

Beata Jachimczak, Dorota Podgórska-Jachnik  
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

## **Ciągłość oddziaływań pedagogicznych w procesie wspomagania rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych jako warunek realizacji idei edukacji włączającej**

Współczesny europejski ruch inkluzyjny należy rozumieć bardzo szeroko, gdyż dotyczy on wszelkich działań w różnych obszarach rzeczywistości społecznej na rzecz grup zagrożonych wykluczeniem. Obejmuje nie tylko edukację, ale również wpisuje się w obszar pomocy społecznej, ekonomii, kultury, a ściślej wielu różnorodnych kultur i ich współistnienia. Związany jest z realizacją kluczowych idei kształtujących wizję Unii Europejskiej: spójności społecznej (*social cohesion*), społeczeństwa opartego na wiedzy (*knowledge-based society*), ekonomii opartej na wiedzy (*knowledge-based economy*) czy koncepcji *Uczenia się przez Całe Życie (Lifelong Learning)*<sup>1</sup>. Bez względu na obszar działań inkluzyjnych, podkreślić trzeba zawsze kluczową rolę świadomości znaczenia edukacji w zapobieganiu procesowi marginalizacji<sup>2</sup>. Inkluzja jest systemem spójnych działań zapobiegających procesowi ekskluzji – wykluczenia społecznego lub dynamicznie aktywowanych i działających korekcyjnie wobec ujawniających się symptomów tego wykluczenia<sup>3</sup>. Rów-

---

<sup>1</sup> [http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lll/lll_en.html) (dostęp: 12.12.2009).

<sup>2</sup> Problem konsekwencji edukacyjnych marginalizacji i wykluczenia społecznego, również w kontekście wyzwań dla edukacji specjalnej, podejmuje w pracy I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji. Szczególny podmiot – specjalne potrzeby*, Kraków 2010.

<sup>3</sup> Por. K. Fryszatycki, *Wokół istoty „wykluczenia społecznego” oraz „społecznego włączania”*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń 2005.

niez i ruch włączający w edukacji – obserwowany na świecie już od ponad 40 lat, a intensywnie rozwijający się od lat dziewięćdziesiątych – obejmuje zarówno działania profilaktyczne, jak i korygująco-naprawcze. Dotyczą one z jednej strony udzielania specjalistycznego wsparcia, przede wszystkim pedagogicznego i psychologicznego, uczniom o różnego rodzaju specjalnych potrzebach edukacyjnych – SPE (w literaturze anglojęzycznej SEN – *special educational needs*), z drugiej zaś przeobrażenia samej szkoły jako (często) systemowego ogniwa w strukturze społecznej generującej wykluczenie<sup>4</sup>.

Myślenie kategoriami edukacji włączającej ma za zadanie:

– wzmocnić ucznia, wyposażając go w kompetencje umożliwiające integrację społeczną;

– zmienić i wzmocnić szkołę, by nie generowała nierówności edukacyjnych i była instytucją dostępną dla wszystkich.

Warto zwrócić uwagę, że – nieco wbrew istniejącej tendencji – nie przeciwstawiono tu sobie integracji i włączania, a pojęcie włączania objęło także pojęcie integracji. Przeciwstawienie integracji i włączania wynika jednak nie z zaprzeczenia samej idei integracji, ale z bolesnych dowodów nieskuteczności jednostronnego obciążenia *Innego*<sup>5</sup>, koniecznością adaptacji, dostosowania się do wszystkich – co próbowano nazywać integrowaniem. Efektem skutecznych działań włączających może być – i powinna być – integracja w sensie społecznym<sup>6</sup>. Warto przeanalizować to, co stanowić ma o różnicy w sposobie rozumienia integracji i włączania w edukacji (patrz: poniższe zestawienie).

---

<sup>4</sup> D. Podgórska-Jachnik (2010), *Ruch inkluzyjny a zmiana oblicza współczesnej edukacji*, Międzynarodna Konferencja o „Inkluzyjnej pedagogice” 8–9 aprila 2010, Trnava-Smolenicki Zamek 2010.

