



**Inkluzja i integracja osób z niepełnosprawnością  
w przestrzeni edukacyjnej**



# Inkluzja i integracja osób z niepełnosprawnością w przestrzeni edukacyjnej

TOM 26 (1/2018)  
Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji  
Osób Niepełnosprawnych

# Inkluzja i integracja osób z niepełnosprawnością w przestrzeni edukacyjnej

pod redakcją naukową  
*Ilony Fajfer-Kruczek*

Rada Naukowa (Advisory Board)

*Józef Binnebesel, Maria Chodkowska, Petr Franiok, Mieczysław Gulda,  
Ladislav Horňák, Jolana Hroncová, Aniela Korzon, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz,  
Viktor Lechta, Anna Nowak, Janusz Nowotny, Edward Saulicz, Adam Stankowski,  
Ann-Katrin Swärd, Wiesław Theiss, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Janina Wyczesany*

Redaktor naczelny (Editor-in-Chief)

*Zenon Gajdzica*

Zastępcy redaktora naczelnego (Deputy Editor-in-Chief)

*Anna Klinik, Jerzy Rottermund*

Sekretarz Redakcji (Assistant Editor)

*Ilona Fajfer-Kruczek*

Redaktor statystyczny (Statistical Editor)

*Adam Mikrut*

Redaktorzy językowi (Language Editors)

*Agata Cienciąła (język angielski), Petr Franiok (język czeski),  
Ladislav Horňák (język słowacki)*

Redaktorzy tematyczni (Subject Editors)

*Zenon Gajdzica (teoretyczne podstawy pedagogiki specjalnej),  
Anna Klinik (polityka społeczna i pedagogika terapeutyczna),  
Jerzy Rottermund (fizjoterapia i rehabilitacja medyczna),  
Sylvia Wrona (tyflopädagogika, wczesne wspomaganie rozwoju dziecka),  
Dorota Prysak (oligofrenopedagogika), Magdalena Betza-Gajdzica (surdopedagogika),  
Ladislav Horňák (pedagogika międzykulturowa),  
Ilona Fajfer-Kruczek (rehabilitacja społeczna, resocjalizacja i pedagogika penitencjarna)*

Redakcja merytoryczna tomu (Content Editor of the issue)

*Ilona Fajfer-Kruczek*

Lista recenzentów (List of Reviewers)

*Doc. PhDr. Mgr Jaroslav Balvín, CSc., prof. dr hab. Jacek Błeszyński,  
dr hab. Stanisława Byra, dr hab. Beata Jachimczak, prof. UAM,  
dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, dr hab. Remigiusz Kijak, prof. UZ, dr hab. Piotr  
Majewicz, prof. UP, prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D., dr hab. Bernadeta Szczupał,  
prof. APS, Doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D., dr hab. inż. Jolanta Zielińska, prof. UP*

## Spis treści

|   |    |
|---|----|
| Wprowadzenie ( <i>Ilona Fajfer-Kruczek</i> ) . . . . .  | 9  |
| <i>Marzenna Zaorska</i><br>Edukacja włączająca w perspektywie mentalności urzędniczo-administracyjnej oraz potrzeb praktyki pedagogicznej . . . . . | 13 |
| <i>Petr Franiok</i><br>Wybrane konsekwencje edukacji inkluzyjnej w Republice Czeskiej . . . . .   | 25 |
| <i>Anna Wojtas-Rduch</i><br>Przestrzenna organizacja klasy integracyjnej . . . . .  | 33 |
| <i>Daniela Kilduff</i><br>Inclusive education and support of pupils with speech and language impairments at primary school . . . . .                | 43 |

### Przykłady dobrych praktyk

|   |    |
|---|----|
| <i>Mariana Hasiak, Enrico Goebel</i><br>Mobile devices for spatial orientation of the visually impaired: the practical outcomes of german-ukrainian cooperation . . . . . | 53 |
| <i>Larysa Klymanska, Halyna Herasym</i><br>Inkluzja edukacyjna na Politechnice Lwowskiej: od teorii do praktyki . . . . .   | 61 |

## Recenzje, polemiki, dyskusje

*Izabela Zapalska, Jarosław Grzebyk*

Recenzja *Encyklopedii starości, starzenia się i niepełnosprawności,*

(red.) Adam A. Zych, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski,

Katowice 2017 (t. 3) ISBN 978-83-60781-25-8 . . . . . 69

## Contents

|  |   |
|--|---|
| Introduction ( <i>Ilona Fajfer-Kruczek</i> ) . . . . . | 9 |
|--|---|

*Marzenna Zaorska*

|   |    |
|---|----|
| Inclusive education in the perspective of the administrative and administrative mentality and the needs of pedagogical practice . . . . . | 13 |
|---|----|

*Petr Franiok*

|   |    |
|---|----|
| Consequences of Inclusive Education in the Czech Republic . . . . . | 25 |
|---|----|

*Anna Wojtas-Rduch*

|   |    |
|---|----|
| Spatial organization of the integration class . . . . . | 33 |
|---|----|

*Daniela Kilduff*

|  |    |
|--|----|
| Inclusive education and support of pupils with speech and language impairments at primary school . . . . . | 43 |
|--|----|

### Examples of good practices

*Mariana Hasiak, Enrico Goebel*

|   |    |
|---|----|
| Mobile devices for spatial orientation of the visually impaired: the practical outcomes of german-ukrainian cooperation . . . . . | 53 |
|---|----|

*Larysa Klymanska, Halyna Herasym*

|  |    |
|--|----|
| Educational inclusion at Lviv Polytechnic: from theory to practice . . . . . | 61 |
|--|----|



## Reviews, polemics, discussions

*Izabela Zapalska, Jarosław Grzebyk*

Review of the *Encyclopedia of old age, aging and disability*, (Ed.) Adam

A. Zych, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae – Skarb Śląski, Katowice 2017

(t. 3) ISBN 978-83-60781-25-8 . . . . . 69



## Wprowadzenie

Przestrzeń edukacyjna nie jest jednorodną strukturą, stanowi dynamiczny, wielowymiarowy układ zasad organizacyjnych, przestrzeni fizycznej, kadry, uczniów i ich rodziców. W dobie standaryzacji kształcenia, zmierzającej do podnoszenia jego jakości, od lat podkreśla się powszechność dostępu do edukacji dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Uczestnicy edukacyjnej przygody stanowią różnorodną pod względem wieku, płci, pochodzenia, statusu społecznego, korzeni kulturowych i przynależności religijnych grupę. Kolejnym czynnikiem różnicującym jest stan zdrowia, występujące zaburzenia, trudności, stwierdzone niepełnosprawności, jak również predyspozycje i szczególne zdolności indywidualne. Wobec tego systemy edukacyjne na poziomie kształcenia przedszkolnego, podstawowego i ponadpodstawowego zakładają różne formy organizacyjne, tak by w pełni sprostać owej różnorodności potrzeb. Obok szeroko omawianego kształcenia specjalnego i integracyjnego coraz częściej podkreśla się znaczenie edukacji włączającej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W kręgu zainteresowania badawczego i metodycznego najczęściej znajduje się edukacja na etapie początkowym, z uwagi na dynamiczny rozwój jednostek w tym wieku i różnorodność czynników znaczących.

Wyjątkiem jest kształcenie na poziomie studiów wyższych, gdzie przy założeniu przyrostu kompetencji kluczowych i wiedzy już na etapie kwalifikacji i przyjęcia na studia występują selekcja i ograniczenia. Niekiedy barierę stanowią możliwości finansowe. Z jednej strony jest to zrozumiałe i naturalne z uwagi na życiowe wybory i nieobligatoryjność wyższego wykształcenia do tego, aby osiągnąć satysfakcjonujący poziom kwalifikacji niezbędnych w życiu zawodowym. Z drugiej strony zauważa się proporcjonalnie mniejsze zainteresowanie badaczy (w odniesieniu do wcześniejszych etapów edukacji) organizacją, metodyką pracy, miejscem studenta z niepełnosprawnością w systemie studiów wyższych.

Niniejszy tom stanowi zbiór głosów Autorów na temat inkluzji edukacyjnej i integracji – od założeń teoretycznych i ukazania systemów w Polsce i Republice Czeskiej, poprzez analizę badań, po przykłady dobrych praktyk kształcenia na poziomie wyższym na Ukrainie, a także budowanie sieci współpracy z wykorzystaniem idei inkluzji. W prezentowanym tomie zaakcentowane zostało również znaczenie przestrzeni w integracji edukacyjnej jako ważny aspekt codziennej edukacji.

Podjęte przez Autorów wątki i prezentacje wpisują się we współczesny dyskurs w zakresie edukacji włączającej i integracji edukacyjnej. Mamy nadzieję, że będą dla Czytelników podstawą do polemik i inspiracji. W dobie różnorodności, stereotypów i napięć społecznych ważne jest, by szukać możliwości inkluzji wszystkich tych, którzy z różnych powodów pozostają na marginesie życia społecznego. Edukacja stanowi przestrzeń najbardziej naturalną do wspólnego wzrastania w duchu poszanowania praw i godności każdego człowieka.

*Ilona Fajfer-Kruczek*



## Introduction

The educational space is not a homogeneous structure, it is a dynamic, multidimensional system of organizational principles, physical space, the teaching staff, learners, and their parents. What has been emphasized for years in the times of didactic standardization aimed at better quality of teaching is the common access to education for all children, youth, and adults. Therefore, the participants of the educational adventure constitute a group which differs in regard to age, gender, origin, social status, cultural roots, and religious belonging. Other diversification factors are: the health condition, occurring disorders, difficulties, disabilities, and individual predispositions and abilities. Thus, educational systems at the level of pre-school, primary, and secondary school assume various organizational forms to fulfil this diversity of needs. Apart from the widely discussed special-needs and integrated education, the significance of inclusive education for learners with special educational needs is constantly growing. Most frequently, the research and methodological interest focuses on the initial stage of education, due to both the dynamic development of individuals at that age and the diversity of significant factors.

Higher education is an exception here; assuming an increase in key competences and knowledge, a selection and some limitations take place already at the stage of the qualification and admission to university. Financial limitations might also become a barrier. On the one hand, taking into account life choices and the non-obligatory status of university studies, this selection is natural to achieve a satisfactory level of the qualifications needed in the professional life. On the other hand, what can be observed is the proportionally lesser (than in the case of lower stages of education) interest of researchers in the organization and methodology of work, or the place of a disabled learner in the system of higher education.

The presented volume is a collection of the authors' standpoints pertaining to educational inclusion and integration – from theoretical assumptions and the presentation of the systems in Poland and the Czech Republic, through the research analyses, to some examples of good practices in higher education in Ukraine and the networks of collaboration based on the idea of inclusion. The volume also addresses the issue of the significance of space in educational integration as an important aspect of everyday education.

The motifs and presentations undertaken by the authors are a part of the contemporary discourse on inclusive education and educational integration. We hope they will provide the readers with inspiration and subjects to discuss. In the era of diversity, stereotypes, and social tensions, it is of crucial significance to search for the possibilities of inclusion of all those who remain on the margin of social life. Education constitutes the most natural space for growing up together in the spirit of respecting the rights and the dignity of every person.

*Ilona Fajfer-Kruczek*

Translated from Polish by Agata Cieniciała



*Marzenna Zaorska*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Wydział Nauk Społecznych

Katedra Pedagogiki Specjalnej

ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn

e-mail: mzaorska@poczta.onet.pl

## **Edukacja włączająca w perspektywie mentalności urzędniczo-administracyjnej oraz potrzeb praktyki pedagogicznej**

### **Abstrakt**

Edukacja włączająca jako koncepcja kształcenia dzieci niespełniających istniejących standardów normy w zakresie psychofizycznego i psychospołecznego (także edukacyjnego) funkcjonowania stanowi aktualnie ważny problem pedagogiki specjalnej, ale również działalności, praktyki życia społecznego oraz osób decydujących o rozwiązaniach strategicznych w zakresie identyfikacji danego problemu, traktowania jego istoty, rangi cywilizacyjnej i indywidualnych uwarunkowań, stanowiących argumenty przemawiające za realizacją idei edukacji włączającej. Z innej perspektywy jest postrzegana przez osoby kreujące politykę oświatową, z innej przez przedstawicieli nauki, a jeszcze z innej przez praktykę pedagogiczną. Każda z wymienionych percepcji ma swoją specyfikę, w inny, nawet diametralnie odmienny sposób odnosi się do działań służących wdrażaniu koncepcji edukacji włączającej. W artykule zostaną omówione wymienione podejścia, ich uwarunkowania oraz możliwe konsekwencje.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, edukacja inkluzyjna, edukacja integracyjna, edukacja specjalna, model edukacji włączającej.

## Inclusive education in the perspective of the administrative and administrative mentality and the needs of pedagogical practice

### Abstract

Inclusive education as a concept of education for children who do not meet the existing standards in the psychophysical and psychosocial (but also educational) field of functioning is currently an important problem not only of special education; also activities, social life practices and people deciding about strategic solutions in the identification of a given problem, perception of its essence, civilization's rank and individual circumstances, constituting arguments for implementing the idea of inclusive education. From a different perspective, it is perceived by people creating an educational policy, another by representatives of science, and yet from another by pedagogical practice. Each of these perceptions has its specificity, different, even diametrically different, seeing activities to implement the concept of inclusive education. In the speech, not only will the specificity be signaled, but its conditions and hypothetically possible consequences will be presented.

Keywords: inclusive education, integration education, special education, inclusive education model.

### Wprowadzenie

Współczesna rzeczywistość we wszystkich dziedzinach działalności człowieka i ludzkiej aktywności kreuje nowe zadania i wyzwania, wpisane w wymogi zmieniającego się świata. Są one determinowane nie tylko sygnalizowaną zmiennością, ale przede wszystkim czynnikami powodującymi ową zmienność, takimi jak rozwój nauki, techniki (szczególnie nowych technologii, w tym biotechnologii), mediów, cyborgizacja różnych czynności oraz obszarów przemysłu i życia gospodarczego, komunikacja rozumiana jako relacje międzyludzkie i przemieszczanie się z miejsca na miejsce z zastosowaniem środków transportu (mobilność).

