstów edukacyjnych w każdej szkole. Innymi słowy, jest to test umożliwiający ocenę coraz bardziej włączających środowisk w danej placówce, ale niepozwalający na analizę całego systemu edukacji.

To bardzo elastyczne narzędzie, ponieważ może pomóc w określeniu kolejnych kroków w kierunku stworzenia bardziej włączającego środowiska w danej szkole, na podstawie wiedzy i doświadczenia każdej osoby zaangażowanej w ten proces. Nie chodzi w nim o ocenę czyichkolwiek kompetencji, lecz o poszukiwanie sposobów rozwoju szkoły i doskonalenia zawodowego kadry.

Indeks ma na celu pomiar efektów reform edukacyjnych oraz zachęcenie do poprawy systemu edukacji poprzez jego porównanie (w całości lub w części) z innymi systemami. Włączenie odnosi się przy tym do edukacji

wszystkich dzieci i młodzieży. Pod tym względem jest to zgodne z ogólnymi definicjami edukacji włączającej i przypisaną jej funkcją społeczną.

Analiza tego zestawu wskaźników i narzędzi pozwala określić stopień obecności edukacji włączającej w naszych systemach i ośrodkach nauczania, a także wskazać, kto jest z niej wykluczony oraz gdzie powinny być skierowane wysiłki naprawcze. Są to niewątpliwie cenne informacje, jednak nie dostarczają one wiedzy na temat jakości wsparcia, jakie otrzymują wszyscy uczniowie, ani informacji o postępach i osiągnięciach w ramach systemu edukacji.

Ewaluacja edukacji włączającej w ramach modelu „wkład–procesy–wyniki”

W ostatniej dekadzie zwiększa się nacisk na kształtowanie strategii politycznych opartych na dowodach, co sprawiło, że wiele rządów zaczęło się kierować jasno określonymi, mierzalnymi celami, którym towarzyszą wskaźniki umożliwiające śledzenie ich realizacji. Trend ten znajduje również odzwierciedlenie w wysiłkach społeczności międzynarodowej na rzecz ustanowienia wskaźników monitorowania postępów w edukacji włączającej.

Model „wkład–procesy–wyniki” dostarcza cenne ramy analityczne do identyfikacji tego, jak różne elementy systemu edukacji ułatwiają (lub utrudniają) osiągnięcie celu, czyli edukacji włączającej. Ogólne założenie tego modelu opiera się na przekonaniu, że wszystkie komponenty struktury edukacyjnej są ze sobą powiązane w ramach pełnionych przez nie funkcji, oraz że są wspólnie ukierunkowane na realizację założonych celów szkoły. W kontekście edukacji włączającej cele te należy rozumieć w sposób wielowymiarowy, obejmujący rozwój akademicki, społeczny i emocjonalny wszystkich uczniów (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). To właśnie definicja oczekiwanych rezultatów staje się kluczowym wyznacznikiem tego modelu, kształtując sposoby dążenia do skuteczności i jej oceny. Ramy te odzwierciedlają założenie, że system

jako całość powinien dążyć do tworzenia sprawiedliwych, znaczących oraz wysokiej jakości doświadczeń i rezultatów edukacyjnych, które odpowiadają różnicowanym potrzebom wszystkich uczniów (UNESCO, 2017).

Ten model strukturalny, jak już wspomniano, opiera się na założeniu, że każdy element systemu jest dostosowany do zakładanych wyników szkoły i przyczynia się do ich osiągnięcia. Skuteczność odnosi się do stopnia, w jakim systemom edukacji, szkołom i praktykom nauczania udaje się zapewniać wszystkim uczniom równe i wysokiej jakości możliwości uczenia się oraz osiągania wyników, niezależnie od ich różnicowanego pochodzenia, umiejętności lub potrzeb. Model ten kładzie nacisk nie tylko na osiągnięcia szkolne, lecz także na społeczny, emocjonalny i partycypacyjny wymiar włączenia wszystkich uczniów, zapewniając, że nikt nie będzie marginalizowany w procesie edukacyjnym lub z niego wykluczany.

Zatem konieczne jest określenie danych wejściowych i wskaźników procesów. Jednak jeśli nasze pytanie ewaluacyjne dotyczy skuteczności, kryteria skuteczności obejmują złożone wskaźniki rezultatów, takie jak uczestnictwo, wyniki w nauce, dalsze losy po zakończeniu szkoły, dobrostan.

Model „wkład–procesy–wyniki” pomaga dobrać wskaźniki w sposób trafny i zrównoważony, a także ułatwia zrozumienie powiązań między nimi. Stanowi zatem elastyczną strukturę, w której ramach wybór wskaźników zależy od autorów i interesów instytucji prowadzących ewaluację. Ogólną definicję tej struktury można sformułować w następujący sposób:

1. **Wkład** oznacza ogólnie wszystkie zasoby zasilające system w celu osiągnięcia określonych wyników. W obszarze edukacji włączającej wkład nie może ograniczać się jedynie do kwestii finansowych, ale m.in. uwzględniać również zapewnienie odpowiedniej liczby nauczycieli w szkołach, ich przygotowanie do pracy w zakresie włączenia oraz niezbędną infrastrukturę;
2. **Procesy** odnoszą się do wszystkich działań podejmowanych w ramach systemu edukacji, w tym

do procedur na różnych poziomach – od krajowego po poziom klasy w szkole. Oprócz praktyk nauczania obejmują one m.in. ocenianie, dystrybucję środków finansowych, udzielanie indywidualnego wsparcia, klimat szkoły. Procesy dotyczą także sposobu realizacji poszczególnych działań w systemach edukacyjnych, np. poprzez zbadanie, czy szkoły angażują się we współpracę;

3. **Wyniki** są efektem interakcji między wkładami a procesami. Obejmują one osiągnięcia w nauce i w sferze społeczno-emocjonalnej, a także możliwości ekonomiczne, zawodowe oraz dobrostan.

Ponadto u podstaw tego modelu leży ogólna hipoteza, zgodnie z którą wskaźniki są ze sobą powiązane i wszystkie przyczyniają się do osiągania wyników w obszarze edukacji włączającej. Z tego powodu modele służą nie tylko do monitorowania, ale również do zwiększania efektywności szkoły.

Mary Kyriazopoulou i Harald Weber (2009) proponują, aby ewaluacja systemów edukacji włączającej odbywała się na trzech odrębnych poziomach: makro (obejmującym szeroki kontekst, taki jak okręgi szkolne, państwa i regiony), mezo (obejmującym poszczególne szkoły, zespoły szkół i lokalne społeczności, w których działają) oraz mikro (obejmującym klasy i uczniów).

Do najistotniejszych europejskich inicjatyw ostatnich lat zalicza się praca Cecylia Mezzanotte i Claire Calvel (2023), która może wpłynąć na procesy projektowania i ewaluacji edukacji włączającej. Publikacja ta przedstawia konkretne propozycje wskaźników. Autorki podjęły się opracowania systemów ewaluacyjnych uwzględniających postępy i zmiany w procesach edukacji włączającej.

W swojej pracy zilustrowały przykładowe wskaźniki dla każdego poziomu modelu, wzmacniając elastyczność jego struktury, którą można dostosować do społecznych i edukacyjnych potrzeb każdego systemu edukacji.

Dokładny opis szerokiego zestawu wskaźników wyników ma szczególne znaczenie, ponieważ ukazuje prawdziwą wartość edukacji włączającej, wychodząc poza ograniczoną i doraźną perspektywę efektów szkolnych.

Systemy ewaluacji to podstawowe narzędzia przekazywania społeczeństwu systematycznych informacji zwrotnych dotyczących procesów adaptacyjnych zachodzących w ramach edukacji. W związku z tym tradycyjny model „wkład–procesy–wyniki” został wzbogacony o odrębny komponent komunikacyjny. Dodanie tego elementu podkreśla konieczność opracowania przejrzystych i skutecznych strategii służących przekazywaniu różnym interesariuszom wiedzy o osiągnięciach i postępach systemu edukacji. Bez takiej komunikacji nadrzędny cel, jakim jest zapewnienie prawdziwie włączającej edukacji dla wszystkich uczniów, pozostaje nieosiągalny, ponieważ świadomość społeczna i wsparcie społeczne mają kluczowy wpływ na wprowadzenie trwałych reform edukacyjnych oraz branie odpowiedzialności za ich realizację.

Kwestia komunikacji jest w małym stopniu poruszana w obecnej literaturze przedmiotu, w której często się pomija konieczność opracowania jasno określonych i rzetelnych wskaźników pomiaru rozwoju,

Model „wkład–procesy–wyniki” dostarcza cenne ramy analityczne do identyfikacji tego, jak różne elementy systemu edukacji ułatwiają (lub utrudniają) osiągnięcie celu, czyli edukacji włączającej.

skuteczności operacyjnej i wyników systemów edukacji włączającej (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; UNESCO, 2017; Ainscow, 2020). To zaniedbanie przyczynia się do braku społecznego uznania i zrozumienia dla

wyników osiąganych dzięki edukacji włączającej.

Jak zauważają Lani Florian i Christine Black-Hawkins (2011), brak przejrzystych mechanizmów komunikacji osłabia społeczne zrozumienie i poparcie dla praktyk włączających. W związku z koniecznością wypełnienia tej luki tak ważne jest rozszerzenie tradycyjnego modelu „wkład–procesy–wyniki” o kompleksowe mechanizmy komunikacji, które pomogą w zwiększeniu przejrzystości i zaangażowania interesariuszy, co przełoży się na widoczność inicjatyw na rzecz edukacji włączającej i poszerzenie grupy odpowiedzialnej za ich realizację.

Wnioski

Ewaluacja jest niezwykle istotna. Określenie mierzalnych i możliwych do monitorowania w czasie rzeczywistym celów oraz wyników edukacji włączającej dodatkowo wzmacnia jej znaczenie. Jednak siła jej oddziaływania będzie zależeć od umiejętnego doboru pytań ewaluacyjnych i wskaźników.

W artykule przedstawiono dwa ogólne podejścia do ewaluacji. Oba znajdują zastosowanie w kontekście edukacji włączającej, a ich elastyczność i możliwość dostosowania do potrzeb klas, szkół oraz całego systemu edukacji czynią z nich użyteczne narzędzia.

Mapa wskaźników została wzbogacona o cele i działania w zakresie edukacji włączającej. Istnieją powszechnie uznawane i jasno określone wskaźniki związane z równością i zasięgiem strategii politycznych w zakresie edukacji włączającej. Odnotowano również postępy w określaniu nowych wskaźników (np. uznawanie edukacji), identyfikowaniu i wykorzystywaniu nowych źródeł danych oraz uzupełnianiu luk informacyjnych w bazach danych poszczególnych krajów (EASNIE, 2024).

W efekcie ukazano brak zgodności w literaturze co do tego, czym powinien być dobry wskaźnik, do czego powinien się odwoływać, aby możliwe było powiązanie go z oceną wartościującą, oraz jakie jest jego znaczenie w wymiarze informacyjnym wobec społeczeństwa. Wskaźniki muszą być bowiem przez obywateli postrzegane jako sygnały świadczące o dobrym funkcjonowaniu systemu. Pod tym względem ewaluacja staje się narzędziem kontaktu ze społeczeństwem. Jeśli zatem chcemy wykorzystywać narzędzia ewaluacji w tym zakresie, powinniśmy ze szczególną precyzją określać kryteria sukcesu dla systemów edukacji włączającej.

Informacje płynące z ewaluacji są istotne dla nauczycieli i osób zarządzających edukacją, ponieważ wspomagają podejmowanie interwencji opartych na dowodach. Jeśli jednak chcemy przekonać opinię publiczną o znaczeniu i prawidłowym funkcjonowaniu edukacji włączającej, konieczne jest rozpowszechnianie wskaźników efektywności i wyników ewaluacji także poza kręgiem decydentów.

W niniejszym artykule starałam się zwrócić uwagę na ocenę poziomu włączenia w ramach ewaluacji systemów edukacji. Z tej perspektywy możliwa jest ocena modelu edukacyjnego opartego na zaspokajaniu i dostosowywaniu się do potrzeb uczniów w szkole za pomocą zestawu ogólnych wskaźników funkcjonowania systemu. Pozostawiam tu przestrzeń do wspólnej refleksji: czy powinniśmy traktować ewaluację edukacji włączającej jedynie jako system, czy raczej powinniśmy uwzględnić ewaluację konkretnych programów odnoszących się do różnorodnych działań edukacyjnych na rzecz włączenia w edukacji?

Bibliografia

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- EASNIE. (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education – Shadow cross-country report: 2020/2021 School Year*.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828.
- Kyriazopoulou, M., Weber, H. (red.) (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Loreman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. W: *Measuring inclusive education* (s. 3–17). Emerald Group Publishing Limited.
- Mezzanotte, C., Calvel, C. (2023). Indicators of inclusion in education: A framework for analysis. *OECD Education Working Papers*, No. 300. OECD Publishing. bit.ly/45a741E [dostęp: 8.08.2025].
- Simons, H. A. (1981). *The science of the artificial* (2nd ed.). The MIT Press.
- UNESCO. (2012). *Addressing exclusion in education: A guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies*.
- UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*.

Sprawdzajmy jakość systemu edukacji

Obecnie studiuję prawo, jednak zanim poszedłem na studia, uczyłem się w placówkach przeznaczonych dla osób niewidomych. Chociaż dostrzegam w nich wiele zalet, to nie mogę powiedzieć, żeby był to jedynie mój wybór. Kilukrotnie kontaktowałem się ze szkołami ogólnodostępnymi w sprawie mojego ewentualnego przyjęcia.

Za każdym razem słyszałem, że wprawdzie mogę być wpisany na listę uczniów, ale nie będę miał zapewnionej edukacji na poziomie osób pełnosprawnych. Znam również wiele osób ze szczególnymi potrzebami, które postanowiły rozpocząć lub kontynuować naukę w szkołach powszechnych, jednak z biegiem czasu przekonywały się, że nie mogą w pełni korzystać z oferty edukacyjnej. To uświadomiło mi, jak istotna jest kwestia badania jakości systemu edukacji włączającej.

Skupiając się na tym zadaniu, powinniśmy przede wszystkim znać zasoby, jakimi dysponujemy. A tu moim zdaniem największym kapitałem są nauczyciele. Chodzi zarówno o nauczycieli wspomagających w klasach integracyjnych, jak i wszystkich innych, również tych, którzy nie mają formalnie potwierdzonych kwalifikacji do pracy z osobami niepełnosprawnymi. Co oczywiste, nie można wymagać od każdego, aby był specjalistą we wszystkich dziedzinach, jest jednak wiele łatwych do przekazania informacji na temat poszczególnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami, które mogą zdecydowanie ułatwić współpracę.

Innym aspektem, który warto monitorować, jest szeroko rozumiana dostępność placówek. W Polsce funkcjonuje niemal 2 tys. szkół specjalnych, nadal istnieją jednak miejscowości znacznie od nich oddalone. Wspominając o dostępności, mam również na myśli ułatwienia pozwalające wszystkim na korzystanie z budynków. Kolejne akty prawne wymuszające przystosowywanie przestrzeni publicznych do potrzeb osób z niepełnosprawnościami to krok w dobrą stronę. Warto jednak sprawdzać, czy poszczególne udogodnienia faktycznie spełniają swoje funkcje – większość z nas widziała kiedyś podjazd dla wózków na tyle stromy, że nikt nie byłby w stanie z niego skorzystać.

Bartosz Wróbel

Youth Advocate, UNICEF



Jednym z głównych celów edukacji włączającej powinno być przygotowanie młodych ludzi do wejścia na rynek pracy, co w przypadku osób z niepełnosprawnościami stanowi szczególne wyzwanie. Według danych z 2008 roku tylko 17% osób niewidomych podejmowało aktywność zawodową. Statystyka ta w przypadku innych grup wypada nieco lepiej, jednak nadal pozostawia wiele do życzenia. Wpływ na nią ma wiele czynników – w tym podejście pracodawców i polityka rządów, jednak jakość wiedzy przekazywanej w szkole również nie pozostaje bez znaczenia. Dlatego badanie udziału aktywnych zawodowo osób z niepełnosprawnościami w ogólnej liczbie byłych uczniów korzystających z edukacji włączającej oraz jakości podejmowanej przez nich pracy jest konieczne do oceny skuteczności całego systemu.