<sup>5</sup> Używamy tego określenia z pełną świadomością. Szczególnie z punktu widzenia pedagoga specjalnego edukacja włączająca kojarzy się przede wszystkim z dzieckiem niepełnosprawnym, ale specjalne potrzeby edukacyjne to także problem każdego dziecka, funkcjonującego w odmienny sposób od pozostałych – dziecka innego. Taka ma być też edukacja włączająca: otwarta na wszystkich, a więc otwarta na każdą różnicę, na każdą inność – językową, kulturową, religijną, ekonomiczną, światopoglądową itd. Z taką intencją od czterech lat autorki tekstu – we współpracy z I. Chrzanowską – są animatorkami międzynarodowej konferencji naukowej i redaktorkami serii wydawniczej pt. *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu* (najpierw Uniwersytet Łódzki, a od dwóch lat Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi).

<sup>6</sup> Problem rozumienia pojęciom „integracja” jest bardzo złożony, stąd – ze względu na szczupłość miejsca – nie będzie tu rozpatrywany. Analizuje go wnikliwie m.in. G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006.

**Różnice pomiędzy integracją edukacyjną a edukacją włączającą**

<b>INTEGRACJA</b>	<b>a</b>	<b>WŁĄCZANIE</b>
Dla niektórych uczniów niepełnosprawnych	→	dla wszystkich
Koncentracja na uczniu	→	koncentracja na klasie
Indywidualne programy dla ucznia niepełnosprawnego	→	strategia nauczania
Nacisk na nauczanie i uczenie się	→	nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
Podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	→	podejście holistyczne skupianie na możliwościach
Umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	→	adaptacja warunków w klasie szkolnej
Nauczyciel współpracuje ze specjalistami	→	nauczyciel staje się specjalistą, bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci

Źródło: oprac. zespół ds. integracji CMPPP, za: A. Firkowską-Mankiewicz, *Edukacja włączająca – zadaniem na dziś polskiej szkoły* (wykład, 2000), <http://www.fio.interklasa.pl/fio7/edukacja.htm> (dostęp: 3.03.2010)

Można zatem powiedzieć, że w większości porównywanych aspektów, zasady przypisane strategii integracyjnej nie muszą być sprzeczne, ale raczej zawierają się w zasadach strategii włączającej. Na przykład zasada „dla wszystkich” zawiera w sobie zasadę „dla niektórych uczniów niepełnosprawnych”, gdyż ci „niektórzy” nie zostają pominięci, gdy stosowana jest zasada „dla wszystkich”. Strategia nauczania obejmująca całą klasę musi uwzględniać wszystkie wytyczne, które powinny znaleźć się w indywidualnym programie dla ucznia niepełnosprawnego. Podejście holistyczne, ze skupieniem się na możliwościach ucznia, nie zdejmuje z nauczyciela odpowiedzialności za rozpoznanie jego słabych stron. Nauczyciel, który staje się specjalistą i bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci, nadal współpracuje ze specjalistami, choć przez podwyższenie indywidualnych kompetencji zmienia się jakość i charakter tej współpracy. Niedobrze byłoby, gdyby w świadomości społecznej i – ściślej – w świadomości samych nauczycieli wzbudzić przekonanie, że integracja jest pojęciem wartościowanym negatywnie. Ważne jest natomiast, żeby zdawać sobie sprawę z tego, że dotychczasowa idea integracji, w formie zoperacjonalizowanej przez oświatę jako integracja edukacyjna, była po prostu działaniem zbyt wąskim. Badania oświatowe wskazują na niepokojące zjawisko odpadu szkolnego powiązanego z niepełną sprawnością. To jeden z symptomów procesu marginalizacji i wyłączenia. Dokumentują je opracowania unijne, choć problemem są niekompletne dane. W opracowaniu *Edukacja specjalna w Europie* przywoływane są m.in.:

– dane Eurostatu (1998) – według nich szkoły gimnazjalnej nie kończy około 30% populacji 20–29-latków;

– OECD (1997) – spora grupa uczniów z SPE rozpoczyna naukę w szkołach ponadgimnazjalnych, lecz nigdy jej nie kończy; szacowany odsetek jest znacznie większy niż podany w poprzednim punkcie;

– Helios II (1996) – w niektórych krajach niemal 80% dorosłych niepełnosprawnych albo nie zdołało ukończyć żadnej szkoły ponadpodstawowej, albo należy do grupy tzw. analfabetów funkcjonalnych<sup>7</sup>.