Nowe zadania stają także przed kształceniem dzieci i młodzieży, zarówno w sensie treści kształcenia, wykorzystywanych przy tym form, metod, środków i warunków, jak i rozwiązań strukturalnych systemu oświaty. Wśród wspomnianych nowych zdań współczesnego systemu edukacji jednym z priorytetowych jest niewątpliwie tzw. edukacja włączająca, czasami nazywana zamiennie edukacją inkluzyjną.

W Polsce, z racji pierwszeństwa podjętych oraz kolejno realizowanych rozwiązań edukacyjnych dotyczących uczniów niespełniających ogólnie wyznaczonych standardów normy w ich funkcjonowaniu psychofizycznym i/lub psychospołecznym, zasadniczo identyfikowanych jako uczniowie z niepełnosprawnością, priorytet przynależy tzw. edukacji integracyjnej. Równocześnie w mentalności ogólnospołecznej oraz wśród osób związanych z systemem

oświaty z decyzyjnego, teoretycznego i praktycznego punktu widzenia przyjęło się, że określenie „edukacja integracyjna” odnosi się do rozwiązań polegających na uczęszczaniu dzieci i młodzieży pełnosprawnych i z niepełnosprawnością do placówek (przedszkoli, szkół) lub grup (przedszkolnych, szkolnych) funkcjonujących w statusie integracyjnych, tzn. takich, których działalność została usankcjonowana w przepisach prawa oświatowego, w tym przede wszystkim pod kątem ich liczebności. Na mocy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z dnia 25 października 1991, Nr 95 poz. 425) nie tylko wdrożono bowiem reformę systemu oświaty, ale też przygotowano i wprowadzono do praktyki pedagogicznej inne istotne dokumenty wyznaczające cele i zadania placówek zajmujących się wychowaniem oraz kształceniem dzieci i młodzieży, ich przygotowaniem do życia w dorosłości. Wobec tego aktualizacji uległy również działania na rzecz włączania/włączenia uczniów z niepełnosprawnością do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego w postaci szkół i klas integracyjnych. Na podstawie zapisów ujętych w Zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz.U. MEN z dnia 15 listopada 1993 r., Nr 9, poz. 36) oficjalnie sformalizowano możliwość uczęszczania uczniów z niepełnosprawnością do szkół i/lub klas integracyjnych. Określono, że w klasach integracyjnych powinno się uczyć od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 niepełnosprawnych.

Następne lata przynoszą rozwój placówek i grup integracyjnych w wymiarze ilościowym, tzn. zwiększenie liczby tych placówek i grup oraz uczniów objętych edukacją integracyjną, a także kreowanie nowych idei kształcenia uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością, w postaci tzw. edukacji włączającej, standardowo rozumianej jako wspólna edukacja dzieci i młodzieży pełno- i niepełnosprawnej w zwykłych, ogólnodostępnych szkołach, w zwykłych klasach. Oznacza to, że edukacja włączająca staje się nową jakością i formą organizacyjną edukacji omawianych grup jej bezpośrednich uczestników, na wyższym, bardziej zaawansowanym poziomie. Wszystkie dzieci mają prawo i mogą korzystać z nauczania w każdej szkole znajdującej się поблизу miejsca ich zamieszkania i bez zastrzeżenia o integracyjnym charakterze placówki. Czy jednak edukacja integracyjna posiada podrzędny status w stosunku do edukacji włączającej (inkluzyjnej)? Czy edukacja włączająca i inkluzyjna są określeniami, które można identyfikować jako tożsame? Czy ukształtowana w mentalności ogólnospołecznej gradacja ważności, obejmująca edukację integracyjną i edukację włączającą, a tym bardziej inkluzyjną, odzwierciedla rzeczywiste pole oraz faktyczny zakres znaczeniowy tych określeń? W kontekście postawionych pytań pojawiają się pewne wątpliwości, zasadniczo natury definicyjno-interpretacyjnej.



## Wątpliwości terminologiczne

Termin „edukacja włączająca” z logicznego punktu widzenia oznacza proces dążenia do wyznaczonego celu, a celem tym w przypadku edukacji włączającej jest włączenie uczniów objętych włączaniem. Edukacja włączająca stanowi więc sposób i jednocześnie oczekiwany wynik działań mających za zadanie włączenie osób wymagających włączenia. Czy uczniowie pełnosprawni potrzebują włączania i włączenia do ogólnodostępnego systemu oświaty? Zdaje się, że nie, gdyż jest on skonstruowany dla uczniów pełnosprawnych i do nich adresowany. Jeśli zaś potrzebują jakichkolwiek działań z tym systemem związanych, aby się w nim lepiej odnaleźć, to zasadniczo są to działania o charakterze adaptacyjnym. Włączania i włączenia potrzebują natomiast dzieci i młodzież niespełniające wymogów standardu normy w rozwoju psychofizycznym i psychospołecznym, wymagające dodatkowej (specjalnej i specjalistycznej) pomocy w adaptacji do struktur systemu oświaty i jego wymogów, pomocy, bez której nie zdołają sobie samodzielnie poradzić.

Pojęcie inkluzji (od łac. *includere*: *in-* – „w, do”, *cludere* – „zamknąć”) oznacza 1. włączenie czegoś lub kogoś w większą całość, w grupę; 2. coś włączonego w większą całość; (<https://sjp.inkluzja> ; data dostępu: 12.05.2019). Tak więc skoro w interpretacji terminu „inkluzja” wykorzystywany jest aspekt dokonany oraz czas przeszły (z jednoczesną świadomością zmienności i procesowości przebiegu inkluzji) stanowi efekt działań, których celem jest włączenie, działań, które zostały zrealizowane na drodze włączania, wobec tego nie można stawiać znaku równości pomiędzy sformułowaniem „edukacja włączająca” i „edukacja inkluzyjna”. Edukacja włączająca jest bowiem drogą prowadzącą do włączenia. Dopiero kiedy nastąpi włączenie (zakładane na podstawie wyznaczonych kryteriów, ale o znamionach rozwojowości) rozpoczyna się edukacja inkluzyjna, a więc taka, która cechuje się kryterium dokonania się wymogu włączenia. Inkluzja społeczna, inaczej społeczne włączenie, to efekt włączania osób i grup społecznych w funkcjonowanie społeczeństwa.

Określenie „integracja” (od łac. *integrare*, „scalić”), to «proces tworzenia się całości z części»; integracja społeczna to 1. «proces scalania się zachodzący na różnych szczeblach społecznych»; 2. «proces dostosowywania się do siebie zachowań ludzi w grupie». (<https://sjp.pwn.pl/szukaj/integracja.html>, data dostępu: 12.05.2019). Zazwyczaj jest ono pojmowane jako proces tworzenia się całości z części, którego zadaniem jest nie tylko zespolenie, ale też zharmonizowanie poszczególnych elementów, mimo ich różności, odmienności pozwalające na spójne połączenie w jednolitą strukturę. Integracja osób pełno- i niepełnosprawnych w szerokim znaczeniu wyraża się zatem w takim wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym są respektowane takie same prawa, liczą się takie same wartości, obu grupom stwarza się identyczne warunki do maksymalnego, wszechstronnego rozwoju (Hulek, 1980, s. 492).

## W opinii Aleksandra Hulka integracyjny system kształcenia i wychowania

polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w grupie zdrowych rówieśników. W przypadku zaś jednostek przebywających w zakładach opiekuńczych – to troska o zapewnienie jak najczęstszych kontaktów z zewnętrznym środowiskiem społecznym (Hulek, 1980, s. 492).

Autor wyróżnia cztery podstawowe formy organizacji działań *stricte* prointegracyjnych: 1) włączenie dzieci niepełnosprawnych do zwykłych klas w szkołach ogólnodostępnych (masowych); 2) klasy specjalne w szkołach masowych; 3) klasy integracyjne w szkołach ogólnodostępnych (zwykłych); 4) klasy integracyjne w szkołach integracyjnych (Hulek 1980, s. 495–496).

Podsumowując analizy definicyjno-interpretacyjne, należy stwierdzić, że edukacja włączająca jest procesem, którego wynikiem jest włączenie dzieci i młodzieży niespełniających wyznaczonych standardów normy w ich funkcjonowaniu psychofizycznym i psychospołecznym do ogólnodostępnego systemu edukacji. Natomiast edukacja inkluzyjna to wyższy etap kształcenia, następujący po edukacji włączającej. Edukacja inkluzyjna stanowi wynik edukacji włączającej, jej rezultat, efekt i kontynuację. Edukacja inkluzyjna przebiega po drodze horyzontalnej, z kolei edukacja integracyjna – wielokierunkowo. Może zaistnieć jedynie w okolicznościach osiągnięcia etapu edukacji inkluzyjnej, a jej celem jest zespolenie w całość określonej zbiorowości ludzkiej, wyrażające się intensywnością i częstotliwością kontaktów pomiędzy członkami tej zbiorowości, oraz akceptacja wspólnych systemów wartości, norm, ocen.

Zdaniem Piera Crispianiego (2011) edukacja inkluzyjna stanowi drogę do integrowania osób pełno- i niepełnosprawnych, a w przypadku osób niepełnosprawnych poprzez edukację włączającą i integrację społeczną ich życie indywidualne ulega normalizacji oraz możliwa jest aktywność w zbiorowości ludzkiej.

## Działalność oraz uwarunkowania działalności MEN w polu edukacji włączającej

Aktualnie Ministerstwo Edukacji Narodowej podejmuje wielozakresowe i różnorodne działania na rzecz realizacji idei edukacji włączającej, zakładając możliwość maksymalnego włączenia uczniów z niepełnosprawnością do zwykłych szkół, z równoczesnym uwzględnieniem ewentualności utrzymania szkolnictwa specjalnego w postulowanym wymiarze do 10% (przyjmując wskaźniki szwajcarskie; Neroj, Tyczka, Stępniać 2016), a nawet do 6% (przyjmując wskaźniki fińskie) dla dzieci i młodzieży z poważnymi, głębokimi

niepełnosprawnościami (w tym z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim – uczniowie ci mają uzyskać status ucznia, gdyż do tej pory są jedynie uczestnikami tzw. zespołów rewalidacyjno-wychowawczych).

Decyzją Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. (Zarządzenie nr 39/2017) został powołany 31-osobowy zespół ministerialny do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, składający się z pracowników ministerstwa, pracowników naukowych oraz specjalistów-praktyków zajmujących się zagadnieniem edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami. Zespół ten prowadził prace do 28 września 2018 roku. Wcześniej w MEN pracował zespół ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 16 z dnia 24 marca 2016 r.), którego celem było opracowanie propozycji zmian systemowych w zakresie kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w skład tego zespołu wchodziło 37 osób).

Zadaniem zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jak wskazuje jego nazwa – jest opracowanie nowego modelu edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Polsce, promującego edukację włączającą oraz diagnozę odwołującą się do Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ang. International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF), która została wprowadzona przez Światową Organizację Zdrowia w roku 2001 (ICF, 2009). Argumentem dla promowania i wdrożenia koncepcji edukacji włączającej są zapisy zawarte w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2006, 2012).

Punktem wyjścia w przypadku sygnalizowanego modelu jest nie tylko sama idea edukacji włączającej, diagnoza uwzględniająca ICF czy praktyczna realizacja praw osób niepełnosprawnych zawartych w Konwencji, ale także zdefiniowane pojęć wyznaczających samo myślenie o takim modelu. Problemem jest jednak podejście samych pracowników ministerstwa i wielu praktyków do rozumienia specjalnych potrzeb edukacyjnych i wpisanie ewentualnych potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kosztochłonność ich zabezpieczenia w systemie edukacji włączającej. Generalnie istnieje zgoda na to, że termin „specjalne potrzeby edukacyjne” jest określeniem szerokim i obejmuje wszystkich uczniów doświadczających trudności w osiągnięciu celów edukacji, a więc: uczniów posiadających czasowe, ściśle określone problemy w uczeniu się; uczniów z trudnościami natury socjalizacyjnej, zagrożonych niedostosowaniem społecznym; uczniów z mniejszości narodowych i etnicznych, środowisk niewydolnych wychowawczo; uczniów z niepełnosprawnością czy ze zdolnościami wybitnymi i kierunkowymi. Proponuje się nawet bardziej szerokie rozumienie analizowanego określenia poprzez przeniesienie postulatu pomocy i wsparcia w edukacji na wszystkich uczniów objętych obowiązkiem szkolnym, czyli także tych niewykazujących żadnych problemów, trudności,

nieprawidłowości rozwojowo-funkcjonalnych. Stawia się bowiem skądinąd słuszną tezę, że celem kształcenia jest umożliwienie wszystkim uczniom osiągnięcia optymalnego poziomu rozwoju tożsamości, kreatywności oraz autonomii społecznej i osobowej, a także rozwinięcie kompetencji potrzebnych do tworzenia w przyszłości włączającego i solidarnego społeczeństwa. Specjalne potrzeby edukacyjne określone w postulatach i rozumiane szeroko dotyczą wszystkich uczniów, którzy doświadczają okresowych lub trwałych trudności w swobodnym, umożliwiającym rozwój i satysfakcjonującym życiu w środowisku społecznym i we wspólnocie szkolnej. Są to więc potrzeby wykraczające poza standardowe potrzeby dziecka w danym wieku, wynikające ze szczególnej sytuacji zdrowotnej, życiowej i funkcjonalnej ucznia, którego stan lub sposób funkcjonowania wskazuje na konieczność stałego lub czasowego dostosowania wymagań edukacyjnych (programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania), warunków nauki (warunków realizacji potrzeb edukacyjnych), specjalistycznej organizacji kształcenia w odniesieniu do części lub wszystkich dostosowań. Potrzeby te pojawiają się w konsekwencji istnienia barier w zaspokajaniu potrzeb ze wszystkich grup potrzeb wyższego i niższego rzędu (biologicznych, psychospołecznych, np. bezpieczeństwa, miłości i przynależności, szacunku i uznania oraz samorealizacji).