Założeniem edukacji włączającej jest to, że przynosi ona korzyści wszystkim uczniom, np. poprzez rozwijanie ich wrażliwości i świadomości społecznej. Przedmiotem badań powinno być zatem także jej oddziaływanie na postępy oraz komfort nauki uczniów pełnosprawnych. Temat ten wymaga analizy poszczególnych przypadków, ponieważ wpływa na niego wiele zmiennych, takich jak rodzaj potrzeb ucznia, podejście nauczyciela i wielkość grupy.

Niezwykle ważne jest, aby głos osób z niepełnosprawnościami był brany pod uwagę. Prawdopodobnie większość z nas nie będzie w stanie przedstawić pełnego spojrzenia na daną kwestię, ponieważ każdy człowiek ma określony zasób doświadczeń, jednak dzięki badaniom jesteśmy w stanie wskazać problemy, które mogłyby nie być zauważone, gdyby nasz głos nie został wysłuchany.

Nowoczesne technologie na rzecz edukacji włączającej

Technologia może w znaczący sposób wspierać rozwój edukacji włączającej, o ile jest wdrażana w przemyślany sposób. Sztuczna inteligencja i narzędzia cyfrowe powinny usprawniać proces uczenia się bez zastępowania interakcji i relacji międzyludzkich, przy jednoczesnym uwzględnieniu kwestii etycznych, dotyczących m.in. pokonywania uprzedzeń i zachowania prywatności. Zasady uniwersalnego projektowania przynoszą korzyści wszystkim uczniom, ale prawdziwa integracja wymaga czegoś więcej niż tylko nowych urządzeń – potrzebne są także: infrastruktura, szkolenia i zasady gwarantujące wszystkim uczniom równy dostęp do edukacji. Najskuteczniejsze rozwiązania powstają wtedy, gdy są opracowywane wspólnie z osobami uczącymi się, dzięki czemu projektowane narzędzia zaspokajają ich rzeczywiste potrzeby. Co więcej, innowacje nie zawsze wymagają nowych narzędzi, lecz nowych sposobów wykorzystania tego, czym już dysponujemy.

Włączenie poprzez kosmos: działania biura ESERO w Polsce

Czy kosmos może zagościć w szkołach? Polski oddział Europejskiego Biura Edukacji Kosmicznej dowodzi, że tak, oferując wiele działań edukacyjnych sprzyjających włączeniu, które pomagają uczniom czuć się swobodniej i pewniej w obszarze nauk ścisłych.

Europejskie Biuro Edukacji Kosmicznej (ang. *European Space Education Resource Office*, ESERO) to projekt Europejskiej Agencji Kosmicznej mający na celu wykorzystanie zagadnień związanych z kosmosem do uatrakcyjnienia nauczania i uczenia się przedmiotów STEM¹. Działania ESERO obalają mit, że nauki ścisłe są przeznaczone wyłącznie dla wyjątkowo uzdolnionych. Przestrzeń kosmiczna jest w tym kontekście nie tylko miejscem inspiracji i marzeń o przyszłości, ale również częścią codziennego życia. Koordynacją działań ESERO zajmuje się Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, ale aktywności – zarówno stacjonarne, jak i online – realizowane są w całej Polsce. Polskie biuro, tak jak podobne jednostki w innych państwach, uznaje włączenie i różnorodność za wartości podstawowe. W ramach programu ESERO-Polska zidentyfikowano kilka obszarów, w których podejmowane są działania na rzecz włączenia.

Aleksander Jasiak

Centrum Nauki Kopernik



Ułatwianie dostępu do nauk ścisłych

Kosmos i technologie kosmiczne stanowią ekscytujący kontekst dla zajęć szkolnych i pozalekcyjnych. Czasem wystarczy, że nauczyciel przedstawi jakieś zagadnienie w niecodzienny sposób – odwołując się np. do tematyki kosmosu – by rozbudzić zainteresowanie ucznia, który wcześniej nie widział dla siebie miejsca w świecie nauk ścisłych.

Ważne jest, aby połączyć inspirujące treści z podejściem pedagogicznym skoncentrowanym na uczniach – osobno oba te elementy nie przyniosą oczekiwanych rezultatów. Dlatego warsztaty realizujemy w określony sposób, zgodnie z konstruktywistycznym paradygmatem – eksperyment (przeprowadzany samodzielnie przez uczniów) poprzedza wyjaśnienie teoretyczne. Zakładamy, że podczas tak zorganizowanych zajęć poczucie sprawczości i niezależności, doświadczane podczas procesu edukacyjnego, może się przenieść na inne sfery życia uczniów.

1 Science, Technology, Engineering, Mathematics – nauki ścisłe, technologia, inżynieria, matematyka.

Takie podejście umożliwia włączenie uczniów, którzy w innym przypadku zostaliby (często nieumyślnie) pominięci – na przykład ze względu na stereotypy związane z płcią, niski kapitał kulturowy lub choćby skłonność do przeszkadzania na lekcjach. Do włączenia dochodzi, ponieważ ich aktywność jest strukturalnie wpisana w proces postępu całej klasy. Wpływając na przebieg eksperymentu, nie tylko rozwijają oni niezależność poznawczą, lecz mogą także zostać zainspirowani do zmiany nastawienia względem swojej przyszłości dzięki przekazywanym treściom.

Głównym celem ESERO-Polska jest zapewnienie nauczycielom możliwości szkolenia, a uczniom – ekscytujących wyzwań, którym mogą stawiać czoła, współpracując w zespołach ze swoimi rówieśnikami.

Włączenie uczniów dzięki wsparciu nauczycieli

Kluczowym elementem działań na rzecz włączenia uczniów z różnych środowisk lub o szczególnych potrzebach jest inwestowanie w nauczycieli. To właśnie ich zaangażowanie i kompetencje mają istotne przełożenie na doświadczenia uczniów w szkole i poza nią. Dotyczy to m.in. nauczycieli z terenów wiejskich i mniejszych miejscowości, nie zawsze korzystających z szerokiej gamy interesujących projektów, w które mogliby zaangażować swoich uczniów. Zdarza się więc, że podchodzą do nowych inicjatyw edukacyjnych niepewnie i w ogóle się do nich nie zgłaszają. W rezultacie uczniowie nie dowiadują się o możliwościach, z których mogliby bezpłatnie skorzystać. W odpowiedzi na to wyzwanie zorganizowaliśmy **Letnią Szkołę Edukacji Kosmicznej**, podczas której zapoznaliśmy nauczycieli pracujących z uczniami ze środowisk defaworyzowanych z zadaniami o tematyce kosmicznej, takimi jak: **Climate Detectives** (analiza lokalnego problemu środowiskowego), **Moon Camp** (projektowanie bazy kosmicznej) czy **CanSat** (budowa sondy kosmicznej zdolnej do wykonywania pomiarów naukowych). Uczestnicy Letniej Szkoły biorą udział w długich, wypełnionych treściami warsztatach i dyskusjach online, a ponadto poznają podstawy realizacji partycypacyjnych projektów uczniowskich. Wszystko po to, aby poczuć się

pewnie, wprowadzając projekty w swoich klasach, i mogli powierzyć uczniom jak największą odpowiedzialność za ich przebieg.

Wyzwania Europejskiej Agencji Kosmicznej

Przygotowując dla uczniów ekscytujące wyzwania, staramy się, aby były one jak najbardziej włączające. Gdy zadaniem ma być budowa od podstaw działającego modelu sondy kosmicznej (konkurs CanSat), organizujemy liczne szkolenia oraz sesje pytań i odpowiedzi, aby szansę udziału w przedsięwzięciu mieli nie tylko uczniowie elitarnych szkół. Wynika to z naszych doświadczeń związanych z wykluczeniem niektórych osób w pierwszej edycji konkursu. Po zmianie harmonogramu, która sprawiła, że szkolenia wprowadzające stały się bezpłatne dla wszystkich zarejestrowanych uczestników i odbywały się przed pierwszym etapem eliminacji, w każdej kolejnej edycji Letniej Szkoły bierze udział bardziej zróżnicowana grupa szkół.

Nie każdy projekt podejmujący tematykę kosmosu musi być nastawiony na badania naukowe lub technologię. Organizujemy również wyjątkowe wyzwanie – **Mission X** – podczas którego zachęcamy uczniów do aktywności fizycznej, wykorzystując atrakcyjny kontekst treningu astronautów. Zadaniem jest odtworzenie ćwiczeń wykonywanych przed misją kosmiczną lub w jej trakcie. Aktywności te są połączone z zadaniami z obszaru STEM, dzięki czemu osoby o różnych zainteresowaniach i predyspozycjach mogą wziąć udział w projekcie i rozwijać się zarówno pod względem fizycznym, jak i naukowym.

Inicjatywy dla młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym lub edukacyjnym

Instytucjami, które wspierają młodzież ze środowisk defaworyzowanych, a jednocześnie nie mają dostępu do wysokiej jakości oferty edukacyjnej w zakresie STEM, są placówki wsparcia dziennego. Stanowią one część systemu zabezpieczenia społecznego w Polsce. Co roku

zapraszamy je do udziału w cyklu całodziennych wydarzeń (**Space Adventure**), podczas których uczniowie mogą się zainspirować tematyką kosmiczną w ramach warsztatów i zajęć, a następnie przenieść tę inspirację do innych obszarów swojego życia. Obecnie współpracujemy ze specjalistami z placówek wsparcia dziennego nad opracowaniem kursu szkoleniowego dostosowanego do potrzeb ich pracowników, który pomoże im samodzielnie prowadzić zajęcia STEM. Organizowanie aktywności pozalekcyjnych z uwzględnieniem dialogu partnerów ma ogromny wpływ na to, że ostateczne efekty tej pracy zaspokoją cele i potrzeby obu stron. Kiedy Centrum Nauki Kopernik oferuje szkolenia z zakresu edukacji STEM dla opiekunów placówek wsparcia dziennego, nie ograniczamy się do przygotowania gotowych scenariuszy zajęć o tematyce kosmicznej. Zaczynamy od rozmowy o celach i potrzebach tych instytucji oraz o specyficznym kontekście, w jakim działają. Tylko dzięki takiej współpracy można stworzyć wartościowy kurs.

Dotarcie do mniejszych społeczności

Wykluczenie geograficzne ma ogromny wpływ na mieszkańców terenów pozamiejskich. Z działaniami CNK staramy się zatem dotrzeć do wszystkich regionów Polski. Naszą sztandarową inicjatywą w tym zakresie jest **Program Ambadorski Edukacji Kosmicznej**, w którego ramach współpracujemy z aktywnymi nauczycielami z całej Polski, chcąc dotrzeć także do bardzo małych społeczności, które nie oferują takich samych możliwości edukacyjnych jak większe miasta. Współpracujemy również z **lokalnymi centrami nauki** i pomagamy im w tym, aby mogły samodzielnie wprowadzać do swojej bezpłatnej oferty zajęcia edukacyjne STEM z zakresu tematyki kosmicznej (opracowane w ramach całej europejskiej sieci ESERO), a tym samym na stałe prowadzić działania edukacyjne skupione wokół eksploracji kosmosu.

Wzorce dla młodzieży

Podczas nauki w szkole uczniowie rzadko mają okazję nawiązać bezpośredni kontakt z profesjonalistami z różnych branż. Bardzo często nie wiedzą nawet, że w ich kraju prowadzone są działania związane z badaniami kosmosu. W takich warunkach trudno im wiązać przyszłość z tą gałęzią gospodarki. Staramy się wypełniać tę lukę poprzez bezpośrednie lekcje prowadzone przez ekspertów z branży lub środowiska akademickiego (**Lekcje nie z tej Ziemi**) oraz webinaria dla szerokiego grona odbiorców (**Spotkaj Eksperta/Ekspertkę**). Przedstawiając uczestnikom ekspertów i naukowców, którzy mogą się stać wzorem do naśladowania, staramy się otworzyć przed odbiorcami nowe perspektywy. W tym samym celu organizujemy warsztaty dla uczniów szkół średnich, które mają skłonić ich do refleksji nad podjęciem kariery w sektorze kosmicznym oraz pomóc w identyfikacji ich kompetencji i celów.

Zakończenie

Bardzo istotne jest powiązanie ze sobą dwóch kwestii: włączenia każdego obywatela już od najwcześniejszych etapów życia oraz poszukiwania innowacji, które mają napędzać przyszłość gospodarek europejskich. Innowacje te mogą być wynikiem aktywizacji grup i środowisk demograficznych tradycyjnie wykluczanych z możliwości społecznych i ekonomicznych (w związku z brakiem dostępu do odpowiedniej edukacji na wczesnych etapach życia). Wierzymy, że wykorzystanie pedagogiki skoncentrowanej na uczniu, a także prezentowanie kontekstu eksploracji kosmosu i europejskich osiągnięć w tym zakresie (w połączeniu z praktycznymi działaniami edukacyjnymi), może zainspirować wszystkich uczniów, bez względu na różnice między nimi, do udziału w kształtowaniu przyszłego świata.

Technologia a edukacja włączająca: wzmacnianie roli nauczycieli, angażowanie uczniów

ORBIUM to zestaw edukacyjny, który powstał we współpracy Centrum Nauki Kopernik (CNK) z Samsung Electronics Polska jako rezultat projektu „Szkoła z technologią”. Może być on traktowany jako dobra praktyka inkluzywnego i uniwersalnego projektowania oraz włączającego procesu badawczo-rozwojowego.

Projekt „Szkoła z technologią” rozpoczął się w 2023 roku diagnostycznym badaniem dotyczącym wykorzystywania urządzeń mobilnych przez dzieci i młodzież oraz nauczycieli i nauczycielki. Pierwszy etap zwieńczyło opracowanie *Urządzenia mobilne w uczeniu się i nauczaniu. Raport z badań ilościowo-jakościowych* (Potęga vel Żabik, Sadowska, 2024). Wyniki badania wykazały między innymi, że tablety częściej niż do edukacji wykorzystywane są w celach rozrywkowych (do gier lub oglądania filmów czy seriali).

W drugim etapie projektu (2024 rok) zaprojektowano i przygotowano (we współpracy z nauczycielami i nauczycielkami) prototyp zestawu edukacyjnego wykorzystującego tablet. Miał on spełniać następujące warunki:

- interdyscyplinarność;
- możliwość rozwoju umiejętności współpracy uczniów i uczennic;
- uniwersalność (potencjał do wykorzystania zestawu przez osoby, które go nie projektowały);
- wykorzystanie tabletu jako pomocy edukacyjnej, a nie jako atrakcji czy gadżetu.

Na powstały według tych założeń prototyp składają się: tablet, scenariusze lekcji dla klas 4–8 szkoły podstawowej oraz akcesoria potrzebne do ich realizacji w szkole (np. mikrokontroler MakeyMakey, kostka rozszerzonej

dr Marta Sałkowska
Centrum Nauki Kopernik



rzeczywistości MergeCube, nakładka mikroskopowa na aparat w tablecie).

W trzecim etapie projektu (2025 rok) po cztery zestawy ORBIUM zostały przekazane do 25 szkół, gdzie nadal będą testowane w typowo szkolnych warunkach przez nauczycieli, którzy nie brali udziału w pierwszych etapach przedsięwzięcia¹. W niniejszym artykule koncentruję się na przebiegu drugiego etapu projektu.

Prace badawczo-rozwojowe: prototypowanie zestawu

Kluczowe założenia metodyki prac badawczo-rozwojowych w projekcie „Szkoła z technologią” obejmowały włączenie w ten proces przedstawicieli wszystkich potencjalnych grup odbiorców zestawu, czyli nauczycieli oraz uczniów (w tym uczniów ze specjalnymi i szczególnymi potrzebami edukacyjnymi).

Podczas projektowania zestawu współpracowaliśmy z nauczycielami, ponieważ zależało nam z jednej strony na wypracowaniu scenariuszy lekcji odpowiadających pierwotnym założeniom zestawu ORBIUM, a z drugiej – na uzyskaniu praktycznych wskazówek wdrożeniowych.