W Polsce wśród osób niepełnosprawnych wkraczających w dorosłe życie (wiek 20–29 lat) tylko 67,3% posiada wykształcenie powyżej podstawowego, w tym powyżej średniego tylko 1,7%<sup>8</sup>. Podobnie B. Kołaczek wskazuje, że ponad połowa osób niepełnosprawnych w naszym kraju to osoby z wykształceniem niepełnym podstawowym, podstawowym lub gimnazjalnym<sup>9</sup>. Według danych Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej tylko co czwarty niepełnosprawny ma wykształcenie średnie lub policealne i zaledwie około 5% – mniej więcej połowa niepełnosprawnych, którzy rozpoczynają studia – kończy wyższe uczelnie, przy prawie dwukrotnie wyższym wskaźniku wyższego wykształcenia w ogólnej populacji generalnej<sup>10</sup>. Zatem ogólnie: osoby niepełnosprawne należały i, niestety, nadal należą do grupy osób gorzej wykształconych niż osoby bez niepełnosprawności, ale również statystyki wskazują na to, że problemy pogłębiają się na kolejnych szczeblach edukacji. Jednak najsilniej zaznaczają się skutki wczesnych zaniedbań edukacyjnych. Zdaniem Virginii Vittorino, przedstawicielki Komisji Europejskiej w zakresie problematyki badań naukowych: „Niepowodzenia na etapie wczesnej edukacji mają swoje poważne konsekwencje późniejszych etapach życia, dlatego osoby odpowiedzialne za politykę powinny się upewnić, iż istnieją systemy zapobiegające tego typu niepowodzeniom i/lub dostarczające zastępcze sposoby zdobycia umiejętności. W tym celu konieczne będzie określenie, które osoby potencjalnie zrezygnują z edukacji, a następnie zachęcić je do kontynuowania nauki”<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> C. Meijer, V. Soriano, A. Watkins, *Raport: Edukacja specjalna w Europie*, t. 2, *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym*, 2000. Publikacja tematyczna European Agency for Development in Special Needs Education, [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) (dostęp: 15.02.2009).

<sup>8</sup> J. Mikulski, *Rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Kurzynowski (red.), *Polityka społeczna*, Warszawa 2006, s. 272.

<sup>9</sup> B. Kołaczek, *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa 2006, s. 46.

<sup>10</sup> [www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl) (dostęp: 25.02.2007). Wprawdzie dostrzegane są wyraźne zmiany w efektywności kształcenia osób niepełnosprawnych na poziomie wyższym – wzrost z 3,8% w roku 2001 do 5,5% w roku 2006 – lecz i tak wskaźniki te nie są jeszcze zadowalające. Szerzej na ten temat w: D. Podgórska-Jachnik, *Długofalowa strategia wyższej uczelni w zakresie kształcenia studentów niepełnosprawnych, a odpowiedzialne włączanie się w proces ich aktywizacji zawodowej*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych” 2007, nr 10–11.

<sup>11</sup> V. Vittorino, *Mowa wprowadzająca: Wpływ wyników badań prowadzonych w UE na politykę*, [w:] *Edukacja, zatrudnienie, Europa. Materiały konferencyjne, Kraków 21–22 września 2006*. Warszawa 2007. [www.kpk.gov.pl/pliki/plik.html?id=7098](http://www.kpk.gov.pl/pliki/plik.html?id=7098) (dostęp: 18.02.2010).