Edukację włączającą rozumie się natomiast jako edukację, która stawia sobie za cel wyposażenie wszystkich uczniów w kompetencje niezbędne do utworzenia w przyszłości społeczeństwa włączającego, czyli takiego, w którym osoby, niezależnie od różnic stanu zdrowia, sprawności, pochodzenia, wyznania lub bezwyznaniowości, są pełnoprawnymi członkami społeczności, a ich różnorodność postrzegana jest jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Edukacja włączająca nie tylko zajmuje się zaspokajaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, ale dąży do wspierania rozwoju (emocjonalnego, poznawczego, twórczego, społecznego, fizycznego, moralnego) oraz rozwijania postawy solidarności społecznej.

Przy podanych założeniach odbywa się szacowanie kosztów realizacji idei edukacji włączającej, podawane są kwoty przeznaczane na tzw. subwencję edukacyjną dzieci z niepełnosprawnością (w roku 2016 wynosiła ona 6 088 389 000 zł). Postuluje się, by środki te były wykorzystywane na wdrożenie przedstawionego modelu, w ramach którego znajduje się zatrudnienie w każdej szkole ogólnodostępnej następujących specjalistów: pedagoga szkolnego (jak się okazuje, nie wszystkie szkoły w Polsce zatrudniają pedagogów szkolnych), psychologa szkolnego, doradcę zawodowego, logopedy, ponadto stworzenie warunków do kształcenia (miejsca w klasie, pomocy dydaktycznych, infrastruktury placówki, itd.), co poprawi warunki edukacji wszystkich uczniów. W tym miejscu należy postawić pytanie, dlaczego owo szacowanie odbywa się na bazie środków przeznaczanych na subwencję oświatową uczniów z niepełnosprawnością i dlaczego kwota danej subwencji ma być wydatkowana

na szeroko rozumianych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i w ramach postulatu wdrażania postanowień Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. Tu pojawia się kolejny wniosek, dotyczący reform oświatowych w zakresie edukacji włączającej poprzez uwarunkowania oraz decyzje kreowane czynnikami polityczno-finansowymi, maskującymi wymagane wydatki na edukację włączającą uczniów z niepełnosprawnością. Efektem takich działań może być wymuszony model edukacji włączającej oraz wymuszona strategia przygotowania kadr specjalistów, a w końcowym rozrachunku pozorowana jakość kształcenia.

### Wymuszony model edukacji włączającej

Opracowywany model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada dwie możliwe ścieżki kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce. Pierwsza to ścieżka edukacji włączającej, druga – ścieżka edukacji specjalnej (pierwotnie proponowano określenie „edukacja specjalistyczna”, ale odstąpiono od niego). Pierwsza obejmuje szkolnictwo ogólnodostępne, w tym integracyjne, druga – szkolnictwo specjalne. Aczkolwiek wracając do przedstawionej powyżej analizy terminologicznej, należy zaznaczyć, że ani „edukacja włączająca”, ani „edukacja specjalna” nie wydają się adekwatnymi określeniami dla promowania idei włączania, inkluzji i integracji. Cele włączania, inkluzji i integracji są bowiem obecne zarówno w ramach edukacji specjalnej, jak i edukacji włączającej, a to oznacza, że właściwsze wobec edukacji włączającej byłoby sformułowanie „edukacja ogólnodostępna”. Przecież idea edukacji włączającej jako procesu, którego celem jest włączenie, czyli inkluzja dzieci i młodzieży o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (w tym z niepełnosprawnością) do tegoż systemu i wspólnej nauki, zakłada integrację zarówno edukacyjną, jak i społeczną. Celem edukacji specjalnej także jest włączenie, inkluzja i integracja, chociaż w wybranych obszarach i zakresach.

Opracowywany model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zakłada obecność niezbędnych elementów strukturalnych, takich jak: wczesne wspomaganie rozwoju (w przypadku dzieci z niepełnosprawnością i zagrożonych niepełnosprawnością); edukacja przedszkolna, (włączająca i specjalna); edukacja szkolna (na poziomie szkoły podstawowej, ponadpodstawowej; włączająca i specjalna); edukacja ustawiczna; aktywizacja zawodowa oraz całonocne wsparcie (w stosunku do osób z poważniejszymi niepełnosprawnościami). System wsparcia edukacji włączającej i specjalnej obejmuje elementy lokujące się w strukturze systemu oświaty (ośrodki wczesnej interwencji, przedszkola i szkoły, w tym szkoły ćwiczeń, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki kształcenia nauczycieli, specjalistyczne centra edukacji włączającej – uruchomione na bazie szkół specjalnych mają

wspierać edukację włączającą, kuratoria oświaty), systemu nauki i szkolnictwa wyższego, systemu pomocy społecznej, opieki medycznej, administracji rządowej i samorządowej, organizacji pozarządowych.

Bez względu na proponowaną ścieżkę podstawą kształcenia ma być diagnoza bazująca na ICF, której celem jest wskazanie obecnych problemów, wynikających z nich dostosowań oraz uwzględnienie tych kwestii w indywidualnych programach edukacyjnych. W tym miejscu rodzą się pytania o argumentację wykorzystania sygnalizowanej koncepcji do opisu diagnostycznego wszystkich grup uczniów lokujących się w spektrum specjalnych potrzeb edukacyjnych, np. zdolnych czy doświadczających trudności w przyswojeniu wybranych treści programowych. Ponadto o ich możliwe naznaczanie niepełnosprawnością, kiedy niepełnosprawnymi nie są. Pojawiają się też wątpliwości w kwestii formalnego wymuszania równości oraz pozorowanej – poprzez owo wymuszenie – identyczności wobec prawa i oferowanych rozwiązań edukacyjnych.

Inne, nie mniej znaczące zagadnienie dotyczy przygotowania specjalistów do pracy w szkolnictwie ogólnodostępnym w ramach realizacji idei edukacji włączającej. Zrozumiały wydaje się fakt, że ścisła specjalizacja w danym zakresie wymaga odpowiednich przygotowań w strukturach resortu szkolnictwa wyższego i co najmniej kilku lat kształcenia takich specjalistów. Tu rodzi się następny dylemat, a właściwie więcej dylematów co do doksztalcania już pracujących nauczycieli i innych specjalistów w obszarze edukacji włączającej. Powstają pytania o zakres doksztalcania, sposób jego realizacji, selekcję specjalistów mogących prowadzić edukację włączającą, kryteria uznawalności wcześniej pozyskanego wykształcenia w danej dziedzinie, weryfikacji podmiotów realizujących doksztalcanie pod kątem jakości kształcenia. Zakres doksztalcania wiąże się nie tylko z aspektem ilościowym (czasu trwania, wymaganej liczby godzin zajęć dydaktycznych i praktyk pedagogicznych), ale przede wszystkim z treściami przewidzianymi do realizacji. Sposób doksztalcania odnosi się do instytucji uprawnionych do prowadzenia danych działań oraz uznawalności wydawanych przez te instytucje dokumentów. Kwestie selekcji specjalistów w zakresie realizacji edukacji włączającej wydają się niezwykle skomplikowane, gdyż dotyczą identyfikacji predyspozycji osobowościowych i obecności priorytetu ukierunkowanego na wyłączne utrzymanie pracy przy nieznacznym zaangażowaniu w pozyskanie nowej wiedzy i nowych umiejętności zawodowych. Zagadnienie uznawalności wcześniej zdobytego wykształcenia w zakresie uprawniającym do pracy z uczniami lokującymi się w pojęciu specjalnych potrzeb edukacyjnych dotyczy osób, które wcześniej uzyskały dodatkowe kwalifikacje, ale z nich nie korzystały, oraz osób, które te kwalifikacje uzyskały niedawno. A to z kolei łączy się z rozwiązaniem problemu weryfikacji podmiotów realizujących doksztalcanie. Nie wszystkie tego typu podmioty kształcą jakościowo, odpowiedzialnie, z uwzględnieniem wymogów formalnych. Są wśród nich i takie, które pozorują swoją pracę,

promują podejście materialistyczne, nacelowane na zarobkowanie i dochody przy jak najmniejszych nakładach, rozdawnictwo kwalifikacji bez potrzebnego wysiłku ze strony osoby zdobywającej nowe kwalifikacje.

Konkludując rozważania na temat proponowanego modelu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniami z niepełnosprawnością, na podkreślenie zasługuje fakt niezrozumienia pola znaczeniowego pojęć edukacji włączającej i edukacji specjalnej oraz dalekosiężnych celów kształcenia przyszłych pokoleń ludzi dorosłych. Pojawiają się też kwestie dotyczące strukturalnych elementów tego modelu i przygotowania do pracy jego realizatorów. W związku z tym ważne, by decydenci dostrzegli znaczenie głosów odmiennych w zakresie promowanej koncepcji oraz promowanych na jej podstawie rozwiązań systemowych i praktycznych, a tym bardziej znaczenie głosów krytycznych wobec prezentowanych przez nich wizji i rozwiązań strategicznych.

### (Nie)przyjmowanie argumentów oraz konsekwencje decyzji politycznych w realiach funkcjonowania systemu oświaty

Jak zasugerowano wcześniej, inną kwestią jest przyjmowanie oraz podejmowanie dyskusji nad racjonalnością argumentów przedstawianych przez osoby nie w pełni akceptujące propozycje, które chcieliby wcielić w życie przedstawiciele władz oświatowych. Silna koncentracja na realizacji linii decydenckiej, a właściwie politycznej, w dużej mierze powiązanej z poszukiwaniem oszczędności (w tym na kształceniu dzieci z niepełnosprawnością), przy równoczesnym lansowaniu potrzeby reform odpowiadających wyzwaniom współczesności, przeczy rzeczywistym działaniom projakościowym. Uprawianie pozorantwa staje się więc faktem, zaś postawa oderwania od realiów, trwanie w świecie iluzji, którą się tworzy i w którą się wierzy (choć być może również tylko pozornie), prowadzi edukację dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością na pewno nie ku nowej i wyższej jakości, a raczej w stronę pozornego zaspokojenia potrzeb wszystkich uczniów. Zgodnie z cytowanymi wcześniej definicjami wszyscy uczniowie legitymują się określonymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z danych znajdujących się w posiadaniu MEN (na rok 2018) wynika, że od 9 lat utrzymuje się stały wzrost wydatków ponoszonych na uczniów objętych kształceniem specjalnym w szkołach, mimo że z katalogu niepełnosprawności uprawniających do wydania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wycofano co najmniej kilka kategorii (uczniów z zaburzeniami zachowania, przewlekłe chorych i z zaburzeniami psychicznymi). Największy wzrost wydatków odnotowuje się na uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na

autyzm, w tym zespół Aspergera. Ponadto, mimo istotnych zmian w prawie oświatowym, powodujących, że kształcenie integracyjne przestało być konkurencyjne w stosunku do kształcenia włączającego, utrzymuje się stały wzrost kosztów ponoszonych na organizację klas integracyjnych w szkołach. Takie argumenty – co oczywiste – ukierunkowują władze oświatowe na poszukiwanie rozwiązań istniejących problemów finansowych, a nawet poszukiwanie oszczędności na kształceniu, poprzez włączenie do szkół tych uczniów, którzy tych oszczędności i dodatkowych środków mogą dostarczyć.

## Podsumowanie

W podsumowaniu warto odwołać się do postulatu przedstawionego przez przedstawicieli organizacji osób niepełnosprawnych oraz innych organizacji, instytucji i środowisk działających na rzecz tych osób. 20 kwietnia 2015 roku w Gdańsku uczestniczyli oni w ogólnopolskiej debacie „Nic o nas bez nas. Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych na serio”:

Od naszego państwa oczekujemy polityki skutecznie eliminującej zjawiska dyskryminacji i przedmiotowego traktowania, systematycznie poprawiającej warunki i jakość naszej egzystencji, stwarzającej możliwości do rozwoju naszego wrodzonego potencjału i do efektywnego uczestnictwa we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Oczekujemy warunków i wsparcia, dzięki którym będziemy mogli samodzielnie żyć oraz decydować o swoim życiu (Raport metodologiczny, 2016, s. 1).

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych stwarza podstawy do wdrożenia w życie zasady równości praw i przeciwdziałania dyskryminacji jako zjawiska, które dotyka środowisko ludzi z niepełnosprawnością nawet w czasach nam obecnych: „popieranie, ochrona i zapewnienie pełnego i równego korzystania ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności przez wszystkie osoby niepełnosprawne oraz popieranie poszanowania ich przyrodzonej godności” (Konwencja ONZ, 2012, s. 4).

W art. 24, *Edukacja*, podano, że państwa, które podpiszą i ratyfikują Konwencję, zapewnią, że:

- (a) osoby niepełnosprawne nie będą wykluczane z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność, a także, że dzieci niepełnosprawne nie będą wykluczane, ze względu na niepełnosprawność, z bezpłatnej i obowiązkowej nauki w szkole podstawowej lub z nauczania na poziomie średnim, (b) osoby niepełnosprawne będą korzystać z włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego wysokiej jakości, na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją, (c) wprowadzane będą racjonalne usprawnienia, zgodnie z indywidualnymi potrzebami, (d) osoby niepełnosprawne będą uzyskiwać niezbędne wsparcie, w ramach powszechnego systemu edukacji, celem ułatwienia im skutecznej edukacji, (e) stosowane będą skuteczne



środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, które maksymalizuje rozwój edukacyjny i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia (Konwencja ONZ, 2012, s. 13).

Powstaje więc pytanie: czy postulat równości praw w dostępie do edukacji (definiowanej jako edukacja włączająca), przy równoczesnym (choć niejawnym) oszczędzaniu na tej edukacji, jest postulatem równości praw czy też takim postulatem nie jest?