Prace badawczo-rozwojowe prowadziliśmy w nurcie *participatory action research* (PAR)², w ramach którego nauczyciele pełnili funkcję współbadaczy i ekspertów. Oznacza to, że brali udział w procesie tworzenia narzędzi badawczych, gromadzenia danych i interpretacji wniosków końcowych. Prace były koordynowane przez dr. Karola Jachymka, który facylitował poszczególne działania (np. warsztaty wydobywcze), a także pomagał skonkretyzować i sformalizować pomysły pojawiające się podczas kolejnych spotkań.

Jednym z założeń zestawu miało być stworzenie możliwości do rozwoju umiejętności współpracy. Dlatego nauczyciele otrzymali wsparcie eksperckie w obszarze

projektowania scenariuszy wspierających tego rodzaju kompetencje. Zakładaliśmy przy tym wzajemne testowanie i komentowanie swoich prototypów przez nauczycieli, zaproponowaliśmy zatem uczestnikom projektu warsztaty z udzielania informacji zwrotnej.

Należy podkreślić, że w tym konkretnym procesie nauczyciele nie byli jedynie konsultantami czy testerami scenariuszy opracowanych przez ekspertów – stali się autentycznymi współtwórcami całego zestawu. Testowali swoje autorskie pomysły z uczniami i zbierali od nich informacje zwrotne. Sprawdzali także w praktyce scenariusze swoich kolegów i koleżanek z zespołu projektowego. Konsultowali się ze sobą, wprowadzali zmiany i znów testowali – dowiadywali się dzięki temu, jak lekcja odbierana jest przez uczniów. O znaczeniu tego etapu świadczyć może wypowiedź jednej z nauczycielek uczestniczących w projekcie: „Uczniowie byli podekscytowani faktem, że biorą udział w testowaniu narzędzi, które naprawdę trafią do wielu szkół. Czuli dumę. Mieli poczucie, że traktuje się ich nie jak odbiorców narzędzia edukacyjnego, ale osoby, które mają realny wpływ na to, jak będą się uczyć”.

Uczniowie chcą być traktowani podmiotowo – nie tylko jako odbiorcy lub użytkownicy rozwiązań edukacyjnych, lecz jako osoby, które mają realny wpływ na to, w jaki sposób się uczą. Co więcej – wpływ na to, z jakich narzędzi edukacyjnych będą być może korzystali ich rówieśnicy z innych szkół. Uczniowie i uczennice byli bardzo ważnymi uczestnikami procesu badawczo-rozwojowego. Dzięki nim nauczyciele mogli zaobserwować, co się sprawdza, a co wymaga poprawy (np. co należy zmienić w danej wersji scenariusza).

Współpraca nauczycielsko-uczniowska w projekcie, zwłaszcza w obszarze nowych technologii, to znakomity przykład edukacji jako relacji wymiany – uczenia się od siebie nawzajem. Edukacja nie miała wymiaru jednokierunkowej transmisji informacji, wiedzy

1 Więcej informacji o projekcie „Szkoła z technologią” na stronie internetowej Centrum Nauki Kopernik: www.kopernik.org.pl/szkola_z_tehnologia [dostęp: 14.07.2025].

2 Zwrot *participatory action research* bywa zastępowany określeniem *action research*. W opracowaniach polskojęzycznych stosuje się określenie „badania w działaniu” (por. Červinková, Gołębniak, 2010).

i umiejętności, czasem bowiem okazywało się, że to uczniowie potrafią rozwiązać problemy dotyczące obszaru nowych technologii i mogą coś podpowiedzieć nauczycielom.

Jednym z założeń projektu było wypracowanie zestawu edukacyjnego przydatnego dla nauczycieli, którzy nie brali udziału w pracach koncepcyjnych oraz w prototypowaniu scenariuszy. Dlatego do testowania zaprosiliśmy osoby spoza projektu – do Centrum Nauki Kopernik przyjechało 20 nauczycieli ze swoimi klasami (łącznie około 500 uczniów i uczennic, w tym osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi). Poprosiliśmy ich, aby poprowadzili lekcję, korzystając z wybranego scenariusza z zestawu. Po uzyskaniu stosownych zgód lekcję obserwował zespół badawczy z Centrum Nauki Kopernik przez lustro weneckie. Podczas obserwacji zwracaliśmy uwagę na sposób korzystania z tabletów, potencjalne trudności oraz sytuacje, w których uczestnicy zajęć współpracowali ze sobą.

Zależało nam też, żeby sprawdzić, jak lekcje z wykorzystaniem prototypów scenariuszy będą przebiegały w warunkach szkolnych, zwłaszcza w zespołach integracyjnych. Zorganizowaliśmy więc testowe zajęcia w klasach z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Kadre nauczycielską poprosiliśmy o obserwowanie lekcji wraz z badaczami z CNK. Po cyklu lekcji przeprowadziliśmy z nauczycielami-obszatorami warsztat podsumowujący, podczas którego zbieraliśmy ich opinie oraz rekomendacje w zakresie rozwoju zestawu. Łącznie zrealizowaliśmy 1760 godzin testowych lekcji.

ORBIUM a wyzwania edukacji włączającej

Zestaw ORBIUM od początku tworzonego we włączający i partycypacyjny sposób – nauczyciele i uczniowie byli rzeczywistymi współtwórcami poszczególnych scenariuszy. Już na etapie projektowania zestawu zakładaliśmy, że będzie on uniwersalny. Zależało nam na tym, aby zestaw zaspokajał potrzeby zróżnicowanych klas i różnych odbiorców.

Poniżej przedstawiam główne wnioski z testowania scenariuszy w klasach integracyjnych, które zidentyfikowaliśmy w trakcie warsztatów podsumowujących.

Nauczyciele zwrócili uwagę zarówno na pozytywne aspekty wprowadzania technologii do szkoły, jak i związane z tym wyzwania. Jednym z najczęściej podkreślanych pozytywnych efektów było zwiększenie samodzielności uczniów. Uczestnicy warsztatów zauważyli, że tablet daje dzieciom większą swobodę w realizacji zadań, dzięki czemu mogą one pracować w swoim tempie i samodzielnie rozwiązywać problemy. Taka forma pracy była szczególnie efektywna w przypadku uczniów zmotywowanych i zaangażowanych. Na podobny aspekt korzystania z tabletów zwróciła uwagę nauczycielka z zespołu projektującego zestaw, obserwując uczniów obcojęzycznych: „Mamy w grupie dziecko narodowości ukraińskiej, zazwyczaj wycofane – tu zaangażowało się bardzo, tłumaczyło sobie trudne biologiczne nazwy na swój język”.

Zainteresowanie technologią było widoczne od początku – uczniowie entuzjastycznie reagowali na możliwość korzystania z tabletów, co częściowo wynikało z ich wcześniejszych codziennych kontaktów z technologią. Element nowości okazał się ważnym czynnikiem motywującym – uczestnicy zajęć chętnie wykorzystywali aplikacje edukacyjne, zwłaszcza te oferujące interaktywne formy nauki. Dzięki wykorzystaniu multimedialnych i grywalizacji tablet zaczął być postrzegany przez uczniów jako narzędzie ułatwiające naukę.

Zajęcia prowadzone z wykorzystaniem tabletów sprzyjały pracy grupowej. Nauczyciele zwracali uwagę, że wspólne działania integrowały uczniów oraz ułatwiały wymianę pomysłów, a także pokazywały, jak powinien wyglądać podział obowiązków z zespołem i jak można wspólnie osiągać założone cele. Jednocześnie wskazywali, że w klasach integracyjnych pojawiały się trudności z równym zaangażowaniem wszystkich uczniów. Konieczne były interwencje nauczycieli obserwujących lekcje, aby wyrównać rozkład zadań w poszczególnych

zespołach. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często wymagali dodatkowego wsparcia, co spowalniało tempo pracy. Na podobne wyzwanie zwracali również uwagę uczniowie: „Praca w grupie była udana; dobrze się komunikowaliśmy i każdy miał swoje zadanie. Można by jeszcze poprawić podział obowiązków, żeby nikt się nie nudził”.

Duże znaczenie miały jakość komunikacji i forma przekazywania instrukcji. Jasne, pisemne polecenia ułatwiały uczniom realizację zadań, szczególnie tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W sytuacjach, gdy prowadzący lekcje posługiwali się wyłącznie instrukcjami ustnymi, pojawiały się trudności z ich przyswajaniem, zwłaszcza w warunkach hałasu typowego dla pracy grupowej. W klasach integracyjnych konieczne było częste powtarzanie poleceń, a natężenie dźwięków znacznie utrudniało koncentrację i realizację zadań.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami nierzadko nie rozumieli poleceń, co prowadziło do ich frustracji i wycofania z aktywności. Dodatkowym problemem był dostęp do nieedukacyjnych funkcji tabletów – uczniowie korzystali z nich czasem w celach rozrywkowych, co zakłócało przebieg lekcji. Pojawiła się też obawa, że jeśli technologia za bardzo uczniom spowszednieje, jej atrakcyjność spadnie, a tablety przestaną być narzędziem motywującym.

W swoich rekomendacjach nauczyciele zaproponowali ograniczenie funkcjonalności tabletów poprzez blokowanie dostępu do aplikacji rozrywkowych i zainstalowanie oprogramowania edukacyjnego. Podkreślali też potrzebę przygotowywania szczegółowych instrukcji pisemnych oraz scenariuszy lekcji dostosowanych do różnych poziomów umiejętności uczniów. Sugerowali dokładniejsze planowanie składu grup (z uwzględnieniem indywidualnych możliwości ich członków) oraz wyznaczanie liderów odpowiedzialnych za organizację działań. W zakresie komunikacji wskazali

konieczność stosowania wizualizacji i wprowadzenia dodatkowych kanałów przekazu, np. nagrań audio dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejne kroki – wdrożenie ORBIUM

W wyniku zrealizowanych badań – zarówno tych z nauczycielami, jak i uczniami, także tymi spoza projektu – zdecydowaliśmy o wprowadzeniu dodatkowych elementów do zestawu.

Przed wszystkim dołączyliśmy filmy instruktażowe dla nauczycieli, w których krok po kroku pokazujemy, jak przygotować się do lekcji z zestawem ORBIUM i jak ją poprowadzić. Ponadto scenariusze zostały uzupełnione o konkretne wskazówki dla nauczycieli – dotyczące tego, na co powinni zwrócić uwagę lub jak można zaaranżować przestrzeń do realizacji danej lekcji.

Współpraca nauczycielsko-uczniowska w projekcie, zwłaszcza w obszarze nowych technologii, to znakomity przykład edukacji jako relacji wymiany – uczenia się od siebie nawzajem.

W 2025 roku 100 zestawów ORBIUM trafiło do 25 wybranych szkół w całej Polsce. Obserwujemy realizowane lekcje w szkołach, zwracając szczególną uwagę na sposób korzystania z tabletu, współpracę uczniów oraz pojawiające się trudności. Po każdym zajęciach uczniowie uzupełniają anonimową ankietę na temat przydatności zestawów, zaangażowania i współpracy. Gromadzimy również dane od nauczycieli na temat samej formy scenariuszy lekcji – chcemy się dowiedzieć, jak z nich korzystają oraz jakie ewentualne zmiany trzeba w nich wprowadzić, aby były zrozumiałe i intuicyjne w użyciu.

Podsumowanie

Na podstawie doświadczeń z prac badawczo-rozwojowych w projekcie „Szkoła z technologią” można stwierdzić, że włączanie zaczyna się już na początku procesu, gdy do udziału zapraszamy przedstawicieli różnych grup potencjalnych użytkowników (w naszym przypadku byli to nauczyciele i uczniowie). Ze względu na kontrowersje związane ze stosowaniem technologii

w edukacji warto też uwzględnić perspektywę rodziców – wtedy pojawia się możliwość zaangażowania całej szkolnej społeczności.

ORBIUM nie jest wyłącznie rozwiązaniem edukacyjnym – to przykład projektowania zakorzenionego w realiach szkolnych, którego podstawą jest partnerska relacja między twórcami, użytkownikami oraz badaczami.

Bibliografia

- Červinková, H., Gołębniak B. D. (red.), (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Potęga vel Żabik, K., Sadowska, S. (2024). *Urządzenia mobilne w uczeniu się i nauczaniu. Raport z badań ilościowo-jakościowych*. Centrum Nauki Kopernik. bit.ly/4kBhI9e [dostęp: 14.07.2025].

Korzyści z pandemii

Jestem studentką psychologii z niepełnosprawnością wzroku. Używanie długopisu i papieru sprawia mi trudności, co oznacza, że aby osiągnąć to, co moi rówieśnicy, muszę pracować znacznie ciężiej. Dużą pomocą w funkcjonowaniu są dla mnie nowe technologie. Podstawowe narzędzia, którymi się posługuję, to tablet i telefon. Korzystam też ze słuchawek oraz dodatkowych akcesoriów, takich jak ładowarki i powerbank. Te urządzenia tworzą ekosystem, w którym jestem zanurzona na co dzień.

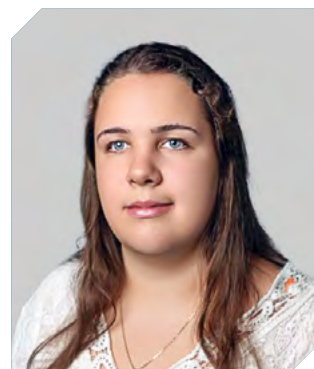
Na mojej uczelni wszyscy wykładowcy korzystają z prezentacji PowerPoint i udostępniają dokumenty, materiały oraz konspekty wykładów w Microsoft Teams. Dzięki temu, że otrzymujemy je w formie elektronicznej, jestem w stanie z nich korzystać w takim samym stopniu, jak pozostali studenci. I to jest włączające rozwiązanie. Problemy pojawiają się jednak z literaturą naukową – niektóre publikacje ze względu na stosowane mechanizmy antyplagiatowe są dostępne tylko w wersji drukowanej.

W ostatnim czasie na scenę wkroczyło największe zjawisko naszych czasów – sztuczna inteligencja. Jest to dla mnie niezwykle przydatne rozwiązanie, ponieważ mogę zrobić zdjęcie dokumentu i poprosić ChatGPT o odczytanie tekstu. Innym użytecznym narzędziem jest dyktafon: podczas wykładów ustawiam sprzęt przed sobą i włączam nagrywanie. Później dzięki możliwościom sztucznej inteligencji mogę poprawić jakość nagrania, wyodrębnić głos i wygenerować transkrypcję za pomocą AI.

Mam to szczęście, że nie jestem całkowicie niewidoma i mogę korzystać z lupy ekranowej lub czytnika ekranu, który na głos odczytuje to, co napisałam. W salach wykładowych używam słuchawek. To są właśnie niezwykle pomocne technologie. Wciąż jednak istnieją poważne problemy z nimi związane.

Stanislava Španková

Youth Advocate, UNICEF



Pierwszy dotyczy kosztów: akcesoria, z których korzystam, kosztują łącznie ponad 4 tys. euro. Moja sytuacja finansowa jest stabilna, ale nie każdego stać na taki wydatek. U nas na Słowacji obowiązujące przepisy prawne nie pozwalają uzyskać pełnej refundacji, co oznacza, że ta technologia nie jest tak dostępna, jak mogłaby być.

Drugi problem to kwestia niewielkiej świadomości w zakresie nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Gdy ktoś mnie pyta o okres pandemii, zawsze mówię, że dostrzegam jedną wyraźną korzyść z kwarantanny – cyfryzację. Uczestniczyliśmy w zajęciach online, które mogłam nagrać, odtworzyć w późniejszym czasie i opracowywać notatki we własnym tempie w dostępnym środowisku. Niestety, nawet dziś na mojej uczelni są wykładowcy, którzy nie potrafią korzystać z tego rodzaju narzędzi, w tym z tak powszechnych urządzeń jak komputery. A bez umiejętności cyfrowych nie nauczą się pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ w dzisiejszych czasach to właśnie technologia może niwelować bariery i sprzyjać współpracy.