Aktualne jest wyzwanie określenia warunków skuteczności włączania, czyli operacjonalizacja jego idei w działaniach systemu oświatowego. Jednym z przypuszczalnych<sup>12</sup> powodów niskiej skuteczności rozwiązań integracyjnych może być – w naszym przekonaniu – brak ciągłości oddziaływań pedagogicznych, wspierających rozwój dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na różnych etapach jego ścieżki edukacyjnej. Przez brak ciągłości rozumiemy przede wszystkim:

- brak systemowych rozwiązań gwarantujących każdej jednostce ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na każdym etapie działania wspomagające jego rozwój; do bardziej niepokojących zjawisk należy niezaspokojenie tych potrzeb we wczesnym okresie życia dziecka: brak powszechnego dostępu do programów wczesnego wspomagania i wczesnej interwencji rozwojowej<sup>13</sup>;

- brak konsekwencji w kierunku działań rehabilitacyjnych i edukacyjnych podejmowanych na poszczególnych etapach rozwoju (np. stosowanych metod komunikacji lub niewykorzystywania umiejętności ukształtowanych w etapach poprzednich);

- brak wsparcia przy przechodzeniu z etapu na etap, tworzenie progów;

- brak ciągłości opieki psychologiczno-pedagogicznej, absurd powielania diagnoz na użytek konkretnych placówek, zamiast długofalowego monitorowania rozwoju;

- traktowanie ścieżki edukacyjnej osoby ze specjalnymi potrzebami wynikającymi z niepełnosprawności w kategoriach zadań etapowych, a nie całościowo kształtowanej kariery edukacyjno-zawodowej; niestety, często jest to ścieżka wynikająca z konstrukcji systemu, w myśl zasady „niech skończy tę szkołę, potem się zobaczy”, niż z potrzeb osobistego rozwoju;

- tworzenie „szklanych sufitów”, barier wynikających z braku pomysłu na przełamanie kumulujących się trudności, które wynikają ze stereotypowych postaw wobec niepełnosprawności oraz stereotypowych rozwiązań merytorycznych lub formalnych (egzamininy zawodowe uczniów z upośledzeniem umysłowym, egzamininy maturalne osób z uszkodzonym słuchem, dostępność wyższych uczelni dla osób niepełnosprawnych, wejście absolwentów na rynek pracy);

---

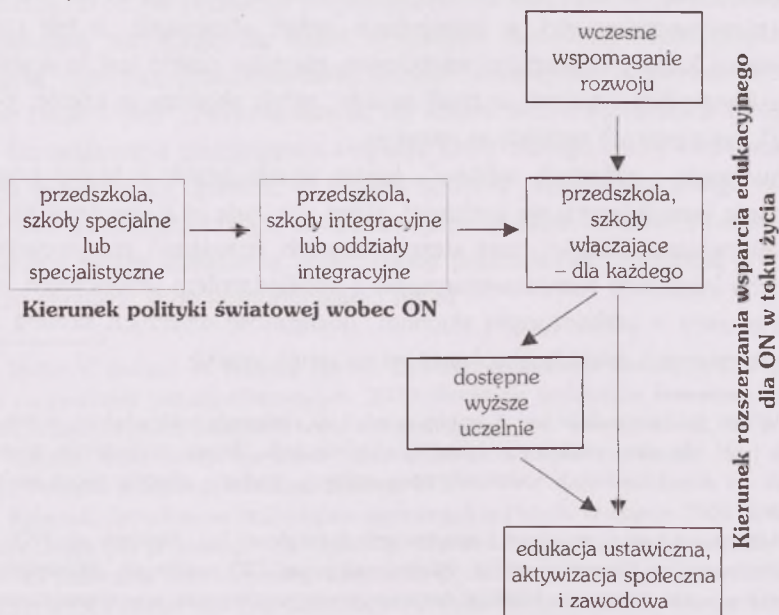
<sup>12</sup> W tym zakresie brakuje badań empirycznych i tak naprawdę trudno byłoby je przeprowadzić. Musiałyby mieć charakter podłużnych badań porównawczych. Wobec odchodzenia z wielu innych przesłanek od dotychczasowych rozwiązań integracyjnych, podjęcie obecnie takich badań nie ma uzasadnienia.