## Bibliografia

- Crispiani P. (2011). *The Rehabilitation and Education System of Disabled Person in Italy*. In: Facets of the disability, University of Szczecin, Szczecin.
- Hulek A. (1980). *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa, s. 492–506.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2006). ONZ, Nowy Jork.
- Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2012). Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i zdrowia (ICF) (2009). Centrum Systemów Informacyjnych, Warszawa.
- Neroj E., Tyczka K., Stępiak K. (2016). *Sprawozdanie z udziału w wizycie studyjnej w Zurychu (Szwajcaria)*, MEN, Warszawa.
- Raport metodologiczny przygotowania *Raportu syntetycznego* w ramach projektu „Wdrażanie Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – wspólna sprawa” (2016). PFON, Warszawa.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. z dnia 25 października 1991, Nr 95 poz. 425, z póź. zm.
- Zarządzenie Nr 39 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 października 2017 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw opracowania modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, Dz. Urzędowy MEN, poz. 43/2017.
- Zarządzenie Nr 16 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 marca 2016 r. w sprawie powołania Zespołu do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, Dz. Urzędowy MEN, poz. 14/2016.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. U. MEN z dnia 15 listopada 1993 r., Nr 9, poz. 36.

## Netografia

<https://sjp.inkluzja> (data dostępu: 12.05.2019).

<https://sjp.pwn.pl/szukaj/integracja.html> (data dostępu: 12.05.2019).



*Petr Franiok*

Uniwersytet Ostrawski

Wydział Pedagogiczny

Katedra pedagogiki specjalnej

F. Šrámka 3, 701 03 Ostrava

e-mail: petr.franiok@osu.cz

## Wybrane konsekwencje edukacji inkluzyjnej w Republice Czeskiej

### Abstrakt

Celem artykułu jest ukazanie doświadczeń z procesu integracji i inkluzyj, realizowanych w ramach czeskiej ustawy szkolnej. Szans dla właściwego ukierunkowania edukacji inkluzyjnej można upatrywać w wychowaniu artystycznym i wychowaniu estetycznym. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z powodu niepełnosprawności intelektualnej mają wielorakie ograniczenia, ale też możliwości. Poprzez edukację szkolną mogą, tak jak inni uczniowie, rozwijać się i spełniać życiowe plany. Realizacja projektu Unii Europejskiej „Kreowanie sieci inkluzyjnych szkół w krajach: morawsko-śląskim i żylińskim”.

Słowa kluczowe: integracja, inkluzyja, ramy legislacyjne, szkoła dla wszystkich, kształcenie inkluzyjne.

## Consequences of Inclusive Education in the Czech Republic

### Abstract

The way of inclusion – as preparing of practice education at Czech school. Child, pupil with special educational needs, mentally handicapped pupil is human being. The human being want social relationships for their development and this is possible over therapeutic interventions. Experiences from the integrative and inclusion education at Czech schools on based School Act. Opportunity for inclusive education is aesthetic education and art education. Pupils with special educational needs are educated at primary and secondary schools. First experiences from project of EU “Created of network inclusive schools in Moravia-Silesian and Zlin Region”.

Keywords: Integration, inclusion, school act, school for all, inclusive education.

## Wprowadzenie

Od lat 90. XX wieku wraz ze zmianami gospodarczymi i społecznymi dokonywano daleko idących (i może w niektórych przypadkach mało przemyślanych) zmian w czeskim szkolnictwie. Ramy legislacyjne nauczania integracyjnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością zostały doprecyzowane w drugiej połowie lat 90. XX wieku. Efektem tego procesu było przyjęcie w 2004 roku obecnej ustawy szkolnej nr 561 o edukacji przedszkolnej, podstawowej, średniej, wyższej zawodowej i innej, w brzmieniu późniejszych przepisów. Nowa ustawa szkolna (nr 561/2004 Sb.) to przepis prawny, który uwzględnia główne idee Narodowego Programu Rozwoju Edukacji w Republice Czeskiej, tzw. Białej księgi, pod redakcją prof. Jiříego Kotáska z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Karola w Pradze.

Do lat 90. XX wieku założenia pedagogiki specjalnej były jasne, przejrzyste i w wielu obszarach uporządkowane. W praktyce edukacyjnej funkcjonował podział na grupy osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych. Grupy te dość często były od siebie oddzielone, co było „uzasadnione naukowo” i urzędowo potwierdzone. Zdecydowana większość populacji dziecięcej (bez niepełnosprawności) uczęszczała do szkół zwykłego typu. Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczali do szkół specjalnych (do 1991 roku określano je jako szkoły dla dzieci i młodzieży wymagających specjalnej opieki). Można stwierdzić, że przed 1990 rokiem, poza kilkoma wyjątkami, nie istniały żadne powiązania między szkołami głównego nurtu edukacyjnego a szkołami specjalnymi.

Pedagogika specjalna jako dziedzina nauki stawia sobie obecnie za cel maksymalny rozwój jednostek ze specjalnymi potrzebami i poprawę jakości ich życia, obejmującą socjalizację i w jak największym możliwym stopniu także samorealizację. Współczesne humanitarne i indywidualne podejście społeczeństwa, zarówno ekspertów, jak i zwykłych obywateli, powinno koncentrować się przede wszystkim na tych wartościach. Socjalizacja to proces warunkowania stosunków; kształtowanie i rozwijanie osobowości; ukierunkowany i systematyczny rozwój; proces wrastania w kulturę; proces nawiązywania relacji między ludźmi; nabywania wzorców i norm zachowania; proces poznawania i tworzenia tradycji społeczeństwa. Efektem socjalizacji jest uświadomienie sobie przez ludzi, że przynależą do społeczeństwa i są jednością, do czego dochodzi na podstawie stopniowych przemian, informowania, współpracy i zdobywania specyficznych umiejętności społecznych. Najważniejszy jest jednak fakt, że proces socjalizacji jest naturalnym procesem w odniesieniu do każdego człowieka.

Jakość życia każdego z nas jest wypadkową satysfakcji z życia i poczucia sensu życia, a determinuje ją samorealizacja. Jest rzeczą oczywistą, że istnieją specyficzne różnice między osobowościowymi rysami ludzi, wynikające

z odrębnych doświadczeń zdobytych w czasie procesu socjalizacji. Osoby niepełnosprawne intelektualnie są w ciągu życia kształtowane przez całkowicie odmienne warunki, przeżycia i doświadczenia. Opóźniony rozwój umysłowy, a także jego wtórne następstwa stanowią przyczynę odmiennego postrzegania rzeczywistości, wpływają też na cały proces socjalizacji. Co ma największe znaczenie dla bardziej naturalnej i wartościowej socjalizacji oraz samorealizacji osób z niepełnosprawnością intelektualną? Jakie zmiany są konieczne w obrębie systemu?

Moim zdaniem największe znaczenie ma przebieg życia społecznego, przebieg socjalizacji osób z niepełnosprawnością umysłową, która polega na włączaniu tych osób w działania, czynności i stosunki panujące w społeczeństwie.

Wiadomo, że do fundamentalnych celów procesu socjalizacji należą:

- tendencja do zachowywania się w określony, stabilny, oczekiwany społecznie sposób;
- nauczenie się zachowania odpowiedniego do sytuacji społecznej – umiejętność wejścia w rolę społeczną;
- kształtowanie umiejętności społecznych, ale także umiejętność wykorzystania swoich indywidualnych predyspozycji i cech;
- przejawianie własnych cech społecznych, nabytych w procesie interioryzacji i eksterioryzacji;
- posiadanie świadomości nowych bodźców do działania – motywów społecznych – i umiejętność ich wykorzystania (Franiok, 2008).

Dojrzałość ludzi, będącą również efektem rozwoju w procesie socjalizacji, najczęściej wyznaczają takie atrybuty, jak: ukończenie edukacji, podjęcie pracy, zawarcie związku małżeńskiego i założenie własnej rodziny, nabycie pełni praw obywatelskich (posiadanie dowodu osobistego, możliwość udziału w wyborach itd.). Jest rzeczą oczywistą, że człowiek z niepełnosprawnością intelektualną ma pewne ograniczenia wynikające ze stopnia niepełnosprawności, a także z podejścia społeczeństwa, w którym żyje (Dykciak, 2001).

W naszym kraju wspieramy osoby z niepełnosprawnością umysłową w wypełnianiu ról społecznych, które są typowe dla okresu dojrzałości w danym otoczeniu społeczno-kulturowym. Normalizacja zaczyna w coraz większym stopniu wkraczać w obszary zatrudnienia, życia partnerskiego i rodzinnego, spędzania wolnego czasu, edukacji ustawicznej i usług społecznych różnego rodzaju. Jeszcze przed 1989 rokiem nie oczekiwano, by ludzie z niepełnosprawnością umysłową prowadzili zupełnie zwyczajne życie poza siecią instytucjonalną, pracowali, a nawet nawiązywali normalne relacje.

Zadania pedagogiki specjalnej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością intelektualną w wieku dojrzewania dotyczą zwłaszcza ich przygotowania do wejścia na otwarty rynek pracy oraz do życia w społeczeństwie i ze społeczeństwem. Ważne jest dążenie do przeniesienia wyuczonych umiejętności tych osób do realnego życia, czyli sprawienie, by potrafiły pra-

widłowo je wykorzystać. Także osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną pragną usamodzielnienia się, samorealizacji, włączenia się do zwyczajnego życia.

## Inkluzja i integracja

Integracja jest ściśle związana z celami pedagogiki specjalnej. Chodzi o wszechstronny rozwój człowieka z niepełnosprawnością w znaczeniu inkluzji, czyli zintegrowanie osoby niepełnosprawnej z szeroko rozumianym społeczeństwem i uzyskanie jak najlepszego efektu społecznego (Vítková, 2004).

Integrację można także rozumieć jako wyższy jakościowo poziom adaptacji (Vágnerova, 1993). Jest to włączenie pod jakimś względem niepełnosprawnej osoby do środowiska większościowego społeczeństwa, aby osoba ta potrafiła w nim żyć, czuła się przez nie zaakceptowana i identyfikowała się z nim.

Te tendencje nie zawsze wydawały się oczywiste i nawet dziś o wielu niepełnosprawnych dzieciach, uczniach możemy powiedzieć, że nie są nauczane zgodnie z zasadami integracji i inkluzji. Do lat 60. ubiegłego wieku o wspólnej edukacji osób niepełnosprawnych i zdrowych nie było mowy praktycznie nigdzie na świecie. W edukacji niepełnosprawnych uczniów w poszczególnych krajach świata z bardziej rozwiniętymi systemami oświaty praktycznie bez wyjątku obowiązywała segregacja (oddzielenie). Ścisłej segregacji w wychowaniu i edukacji osób niepełnosprawnych paradoksalnie nie pomógł znaczący rozwój licznych dyscyplin naukowych (zwłaszcza społecznych i biomedycznych) w XX wieku.

O nauczaniu integracyjnym zaczęto wprawdzie mówić już na początku lat 70. XX wieku w kilku krajach zachodnioeuropejskich, skandynawskich i w Stanach Zjednoczonych, ale ta postępową tendencją w wychowaniu i edukacji niepełnosprawnych uczniów i studentów doczekała się realizacji dopiero mniej więcej w połowie lat 80., zwłaszcza gdy w krajach anglosaskich upowszechniło się nowe określenie *school for all* (szkoła dla wszystkich) w odniesieniu do nowoczesnie rozumianej szkoły, umożliwiającej wychowanie i edukację wszystkim uczniom – zdrowym i niepełnosprawnym (Vítková 2004).

Dzięki wdrażaniu głównych idei *school for all* realizowany jest również wymiar inkluzji w zakresie pełnego włączenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wszystkie czynności, działania, które odbywają się w klasie integracyjnej. Jeśli przyjrzymy się przesłankom zmiany paradygmatu w czeskiej pedagogice specjalnej, pierwsze sygnały tej zmiany możemy zaobserwować na początku lat 90. XX wieku, w postaci prób zmierzających do usunięcia negatywnego nacechowania terminologii stosowanej w pedagogice specjalnej. Jest to dobrze udokumentowane na przykładzie takich terminów, jak „defekt” i „jednostka z defektem”.

Obserwujemy zatem dążenie do niedzielenia uczniów na tych z niepełnosprawnością i tych bez niepełnosprawności. Chodzi o zmianę ukierunkowania na dziecko, na ucznia w całym spektrum osobowości i stosunków społecznych, na jego autonomię (Dykciak, 2001, s.77). Staramy się zatem odejść od niepełnosprawności danej osoby. Chodzi o sensowną szkołę dla wszystkich (*school for all*). Zasadniczej zmiany nowej ustawy szkolnej można się dopatrywać w modyfikacji znaczeniowej, zmianie zakresu pojęcia edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Ich wychowanie i edukacja są zadaniem nie tylko szkół specjalnych, ale wszystkich typów szkół i placówek szkolnych.

Integracja oznacza korzyść dla osoby niepełnosprawnej, zwłaszcza w zakresie wzmocnienia jej pewności siebie, daje jej możliwość rozwijania swojego potencjału, dostarcza lepszej jakości i trudniejszych bodźców do nauki. Inkluzja szkolna zmierza do osiągnięcia stanu, który z lekką przesadą można określić jako idealny. Wspólnym celem integracji socjalnej i szkolnej jest społeczne, globalne włączenie jednostki niepełnosprawnej, przyjęcie jej i zaakceptowanie, danie jej możliwości samorealizacji (Vítková, 2004, s. 19). Integrację inkluzyjną można realizować tylko w określonym stopniu i w różnych częściowych dziedzinach (rodzina, szkoła, gmina, praca).

Nauczanie integracyjne zostało zdefiniowane w *Pedagogickim slovníku* (Prucha, Walterová, Mareš, 1998, s. 94) jako metody i sposoby włączenia uczniów ze szczególnymi (specjalnymi) potrzebami edukacyjnymi do głównego nurtu edukacji, do zwykłych szkół, w celu zapewnienia także uczniom z niepełnosprawnością w stopniu ciężkim i trwałym wspólnego doświadczenia z ich rówieśnikami bez niepełnosprawności. Kształcenie integracyjne może mieć różne stopnie: od oddzielnych klas w zwykłej szkole po indywidualne zaklasyfikowanie ucznia do dowolnej klasy.