Moja główna sugestia dla instytucji to nadanie priorytetu szkoleniom dla wykładowców i studentów w zakresie biegłego korzystania z nowoczesnych technologii – dzięki temu edukacja będzie bardziej dostępna i włączająca.

Perspektywa Narodowej Agencji Programu Erasmus+

Erasmus+ oczami młodych: wyniki polskiej edycji badania RAY-MON

Włączanie i różnorodność to jeden z kluczowych, horyzontalnych priorytetów programu Erasmus+. W kontekście rosnącego znaczenia tych wartości w politykach publicznych szczególnie istotne staje się monitorowanie, w jaki sposób są one realizowane w projektach mobilności w sektorze Młodzież.

Niniejszy artykuł prezentuje wybrane wyniki polskiej części badania RAY-MON (*Research-based Analysis and Monitoring of Erasmus+ Youth*)¹, koncentrując się na włączeniu i różnorodności oraz efektach edukacyjnych i społecznych projektów młodzieżowych.

Analiza pokazuje, że projekty Erasmus+ są dla młodzieży przede wszystkim przestrzenią rozwoju osobistego, zdobywania nowych doświadczeń i budowania kompetencji społecznych. Wyniki badania mogą stanowić punkt wyjścia do refleksji nad tym, jak wzmacniać inkluzywny charakter działań mobilnościowych oraz skutecznie pomagać młodym ludziom w ich rozwoju i zwiększaniu ich aktywności obywatelskiej.

Ramy organizacyjne i metodologiczne badania

RAY-MON to międzynarodowy projekt badawczy realizowany w 34 krajach uczestniczących w programie Erasmus+, którego celem jest monitorowanie efektów projektów młodzieżowych oraz wspieranie rozwoju polityki młodzieżowej i edukacji młodych osób. Badanie ma charakter ilościowy i jest realizowane techniką CAWI (*Computer-Assisted Web Interview*) z wykorzystaniem ankiet online.

Polską edycję przeprowadziła pomiędzy czerwcem a grudniem 2023 roku Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Niniejszy artykuł opiera się na danych zebranych od 1201 uczestników projektów Erasmus+ w sektorze Młodzież, którzy brali udział w działaniach realizowanych w latach 2021–2023 (Horta i in., 2024).

Marta Pawelczyk

Fundacja Rozwoju Systemu
Edukacji



Karol Sobestjański

Fundacja Rozwoju Systemu
Edukacji



¹ Informacje na temat projektów realizowanych w ramach RAY znaleźć można na oficjalnej stronie sieci (www.researchyouth.net).

Kontekst badania: inkluzywność jako element polityk publicznych

W obecnej perspektywie finansowej (2021–2027) programu Erasmus+ obok wielu innych inicjatyw wspierane są przedsięwzięcia dotyczące włączenia społecznego (Jeżowski, 2023, s. 80). Zgodnie z definicją stosowaną m.in. w przewodnikach po europejskich projektach młodzieżowych „włączenie społeczne (ang. *social inclusion*) oznacza zapewnianie wszystkim osobom możliwości uczestniczenia w społeczeństwie przez zwiększanie ich szans, w tym przez gwarantowanie im równego dostępu do zasobów i głosu oraz poszanowanie ich innych praw” (Kosek, 2023, s. 10).

Zapisy Przewodnika po programie Erasmus+ (Komisja Europejska, 2025) wskazują, że celem jego działań jest propagowanie równych możliwości i dostępu, włączenia społecznego oraz różnorodności. W dokumencie zwrócono uwagę, że zadaniem narodowych agencji realizujących program jest dbanie o to, aby projekty były jak najbardziej włączające, natomiast organizacje beneficjentów w trakcie opracowywania przedsięwzięć i działań powinny zapewniać ich dostępność dla różnorodnych uczestników.

W celu wdrożenia priorytetu Włączanie i różnorodność opracowane zostały ramy finansowania przedsięwzięć (w tym młodzieżowych) oraz odpowiednie strategie. Celem takiego działania jest ułatwienie dostępu do środków finansowych i ich wykorzystania przez organizacje beneficjentów, a także usunięcie barier i dotarcie do jak największej liczby osób o mniejszych szansach. Dzięki temu możliwości oferowane przez program Erasmus+ mogą być w większym stopniu wykorzystane przez różne grupy odbiorców². W praktyce realizacja priorytetu oznacza kierowanie działań do osób narażonych na wykluczenie m.in. ze

względem na niepełnosprawność, problemy zdrowotne, bariery związane z systemami kształcenia i szkolenia, różnice kulturowe, bariery społeczne, ekonomiczne i geograficzne, bariery związane z dyskryminacją³.

W Polsce wdrożenie priorytetu Włączanie i różnorodność wspiera *Strategia na rzecz włączania społecznego i różnorodności Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2022–2027*. Dokument ten nawiązuje bezpośrednio do zaleceń przyjętych na poziomie europejskim, w tym: *Międzyinstytucjonalnej proklamacji Europejskiego filaru praw socjalnych* (2017/C 428/09), publikacji *National Education Systems* (rozdział 11 *Wsparcie pedagogiczne i poradnictwo*)⁴ oraz *Karty praw podstawowych Unii Europejskiej* (2016/C 202/02). Na poziomie strategicznym dokument ten jest spójny z pięcioma unijnymi strategiami: *Strategią na rzecz równości osób LGBTQI na lata 2020–2025*, *Strategią na rzecz równouprawnienia płci na lata 2020–2025*, *Strategią na rzecz praw osób z niepełnosprawnościami na lata 2021–2030*, z unijnym planem działania przeciwko rasizmowi na lata 2020–2025 (European Education and Culture Executive Agency, 2025), a także unijnymi ramami strategicznymi na rzecz równouprawnienia, włączenia społecznego i udziału Romów na lata 2020–2030⁵.

Wdrażanie strategii włączania w projektach młodzieżowych wymaga zmiany postawy oraz sposobu działania osób i organizacji. Konieczna jest także identyfikacja występujących barier z wykorzystaniem dostępnych środków, sprzętu i usług (Kosek, 2023, s. 11). W dalszej części artykułu skupiono się na identyfikacji najważniejszych czynników warunkujących dostępność projektów Erasmus+ w sektorze Młodzież oraz podjęto próbę oceny wpływu uczestnictwa w projektach młodzieżowych na ich użytkowników końcowych.

2 Włączanie i różnorodność w programie Erasmus+, erasmusplus.org.pl/wlaczanie [dostęp: 18.08.2025].

3 Tamże.

4 bit.ly/48YNJFK [dostęp: 18.08.2025].

5 bit.ly/3Hh0lNH [dostęp: 18.08.2025].

Motywacje młodych uczestników projektów Erasmus+

Wyniki polskiej edycji badania RAY-MON pokazują, że młodzież uczestnicząca w projektach Erasmus+ kieruje się przede wszystkim motywacjami związanymi z rozwojem osobistym i międzykulturowym. Najczęściej wskazywanym powodem udziału w programie było zdobycie nowych doświadczeń, co zadeklarowało ponad 81% respondentów. Ten wynik potwierdza, że projekty mobilności są postrzegane jako przestrzeń do eksploracji możliwości, które wykraczają poza ich codzienne środowisko edukacyjne czy społeczne. Bardzo wysoki odsetek osób wskazujących na chęć poznania innych kultur (76,9%) oraz naukę czegoś nowego (74%) potwierdza, że mobilność traktowana jest jako okazja do poszerzenia horyzontów i zdobycia wiedzy w sposób nieformalny.

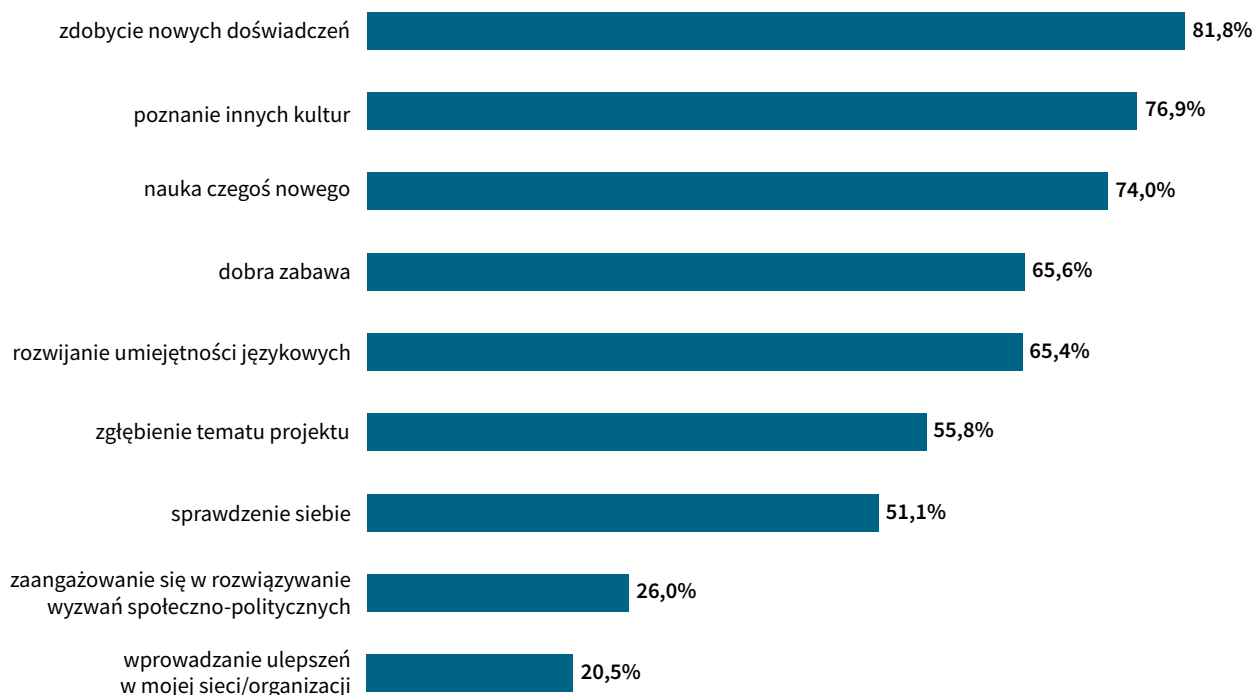
Istotnym czynnikiem motywującym była również dobra zabawa (65,6%) oraz rozwijanie umiejętności językowych (65,4%), co wskazuje na równoległe znaczenie komponentów społecznych i praktycznych.

Młodzi ludzie nie tylko chcą się uczyć, ale również dobrze spędzać czas, nawiązywać relacje i doskonalić kompetencje przydatne w dalszym życiu zawodowym i osobistym. Ponad połowa respondentów wskazała także na potrzebę zgłębienia tematu projektu oraz sprawdzenia siebie, co może świadczyć o wysokiej świadomości uczestników dotyczącej wartości merytorycznej projektów.

Co ciekawe, zdecydowanie mniej osób wskazało motywacje związane z zaangażowaniem społecznym – 26% uczestników chciało poprzez projekt włączyć się w rozwiązywanie wyzwań społeczno-politycznych, a jedynie 20,5% deklaruje chęć wprowadzenia ulepszeń w swojej organizacji. To sugeruje, że dla większości młodych ludzi udział w projekcie ma charakter indywidualny, a nie instytucjonalny.

Projekty Erasmus+ są więc dla młodzieży przede wszystkim przestrzenią osobistego rozwoju, zdobywania doświadczeń i poznawania świata, w mniejszym stopniu narzędziem zmiany społecznej lub organizacyjnej.

Wykres 1. Powody uczestnictwa młodzieży w projektach mobilności (n = 1201)



Źródła informacji o projektach mobilności

Młodzi uczestnicy projektów Erasmus+ najczęściej dowiadywali się o możliwości udziału w projekcie poprzez nieformalne kanały komunikacji. Największy odsetek respondentów (39,1%) wskazał znajomych jako źródło informacji, natomiast niewiele mniej, bo 37,1%, dowiedziało się o projekcie z mediów społecznościowych, co może potwierdzać ich dominującą rolę w komunikacji skierowanej do młodzieży. Trzecim najczęściej wskazywanym źródłem (31,8% uczestników) były organizacje młodzieżowe. Te trzy kanały w największym stopniu warunkują skalę rozpowszechnienia wiedzy o możliwości udziału w projektach mobilności programu Erasmus+ w sektorze Młodzież.

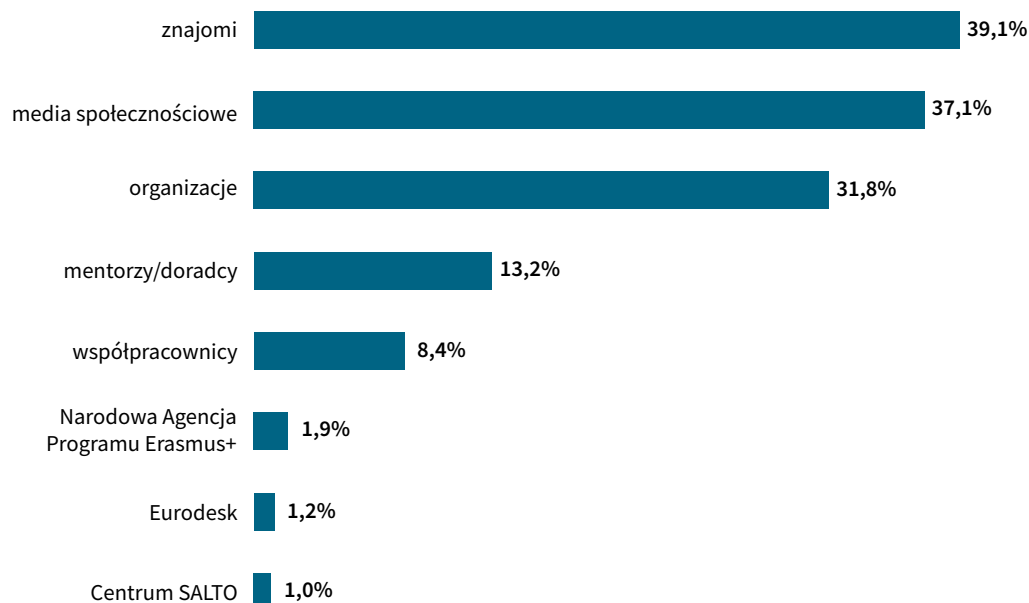
Pozostałe źródła były wymieniane zdecydowanie rzadziej. Tylko 13,2% respondentów wskazało mentorów i doradców jako źródło informacji, a jeszcze mniej – współpracowników (8,4%). Instytucje takie jak Narodowa Agencja Programu Erasmus+ (1,9%), Eurodesk (1,2%) czy Centrum SALTO (1%) były wskazywane

jako źródła informacji incydentalnie, co wynika najprawdopodobniej z charakteru ich działalności – współpracują one przede wszystkim z organizacjami realizującymi projekty, a nie bezpośrednio z młodzieżą. Taki model komunikacji, choć funkcjonalny na poziomie systemowym, może ograniczać widoczność tych instytucji wśród samych uczestników. Podsumowując, dane wskazują na dominację nieformalnych i bezpośrednich źródeł informacji w procesie rekrutacji do projektów Erasmus+. Skuteczna promocja projektów mobilności powinna traktować te kanały, zwłaszcza media społecznościowe i sieci kontaktów osobistych, jako główne narzędzia dotarcia do potencjalnych uczestników.