<sup>13</sup> Mimo modelowych rozwiązań i pozytywnych doświadczeń (np. działający od 1976 r. Ośrodek Wczesnej Interwencji w Warszawie przy ul. Piłkiewkiej oraz ponad 120 podobnych, działających na terenie całego kraju) w realizacji programu WWKSC (wczesnej, wielospecjalistycznej, kompleksowej, skoordynowanej i ciągłej pomocy dziecku niepełnosprawnemu lub zagrożonemu niepełnosprawnością i jego rodzinie – pilotażowy program rządowy w latach 2005–2007 – [www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc\\_dziecku.php](http://www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc_dziecku.php) (dostęp: 20.07.2008)), środków PFRON na dofinansowanie zadań z zakresu wczesnego wspomagania, nie doczekało się jeszcze stałego miejsca w rozwiązaniach systemowych. Nie ma zatem gwarancji, że każde małe dziecko, które potrzebuje pomocy specjalistycznej, taką pomoc uzyska. Rehabilitacja dziecka przed rozpoczęciem edukacji szkolnej zbyt często rządzi jeszcze przypadek!

– brak pomysłu na umożliwienie powrotu do głównego nurtu edukacji uczniom wypadającym z niego, w rezultacie czego mamy do czynienia ze zjawiskiem wyłączenia.

We współczesnych tendencjach w edukacji i edukacji specjalnej można już dostrzec te problemy, a nawet są podejmowane różnego rodzaju kroki zaradcze, wśród których jako najważniejsze trzeba docenić: rozwój wczesnej interwencji, upowszechnienie korzystania z oferty przedszkoli dzieci z niepełnosprawnością, dotychczas często w sposób nieuzasadniony niekorzystających z tych placówek, diagnoza gotowości szkolnej, uelastycznienie czasu trwania poszczególnych etapów edukacji szkolnej (możliwość ich wydłużenia), wczesne kształtowanie kompetencji prozawodowych uczniów z niepełnosprawnością, przygotowywana reforma systemu kształcenia zawodowego, alternatywny tryb egzaminów kompetencyjnych i egzaminu maturalnego, program zwiększający dostępność uczelni, aktywizacja zawodowa niepełnosprawnych absolwentów, specjalistyczne biura karier, pośrednictwa pracy i doradztwo zawodowe dla osób niepełnosprawnych.

Aktualne kierunki rozszerzania wsparcia edukacyjnego dla osób z niepełnosprawnością w toku ich życia przedstawiono na poniższym rysunku. Obserwujemy te zmiany jako jedną z płaszczyzn rozwoju ruchu inkluzyjnego (włączającego) w naszym kraju.



Ruch włączający (inkluzyjny) a kierunki przeobrażeń edukacji

Źródło: oprac. D. Podgórska-Jachnik, B. Jachimczak

Uwaga: rozszerzenie działań w kierunku horyzontalnym na wczesny etap rozwojowy i późniejszą edukację dotyczy również placówek specjalnych i integracyjnych, co zostało pominięte na rysunku w celu zachowania przejrzystego przekazu informacji.

Należy jednak pamiętać, że są to dopiero tendencje. Analizując kierunki rozszerzania wsparcia edukacyjnego dla osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności w toku życia tych osób (płaszczyzna pionowa), zwracamy uwagę na to, że wraz ze wzrostem zasobów wiedzy o różnicowaniu się tych potrzeb, możemy liczyć się z wyodrębnieniem większej liczby etapów, stopni, kroków. Specjalistyczna wiedza dostarcza coraz więcej podstaw, np. do podjęcia zróżnicowanej strategii wczesnego wspomagania dziecka do 3. roku życia i w wieku przedszkolnym<sup>14</sup>, pracy z uczniem młodszym, gimnazjalistą, czy też na etapie szkoły ponadgimnazjalnej i studiów wyższych; wspierania rozwoju zawodowego, które będzie inaczej przedstawiało się na etapie propedeutycznym w młodszym wieku szkolnym<sup>15</sup>, jak również podczas ukierunkowania na wybór kształcenia zawodowego i zupełnie inaczej będzie się kształtowało w sytuacji wchodzenia na rynek pracy. Zmieniać się będą strategie metodyczne i kompensacyjne, np. czym innym będzie motywowana decyzja o wyborze sposobu komunikacji małego dziecka (np. głuchego niemowlęcia), czym innym ucznia (np. rozpoczynającego naukę szkolną ucznia głuchego, nieznanego dotąd żadnych alternatywnych sposobów komunikacji, które mogłyby stanowić kompetencje wystarczające do podjęcia skutecznej nauki). Inna będzie strategia pomocy w przypadku trudności w uczeniu się – w wieku przedszkolnym nastawiona na usprawnianie zaburzonych procesów i funkcji psychicznych, w młodszym wieku szkolnym bardziej na wybór metody nabycia bazowych umiejętności szkolnych – czytania, pisania, liczenia, jeszcze później kształtowania metapoznawczych strategii uczenia się. Również placówka edukacyjna powinna – poprzez określone przedsięwzięcia – przygotować się na przyjęcie niepełnosprawnego podopiecznego w różnym wieku, przy czym chodzi zarówno