We wspomnianej publikacji nauczanie inkluzyjne określono jako ruch mający na celu „stworzenie warunków do nauczania integracyjnego uczniów, także z niepełnosprawnością w stopniu ciężkim (np. upośledzonych umysłowo w stopniu ciężkim, ze sprzężonymi wadami)” (Prucha, Walterová, Mareš, 1998, s. 91). Duży nacisk kładzie się na zmianę atmosfery i pracy całej klasy i szkoły, aby mogły być uwzględnione indywidualne potrzeby każdego ucznia, nie tylko ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dopiero w latach 70. XX wieku w krajach z rozwiniętymi systemami szkolnymi zaczęto mówić o wspólnej edukacji uczniów bez niepełnosprawności i uczniów niepełnosprawnych. Pierwsze próby integracji zostały poczynione w Danii z inspiracji rodziców dzieci niepełnosprawnych.

W związku z przedstawioną problematyką w literaturze zagranicznej i krajowej spotykamy się z pojęciem inkluzji. W Republice Czeskiej pojęcia integracji i inkluzji są często używane jako tożsame, z czego błędnie wynika, że w zasadzie oba mają to samo znaczenie. Nie jest to zgodne z prawdą, chociaż faktycznie są bliskie znaczeniowo (Vítková, 2004, s. 20). W latach

90. XX wieku w rozwiniętych krajach świata próbowano rozwiązać problem wspomnianego nazewnictwa. W efekcie powstało kolejne precyzujące pojęcie – pełnej inkluzji. Angielski zwrot *to be included* to po polsku w dosłownym tłumaczeniu *być w pełni włączonym* (po czesku – *být úplnou součástí*). To znaczenie jest jednak bardzo bliskie dotychczasowej charakterystyce pojęcia inkluzji – jako jakościowo wyższej formy integracji, przy zachowaniu wszystkich zasad całościowej rehabilitacji w odniesieniu do osób niepełnosprawnych, z akceptacją specjalnych potrzeb oraz wsparciem aktywnego trybu życia danej osoby.

Obecne trendy dotyczące inkluzji w pedagogice specjalnej bazują na koncepcji jakości życia. Jakość życia to wielowymiarowa koncepcja, która składa się z wymiaru obiektywnego (praca, mieszkanie, finanse) i subiektywnego (pragnienia, życzenia człowieka, zadowolenie z relacji z ludźmi, stopień samookreślenia) (Sacks, Kern, 2008). Według Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF) z 2008 roku zdrowie dziecka łączy się właśnie w uczestniczeniu w sferze społecznej, a to z kolei z jej pozycją społeczną. Jakość życia to percepcja własnej pozycji społecznej jednostki w kontekście jej wartości subiektywnych.

## Edukacja inkluzyjna w Republice Czeskiej

Na początku XXI wieku stoimy przed problemem kształcenia uczniów niepełnosprawnych, który pod względem humanitarnym jest już wprawdzie rozwiązany. Nie jest jednak rozwiązany od strony metodycznej i organizacyjnej. Możemy mówić tylko o częściowej integracji osób niepełnosprawnych. W związku z tym uczniowie z niepełnosprawnością w stopniu lekkim nie powinni być kierowani do szkół specjalnych.

Idea tzw. totalnej integracji – inkluzji w nauczaniu osób niepełnosprawnych w masowych placówkach edukacyjnych razem z uczniami bez niepełnosprawności – jest niewątpliwie słuszna. Chodzi w istocie o naturalne zjawisko prawidłowości rozkładu według krzywej Gaussa, zastosowanej do rozwarstwienia inteligencji w zwykłej populacji. Idea ta, którą udało się przeforsować w Stanach Zjednoczonych (stan Vermont) już w 1968 roku i która w niektórych krajach zachodnioeuropejskich przebijała się stopniowo od lat 70. XX wieku, ma u nas oparcie legislacyjne w nowej ustawie szkolnej (nr 561/2004 Sb.) i w innych przepisach prawnych. Należy dodać, że konkretny zakres nauczania z dokładnie określonymi regułami poszczególne kraje zachodnioeuropejskie wprowadzały od końca lat 80. XX wieku.

Jedną z możliwości dobrze ukierunkowanej realizacji edukacji inkluzyjnej wydaje się wychowanie artystyczne i wychowanie estetyczne. Chodzi o sztukę i przedmioty edukacji estetycznej nauczane w szkołach podstawowych lub

w artystycznych szkołach podstawowych. Właśnie poprzez sztukę i wychowanie estetyczne możliwe jest kształtowanie osobowości dziecka, w tym także dziecka niepełnosprawnego. Dzięki sztuce osoba niepełnosprawna zyskuje umiejętność komunikowania się, samodzielnego i twórczego decydowania, przeżywania w pełni świata i siebie w nim.

Realizacja zadań w zakresie tym dwóch obszarów kształcenia wymaga stopniowej i systematycznej pracy, a właściwie procesu, w wyniku którego rozwijana jest wola. Po pierwszych, niepewnych próbach w zakresie improvizacji dzieci uczą się wykorzystywać swoją fantazję, wyobraźnię i poprzez zabawę łatwiej zagłębiają się w temat. Dzięki temu zyskują również wiarę w siebie.

### Edukacja (inkluzyjna) uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Zarówno przed rokiem 2016, jak i obecnie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują kształcenie w szkole podstawowej i praktycznej według odpowiedniego programu edukacyjnego. Do 2016 roku uczeń niepełnosprawny intelektualnie zazwyczaj uczęszczał do szkoły specjalnej. Od dwóch lat kształcenie wszystkich uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną odbywa się w zwykłej szkole podstawowej, w ogólnodostępnej klasie. Ta forma kształcenia inkluzyjnego tych uczniów przysparza dużo problemów organizacyjnych i dydaktycznych. Okazuje się, że kształcenie pedagogów do nauczania przedmiotów ogólnodostępnych uczniów z tą niepełnosprawnością nie jest zawsze wystarczające.

Inną drogę kształcenia, w postaci szkół specjalnych, przewidziano dla uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną. Uczeń w tej szkole zapoznaje się z kwestiami codziennego życia. Jest to szkoła przygotowująca do codziennej praktyki realizowanej w domu. Nauczanie takich przedmiotów, jak matematyka czy język ojczysty, nie jest tak ważne jak w zwykłej szkole podstawowej. Kształcenie uczniów z umiarkowaną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w szkole podstawowej specjalnej trwa 10 lat.

### Wnioski

Sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w czeskich szkołach w zakresie inkluzji obecnie jest inna niż 15 czy 20 lat temu. Uczniowie są bardziej akceptowani przez uczniów bez niepełnosprawności oraz przez nauczycieli.



Możemy stwierdzić, że czeska szkoła stopniowo dostosowuje się do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chodzi zwłaszcza o uczniów z niepełnosprawnością w stopniu lekkim. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością w stopniu znacznym lub uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną w szkolnictwie czeskim wciąż obowiązuje zasada, że bardziej odpowiednie warunki do ich dalszego rozwoju zapewni im z reguły szkoła specjalna, w której specjaliści, pracując zespołowo, przygotowują odpowiednią dokumentację, zwłaszcza indywidualny program nauczania, oraz są nastawieni na większe ułatwienia w zakresie zaspokajania indywidualnych potrzeb ucznia w trakcie wychowania i edukacji

## Bibliografia

- Dykciak W. (2001), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Franiok P. (2013), *Speciální pedagogika – vybrané problémy*, 2nd edition, Ostravská univerzita – PdF, Ostrava.
- Franiok P. (2008), *Vzdělávání osob s mentálním postižením*, 3rd edition, Ostravská univerzita – PdF, Ostrava.
- Prucha J., Walterová E., Mareš J. (1998), *Pedagogický slovník*, 2nd edition, Portál, Praha.
- Sacks K. (2008) *A Comparison of Quality of Life Variables For Students With Emotional and Behavioral Disorders and Students without Disabilities*, *Journal of Behavioral Education*, vol. 17, no. 1.
- Vágnerová M. (1999), *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Portál, Praha.
- Vítková M. (2001), *Podpora vzdělávání žáků s těžším zdravotním postižením II. Metoda bazální stimulace*, Institut pedagogicko psychologického poradenství, Praha.
- Vítková M. (2004), *Integrativní speciální pedagogika*, Paido, Brno.



*Anna Wojtas-Rduch*

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

e-mail: [anna.wojtas-rduch@us.edu.pl](mailto:anna.wojtas-rduch@us.edu.pl)

## Przestrzenna organizacja klasy integracyjnej

Tworzenie własnej przestrzeni w jakimkolwiek miejscu  
wymaga nie tyle kreatywności, ile odwagi.  
sentencja własna

### Abstrakt

Aktualnie na gruncie pedagogiki specjalnej brakuje szerszych prób deskrypcji przestrzeni klasy integracyjnej oraz prób wyjaśnienia uwarunkowań kształtujących jej stan. Celem artykułu jest nawiązanie do przestrzeni w edukacji integracyjnej. Przestrzeń to zbiór elementów, które wzajemnie na siebie oddziałują. To również miejsce kształtujące wzajemne relacje, procesy komunikacyjne, postawy. Rozmieszczenie poszczególnych elementów fizycznych w zaplanowanej przestrzeni może więc warunkować procesy socjalizacji, wychowania i kształcenia.

Słowa kluczowe: uczeń, osoba z niepełnosprawnością, przestrzeń, miejsce, edukacja integracyjna.

## Spatial organization of the integration class

### Abstract

Currently in the field of special education there is a lack of wider integration class descriptions and attempt to explain circumstances determining its shape. This article refer to a space in inclusive education. Space is a collection of elements that interact with each other. It is also a place where relationships, communication processes, and appropriate attitude to people and things are shaped. Thus, the physical arrangement of individual elements in the planned space can determine the processes of socialization, education and training.

Keywords: student, person with disability, space, place, inclusive education.

## Wstęp

Przestrzeń jako tło interakcji społecznych, a także nierozłączny element tożsamości społecznej, odgrywa szczególną rolę w naszym społeczeństwie.

Przestrzeń klasy integracyjnej to jedno z ważniejszych zagadnień w edukacji integracyjnej uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, jednak problematyka obszaru klasy integracyjnej należy do wątków rzadko podejmowanych w opracowaniach z zakresu pedagogiki specjalnej.

W artykule podjęto refleksję nad przestrzenią we wczesnej edukacji integracyjnej. Zawarto w nim przegląd definicji miejsca i przestrzeni, opis edukacji integracyjnej oraz informacje na temat przestrzeni klasy integracyjnej. Całość zamykają wnioski końcowe.

## Edukacja integracyjna

Nauczanie integracyjne skupia się na umiejscowieniu dziecka z niepełnosprawnością w klasie do niego dostosowanej (według obowiązujących przepisów) i zapewnieniu mu głównie tzw. integracji przestrzennej. Takie rozwiązania często są postrzegane jako postęp edukacyjny. Tego typu system edukacyjny daje dziecku niepełnosprawnemu szansę na naukę i socjalizację w zwykłej szkole. Często jednak możemy zaobserwować postawy koncentracji na dysfunkcjach dziecka i usiłowanie przystosowania go do istniejącego systemu szkolnego i społecznego. Przykładem może być uczeń niesłyszący, od którego oczekuje się, że z pomocą aparatu słuchowego nauczy się mówić, by móc uczestniczyć w aktywnym życiu klasy. Natomiast nikt nie oczekuje, że nauczyciel i inne dzieci nauczą się języka migowego.

Uczniowie z niepełnosprawnościami zdobywają umiejętności i wiedzę zgodnie z ich możliwościami w oparciu o indywidualne programy edukacyjne. Podczas zajęć lekcyjnych korzystają z pomocy nauczyciela wspomagającego, oprócz tego szkoły zapewniają im pomoc specjalistów, takich jak: psycholog, logopeda, pedagog szkolny. Placówki oświatowe prowadzące oddziały integracyjne powinny ponadto zapewnić odpowiednie wyposażenie i oprzyrządowanie stanowiska ucznia (Dz. Urz. MEN z 1993 r. Nr 9, poz. 36). Wychowanków niepełnosprawnych przyjmuje się do integracyjnych form kształcenia i wychowania na wniosek lub za zgodą rodziców dziecka oraz na podstawie orzeczenia kwalifikującego do kształcenia oraz wychowania specjalnego (Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym 2001, s. 37).

Rola integracji w procesie edukacyjnym zwykle dostrzegana jest wtedy, kiedy to uczniowie niepełnosprawni realizują wszystkie zajęcia programowe razem z uczniami pełnosprawnymi. Zasadniczą przesłanką takiej okoliczności są ograniczenia ze strony specjalnego wsparcia w postaci zajęć pozalekcyjnych,

podczas których przeważnie realizuje się program kształcenia. Często jednak część tego typu treści programowych przekazywana jest na dodatkowych zajęciach, np. dydaktyczno-wyrównawczych, rewalidacyjnych (dwie godziny tygodniowo) lub korekcyjno-kompensacyjnych. Nauczyciel, prowadząc zajęcia tego typu, powinien je wykorzystać do uzupełnienia wiedzy ucznia, korygowania powstałych ubytków wiedzy i umiejętności (Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1489).

## Miejsce i przestrzeń w literaturze

Granicą wyznaczającą określone miejsce jest charakter danej przestrzeni. Im bardziej jest ona dostosowana do danej grupy osób, tym bardziej może stanowić element swoistego kanonu kulturowego, danej zbiorowości społecznej, czytelny i rozpoznawalny element wyodrębniający daną grupę spośród społeczeństwa (Burdzik).

Przestrzeń według *Słownika języka polskiego PWN* to po pierwsze: „nieograniczony obszar trójwymiarowy, w którym zachodzą wszystkie zjawiska fizyczne”, po drugie: „część takiego obszaru objęta jakimiś granicami; też: miejsce zajmowane przez jakiś przedmiot”, można ją również uznać za: „odległość między czymś a czymś”, bądź też „ogół zjawisk społecznych, politycznych itp.” (www.sjp.pwn.pl).