Bariery uczestnictwa i doświadczenia dyskryminacyjne

Dane z polskiej edycji badania RAY-MON dostarczają istotnych informacji na temat barier i doświadczeń dyskryminacyjnych, z którymi mierzy się młodzież uczestnicząca w projektach Erasmus+. Wątek ten pozwala

Wykres 2. Źródła informacji o projektach mobilności Erasmus+ (n = 1201)



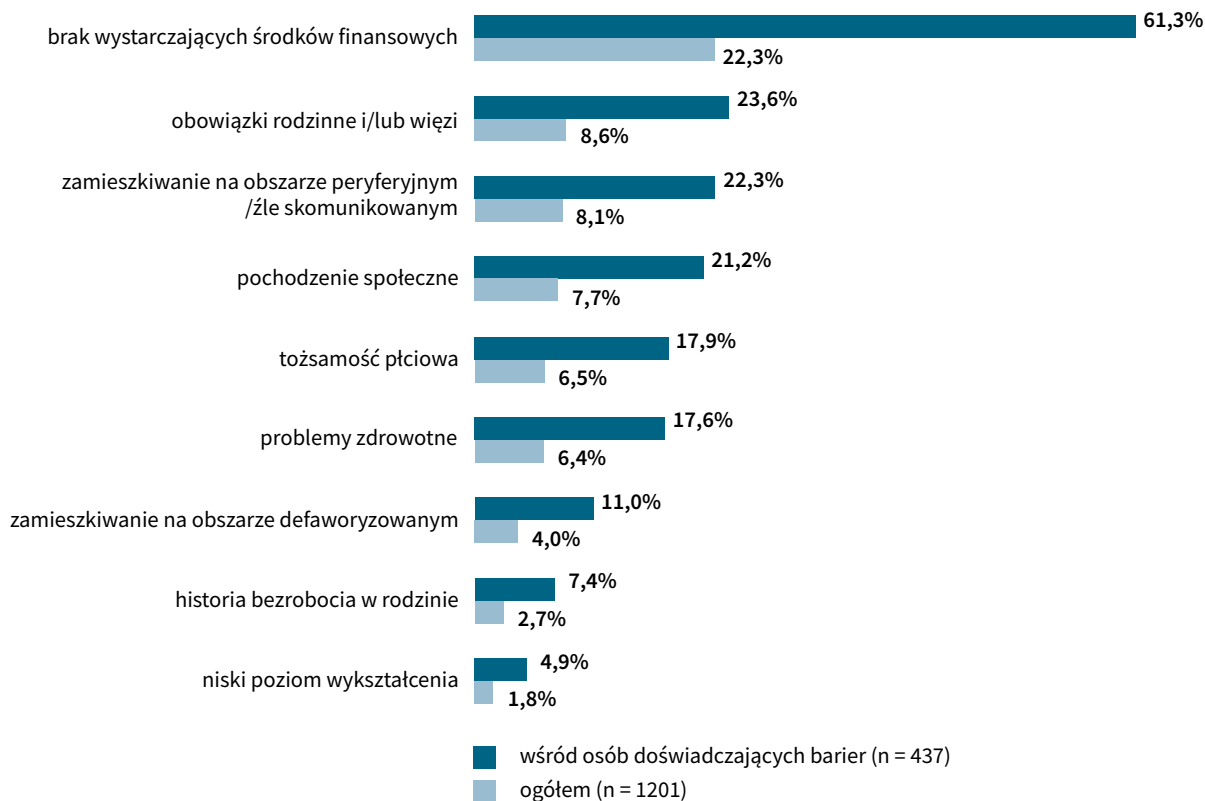
zrozumieć, w jakim stopniu programy mobilności są dostępne i inkluzywne, a także jakie kwestie mogą ograniczać młodym ludziom pełne uczestnictwo w tego rodzaju inicjatywach.

Ponad jedną trzecią respondentów (36,4%) zadeklarowała, że mierzy się z barierami utrudniającymi wykorzystanie ich pełnego potencjału osobistego. To znaczący odsetek, który wskazuje, że istnieją czynniki strukturalne i społeczne mogące ograniczać dostępność programu Erasmus+. Wśród najczęściej wskazywanych barier dominują kwestie ekonomiczne: brak wystarczających środków finansowych został wskazany przez 22,3% całej badanej populacji, a wśród osób, które wspomniały o barierach, aż 61,3% uznało tę przeszkodę za kluczową. To potwierdza, że sytuacja materialna pozostaje jednym z głównych czynników uniemożliwiających młodym ludziom pełne uczestnictwo w życiu społecznym.

Kolejne istotne przeszkody to obowiązki rodzinne (8,6%), mieszkanie na obszarze peryferyjnym lub źle skomunikowanym (8,1%) oraz pochodzenie społeczne (7,7%). W grupie osób doświadczających barier te czynniki zostały wskazane przez odpowiednio: 23,6%, 22,3% i 21,2% respondentów, co dowodzi, że ograniczenia wynikające z kontekstu życia codziennego (geograficznego, rodzinnego czy społecznego) mogą mieć realny wpływ również na możliwości związane z rozwojem osobistym i społecznym. Mimo nieco niższych wartości odsetków, warto zwrócić również uwagę na tożsamość płciową i problemy zdrowotne, które także wskazywano jako istotne przeszkody. Są one szczególnie dostrzegalne przez osoby z grup narażonych na dyskryminację.

Spośród wszystkich respondentów 19% określiło siebie jako członka grupy, która doświadcza dyskryminacji. To niemal jedna piąta uczestników, co wskazuje na potrzebę głębszego

Wykres 3. Czynniki ograniczające potencjał młodzieży (odsetek wskazań, lista wielokrotnego wyboru)



zrozumienia mechanizmów wykluczenia – również w projektach międzynarodowych. Najczęściej wskazywaną podstawą dyskryminacji była tożsamość płciowa (9,2% w populacji ogólnej, 48,5% wśród osób dyskryminowanych) oraz orientacja seksualna (8,7% w populacji ogólnej, 45,8% wśród osób dyskryminowanych). Inne wskazywane cechy to narodowość, wiek, religia, rasa, język, przynależność etniczna i niepełnosprawność – każda z nich pojawia się w odpowiedziach, choć z mniejszą częstotliwością (patrz wykres 4).

Warto również zwrócić uwagę na subiektywną ocenę możliwości życiowych. Tylko 16,8% respondentów uważa, że ma większe szanse niż ich rówieśnicy, podczas gdy 42,4% ocenia swoje możliwości jako równe, a aż 22,3% jako mniejsze. Ten rozkład odpowiedzi wskazuje, że znaczna część – bo prawie jedna czwarta młodzieży – postrzega siebie jako osoby o ograniczonym potencjale w porównaniu z innymi, co może wpływać na decyzje młodych ludzi o uczestnictwie w projektach oraz na sposób, w jaki korzystają z oferowanych możliwości (patrz wykres 5).

Jak wskazują wyniki badania, istnieje szereg barier i doświadczeń dyskryminacyjnych, które mogą bezpośrednio oddziaływać na decyzje młodzieży o zaangażowaniu się w życie społeczne. Szczególnie istotne są bariery ekonomiczne, społeczne i związane z tożsamością, które bez wątpienia powinny być uwzględniane w projektowaniu coraz bardziej inkluzywnych działań, również w ramach programu Erasmus+. Subiektywne poczucie nierówności szans może jednocześnie wpływać na sposób, w jaki młodzi ludzie angażują się w projekty mobilności, dlatego tak istotne jest dalsze monitorowanie i wspieranie grup narażonych na wykluczenie.

Efekty uczestnictwa w projektach Erasmus+

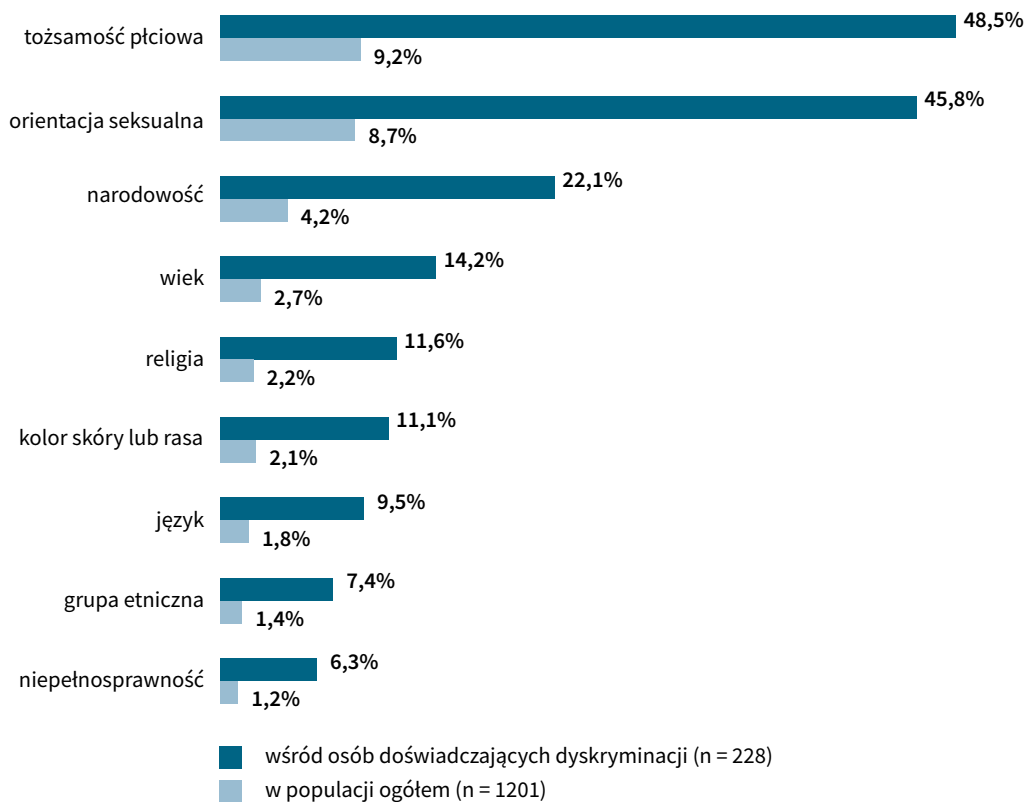
Udział w projektach mobilności Erasmus+ ma wyraźny wpływ na rozwój kompetencji społecznych i obywatelskich młodych ludzi, a także na ich postawy wobec różnorodności, dyskryminacji i zaangażowania społecznego⁶. Jak wskazano we wcześniejszej części artykułu, już na etapie motywacji do udziału w projekcie niemal trzy czwarte respondentów jako jeden z głównych czynników wskazywało chęć nauczenia się czegoś nowego. Analiza danych dotyczących rzeczywistych efektów edukacyjnych pokazuje, że te oczekiwania w dużej mierze zostały spełnione.

Najczęściej wskazywanym obszarem poszerzenia kompetencji była solidarność – aż 82,7% osób zadeklarowało, że nauczyło się czegoś w tym zakresie. Kolejne obszary to akceptacja (60%), różnorodność (57,3%) oraz wartości europejskie (55,7%). Wysokie wyniki uzyskały również takie kompetencje, jak myślenie krytyczne (54,6%), empatia (51,9%) i włączenie społeczne (49,7%). Te dane wskazują, że projekty Erasmus+ skutecznie wspomagają rozwój kompetencji miękkich i postaw prospołecznych, kluczowych w kontekście edukacji pozaformalnej. Mniej osób wskazało natomiast, że dzięki udziałowi w programie Erasmus+ zdobyło wiedzę dotyczącą demokracji (25,4%) i nierówności społecznych (28,1%), co może sugerować, że te tematy są mniej eksponowane w strukturze projektów lub wymagają bardziej pogłębionych form pracy (patrz wykres 6).

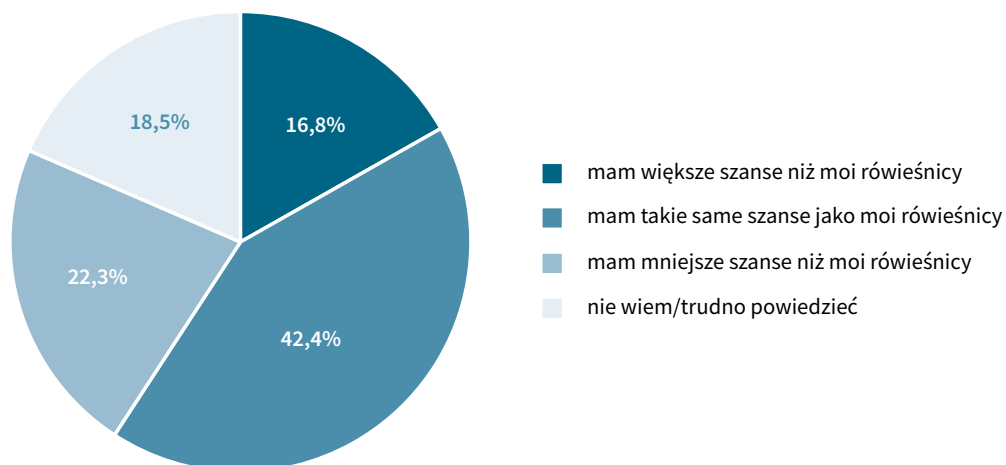
Wpływ projektu na indywidualne postawy uczestników również został oceniony pozytywnie. Ponad 40% respondentów zadeklarowało, że po zakończeniu projektu w większym stopniu niż wcześniej aktywnie wspiera różnorodność, a 45,4% bardziej zdecydowanie przeciwstawia się dyskryminacji i nietolerancji.

⁶ Zgodnie z założeniami metodologicznymi pytania dotyczące efektów programu Erasmus+ w kontekście włączenia i różnorodności oraz innych priorytetów horyzontalnych były zadawane losowo wybranej grupie respondentów. Stąd wynika liczebność próby (n = 185), znacznie niższa niż pełna populacja respondentów z Polski (n = 1201).

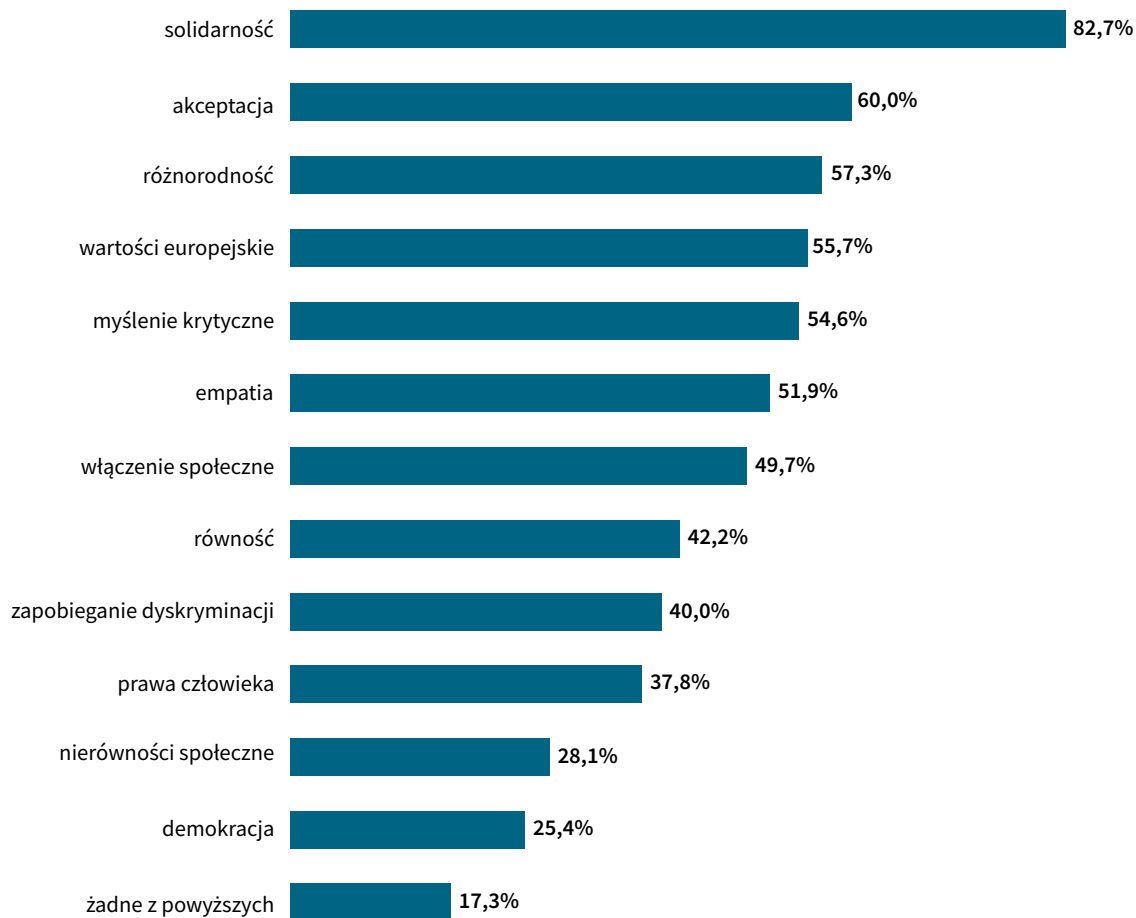
Wykres 4. Przyczyny doświadczanej przez młodzież dyskryminacji (odsetek wskazań, lista wielokrotnego wyboru)