<sup>14</sup> Już teraz można zróżnicować formy pomocy małemu dziecku na te, które mogą a nawet powinny odbywać się w domu rodzinnym dziecka, te, które realizowane są w placówkach o charakterze opiekuńczo-edukacyjnym (przedszkola, żłobki) i te, które realizowane są w ośrodkach terapeutycznych czy specjalistycznych poradniach. W zaleceniach do wczesnego wspomagania dziecka do 3. roku życia, wskazuje się jako najlepsze rozwiązanie rehabilitację domową (*Program rządowy WWKSC* – [www.menis.gov.pl/kszt/spec/programy/pomoc\\_dziecku.php](http://www.menis.gov.pl/kszt/spec/programy/pomoc_dziecku.php) (dostęp: 20.07.2008)). Przedszkole – przewidziane dla dzieci po 3. roku życia wnosi inne walory wychowawczo-terapeutyczne, takie jakich nie zaferuje domowa rehabilitacja: kontakt z grupą rówieśniczą, profesjonalne monitorowanie rozwoju dziecka, codzienną, wielogodzinną, zróżnicowaną ofertę aktywności, ukierunkowaną przez specjalistów na aktualne i przyszłe, szkolne potrzeby dziecka, patrz: E. Gruszczyk-Kolczyńska, W. Zielińska, *Wspomaganie rozwoju intelektualnego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa 2004.

<sup>15</sup> Współcześnie uważa się, że rozwój zawodowy człowieka zaczyna się jeszcze wcześniej i nie można lekceważyć tych przesłanek w planowaniu wsparcia dla dziecka z niepełnosprawnością, co do którego możemy być pewni większych problemów i ograniczeń, tak w wyborze zawodu, jak i znalezieniu i utrzymaniu pracy, patrz: B. Olszewska, *Rozwój zawodowy rozpoczyna się od przedszkola* – referat na konferencji oświatowej WSP pt. *Od przedszkola do zatrudnienia – rozwój zawodowy osób niepełnosprawnych w kształceniu specjalnym i integracyjnym*, Łódź 2009.

no o dostosowanie techniczne (likwidacja barier, usprawnienia techniczne, adaptacja stanowisk do zabawy, nauki i pracy), organizacyjno-metodyczne<sup>16</sup> (organizacja czasu zajęć, rozwiązania organizacyjno-metodyczne dotyczące warunków i przebiegu procesu dydaktycznego), jak i mentalne (przygotowanie kadry pedagogicznej, uczniów bez niepełnosprawności, jak i tych z niepełnosprawnością, do wspólnej zabawy, nauki i pracy, do spotkania z innością, do korzystania z zasobów różnorodności<sup>17</sup>). Specjalizacja jest tu bardzo potrzebna i wskazana. Już samo uświadomienie sobie liczby stopni i potencjalnych progów edukacyjnych jest bardzo istotne z punktu widzenia potrzeby monitorowania rozwoju dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Istotne jest również przyjęcie pewnej strategii wertykalnej, integrującej działania na poszczególnych etapach w celu intensyfikacji i optymalizacji działań włączających. Zwiększony wysiłek dziecka, jego rodziców, nauczycieli zasługuje na szczególny szacunek. Nie można sobie pozwolić na marnotrawienie tych zasobów nietrafionymi rozwiązaniami, brakiem kontynuacji zapoczątkowanych wcześniej działań, sprzecznymi komunikatami czy wręcz zaprzeczaniem decyzjom edukacyjnym o charakterze strategicznym (wybór środka komunikacji, profilu szkoły itd.). Perspektywa całościowa edukacji włączającej zmusza do przemyślanego, długofalowego planowania ścieżki ucznia i retrospektywnych syntez, będących bazą kontynuacji lub modyfikacji przyjętej wcześniej strategii. Podkreślamy: strategii, a nie przypadkowych, beładnych epizodów edukacyjnych.