Pojęcie przestrzeni uważa się za kategorię dość niejasną. Z jednej strony jest ona „całokształtem stosunków zachodzących między współistniejącymi przedmiotami materialnymi, ich rozmiarami, odległościami, kształtami”, z drugiej – „trójwymiarową nieograniczoną rozciągłością”, z trzeciej – „zbiorem dowolnych obiektów, między którymi zostały ustalone relacje natury geometrycznej, algebraicznej lub abstrakcyjnej” (Encyklopedia PWN, 1998).

Wyraz „przestrzeń” posiada wiele znaczeń. Może być pojmowana jako: abstrakcyjna idea matematyczna, cecha materii, środowisko przyrodnicze, kulturowy i społeczny wytwór społeczeństwa. Może być również rozpatrywana w odniesieniu do struktury znaczenia (Jałowiecki, Szczepański, 2010, s. 314). Wyróżnia się cztery hipotezy na temat przestrzeni. Pierwsza dotyczy przestrzeni określanej jako przejrzysta i jasna. Wyeliminowane zostają ideologie i interpretacje. W takim położeniu czysta forma przestrzeni nie jest powiązana z jakąkolwiek treścią (zmysłową, materialną, praktyczną). Jest kwintesencją, porównywalną do platońskiej liczby. Druga hipoteza zakłada, że przestrzeń to twór ludzki, uzasadniony empirycznym opisem. Jest m.in. wytworem historii, różnych ludzkich działań (rolnictwa, rzemiosła, przemysłu). Przestrzeń to miejsce pracy całego społeczeństwa oraz wytworzonych przez niego przedmiotów, które je zajmują. Jest obiektywizacją tego, co społeczne, a co za tym idzie – tego, co duchowe. Kolejna hipoteza ukazuje przestrzeń nie jako kwestię

myślową i społeczną (jak w hipotezie filozoficznej), ani też dzieło społeczne lub miejsce wytwarzanych dzieł, lecz jako „pośrednika” – narzędzie, otoczenie, zapośredniczenie. Przestrzeń jest narzędziem polityki, którym można manipulować. W tej hipotezie przestrzeń można nazwać wytworem lub sumą wytworów, rzeczą lub zbiorem rzeczy, towarem lub zespołem towarów. Nie jest ona jednak najważniejszym narzędziem całej produkcji i wymiany, bazuje głównie na reprodukcji stosunków społecznych. Ostatnia hipoteza, poprzez powiązanie z trzecią, rozwija ją i doskonali (Jałowiecki, Szczepański, 2010, s. 314–315).

Wśród uczonych opisujących przestrzeń (od przestrzeni edukacyjnej po geograficzną) można wymienić: Floriana Znanieckiego (1938), Edwarda T. Halla (1997), Yi-Fu Tuana (1987), Aleksandra Wallisa (1990), Christophera Alexandra (1977), J.J. Gibsona (1979), Augustyna Bańkę (1997).

Według słownika języka polskiego „miejsce” to: „przestrzeń, którą można czymś zająć lub zapełnić”, to też: „część jakiejś przestrzeni, na której ktoś przebywa, coś się znajduje lub odbywa; też: pomieszczenie służące określonym celom”, można również powiedzieć, że jest to: „pozycja, ranga lub rola kogoś lub czegoś” (www.sjp.pwn.pl).

Pedagogika miejsca akcentuje wychowującą rolę miejsca, które w swoisty sposób warunkuje procesy z nim związane. Miejsce traktowane jest jako potencjalnie nośna kategoria, mogąca stymulować i wspierać wzory myślenia pedagogicznego (Mendel, 2006, s. 25).

Maria Lewicka próbuje dotrzeć do „uniwersaliów miejsca”, które można potraktować jako początek „teorii miejsca”. Badaczka analizuje związek człowieka z miejscem, przyczyny i konsekwencje tego związku oraz formy, jakie miejsce może przybierać we współczesnym świecie. Zaznacza przy tym, że określenie to jest zaczerpnięte z języka potocznego. Ma ono swoje znaczenie i określoną etymologię (Lewicka, 2012, s. 27).

Chcąc zdefiniować pojęcie miejsca, napotykamy wiele trudności. Terminom przyswajanych przez naukę nadajemy subiektywną interpretację, choć pochodzą one z języka potocznego. Termin „miejsce”, zaadaptowany przez nauki społeczne (geografię humanistyczną, psychologię środowiskową), jest określany, jako „zapełniona przestrzeń”, „część przestrzeni, która czemuś służy lub w której się przebywa”. Przestrzeń nie stanowi przedmiotu analizy, stanowi go to, co ją obejmuje, a jest nią treść, w której się przebywa, nadając jej indywidualne i kulturowe znaczenia (Lewicka, 2012, s. 30).

„Miejsce” określane jest zazwyczaj jako położenie o określonym znaczeniu w przestrzeni geograficznej. Niemiecki psycholog Carl Graumann rozgranicza dwa pojmowania terminu *Lebensraum*, oznaczającego „przestrzeń życiową” (w geografii i psychologii). Z kolei w języku angielskim istnieją dwa określenia: *living space*, czyli „przestrzeń życiowa” w kontekście biologicznym, geograficznym i politycznym, oraz *lifespace* – „przestrzeń życia” na gruncie

fenomenologii, antropologii i psychologii. *Living space* wiąże się z miejscem, w którym człowiek żyje, *lifespace* jest przestrzenią zagospodarowaną przez ludzi, miejscem doświadczeń, znaczeń (Lewicka, 2012, s. 31).

Chcąc pokazać w języku migowym znaki „miejsce” oraz „przestrzeń”, należy wykonywać dłońmi naprzemienne ruchy w przeciwnych kierunkach, lewa dłoń do przodu, w lewą stronę, zaś prawa odwrotnie (do tyłu, nieco w prawo). Jedna dłoń otwiera obszar w jedną, a druga w drugą stronę.

W przypadku nowo powstałych, stałych siedzib ludzkich słowo „miejsce” zaczęło być identyfikowane ze słowem „miasto”. W językach słowiańskich „miasto” i „miejsce” posiadają równoznaczne brzmienie i znaczenie. *Miestas* w języku litewskim oznacza „miasto”, natomiast *vieta* – „miejsce”. Również w językach germańskich „miejsce” i „miasto” to *sted* i *stadt*. W znaczeniu językowym z biegiem czasu, wraz z rozwojem urbanizacji „miasto” staje się „miejscem” (Lewicka, 2012, s. 29–30).

## Przestrzeń klasy typowej i integracyjnej

Zaznajamianie się z przestrzenią to nic innego, jak umiejscowienie się na danym terenie i przyjęcie go za własny w indywidualnym czy grupowym znaczeniu (Jałowiecki, Szczepański, 2010, s. 351).

Klasa szkolna uznawana jest za najważniejsze miejsce w przestrzeni szkoły. Od lat nie nastąpiło w niej wiele zmian, co może świadczyć o braku zainteresowania nią ze strony naukowców. W przestrzeni klasy zachodzą istotne procesy rozwojowe, których nie można zrealizować w przestrzeni prywatnej. Uczestnicząc w życiu klasy, uczniowie tracą indywidualną tożsamość. Ogólnie ujmując – stają się klasą. Zajmują miejsca wskazane im przez prowadzącego wedle jego uznania (Nalaskowski, 2002, s. 48).

Organizowanie przestrzeni klasy w dawnym stylu, tzn. z surowymi drewnianymi ławkami, freskami, obrazami, ikonami na ścianach, witrażami w oknach, klasyczną katedrą dla nauczyciela, budzi zainteresowanie i zdziwienie uczniów. W poszukiwaniu nowych modeli, układów klasy szkolnej należy mieć na uwadze to, że muszą to być udogodnienia uwzględniające potrzeby nauczyciela, uczniów zdrowych oraz uczniów z niepełnosprawnościami, ponadto porę dnia, liczebność grupy, typ i treść lekcji (Nalaskowski, 2002, s. 51).

Zestawienia przestrzenne związane z edukacją integracyjną (m.in. Gajdzica, 2008; Popławska, Sierpińska, 2001) obejmują nie tylko rozmieszczenie przedmiotów (tablicy, stolików, miejsca wypoczynku), ale także rozmieszczenie uczniów pełnosprawnych oraz uczniów z niepełnosprawnościami, z uwzględnieniem różnych typów zaburzeń i ograniczeń warunkujących reaktywność, odbiór informacji, specjalne wsparcie.

Ogólnie ujmując, przestrzeń w klasie zawiera zbiór charakterystycznych elementów fizycznych, które oddziałują na siebie. To także miejsce występowania pewnych zjawisk i procesów – komunikacji między uczestnikami procesu kształcenia i wychowania, kształtowania ich wzajemnych relacji, przekazywania wiadomości, kształtowania umiejętności, kreowania postaw. Rozlokowanie poszczególnych elementów fizycznych w zaplanowanej przestrzeni może więc warunkować procesy kształcenia, wychowania i socjalizacji.

Zaaranżowanie przestrzeni klasy integracyjnej zależy od wielu czynników. Pierwszy dotyczy właściwego ustawienia ławek szkolnych. Mogą one tworzyć konstrukcję: podkowy, łuku, jodełki, kwadratu, półokręgu czy typowego układu w rzędach (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 18–23). Każdy układ posiada wady i zalety. Konstruowanie nowych propozycji modeli przestrzennych klas integracyjnych, z uwagi na miejsca zajmowane przez uczniów z niepełnosprawnością, niesie za sobą wiele problemów do rozwiązania. Jak pisze Zenon Gajdzica, główne pytania, jakie się pojawiają, to: „jakie miejsca powinni zajmować względem siebie [uczniowie – A.W.R.] (razem czy osobno)? Czy należy ulokować je w centrum klasy (blisko tablicy), czy na uboczu?” (Gajdzica, 2008, s. 266).

By odpowiedzieć na te pytania, trzeba zastanowić się nad charakterem klasy, przyjętą koncepcją kształcenia uczniów oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów z niepełnosprawnościami. Z. Gajdzica opracował cztery schematy/modele układu przestrzennego klasy integracyjnej (Gajdzica, 2008, s. 266). Autor skupia się wyłącznie na rozmieszczeniu uczniów w sali lekcyjnej, pomijając inne aspekty przestrzeni w edukacji integracyjnej, takie jak: miejsce relaksacyjne, kącik czystości, miejsce przeznaczone na pracę indywidualną, kącik przyrody (Gajdzica, 2008, s. 268). Opracowane modele są zawężone do standardowego układu stolików, umiejscowienia tablicy (lub tablic – model pierwszy) oraz oznaczenia miejsc uczniów o prawidłowym rozwoju oraz z niepełnosprawnością. Osoba prowadząca nie posiada stałego miejsca, w trakcie lekcji zmienia je w zależności od potrzeb. Niemniej jednak autor zakłada, że biurko nauczyciela znajduje się blisko tablicy. Zaprezentowane typy są pewnym uogólnieniem zawierają występujące identyczne i podobne układy przestrzenne (Gajdzica, 2008, s. 268–269).

By treści edukacyjne były właściwie przyswajane przez wszystkie dzieci, należy zwrócić uwagę na kwestie związane ze stroną techniczną pomieszczenia klasy. Ze względu na potrzeby uczniów z niepełnosprawnościami powinno się szczególnie zwracać uwagę na miejsce oraz jego dostosowanie do potrzeb: uczniów słabowidzących (dodatkowe oświetlenie lub wręcz odwrotnie – większy kontrast i przyciemnienie), uczniów niesłyszących i słabo słyszących (odpowiedni dystans i brak tzw. „szumów informacyjnych” w komunikacji), uczniów z zaburzeniami komunikacji językowej. Jeśli spełnione zostaną te warunki, przekazywana informacja staje się dla ucznia przekazem możliwym do odkodowania.

Przestrzeń często zawiera w sobie interakcje społeczne oparte na konwersacjach. Komunikacja jest cechą powszechną w naszej rzeczywistości. Rozumiana jako łączność informacyjna pomiędzy obiektami i ich elementami oraz pomiędzy systemami i podsystemami, tworzy rzeczywistość i społeczeństwo. Przekazywanie i odbieranie informacji to warunek niezbędny do istnienia i funkcjonowania wszystkich żywych gatunków (Kojs, 1998, s. 13).

W przestrzeni szkolnej uczniowie powinni być postrzegani jako jednostki indywidualne z określonymi zasobami i potrzebami. Istnieje wiele dylematów dotyczących właściwego umiejscowienia uczniów z występującą dysfunkcją. Decyzje te związane są z wieloma czynnikami, takimi jak: specjalne potrzeby edukacyjne, przestrzeń miejsca, dystans społeczny, grupa rówieśnicza, komunikacja.

Najczęściej określany przez socjologów dystans interakcyjny to: „oczekiwana odległość przestrzenna partnerów w toku interakcji, zależna od ich ról społecznych, kontekstu sytuacyjnego, a także kultury, do której należą” (Sztompka 2005, s. 85). Definicja ta identyfikuje dystans interakcyjny z dystansem społecznym. Bliskość czy oddalenie w interakcjach społecznych w określonej przestrzeni wyraża jakość społecznej struktury (Chodkowska, 2012, s. 16).

Koncepcja Halla (1997) dotycząca dystansu zawiera cztery kategorie dystansów interakcyjnych: intymne, indywidualne, socjalne oraz publiczne. Odległości dystansów mierzone są przez odległość fizyczną (stopami). Należy pamiętać o różnych charakterach kontaktów. Przytoczone odległości fizyczne wiążą się z odległościami psychicznymi, które można ujawniać od sytuacji intymnych do „obcych” i obojętnych (Chodkowska, 2012, s. 16).

Dystans przejawiający się w klasie integracyjnej jest dystansem socjalnym. Jest on ważny, ponieważ w sytuacjach, w których występują trudności w nawiązywaniu kontaktu między rówieśnikami, powinien być odpowiednio dostosowany przez nauczyciela prowadzącego.