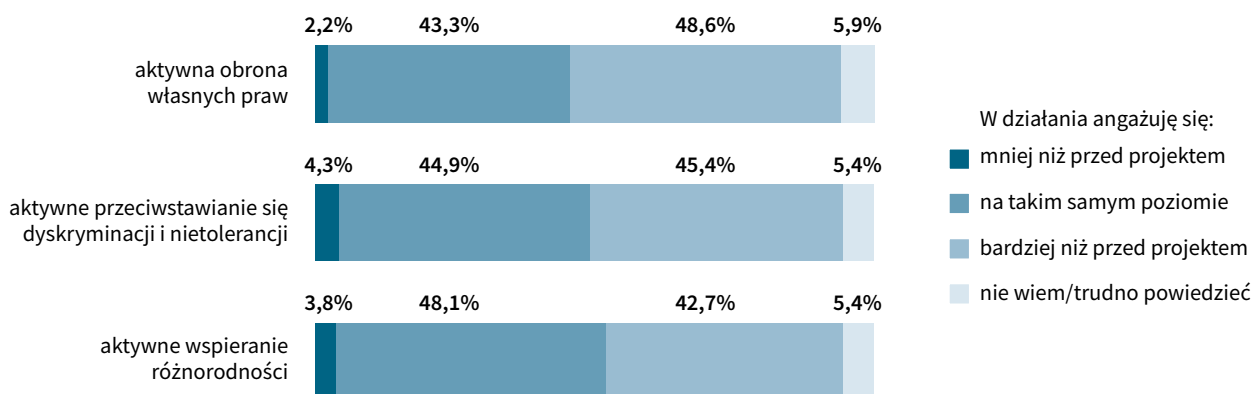
Wykres 5. Postrzeganie własnych możliwości życiowych przez uczestników projektów mobilności (n = 1201)



Wykres 6. Obszary kompetencji rozwijane przez uczestników projektu (n = 185, odsetek wskazań, lista wielokrotnego wyboru)



Wykres 7. Zmiany indywidualnych postaw młodzieży pod wpływem projektów mobilności (n = 185)



Najwyraźniejszy wpływ odnotowano w zakresie aktywnej obrony własnych praw (niemal 49% uczestników zadeklarowało nasilenie tej postawy). Te wyniki dowodzą, że projekty Erasmus+ nie tylko sprzyjają przyrostowi wiedzy, ale także wzmacniają poczucie sprawczości i zwiększają zaangażowanie obywatelskie młodzieży (patrz wykres 7).

Analizy potwierdzają ponadto, że uczestnictwo w projekcie wpływa na konkretne kompetencje i stosunki społeczne. Ponad 53% respondentów zdecydowanie się zgadza, że poprawiły się ich relacje z osobami z innego kręgu kulturowego, a 50,5% zauważa wzrost umiejętności refleksyjnego i krytycznego myślenia. Wysoki odsetek osób (42,4%) deklaruje wzrost pewności siebie, co może być szczególnie istotne w kontekście młodzieży mierzącej się z barierami społecznymi. Dzięki uczestnictwu w projektach programu Erasmus+ zaangażowanie w rozwiązywanie wyzwań społeczno--politycznych wzrosło u 45,2% uczestników, co może świadczyć o zwiększającej się świadomości w tym zakresie i gotowości do działania w przestrzeni publicznej (patrz wykres 8).

Warto również zwrócić uwagę na subiektywną ocenę wpływu projektu na organizację lub sieć, z którą uczestnik był związany. Aż 31,6% respondentów raczej się zgadza, że ich udział miał wpływ na organizację, a kolejne 18,6% zdecydowanie to potwierdza. Choć nie jest to dominująca większość, wyniki pokazują, że projekty mogą generować zmiany nie tylko na poziomie indywidualnym, lecz również instytucjonalnym – zwłaszcza jeśli uczestnicy wracają do swoich środowisk oraz grup rówieśniczych z nowymi kompetencjami i perspektywami (patrz wykres 9).

Zaprezentowane dane wskazują, że projekty Erasmus+ mają realny i wielowymiarowy wpływ na uczestników. Umożliwiają im zdobycie wiedzy, rozwój postaw prospołecznych i obywatelskich, a także wzmacniają kompetencje interpersonalne. Biorąc pod uwagę deklarowane motywacje do udziału w programie, można stwierdzić, że projekty w dużej mierze realizują oczekiwania uczestników (być może nawet je przekraczają), oferując przestrzeń do wprowadzenia zmiany osobistej i społecznej.

Wnioski

Na podstawie danych z polskiej edycji badania RAY-MON można sformułować kilka kluczowych wniosków dotyczących wpływu projektów Erasmus+ na młodzież.

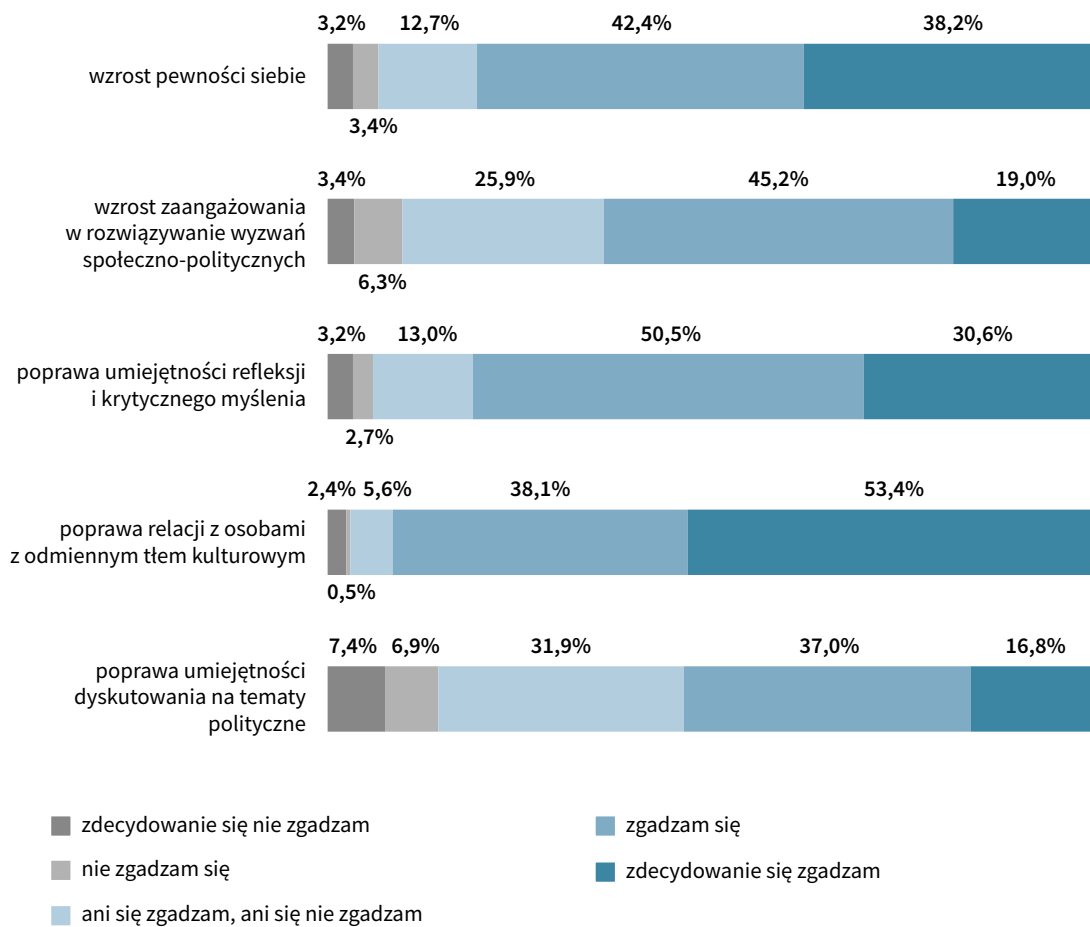
Przed wszystkim są one dla młodych ludzi przestrzenią intensywnego rozwoju osobistego, edukacyjnego i społecznego. Uczestnicy projektów mobilności najczęściej kierują się chęcią zdobycia nowych doświadczeń, poznania innych kultur oraz nauki – i właśnie w tych obszarach przedsięwzięcia te okazują się najbardziej skuteczne. Dane pokazują, że młodzież nie tylko zdobywa wiedzę na temat solidarności, akceptacji czy różnorodności, ale także rozwija dodatkowe kompetencje, np. myślenie krytyczne czy empatię. Co istotne, projekty wpływają również na postawy uczestników, wzmacniając ich gotowość do wspierania różnorodności, przeciwstawiania się dyskryminacji oraz obrony własnych praw.

Jednocześnie w badaniu zaobserwowano, że znaczna część młodych ludzi mierzy się z barierami, które ograniczają ich możliwości pełnego uczestnictwa. Najczęściej wskazywane przeszkody to brak środków finansowych, obowiązki rodzinne, pochodzenie społeczne bądź zamieszkanie na obszarach peryferyjnych lub słabo skomunikowanych. Ponadto niemal co piąty respondent identyfikuje się jako członek grupy doświadczającej dyskryminacji – najczęściej ze względu na tożsamość płciową i orientację seksualną.

W świetle wyników polskiej edycji badania RAY-MON organizacje realizujące projekty w sektorze Młodzież oraz Narodowa Agencja Programu Erasmus+ (reprezentowana m.in. przez autorów niniejszego artykułu) powinny nadal – zgodnie z założeniami i priorytetami programu – zwracać szczególną uwagę na dostępność, inkluzywność i skuteczność w przedstawianiu zróżnicowanym grupom odbiorców możliwości Erasmus+. Młodzież najczęściej pozyskuje informacje o projektach poprzez media społecznościowe i kontakty osobiste, co wskazuje na potrzebę kontynuowania działań promocyjnych właśnie w tych kanałach.

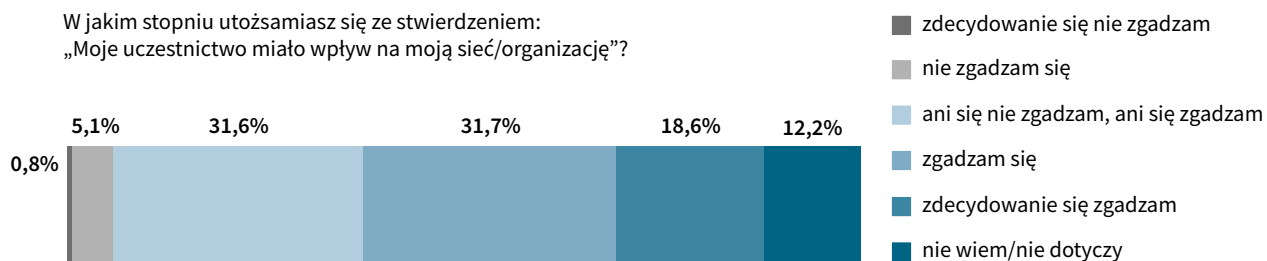
Wykres 8. Wpływ uczestnictwa w projekcie na kompetencje społeczne (n = 376)

Określ swoją reakcję na stwierdzenie, że w wyniku projektu nastąpił/ła:



Wykres 9. Wpływ projektu na rozwój organizacji i sieci uczestników (n = 376)

W jakim stopniu utożsamiasz się ze stwierdzeniem:
„Moje uczestnictwo miało wpływ na moją sieć/organizację”?



Jednocześnie, ze względu na istotny odsetek uczestników doświadczających barier społecznych i ekonomicznych, warto uwzględnić w projektach mechanizmy ich wsparcia finansowego, organizacyjnego i psychologicznego. Wyniki badania wskazują również konieczność wzmacniania komponentów edukacyjnych związanych z równością, z prawami człowieka i przeciwdziałaniem dyskryminacji, które mają realny wpływ na postawy uczestników. Istotne jest także

monitorowanie oddziaływania projektów nie tylko na uczestników, lecz również na organizacje, z którymi są związani, i środowiska lokalne, co pozwoli trafniej wzmacniać długofalowy efekt działań projektowych. Kontynuowanie i pogłębianie monitoringu – zarówno ilościowego, jak i jakościowego – pozwoli lepiej rozpoznawać zróżnicowane doświadczenia młodzieży i skuteczniej dostosowywać program do jej potrzeb.

Bibliografia

- European Education and Culture Executive Agency. (2025). *Educational support and guidance*.
- Horta Herranz, A., Karsten, A., Pitschmann, A., Schwenzer, F., Eick, J., Schwabe, K., Strecker, T., Pincus, T. (2024). *Effects and outcomes of the Erasmus+ Youth in Action Programme: Transnational analysis 2021–2023 (RAY-MON Research Report)*. Youth Policy Labs. bit.ly/4ml3PoA [dostęp: 18.08.2025].
- Jeżowski, M. (red.), (2023). *Polityka młodzieżowa w Polsce 2023/2024. Encyklopedia Komisji Europejskiej Youth Wiki, tom 1*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- *Karta praw podstawowych Unii Europejskiej* (2016/C 202/02).
- Komisja Europejska (2025). *Przewodnik po programie Erasmus+*. erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/erasmus-programme-guide [dostęp: 18.08.2025].
- Kosek, E. (2023). *Włącz się we włączenie! Przewodnik po europejskich projektach młodzieżowych włączających osoby z niepełnosprawnościami*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- *Międzyinstytucjonalna proklamacja Europejskiego filaru praw socjalnych* (2017/C 428/09).

Biogramy autorów

Ewa Bacia

Badaczka w dziedzinie socjologii i politologii. Pracowała jako wykładowca na Uniwersytecie Technicznym w Berlinie, gdzie uzyskała habilitację w dziedzinie nauk o edukacji. Starszy pracownik naukowy i kierownik projektów w Instytucie Badań nad Edukacją i Ekonomią Społeczną (Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie, FiBS) w Niemczech. Jej badania skupiają się na demokracji i edukacji obywatelskiej, a także analizie nabywania kompetencji społecznych i politycznych przez młodzież i dorosłych w kontekście globalnych procesów społecznych, z uwzględnieniem wpływu lokalnych czynników.

Charlene Brazil

Starsza inspektor w Inspektoracie Ministerstwa Edukacji i Młodzieży Irlandii. Pracuje w Dziale operacji biznesowych i komunikacji Inspektoratu oraz jest kierowniczką zespołu ds. Projektu Uczestnictwa Uczniów (ang. „Student Participation Project”), który koncentruje się na opracowywaniu strategii zwiększających udział dzieci i młodzieży.

Daniela Bulgarelli

Profesor nadzwyczajna psychologii rozwojowej i edukacyjnej na Uniwersytecie w Turynie. Jej główne publikacje naukowe dotyczą zabawy i poznania społecznego w rozwoju typowym i atypowym; edukacji włączającej we wczesnej edukacji i opiece (ECEC); wpływu wczesnej opieki przedszkolnej na rozwój dzieci; zdrowego odżywiania u przedszkolaków. Kieruje projektem PRIN „CRESCI – CaRe & Education Supporting Children’s Inclusion and Social Skills” (2025–2027). Brała udział w wielu inicjatywach, takich jak: Inclusive Approaches in European ECEC (2021–2023); Children’s Play in Crisis (2020–2021); EIT Food „See & Eat” (2019–2020); COST Action TD1309 „LUDI – Play for Children with Disabilities” (2014–2018).

María Castro-Morera

Profesor zwyczajna w Katedrze Badań i Psychologii w Edukacji na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Madryckiego. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na badaniach edukacyjnych na dużą skalę. Autorka wielu artykułów dotyczących rozwoju metodologii ewaluacji. Kierownik grupy badawczej Pomiar i Ewaluacja Systemów Edukacyjnych. W latach 2014–2019 mianowana przez Senat Meksyku doradcą Krajowego Instytutu Ewaluacji Edukacji (INEE). Była także wykładowcą wizytującym na Uniwersytecie Kalifornijskim, gdzie współpracowała z Wydziałem Statystyki oraz Narodowym Centrum Badań nad Ewaluacją, Standardami i Testowaniem Studentów (CRESST).