## Podsumowanie

Do wspólnego zajęcia się tematyką edukacji włączającej w kontekście ciągłości oddziaływań skłoniły doświadczenia praktyczne autorek. Z racji zainteresowań badawczych i działalności pozanaukowej każda przez wiele lat zajmowała się innymi zagadnieniami.

Beata Jachimczak legitymuje się wieloletnim doświadczeniem w prowadzeniu autorskich klas integracyjnych, szkoli nauczycieli z zakresu organizacji procesu lekcyjnego z uwzględnieniem potrzeb niepełnosprawnego ucznia, jest ekspertem

---

<sup>16</sup> A. Firkowska-Mankiewicz. *Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli (UNESCO)*. Warszawa 1995.

<sup>17</sup> D. Podgórska-Jachnik. *Na spotkanie z Innym w procesie integracji edukacyjnej*, [w:] B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*. Łódź 2007; B. Jachimczak, *Praca z grupą zróżnicowaną jako wyzwanie pedagogiki wielokulturowej*. Referat na konferencji *Interra 6 – Interkulturalita a rómska národnostná menšina*, 22–23.10.2008, Uniwersytet Konstantyna Filozofa, Nitra 2008; I. Dzierzgowska, *Szkoła dla zdolnych. Opinia na temat projektu zmiany ustawy o systemie oświaty* (druk sejmowy nr 1354), <http://www.monitor.edu.pl> (dostęp 20.02.2007)).



MEN w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Była regionalnym koordynatorem programu ministerialnego „Szkoła dla Wszystkich”.

Dorota Podgórska-Jachnik ma doświadczenie w obszarze pomocy małemu dziecku niepełnosprawnemu/zagrożonemu niepełnosprawnością, zwłaszcza niesłyszącemu. Jest autorką jednego z pierwszych w Polsce programów studiów podyplomowych z zakresu wczesnego wspomagania rozwoju i wczesnej interwencji. Ze swoim stowarzyszeniem SPONiS „Tacy Sami” koordynuje w województwie łódzkim realizację programu domowej rehabilitacji małego dziecka z uszkodzonym słuchem „Dźwięki Marzeń”. Od wielu lat jest też rzecznikiem osób niepełnosprawnych na wyższych uczelniach, współtwórcą koncepcji zmian systemowych i standardów działań dostosowawczych w celu zwiększenia dostępności studiów wyższych dla osób niepełnosprawnych (porozumienie międzyuczelniane „Uniwersytety dla Wszystkich”, projekt programu rządowego „Dostępna Uczelnia”).

Początkowo działania te wydawały się zupełnie odrębne, a przyjmowane rozwiązania jako kluczowe na poszczególnych etapach – specyficzne tylko dla nich. Bo cóż mogło być wspólnego w pracy z małym dzieckiem, problemach nauczania szkolnego i kształceniu studentów na wyższej uczelni? Od kilku lat można jednak zaobserwować systematyczne zbliżanie się naszych obszarów specjalizacyjnych. Jest między nimi coraz więcej powiązań i zależności, które powoli łączą się klamrą w jedną spójną całość. Zainteresowania autorskie połączyła zatem koncepcja edukacji włączającej przy pełnej świadomości, że tych szczególnych obszarów jest jeszcze dużo więcej. Kluczem do wspomnianej spójności są specyficzne potrzeby wynikające z niepełnosprawności i specyficzny sposób ich zaspokajania. Są to potrzeby, których kształtowanie rozpoczyna się już we wczesnym okresie rozwojowym i trwa przez całe życie. Zaspokojeniu zaś służy zarówno wsparcie w kształtowaniu kompetencji osobistych, istotnych dla kompensacji istniejących ograniczeń, jak i kształtowanie przyjaznej przestrzeni społecznej, ułatwiającej proces włączania.