Człowiek „wprowadza się na pewien okres do umeblowanego pokoju. Z reguły stara się tam coś zmienić, przestawia meble, ustawia swoje fotografie i bibeloty, wiesza własne obrazki itp., organizując i naznaczając przestrzeń, zaadaptowuje ją – przyswaja właśnie” (Jałowiecki, Szczepański, 2010, s. 351). Przestrzeń może być przyswajana przez długi czas, przeważnie wtedy, kiedy nastawiamy się na dłuższy pobyt w określonym miejscu. Każdy z nas odczuwa ją indywidualnie. Lubimy mieć dostosowaną przestrzeń do swoich oczekiwań i potrzeb. Czy jest jednak możliwe dostosowanie i zorganizowanie przestrzeni klasy integracyjnej mając na uwadze potrzeby całej klasy?



## Podsumowanie

Przestrzeń jest niezbędna do własnej identyfikacji, to ona kształtuje nasze poczucie bezpieczeństwa. Wiążący się z nią układ danego pomieszczenia, nawiązywane interakcje powinny służyć społeczeństwu i uczniom w klasie. Prezentowane w literaturze modele umiejscowienia uczniów z niepełnosprawnością nawiązują do jednowymiarowej koncepcji, którą należałoby rozpatrywać z uwzględnieniem zagadnień socjalizacji dziecka z niepełnosprawnością, funkcji pedagoga specjalnego czy efektywności nabywania kompetencji społecznych. Odpowiadając na postawione wcześniej pytanie – zorganizowanie i dostosowanie przestrzeni klasy integracyjnej do potrzeb całej klasy stanowi duże wyzwanie, gdyż trzeba uwzględnić złożoność i wielowymiarowość tej przestrzeni. Warto jednak badać ten obszar edukacyjny w celu rozszerzenia koncepcji edukacji integracyjnej – przede wszystkim o problematykę przestrzeni. Badania mogłyby stanowić uzupełnienie brakujących informacji, oraz wnieść nowe propozycje rozwiązań ukierunkowanych na polepszenie sytuacji uczniów pełno i niepełnosprawnych w edukacji integracyjnej.

## Bibliografia

- Alexander Ch., Ishikawa S., Silverstein M., Jacobson M., Fiksdahl-King I., Shlomo A. (1977), *A Pattern Language*, Oxford University Press, New York.
- Bańka A. (1997), *Architektura psychologicznej przestrzeni życia: behawioralne podstawy projektowania*, „Print-B”, Poznań.
- Burdzik T.: *Przestrzeń jako składnik tożsamości w świecie globalizacji*, Kultura-Historia-Globalizacja Nr 11, [http://www.khg.uni.wroc.pl/files/2khg11\\_burdzik\\_t.pdf](http://www.khg.uni.wroc.pl/files/2khg11_burdzik_t.pdf).
- Chodkowska M., Bryła S. (2012), *Dystans społeczny w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Gajdzica Z. (2008), *Przestrzeń klasy jako miejsce integracji* [w:] T. Żółkowska, M. Wlazło (red.), *Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, t. 3, *Socjopedagogiczne aspekty rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gibson J.J. (1979), *Ecological Approach to Visual Perception*, Houghton Mifflin, Boston.
- Hall E.T. (1997), *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Jałowiecki B., Szczepański M. (2010), *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Kojs W. (1998), *O niektórych wyznacznikach edukacyjnej i pedagogicznej komunikacji* [w:] W. Kojs, R. Mrózek (red.), *Komunikacja – dialog – edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice–Cieszyn.
- Lewicka M. (2012), *Psychologia miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Mendel M. (2006), *Kategoria miejsca w pedagogice* [w:] M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP, Wrocław.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym* (2001), MEN, Warszawa.

- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Popławska J., Sierpińska B. (2001), *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych. Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1489.
- Sztompka P. (2005), *Socjologia zmian społecznych*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Tuan Y.-F. (1987), *Przestrzeń i miejsce*, przeł. A. Morawińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Wallis A. (1990), *Socjologia przestrzeni*, wybór i opracowanie E. Grabska-Wallis, M. Ofierska, Warszawa 1990.
- Zarządzenie MEN z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego. Dz.Urz. MEN z 1993 r. Nr 9, poz. 36.
- Znaniecki F. (1938), *Socjologiczne podstawy ekologii ludzkiej*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, nr 1(18).

## Netografia

Słownik języka polskiego PWN, [www.sjp.pwn.pl](http://www.sjp.pwn.pl) (data dostępu: 30.10.2017).





*Daniela Kilduff*

University of Ostrava  
Faculty of Education  
Department of Special Education  
F. Šrámka 3, 701 03 Ostrava  
e-mail: daniela.kilduff@osu.cz

## **Inclusive education and support of pupils with speech and language impairments at primary school**

### **Abstract**

The presented text introduces an Ostrava University project which was created in response to needs from school practice – the needs of teachers who currently teach, or will teach a pupil with special educational needs, in their class in mainstream primary and secondary schools. Part of this article is focused on the arranged meetings in the area of language and communication impairments, and presents findings about the teachers' preparedness to teach pupils with It also shows the main problematic areas in the case of primary school education of pupils with Developmental Dysphasia, including the main principles of work with pupils with developmental dysphasia that was the focus of the meeting (and supported by the technical literature in this area)

Keywords: pupil, elementary school, inclusion, education, language and communication impairments, the most common language and communication impairments, developmental dysphasia, manifestations, problematic areas, methods

### **Introduction**

Nowadays, the word inclusion is devoted a lot of professional discussion time to in the Czech Republic. Inclusive education, which has been systematically and intensively combined with integration education since 2015, is based on the Education Policy Strategy of the Czech Republic continuing up to year 2020. The main objective of inclusive education is equal access to education for all pupils within the Czech Republic. The new inclusive education strategy

brings increased demands on teachers in mainstream schools. The questions are: Are the mainstream schools ready in general for that? Are the current teachers ready for inclusive education for pupils with special educational needs? Do teachers feel competent in the field of pedagogical diagnostics and pedagogical therapy? Do they have sufficient information and experience to apply special methods and approaches to pupils with different types of special needs? Because practice shows that viability is not entirely ideal, many projects have been set up to achieve a better level of teachers' preparedness at mainstream schools. One of them is a project of the University of Ostrava.

### Inclusive Education Issue – a Project of the University of Ostrava

The University of Ostrava started to tackle a three-year project called “Creating a Network of Inclusive Schools in the Moravian-Silesian and Zlín Region” in November 2017.

The main objectives of the project are to strengthen the professional preparedness of teachers in primary and secondary education for the education of pupils with special educational needs (SEN), which is one of the basic prerequisites for successful inclusive education. In particular, this aforementioned preparedness has been achieved by regular meetings in four “Teachers Support Centres” created for the purpose of support of teachers working in mainstream schools. Two centres were established in Moravian-Silesian Region, in Ostrava and Opava, another two in the Zlín Region, in Zlín and Valašské Meziříčí.

Leaders of centres and coaches (heads of schools) will be continuously trained and methodically guided by a professional team composed of experts from the Department of Special Education at Faculty of Education at Ostrava university. Six areas of special education were set up to meet and train: inclusive education of pupils with: language and communication impairments learning, learning disabilities, autism, visual impairments and blindness, hearing impairments and deafness, intellectual disability. At the same time, educational activities are going to be carried out in relation to teachers in schools, pupils, students and the general public. The aim of these activities is to break down the barriers and remove any prejudices that prevent the full acceptance of the idea of inclusive education in the Czechia, mainly the overcoming barriers on the part of the wider public that are an obstacle to adopting the concept of inclusion. The aim is also to strength pro-social behaviour towards pupils with SEN, which is essential for a successful inclusion process in the standard elementary school environment.

## Meetings of teachers on the issue of inclusive education of pupils with SEN

As mentioned, one of the key activities of the project is organizing regular meetings in four Teachers Support Centres. The regular meetings are each month focused on one selected topic in addressed 6 areas of inclusive education. The teachers of networked (mainstream primary and secondary schools) can choose which one they will take a part. Directly at the meeting, they have the opportunity to get the necessary up-to-date information about a particular kind, type and degree of disability as well to be guided in choosing appropriate educational methods and strategies. There is room for sharing experiences and examples of good practice. They also have the opportunity to learn about didactic and compensatory aids that have been proved to work among children with a diagnosis, they are encouraged to try using it during the meeting as well. Apart of teachers from networked schools and staff of the Teachers Support Centres, there are lecturers-teachers experienced in teaching pupils with SEN bringing lots of practical information and experiences. Consistency of each meeting content and the professional level of training activities of the centres is guaranteed by experts from the Department of Special Education at Faculty of Education at Ostrava university.

### The first meeting for the area of language and communication impairments

This first “logopedic” meetings (one happened meeting in each of the centres) took place in March 2018.

The initial professional entry into the problem of impaired communication skills of pupils in school age, focusing on the most common types of language and communication impairments at primary and secondary schools, was interwoven with the personal experience of teachers with work with children with impaired communication ability. Teachers from mainstream schools have encountered pupils with dyslexia, stuttering, elective mutism, speech disorders, and developmental dysphasia in their practice. The extent of their experience and knowledge of language and communication impairments differed significantly – while some of them had not met with a child with this kind of impairments yet in class, others had already had several years of teaching children with a certain type of language and communication impairments. However, all teachers showed great interest in this issue and practical information (whether needed currently or in future).

The topic of Developmental dysphasia in a pupil at the primary school was followed. The topic was explained theoretically and then by the detailed case study made by lecturers-teachers – speech therapy teachers from the private primary school for pupils with language and communication impairments, in Ostrava. These lecturers shared their many years of teaching experiences. After that there was a discussion about the possibilities of support measures for pupils with a given diagnosis – about effective methods of working with them, about access to these pupils, including their psychological support, about the possibilities and limits of cooperation with parents. What are the possibilities for adjusting the assessment of these pupils? During the discussion, other practical questions were opened. Some of them were these: How to prepare class-mates and their parents for the inclusion and how to support their acceptance? How to inform them about specifics of a child with language and communication impairments? How to help a child with language and communication impairment to develop communication skills and friendly relationships with classmates? How to organise (and divide) the work within the class? How to support an effective communication and create cohesive education strategy? How to develop the deficit functions? All the questions were discussed and answered by lecturers-teachers, a guarantor for speech therapy or heads of Teachers Support Centres.

Participating teachers received a presentation from meetings and other methodological materials. They had an opportunity to learn about didactic and re-educational aids that can be used in work with pupils with developmental dysphasia or other types of language and communication impairments, about re-education PC programs or applications for tablets and phones. They acknowledged they will obtain some of them as part of the project.

### Other planned meetings in the area

Already at the first meeting the special requirements of teachers from networked schools have arose. Teachers require the information especially about teachers' competencies for an orientation language and communication diagnostics as well as information about the ways of the re-education of partial function deficits which could later lead to, for example, the learning disabilities. Teachers are also interested in other specific methods of work with pupils with developmental dysphasia, in methodological approaches and ways of evaluating pupils with elective mutism and stuttering and they also showed interest in education of pupils – foreigners. They are not sure how to teach them the Czech language, how to correct pronunciation in connection with the lower development of phonemic hearing and what are the possibilities and ways of recommending speech therapy intervention.

For the next meeting, teachers from networked schools are going to prepare their own case studies of pupils with language and communication impairments (if there are some in the classes), discuss these with experts and other attendees.

The great interest of teachers in education of pupils with the language and communication impairments is evident not only from their participation in the meeting, but also from the discussion and the required topics for the next speech meetings that will take place in the next school year 2018/2019.

There is going to be created the Methodology of Work with Pupils with Language and communication impairments based on requirements of the teachers from the mainstream schools towards the end of the project.

### The main problematic areas in case of primary school education of pupils with developmental dysphasia

The inclusive education of pupils with developmental dysphasia usually involves certain problems.

From three case studies of pupils with developmental dysphasia from a primary school specialised on pupils with language and communication impairments and other long term experiences of two lecturers-teachers as well as from the experiences of teachers from mainstream primary schools, emerged these main problematic areas:

The child with developmental dysphasia

- meets everyday pressure on performance, meets with every day competing at school
- can have a low self-confidence due to awareness of his/ her learning difficulties while comparing him/ her or himself with the other school-mates (that happens especially without enough of support coming from adults around);
- are experiencing significant school failure before “getting” the official diagnosis, which has a negative impact on motivation to learn;
- seems as „silly” to others (teachers and classmates who do not know the developmental dysphasia and its manifestations or before “getting” the diagnosis) because he or she has problems to understand the written texts and more complicated spoken word;
- can have a lower self-confidence as the reaction on misunderstanding his/ her difficulties by others;
- does not have enough rest and is experiencing time pressure in the school environment;
- encounters, with insufficient support from the teacher, the negative reactions of his classmates resulting from his/her specific difficulties;



- has distinctive problems not only with learning the Czech language, but as well with learning the first foreign language at the first or third year of the primary school, later the second foreign language at secondary school level.

Especially the pupils with developmental dysphasia and lower mental abilities (but not with intellectual disability) have big difficulties with learning other languages and feel (as well as their teachers) under the pressure because they have to reach the basic knowledge level established in the Czech primary school national curriculum and there is no possibility to reduce the curriculum.

From the main principles of work with pupils with developmental dysphasia spoken at the meeting (and supported by the technical literature in this area) we want to highlight especially these:

- “good start” connected with early pedagogical diagnostics and intervention;
- permanent motivation;
- positive attitude toward the child, finding the positive aspects (abilities of the child);
- positive, opened and accepting atmosphere in the classroom;
- respect for internal and external conditions and the biorhythms of a child;
- prevention of overloading;
- multisensory approach;
- regularity of re- education;
- encouraging the child, forming an adequate self-concept by helping a child to experience a success at school;
- preference of the language content above the audio and grammar form;
- acquiring social skills and supporting the social relationships;
- helping a child to live a high-quality life even though having the developmental dysphasia.

The diagnosis developmental dysphasia brings lots of challenges for a child, teacher and the parents. The deep understanding, early support and a good quality of the cooperation between the teacher and child, teacher and parents and a teacher and all pupils in the class as well as a positive and respectful attitude of all these persons is essential for inclusion to work.