João Costa

Dyrektor Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE). Profesor zwyczajny językoznawstwa na Uniwersytecie Nova w Lizbonie. Uzyskał doktorat z językoznawstwa i był profesorem wizytującym na uczelni MIT w 1996 roku. Profesor wizytujący na uniwersytetach w Brazylii, Makau, Hiszpanii, Holandii i we Włoszech. Jego działalność naukowa koncentruje się na składni, akwizycji języka, rozwoju i zaburzeniach językowych oraz lingwistyce edukacyjnej. W latach 2022–2024 pełnił funkcję portugalskiego Ministra Edukacji. Od 2024 roku przewodniczący Grupy Doradczej ds. wydarzenia Global Forum on the Future of Education and Skills 2030 Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Od stycznia 2024 roku przewodniczący Komitetu Polityki Edukacyjnej OECD. W latach 2017–2022 przewodniczący Rady Zarządzającej Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się (TALIS). W latach 2022–2024 członek Komitetu Sterującego UNESCO ds. Celu Zrównoważonego Rozwoju nr 4.

Frances Foreman

Starszy specjalista ds. edukacji w zakresie edukacji włączającej i dodatkowych potrzeb edukacyjnych w Education Scotland, agencji wykonawczej rządu szkockiego. Jej praca obejmuje współpracę z szerokim gronem instytucji i innych podmiotów zainteresowanych. Doradza rządowi Szkocji w zakresie opracowywania i wdrażania polityki oraz rozwija potencjał w zakresie praktyk włączających w ramach systemu edukacji poprzez doskonalenie zawodowe. Była nauczycielką w szkole średniej i angażuje się w kwestie prawa dzieci i młodzieży do realizacji swoich potrzeb w środowisku włączającym.

Jan Gawroński

Osoba w spektrum autyzmu, działa w Fundacji Autism Team, inicjatywach „Chcemy całego życia!” oraz „Nasz Rzecznik”, a także jako Społeczny Zastępca Rzeczniczki Praw Dziecka. Podczas wydarzeń strajkowych pod Sejmem w 2018 r. odczytał apel do władz o pomoc dla osób z niepełnosprawnościami. Autor *Listu do minister*, który wzmocnił kampanię dotyczącą środowiskowych domów samopomocy dla osób z autyzmem i niepełnosprawnością sprzężoną. Koordynator akcji społecznej „Jestem-Mogę-Będę”, której celem jest promocja samorzecznictwa dzieci i młodzieży w spektrum oraz inicjator Lekcji Różnorodności. Współtwórca kampanii społecznych „Jestem bądź ze mną”, „Nasze prawa to podstawa”, „Szkoła przyjazna dla autyzmu”, „STOP PRZEMOCY! #przyjazniedlaautyzmu”, „Dzieciństwo bez przemocy. Dorosłość bez lęku”.

Carol Guildea

Doktor, specjalistka ds. doradztwa w Jednostce Doradczej Ministerstwa Edukacji i Młodzieży (Guidance Unit within the Department of Education) w Irlandii. Ma ponad dwudziestoletnie doświadczenie w edukacji. W latach 2019–2022 była koordynatorką programu doradztwa, projektując, koordynując i wdrażając kompleksowy program wsparcia dla szkół oraz wnosząc bezpośredni wkład w rozwój polityki doradztwa na poziomie ponadpodstawowym. Współautorka i autorka dwóch książek wspierających uczniów i rodziców w nawigowaniu po irlandzkim systemie edukacji. Jest również supervizorką doradztwa zawodowego.

Maciej Jakubowski

Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych – Państwowego Instytutu Badawczego, gdzie kieruje pracami nad oceną osiągnięć uczniów, badaniami eksperymentalnymi i reformą programową. Doktor habilitowany nauk ekonomicznych i absolwent Wydziału Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Pracuje na Wydziale Nauk Ekonomicznych UW. Jego badania koncentrują się na metodach statystycznych oceny wpływu polityk oraz analizie międzynarodowych badań edukacyjnych na dużą skalę. W latach 2012–2014 pełnił funkcję podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej. W 2014 roku założył Fundację Evidence Institute promującą podejmowanie decyzji na podstawie dowodów i praktyki nauczania. Przed pracą w rządzie był członkiem zespołu Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) ds. PISA w Paryżu. Konsultant rządów i instytucji międzynarodowych, m.in. Banku Światowego, OECD, Komisji Europejskiej oraz UNESCO.

Martyna Jarzymowska

Pochodzi z Gdańska, gdzie mieszka i uczy się w liceum w klasie o profilu matematyczno-fizycznym. Uczestniczka projektu „Niebieskie Trampki” stworzonego poprzez Fundację FOSA w Gdańsku, wspieranego przez Biuro UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. W fundacji udziela się także wolontariacko, pomagając w wielu akcjach (m.in. w organizacji corocznego koncertu promującego zdrowie psychiczne). Niesienie pomocy jest tym, co sprawia jej przyjemność, pozwala poszerzać horyzonty i zdobywać cenne doświadczenie. W przyszłości chce zostać psychologiem, żeby pomagać innym pokonywać trudności i wspólnie szukać rozwiązań. Prywatnie lubi taniec, dzięki któremu może wyrazić siebie i swoje emocje.

Aleksander Jasiak

Starszy specjalista ds. edukacji w Centrum Nauki Kopernik. Od 2017 r. zarządza Biurem Edukacji Kosmicznej ESERO w Polsce, w tym koordynuje konkurs CanSat. Był zaangażowany w oddolną inicjatywę edukacyjną „Autonomiczna Przestrzeń Edukacyjna”. Pasjonuje się wykorzystaniem obrazów satelitarnych w kontekście edukacyjnym i emancypacyjnym potencjałem edukacji STEM. Autor kursu MOOC „Obrazy satelitarne w szkole”. Posiada doświadczenie badawcze w zakresie geologii planetarnej, zdobyte podczas analizy zmian na powierzchni komety 67P. Przewodniczący Związku Zawodowego Centrum Nauki Kopernik.

Magdalena Kaczmarek

Doktor, psycholożka i badaczka zajmująca się psychologią różnic indywidualnych, diagnozą psychologiczną i pomiarem psychologicznym. Adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu SWPS w Warszawie. Ekspert w wielu projektach dotyczących opracowywania testów psychologicznych, m.in. baterii testów komputerowych do diagnozy funkcjonowania poznawczego dzieci i młodzieży KAPP (Kompleksowa Analiza Procesów Poznawczych), adresowanej do psychologów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a także kwestionariusza CMVI (Carrotspot Motivation Value Index) do diagnozy dobrostanu zawodowego. W projekcie „Edukacja włączająca” realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy bierze udział w opracowywaniu narzędzi do pomiaru i monitorowania dobrostanu uczniów.

Tomasz Kasprzak

Socjolog, ewaluator, trener, ekspert i badacz w obszarze dostępności edukacji i ewaluacji. Zastępca kierownika projektu „Kariera bez barier” w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym. W latach 2009–2015 ekspert, wykładowca i trener w projekcie „Nowy system nadzoru pedagogicznego” realizowanym przez Uniwersytet Jagielloński i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Ewaluator projektów realizowanych przez różne organizacje pozarządowe, administrację publiczną i programy UE.

Zoriana Kornak

Mieszka w Katowicach, gdzie studiuje dziennikarstwo oraz komunikację społeczną. Od czwartego roku życia porusza się na wózku, co jednak nie przeszkadza jej w byciu osobą aktywną i pełną energii. Uwielbia rozmowy, dzielnie się wiedzą i poznawanie nowych ludzi. Jako wolontariuszka uczestniczyła w zajęciach regionalnych dla dzieci i młodzieży organizowanych przez Fundację Aktywnej Rehabilitacji w Katowicach, gdzie prowadziła zajęcia z techniki jazdy na wózku inwalidzkim.

Anna Krzyżanowska

Praktyk w obszarze wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (ECEC). Nauczycielka i terapeutka w Przedszkolu nr 48 z oddziałami integracyjnymi i specjalnymi w Zabrze. Konsultantka metodyczna w Regionalnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej w Rybniku, specjalizująca się w wyzwaniach związanych z pracownikami edukacji informatycznej i nauczaniem zdalnym. Doświadczona uczestniczka programu eTwinning i ambasadorka eTwinning, laureatka polskich i europejskich nagród eTwinning. Obecnie skupia się na edukacji na świeżym powietrzu i integracji sensorycznej, dostrzegając ich pozytywny wpływ na rozwój dziecka.

Judith Lyons

Dyrektor wydziału w Ministerstwie Edukacji i Młodzieży w Irlandii, kierownik Jednostki ds. rodziców i uczniów (Parents and Learners Unit). W ministerstwie pracuje od ponad 15 lat, promując udział dzieci i młodzieży w procesach kształtowania polityki na szczeblu krajowym i szkolnym. Kierowała opracowaniem Planu wdrażania udziału uczniowskiego (*Student Participation Implementation Plan*) w 2024 roku. Dokument ten zawiera 50 sugestii działań, dzięki którym Ministerstwo Edukacji i Młodzieży może zagwarantować, że głos dzieci i młodzieży będzie w pełni uwzględniony przy tworzeniu polityki edukacyjnej. Praca ta została wysoko oceniona przez ekspertów i uznana za „pierwszą na świecie” inicjatywę tego typu w instytucji rządowej.

Noemi Łakatosz

Romska artystka, animatorka czasu wolnego i działaczka społeczna, nagrodzona przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego za twórczość artystyczną oraz promowanie kultury romskiej. Aktywnie angażuje się w budowanie dialogu i integracji między społecznościami. Jej prace plastyczne i fotografie, ukazujące życie Romów oraz wydarzenia kulturalne, były prezentowane m.in. w Muzeum Etnograficznym w Poznaniu i Centrum Dialogu im. Marka Edelmana w Łodzi. Od prawie 10 lat prowadzi warsztaty artystyczne i kreatywne dla dzieci. Stworzyła ilustracje do książek, w tym słownika polsko-romskiego. Jako aktywistka romska organizowała wystawę „Bracia i Siostry” oraz murale we Wrocławiu, promujące wielokulturowość. Wspierała społeczność romską jako asystentka, pomagając rodzinom w dokumentacji oraz kontaktach z prawnikami, lekarzami i szkołami. Obecnie pracuje jako specjalistka ds. edukacji i kultury w fundacji W Stronę Dialogu, wspierając romskich uchodźców z Ukrainy oraz działania integracyjne i edukacyjne mające na celu zwiększenie poczucia bezpieczeństwa i zaufania między społecznościami.

Urszula Markowska-Manista

Pedagożka, badaczka terenowa specjalizująca się w studiach o dzieciństwie i prawach dziecka. Doktor habilitowana, adiunktka na Wydziale Pedagogicznym UW, gdzie kieruje Interdyscyplinarnym Centrum Badań nad Edukacją Międzykulturową i Komunikacją. Od wielu lat związana z niemieckimi uczelniami (FU Berlin, FH Potsdam, EHD Darmstadt). Prowadzi badania w Afryce (Róg Afryki, Afryka Środkowa), Europie Środkowo-Wschodniej i na Kaukazie, rozwijając metodologię partycypacyjną i dekolonialną w pracy dotyczącej problematyki dzieci i młodzieży w kontekście edukacji, wychowania i praw dziecka w różnorodnych kulturowo środowiskach i trudnych kontekstach. Jako członkini Zespołu ds. partycypacji dzieci i młodzieży przy Rzeczniku Praw Dziecka RP (2024–2027) uczestniczy w opracowywaniu pierwszej narodowej strategii na rzecz partycypacji dzieci i młodzieży w Polsce. Laureatka Nagrody Specjalnej im. Janusza Korczaka 2025 w kategorii Publikacja.

Elżbieta Neroj

Członkini zarządu Europejskiej Agencji na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej (EASNIE) oraz Rady Dostępności w Polsce. W latach 2017–2019 koordynowała prace ministerialnego zespołu ekspertów opracowującego propozycje modelu „Edukacji dla wszystkich”. Kierownik projektu „Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce” realizowanego w latach 2018–2021 we współpracy z EASNIE w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych. Od 2024 roku dyrektor Departamentu Edukacji Włączającej w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Zainicjowała szereg projektów dotyczących wdrażania edukacji włączającej w szkołach w Polsce, m.in. „Szkoła dostępna dla wszystkich” – realizowany we współpracy z UNICEF-em i Instytutem Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytutem Badawczym.

Magdalena Olejniczak-McKay

Anglistka, psycholożka międzykulturowa i edukacyjna (stypendystka Education Scotland – University of Dundee), członkini Brytyjskiego Towarzystwa Psychologicznego, oligofrenopedagożka, nauczycielka wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego, diagnostka i szkoleniowiec. Ekspertka MEN ds. Prezydencji Polski w Radzie Unii Europejskiej, ekspertka w zespole opracowującym podstawę programową dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Ma wieloletnie doświadczenie w zakresie edukacji włączającej. Doświadczenie zdobywała w trakcie pracy w wysokospecjalizowanych placówkach edukacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi (w tym National Autistic Society), firmach komercyjnych oraz strukturach samorządowych w Szkocji.

Magdalena Olempska-Wysocka

Profesor Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, psycholożka, pedagożka specjalna (terapeutka osób głuchych), logopeda-neurolog. Krajowa koordynatorka Europejskiej Agencji na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej (EASNIE). Liderka Zadania 3 w projekcie „Wsparcie dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży” realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych – Państwowy Instytut Badawczy. Autorka wielu publikacji naukowych w zakresie logopedii, pedagogiki specjalnej i psychologii. Specjalizuje się w diagnozie i terapii logopedycznej oraz psychologicznej dzieci z zaburzeniami rozwojowymi.

Beata Papuda-Dolińska

Doktor, pedagożka. Zastępca kierownika Zespołu ds. Edukacji Dostępności w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym, liderka projektu „Szkoła dostępna dla wszystkich”. Badaczka, autorka wielu publikacji na temat uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Jej zainteresowania naukowe i badawcze koncentrują się na edukacji włączającej, strategiach nauczania w zróżnicowanych klasach, uniwersalnym projektowaniu w nauce oraz ocenie dla celów edukacyjnych.

Marta Pawelczyk

Z wykształcenia ekonomistka i pedagożka specjalna. Absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wykładowczyni akademicka. Z zamiłowania badaczka społeczna. Propagatorka wielokulturowości i wolontariatu. Interesuje się m.in. wpływem mobilności międzynarodowych na ich uczestników, w tym na samorozwój i umiejętności społeczne.

Aleksandra Polesek

Filolożka i specjalistka ds. edukacji, od 2022 roku w Biurze UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców w Polsce. Koordynuje partnerstwa z samorządami i prace grupy roboczej ds. edukacji w odpowiedzi na potrzeby uchodźców. Doświadczona w pracy z młodzieżą – jako nauczycielka, koordynatorka projektów Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności – realizowała inicjatywy zwiększające zaangażowanie młodych w życie społeczności lokalnych.

Daniela Popa

Profesor, kierowniczka Katedry Kształcenia Nauczycieli na Uniwersytecie Transilvania w Braszowie (Rumunia). Dyrektorka kierunku studiów magisterskich w języku angielskim Teaching, Learning and Counselling in Intercultural Context. Jej zainteresowania badawcze obejmują: kształcenie nauczycieli w zakresie różnorodności, psychologię edukacyjną oraz edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju i inkluzji. Autorka książek na temat strategii stymulowania samoregulacji uczenia się u uczniów z trudnościami w nauce oraz podejść terapeutycznych do zaburzeń komunikacji i integracji, współautorka podręcznika o współpracy w tworzeniu pedagogicznego podejścia do alfabetyzacji informacyjnej i nauczania w różnorodności. Uczestniczyła w programie „Innowacje programowe na rzecz integracji społecznej” i jest ekspertką w zakresie szkolenia nauczycieli pracujących w różnych kontekstach z dziećmi o specjalnych potrzebach. Obecnie zaangażowana w projekt Funduszu Azylu, Migracji i Integracji „Language Buddy”, którego celem jest wspieranie nauki języka uczniów z doświadczeniem migracyjnym/uchodźczym.