## 🔗 Bibliografia

- Chrzanowska I. (2010), *Zaniedbane obszary edukacji. Szczególny podmiot – specjalne potrzeby*, Kraków.
- Dzierzgowska I. (2007), *Szkoła dla zdolnych. Opinia na temat projektu zmiany ustawy o systemie oświaty* (druk sejmowy nr 1354), <http://www.monitor.edu.pl> (dostęp 20.02.2007).
- European Agency for Development in Special Needs Education, [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) (dostęp: 15.02.2009).
- Firkowska-Mankiewicz A. (1995), *Potrzeby specjalne w klasie. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli (UNESCO)*, Warszawa.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2000) [wykład], *Edukacja włączająca – zadaniem na dziś polskiej szkoły*, <http://www.fio.interklasa.pl/fio7/edukacja.htm> (dostęp: 3.03.2010).

- Fryszatycki K. (2005), *Wokół istoty „wykluczenia społecznego” oraz „społecznego włączenia”*, [w:] J. Grotowska-Leder (red.), *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, Toruń.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. Zielińska E. (2004), *Wspomaganie rozwoju intelektualnego trzylatków i dzieci starszych wolniej rozwijających się*, Warszawa.
- Jachimczak B. (2008), *Praca z grupą zróżnicowaną jako wyzwanie pedagogiki wielokulturowej*. Referat na konferencji *Interra 6 – Interkulturalita a rómska národnostná menšina*, 22–23.10.08, Uniwersytet Konstantyna Filozofa, Nitra.
- Kołaczek B. (2006), *Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w Polsce*, Warszawa.
- Meijer C., Rosiano V., Watkins A. (2006), *Raport: Edukacja specjalna w Europie*, t. 2, *Organizacja kształcenia na poziomie ponadpodstawowym*. Publikacja tematyczna European Agency for Development in Special Needs Education, [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) (dostęp: 15.02.2009).
- Mikulski J. (2006), *Rehabilitacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych*, [w:] A. Kurzynowski (red.), *Polityka społeczna*, Warszawa.
- Olszewska B. (2009), *Rozwój zawodowy rozpoczyna się od przedszkola – referat wygłoszony na konferencji oświatowej WSP pt. Od przedszkola do zatrudnienia – rozwój zawodowy osób niepełnosprawnych w kształceniu specjalnym i integracyjnym*, Łódź.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Na spotkanie z Innym w procesie integracji edukacyjnej*, [w:] B. Jachimczak, B. Olszewska, D. Podgórska-Jachnik (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu*, Łódź.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Długofalowa strategia wyższej uczelni w zakresie kształcenia studentów niepełnosprawnych, a odpowiedzialne włączenie się w proces ich aktywizacji zawodowej*, „Aktywizacja Zawodowa Osób Niepełnosprawnych”, nr 10–11.
- Podgórska-Jachnik D. (2010), *Ruch inkluzyjny a zmiana oblicza współczesnej edukacji. Międzynarodna Konferencja o „Inkluzywnej pedagogice” 8–9 aprila 2010*, Trnava – Smolenicki Zamok.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa.
- Vittorino V. (2007), *Mowa wprowadzająca: Wpływ wyników badań prowadzonych w UE na politykę*, [w:] *Edukacja, zatrudnienie, Europa. Materiały konferencyjne*, Kraków 21–22 września 2006 (wyd. Warszawa 2007).
- [http://ec.europa.eu/education/policies/III/III\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/III/III_en.html) (dostęp: 12.12.2009).
- [www.kpk.gov.pl/pliki/plik.html?id=7098](http://www.kpk.gov.pl/pliki/plik.html?id=7098) (dostęp: 18.02.2010).
- [www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc\\_dziecku.php](http://www.menis.gov.pl/ksztzspec/programy/pomoc_dziecku.php) (dostęp: 20.07.2008).
- [www.mpips.gov.pl](http://www.mpips.gov.pl) (dostęp: 25.02.2007).