Agata Rocznia

Jej życie to droga pełna wyzwań, determinacji i przełamywania barier. Jako dziecko z niepełnosprawnością doświadczyła wykluczenia, ale także wsparcia, które dało jej odwagę. W szkole średniej zaczęła pytać: „Dlaczego to ja muszę się dostosowywać?”. Pytanie to stało się fundamentem jej późniejszej działalności. Dziś jest kobietą, która pokazała, że różnorodność jest siłą. Przełamała stereotypy jako pierwsza profesjonalna modelka na wózku, założyła rodzinę i udowodniła, że każdy ma prawo realizować swoje marzenia. Obecnie jako prezes Fundacji Diversum edukuje i inspiruje, otwiera innych na różnorodność i pokazuje, jak dzięki edukacji włączającej przyszłe pokolenia mogą zaczynać z wyższego poziomu otwartości i empatii.

Piotr Rycielski

Doktor psychologii, pracownik Wydziału Psychologii Uniwersytetu SWPS w Warszawie, absolwent międzywydziałowych interdyscyplinarnych studiów doktoranckich prowadzonych w Instytucie Studiów Społecznych im. prof. R.B. Zajonca na Uniwersytecie Warszawskim, stypendysta University of Michigan. Przez wiele lat adiunkt i członek rady naukowej w Instytucie Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytucie Badawczym, wieloletni wykładowca akademicki, autor i współautor wielu badań naukowych oraz publikacji z zakresu psychologii edukacji.

Marta Sałkowska

Doktor, socjolożka, badaczka, ekspertka w dziedzinie studiów nad niepełnosprawnością. Zainteresowana partycypacyjnymi i włączającymi metodami badań. Eksploruje formalne i nieformalne środowiska edukacyjne. Prowadzi prace badawczo-rozwojowe w programie „Nauka dla Ciebie” i wspiera badawczo Dział Laboratoriów Centrum Nauki Kopernik. Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, wieloletnia wykładowczyni akademicka. Autorka i współautorka raportów, artykułów i monografii. Laureatka Nagrody im. Zygmunta Baumana za monografię *Spółeczeństwo łatwopalne. Praktyki pomagania uchodźcom wojennym z Ukrainy w roku 2022 w Polsce*.

Karol Sobestjański

Socjolog z wieloletnim doświadczeniem w badaniach, analizach i ewaluacjach polityk publicznych. Specjalizuje się w tematyce edukacji, cyfryzacji oraz podejmowania decyzji opartych na dowodach. Obecnie pełni funkcję koordynatora Zespołu Analityczno-Badawczego w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Wcześniej związany z Instytutem Badań Edukacyjnych – Państwowym Instytutem Badawczym, gdzie prowadził badania nad uczeniem się przez całe życie, oraz z Głównym Urzędem Statystycznym, gdzie współpracował z organizacjami międzynarodowymi, takimi jak OECD i ONZ, realizując projekty dotyczące jakości życia i ubóstwa.

Stanislava Španková

Studentka psychologii na Wydziale Sztuk Uniwersytetu Komeńskiego w Bratysławie. Ma wadę wzroku, angażuje się w działalność na rzecz osób z niepełnosprawnościami. Współpracowała z UNICEF przy kampanii „Niewidoczna Odznaka”, która ma na celu zwiększenie świadomości na temat niewidocznych niepełnosprawności. Jest również wolontariuszką w Platformie Rodzin Dzieci z Niepełnosprawnościami, gdzie uczestniczy w działaniach wspierających rodziny oraz inicjatywach promujących integrację.

Emilia Teleucă

Uczennica zainteresowana tematyką obrony praw dzieci oraz pełnego uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnościami w życiu społecznym. Angażuje się w działania szkoły, zmierzające do tego, by każdy uczeń był traktowany z godnością, szacunkiem i miał równe szanse. Brała udział w dyskusjach na temat integracji podczas obrad jednej z komisji parlamentarnych w Mołdawii, gdzie dzieliła się swoimi doświadczeniami i podkreślała znaczenie edukacji włączającej oraz równego traktowania dzieci z niepełnosprawnościami. Poza pracą na rzecz integracji czerpie radość z natury (m.in. podczas górskich wędrówek), lubi zwierzęta, relaksuje się, czytając książki. Wierzy, że edukacja powinna być dostępna, włączająca i dawać siłę wszystkim.

Aleksandra Twaróg

Krakowska Rzeczniczka Uczniów i Dialogu Szkolnego. Studentka pierwszego roku, w czasach liceum – szkolna Rzeczniczka Praw Ucznia. Od 2019 r. aktywistka zajmująca się głównie prawami uczniowskimi, prawami kobiet, równością oraz edukacją. Od lat zaangażowana w życie społeczne Krakowa, dwukrotna młodzieżowa ambasadorka budżetu obywatelskiego. Wiceprzewodnicząca Młodzieżowej Rady Krakowa X kadencji, w tym przewodnicząca Komisji do spraw Równego Traktowania, członkini Komisji do spraw Praw Uczniów, Komisji do spraw Kultury oraz koordynatorka województwa małopolskiego w Fundacji GrowSPACE. Zaangażowana m.in. w projekty fundacji skupione na prawach uczniowskich, partycypacji obywatelskiej, zdrowiu psychicznym.

Annet De Vroey

Doktor, pedagożka, wykładowczyni i badaczka. Pracowała w Teacher Education College na uczelni UC Leuven oraz na uczelni KU Leuven, w Katedrze Wychowania i Pedagogiki Specjalnej (Belgia). Przez dziesięć lat koordynowała programy podyplomowe i pomaturalne dotyczące edukacji wielojęzycznej, specjalnych potrzeb i edukacji włączającej. Obecnie pracuje jako konsultant Europejskiej Agencji na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej (EASNIE) i realizuje projekty takie jak TPL4I dla nauczycieli chcących pogłębić wiedzę na temat edukacji włączającej.

Bartosz Wróbel

Bartosz ma 20 lat i od urodzenia mieszka w Warszawie. Obecnie studiuje prawo na Uniwersytecie SWPS. Wcześniej ukończył liceum w Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Niewidomych im. Róży Czackiej w Laskach. Przez całe życie jest związany ze sportem. Przez dziewięć lat trenował pływanie, a obecnie gra w goalball, czyli dyscyplinę paraolimpijską dla osób z wadą wzroku. Odnosił tu spore sukcesy, zdobywając m.in. mistrzostwo świata w kategorii juniorów oraz dwukrotnie mistrzostwo Polski z drużyną UKS Laski. Od dwóch lat jest reprezentantem Polski w tej dyscyplinie. Ponadto interesuje się muzyką – ukończył szkołę muzyczną pierwszego stopnia, a obecnie śpiewa w chorze akademickim i nagrywa własne utwory. Chętnie uczestniczy w różnego rodzaju przedsięwzięciach mających na celu przybliżenie specyfiki funkcjonowania osób z niepełnosprawnościami ludziom, którzy na co dzień nie mają z nimi do czynienia. Wierzy, że wzajemne zrozumienie swojej sytuacji jest w stanie poprawić jakość życia.

Magdalena Woźniak-Frymus

Psycholożka, specjalistka ds. edukacji, od 2022 r. związana z polskim Biurem UNICEF ds. Reagowania na Potrzeby Uchodźców. Projektuje i wdraża programy wspierające zdrowie psychiczne oraz równość w dostępie do edukacji, szczególnie dla dzieci z grup wrażliwych i z doświadczeniem uchodźstwa. Łączy podejście oparte na dowodach z pracą nad rozwiązaniami systemowymi w edukacji włączającej.

Magda Żelazowska-Sobczyk

Adiunktka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, lingwistka, kierowniczka Laboratorium Badań nad Różnorodnością UW. Od wielu lat współpracowniczka Instytutu Narządów Zmysłów w Kajetanach. Członkini międzynarodowego zespołu badawczego Action for Access: Global Special Education Lab. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół specjalnych potrzeb edukacyjnych, szczególnie w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych (głównie języka angielskiego), edukacji włączającej, a także różnorodności i neuroróżnorodności, szczególnie ośrodkowych zaburzeń przetwarzania słuchowego.

Edukacja włączająca – obejrzyj i zapamiętaj!

Notatki wizualne to kreatywna metoda zapisywania haseł, rekomendacji, myśli przewodnich przy użyciu tekstu i ilustracji. Sketchnotki łączą słowa z elementami graficznymi, np. obrazami, strzałkami, kształtami, aby ułatwić zrozumienie i skuteczne zapamiętanie informacji. W czasie konferencji „Let’s make inclusion happen!” wizualnym zapisem debat, dyskusji i prezentacji zajmowała się utalentowana graficzka – Magdalena Araźny. Sporządzone przez nią na żywo notatki w przejrzysty i atrakcyjny sposób obrazują omawiane podczas konferencji zagadnienia, programy, schematy, występujące między nimi zależności oraz rozwiązania prezentowane przez ekspertów. Mamy nadzieję, że dzięki przełożeniu tych treści na język wizualny czytelnicy niniejszej publikacji lepiej zrozumieją, co zrobić, żeby w efekcie wspólnych działań edukacja włączająca stała się faktem!









DIGITAL COMPETENCIES ARE FUNDAMENTAL TO STUDENT DEVELOPMENT



ASSISTIVE TECHNOLOGIES EMPOWER TO ENGAGE IN EDUCATION AND SOCIAL ACTIVITIES



LET'S MAKE INCLUSION HAPPEN!



TECHNOLOGY AS AN ENABLER, NOT REPLACEMENT

CURIOSITY

SPACE SCIENCE AS A CONTEXT FOR INTERDISCIPLINARY LEARNING



NEW TECHNOLOGIES FOR INCLUSIVE EDUCATION



THOUGHTFUL IMPLEMENTATION OF AI



BLENDED-LEARNING



CO-CREATION

WITH USERS LEADS TO BETTER SOLUTIONS



TAILORING CONTENT TO INDIVIDUAL NEEDS FOSTERS INDEPENDENCE & ENGAGEMENT



UNIVERSAL DESIGN
BENEFITS EVERYONE

MAGDA RYSUJE

SKILLS
SUPPORT



TEACHERS ARE CRUCIAL TO MAKING INCLUSION HAPPEN

STRONGER SUPPORT TO THE SCHOOL SECTOR TO

PROMOTE INCLUSION FROM THE VERY BEGINNING

FUTURE OF ERASMUS+

HOW TO MAKE THE PROGRAMME MORE INCLUSIVE?

?



LET'S MAKE INCLUSION HAPPEN!

INCLUSIVENESS THROUGH E+ PROGRAMME



REDUCING ADMINISTRATIVE BARRIERS

SUPPORT FOR SMALL ORGANIZATIONS

SIMPLIFYING APPLICATION PROCESSES



ACCESSIBILITY TO VARIOUS FORMS OF EDUCATION FOR PEOPLE WITH SEN

E+ HAS MEASURABLE EFFECT ON IT!

MAGDA RYSUJE

UKRAINE

FACES SIGNIFICANT INEQUALITIES IN STUDENT ACHIEVEMENT DUE TO PANDEMIC AND WAR

EDUCATIONAL GAPS

ADDRESSED SUCCESSFULLY BY NON-FORMAL EDUCATION

O publikacji

Publikacja jest zbiorem tekstów powstałych po międzynarodowej konferencji „Let’s make inclusion happen!” nt. edukacji włączającej, zorganizowanej w czasie polskiej prezydencji w Radzie UE.

Sama formuła konferencji zasługuje na szczególną uwagę. Dotyczy to zwłaszcza sekcji z udziałem samorzeczników – osób uczących się, biorących udział w warsztatach i dyskusjach skoncentrowanych wokół dziewięciu zagadnień: edukacji włączającej we wczesnej opiece i wychowaniu przedszkolnym; współpracy wewnątrz- i międzysektorowej; pracy z grupą uczniów zróżnicowaną pod względem potrzeb; uwzględniania głosów osób uczących się i ich rodzin w procesie edukacji; przyszłości programu Erasmus+; kariery bez barier; przygotowania kadr do edukacji włączającej; monitorowania jakości i efektywności kształcenia; nowoczesnych technologii dla edukacji włączającej. Publikacja pokonferencyjna odnosi się tematycznie do owych obszarów. Zróżnicowanie problemowe jest w tym przypadku oczywiste, a tematy tekstów stanowią egemplifikację zagadnienia edukacji włączającej. Jest to typowe dla publikacji pokonferencyjnych, a i stanowi swoistą ich wartość.

Materiał jest ciekawą lekturą pokazującą blaski i cienie podejmowanych inicjatyw w obszarze edukacji włączającej w wielu krajach europejskich. Pozytywy wpływające z podejmowanych działań motywują do włączania się w nie i mogą stanowić inspirację do rozpoczęcia prac tam, gdzie jeszcze ich nie zainicjowano. Problemy z kolei są o tyle wartością, że zostały zidentyfikowane – a to pierwszy i bardzo istotny krok w stronę ich rozwiązania.

O osiągnięciach i sukcesach w zakresie realizacji edukacji dla wszystkich najwyższej jakości, należy mówić i to głośno. To, że jako kraj nie jesteśmy w tych działaniach odosobnieni, ma duże znaczenie. Dzięki temu możemy wzajemnie się wspierać, a także czerpać z naszych doświadczeń, zarówno tych zakończonych sukcesem, jak i porażką.

*prof. dr hab. Iwona Chrzanowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu*

Edukacja włączająca rozwija się równolegle w wielu krajach, w innych warunkach społecznych, kulturowych, politycznych i ekonomicznych. Nie może więc dziwić, że cechują ją zróżnicowanie koncepcyjne oraz zróżnicowanie w zakresie praktycznych rozwiązań systemowych. Między innymi dlatego dyskusje z udziałem osób o nieco odmiennych doświadczeniach i różniących się poglądach stanowią trudną do przecenienia wartość, służącą rozwojowi edukacji, w tym także edukacji włączającej. Różnorodność doświadczeń i kompetencji autorek i autorów publikacji stanowi o jednym z jej najważniejszych walorów.

Teksty w niniejszej publikacji są interesujące poznawczo, prezentują różne poziomy ogólności, ale zawsze wnoszą oryginalne wątki, a wiele z nich zawiera wartościowe tezy. Warto podkreślić również sporą grupę opracowań o charakterze naukowym i dodać, że spełniają one standardy naukowości i poprawności metodologicznej.

Doceniam pomysł domknięcia każdego rozdziału wypowiedzią młodych osób, doświadczających trudności w omawianym obszarze, oraz trafność podejmowanych zagadnień – znakomicie wpisują się one w kluczowe obszary edukacji włączającej.

prof. dr hab. Zenon Gajdzica
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Publikacja jest rezultatem warszawskiej konferencji „**Let’s make inclusion happen!**”, zorganizowanej w ramach polskiej prezydencji w Radzie UE w 2025 roku. Zbiera głosy ekspertów, praktyków i samych uczniów, wskazując drogi do przełamywania barier w nauczaniu. Dzięki analizie dobrych praktyk, prezentacji wyników badań oraz rozwiązań systemowych edukatorzy i decydenci otrzymują praktyczny przewodnik, ułatwiający budowanie nowoczesnej, dostępnej szkoły, w której każdy uczeń ma równe szanse na rozwój.

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji (FRSE) działa od 1993 roku. Pełni funkcję Narodowej Agencji Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności na lata 2021–2027, realizuje również projekty w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego (FERS). Równolegle prowadzi europejskie inicjatywy informacyjno-edukacyjne: eTwinning, Eurodesk, Eurydice, Europass, Euroguidance, EVET i EPAL. Wspiera także współpracę z krajami Wschodu za pośrednictwem Polsko-Litewskiego Funduszu Wymiany Młodzieży, Polsko-Ukraińskiej Rady Wymiany Młodzieży oraz Centrum Współpracy SALTO z Krajami Europy Wschodniej i Kaukazu.