## Conclusions

The main aim of this paper was to get the reader acquainted with the project from the University of Ostrava, entitled „Creating a network of inclusive schools in the Moravian-Silesian and Zlín Region “and its selected key activities focused on the speech therapy, mainly realising the meeting of teachers working in mainstream schools involved in the project.

The meetings discussions between teachers who are usually not at all or not very experienced in teaching pupils with SEN show their interest and the need of support as well as many questions and doubts. Meetings show the importance of this kind of support yet before getting in contact with Special education (advisory) centres providing the methodological support except for the complex diagnostics and counselling. Participation in the project enable teachers to get more ready for the inclusive education, to get lots of information, to share experiences including good practices, to obtain the necessary practical information about the education of pupils with SEN, and also to receive six packages of didactic, re-educational and other special aids for the education of pupils with SEN.

## References

Vytvoření sítě inkluzivních škol v Moravskoslezském a Zlínském kraji. Retrieved from: <https://pdf.osu.cz/22125/vytvoreni-site-inkluzivnich-skol-v-ms-a-zlinskem-kraji> [29.04.2018].



## **Przykłady dobrych praktyk**





### *Mariana Hasiak*

Lviv Polytechnic National University  
4, Y. Konovaltsia Str.  
Lviv-79013, Ukraine  
Tel. +38 096 00 11 980  
Mariana.S.Hasiak@lpnu.ua  
<http://lp.edu.ua/en/integration>

### *Enrico Goebel*

The Berufshilfswerk (BFW) Würzburg  
Helen-Keller-Straße 5  
97209 Veitshöchheim, Germany  
Tel. 0931 9001-841  
Enrico.Goebel@bfw-wuerzburg.de  
[www.bfw-wuerzburg.de](http://www.bfw-wuerzburg.de)

## Mobile devices for spatial orientation of the visually impaired: the practical outcomes of German-Ukrainian cooperation<sup>1</sup>

### Abstract

In the article, the issue of using mobile devices for the spatial orientation of the visually impaired is considered. The development of an inclusive environment to address accessibility to learning opportunities at a higher school in Ukraine as an outcome of German-Ukrainian cooperation is deliberated. Combining national and international efforts promotes the enlargement and correspondence of accessibility services at Lviv Polytechnic National University to the international education and social standards. It contributes to the development of an inclusive environment, with mobile technologies usage in particular.

Keywords: international cooperation, inclusive environment, accessibility to learning opportunities at a higher school, spatial orientation, mobile devices, mobile application (App), BFW Smartinfo, iBeacon

### Introduction

Nowadays, the inclusion of students with disabilities into higher school is becoming a critical issue. In Ukraine, the state Constitution guarantees all

---

<sup>1</sup> The text is a valuable example of German-Ukrainian cooperation to implement mobile tools for blind students of the Lviv University of Technology. As such, it was not subject to the review process (editor's note).

citizens the right to education. It does not provide any exceptions or double interpretations regarding persons with special needs (The Constitution of Ukraine, Art. LIII). However, the practical mechanism for implementing this right has not been completely formed yet. Due to the outcomes of German-Ukrainian cooperation, Lviv Polytechnic National University implements specific changes in the education process. Blind and visually impaired students got a chance to use mobile technologies as sufficient support for spatial orientation in particular.

The issue of establishing an inclusive environment is actively investigated by scholars both inside and outside Ukraine. The scientific research is done in the sphere of adaptation, personal development of blind and visually impaired people, their interaction in the educational environment (Ermakov, Fedorenko, Fedorets, Kovalenko, Litvak, Sasina, Sinyov, Suslavichus, and Zemtsova); access to the higher education of people with disabilities (Hayduk, Herasym, Korzh, Liakisheva, Nikitina, and Terpeliuk); application of modern information technologies to meet the educational needs of people with disabilities (Bobrenko, Dalyvelia, Perepechenko, Potymko, Tulashvili); navigation and spatial orientation technologies for blind/visually impaired people (Barosso, Bostanci, Clark, Costa, Currie, Fernandes, Filipe, Kanwal, and Paredes); technological innovation to safely aid in the spatial orientation of the visually impaired (Dominguéz-Mayo, Escalon, Kay, Montanha, Strelow, Shchekotov, and Warren).

The purpose of the article is to analyse and summarise the importance of German-Ukrainian collaboration, particularly in implementing mobile devices for the spatial orientation of the blind and visually impaired.

To achieve the goal, the following objectives are pursued: (1) to reveal the German NoLimits! Network effect on the formation of Ukrainian “No Limits” Services of Accessibility to Learning Opportunities (from now on – “No Limits” Accessibility Services); (2) to illustrate the Berufsförderungswerk (BFW) Würzburg (hereinafter – BFW Würzburg) achievements in the field of mobile devices usage into everyday academic life and practical activities of the blind and visually impaired; (3) to illustrate the implementation of mobile devices for the blind and visually impaired at Lviv Polytechnic National University as a practical outcome of German-Ukrainian cooperation.

To implement the article goal and objectives, responses to the following research questions were sought:

- 1) What is the impact of the German NoLimits! Network on the development of “No Limits” Services of Accessibility to Learning Opportunities at the Ukrainian University?
- 2) What are the major BFW Würzburg patterns to follow in the application of mobile devices for the blind and visually impaired?

3) How are mobile devices for spatial orientation being implemented at Lviv Polytechnic National University?

The main concepts considered in the article we defined as follows:

- 1) Inclusive environment – friendly surroundings adjusting to the unique needs of people.
- 2) Mobile device – and instrument of establishing inclusive environment through applying innovative technologies.
- 3) Spatial orientation – getting oriented in an unknown environment.

The data obtained in the search for a response to the above questions are given below.

### 1. The impact of the German NoLimits! Network on the development of “No Limits” services of accessibility to learning opportunities at a Ukrainian university

NoLimits! is an initiative of Thomas Lurz and Dieter Schneider of the Sports Foundation to promote Sports for People with Disabilities at the University of Würzburg in cooperation with the Vital-Sportverein Würzburg e.V. and the Sports Center of University of Würzburg (Site of Unibund, 2018).

Currently, “NoLimits!” is the network of inclusive sports and an association of friends and sponsors to support Adapted Physical Activity (APA). Adapted Physical Activity is an area of intervention that includes, but is not limited to, physical education, sport, recreation and rehabilitation aimed at identifying and solving individual differences in physical activity (adopted from Klavina, 2017).

Ukraine joined the NoLimits! Network through the cooperation of Lviv Polytechnic National University and the Julius Maximilian University of Würzburg. This cooperation is carried out within the framework of “The Eastern Partnership” general initiative of the Federal Foreign Office of Germany. The working theme of this cooperation is “Inclusion of people with disabilities” / “Inklusion von Menschen mit Behinderung” (website of International “Integration” Center for Professional Partnerships, 2018).

Starting with 2015, the active ongoing German-Ukrainian cooperation has been carried out. The cooperation includes bilateral study visits, online meetings and consultations. To improve the inclusive approach, joint scientific and practical events were held, workshops, programs of scientific internship and professional development, round table discussions, & International Symposium in particular

Due to German support, Lviv Polytechnic started developing the “No Limits” Partnership Network on local, regional, national, and international



levels. In addition, the “No Limits” Research Platform for combining international cooperation and scientific research to promote the development of accessibility services for students with different types of disabilities was set up.

To implement the right to higher education of persons with disabilities and chronic diseases, the unit “No Limits” Accessibility Services has been established and is operating at Lviv Polytechnic National University, within the International “Integration” Centre for Professional Partnerships (Hayduk, Herasym, & Korzh, 2017, pp. 262–263).

The mission of “No Limits” Accessibility Services is to provide open access to learning opportunities at Lviv Polytechnic National University based on the recognition of the intrinsic value and dignity of every person in society, regardless of any specific features of the person; observance of human rights of people with disabilities/chronic diseases and ensuring their equal access to opportunities for higher education; application of advanced worldwide technologies of integration, inclusion, health care and health promotion, and promoting maximum functional independence of each person and their success in life (Site of “No Limits” Accessibility Services to Learning Opportunities, 2018).

As of 2017, the official number of people with disabilities at Lviv Polytechnic is 247 students and 69 instructors. Stigma is still a significant barrier preventing some individuals from providing their information officially. Therefore, the real numbers can be higher.

While performing the above tasks, “No Limits” Accessibility Services rely on the activities of the multidisciplinary team, which consists of many leading professionals of the University. The Department of Sociology and Social Work of the Institute of Humanities and Social Sciences of Lviv Polytechnic National University coordinates the multidisciplinary team activities (Site of “No Limits” Accessibility Services to Learning Opportunities, 2018). The Department members rely on the experience of their Canadian colleagues. The successful Canadian example of Students Accessibility Services functioning in Manitoba remains the basis for developing “No Limits” Accessibility Services at Lviv Polytechnic. In the context of German-Ukrainian cooperation, there is also massive support from the Contact and Information Office for Students with Disabilities and Chronic Illnesses of the University of Würzburg (KIS). It is functioning to provide the best possible individual support to students with physical or mental disabilities. It serves as an example to develop the Accessibility Services at a higher school in Ukraine (Site of Julius-Maximilians-Universität Würzburg, 2018).

Würzburg University donated Lviv Polytechnic five sports wheelchairs for basketball, blind football accessories for inclusive games and two car seats for people with disabilities. This equipment can be used by the students of the Social Work Program at their practical classes and other events. To support

blind and visually impaired students, three iBeacons for their spatial orientation were installed in the main building of the University (sponsored by the Federal Foreign Office of Germany).

## 2. The major BFW Würzburg patterns to follow in the application of mobile devices for the blind and visually impaired

The Berufsförderungswerk (BFW) Würzburg is a superregional competence centre for the vocational education of blind and visually impaired people. People with other health restrictions can also be provided with professional support at the BFW Würzburg. Founded in 1962, BFW Würzburg has had its headquarters in Veitshöchheim since 1980 and provides vocational rehabilitation courses, which cover training and retraining for people coming from all over Germany (Site of BFW Berufsförderungswerk Würzburg gGmbH, 2018).

The goal of the BFW is to reintegrate the students into professional and social life fully. Individual counselling services and qualification programs that are optimally adapted to blind and visually impaired adults make BFW Würzburg one of the leading institutions in this field. The close and credulous cooperation of students, rehabilitation providers, employers and the experts of the BFW Würzburg helps more than 70 per cent of BFW graduates find a stable job (Site of BFW Berufsförderungswerk Würzburg gGmbH, 2018).

Mobile devices are trendy among blind and visually impaired people. In BFW Würzburg, mobile devices are an inevitable part of the studying process. The accessible self-made eLearning platform is usable via mobile devices for blind and visually impaired people in particular. The BFW combines mobility training with navigation applications (apps). Students learn how to use their smartphones for orientation and outdoor navigation.

After having tested many apps and having made experiences in various techniques, BFW Würzburg developed the App, which is called BFW Smart-info. This App offers features that help visually impaired students get along in equipped places, such as the main building of Lviv Polytechnic National University. The App combines different technologies such as QR-codes, iBeacons, GPS. Whereas QR-Code and GPS-system are well known, the work of iBeacons should be clarified more.

iBeacons are tiny transmitters that can send information via Bluetooth connection. In combination with the Smart info-App, the iBeacons are related to a database. The technology enables smartphones, tablets and other devices to perform actions and give out this stored information when close to

an iBeacon. A web portal facilitates authorised individuals to add, change or delete data without reorganising the positions of the iBeacons, GPS-spots or QR-Codes.

### 3. How the mobile devices for spatial orientation are implemented at the Lviv Polytechnic National University?

With the support of the University of Würzburg and under the expert leading of BFW Würzburg, three iBeacons for transmitting information through mobile application BFW Smartinfo for spatial orientation of (blind/visually impaired) people were implemented at the main building of Lviv Polytechnic. Officially, there are 26 students with different types of visual impairment at the University. Today they can use their Apple and Android smartphones in the area of the University main building.

*Smart info works at Lviv Polytechnic as follows:* When an individual, for example, a blind/visually impaired person, wants to visit the University's main building, they can use classical navigation apps to get near the location. Starting BFW Smartinfo, the App can work in the background until reaching an information point. There are GPS spots located at the tram station and near the entrances of the building and its area. After entering the building, help from GPS-Satellites is no longer available. An iBeacon inside the main entrance offers the user the first indoor message available in this specific transmitting area.

There is available general information for every visitor of the University. At first, the user gets general information about the building and points of interest. Depending on the user profile, there is additional information in the App for blind/visually impaired people or, for example, wheelchair drivers, which have a different need of specific information. The BFW Smartinfo App delivers a high contrast text as well as voice output. Helpful information can also be provided, and danger spots for blind /visually impaired people can be explained.

The App supports different languages. It helps international students and guests to orientate in the main building of the Lviv Polytechnic. To provide additional descriptions, the system can be expanded with more iBeacons as well as QR-codes. In the first step, three iBeacons were placed on every main floor. Seven more iBeacons were provided from the German Partners within the project and will be located in the main building as a part of „No Limits” Accessibility Services duties. After the process is finished, the system will provide more detailed information to every visitor, specifically the blind/visually impaired.

## Conclusions and implications

The impact of the German NoLimits! Network exhibits itself in the development of Ukrainian: „No Limits” Accessibility Services, „No Limits” Partnership Network, „No Limits” Research Platform. Mobile devices for the blind and visually impaired are naturally integrated into everyday academic life and practical activity at the BFW Würzburg. The first steps are also taken for the visually impaired spatial orientation at Lviv Polytechnic National University, including the installation of three iBeacons in the main academic building, with six more expected to be introduced shortly.

Creating an inclusive environment is a long time process. However, international cooperation helps in acquiring and applying advanced worldwide strategies, technologies and models of practice. The practical outcomes of German-Ukrainian collaboration in using mobile technologies for spatial orientation of the visually impaired illustrate the effectiveness of common efforts in forming an inclusive environment and help disseminate new, innovative experiences both inside and outside Ukraine.

## References

- Hayduk, N., Herasym, H., & Korzh, R. (2017). On the Implementation of Inclusive Education Policy in University Education of Ukraine. *Yearbook of Varna University of Management*, X, 258–266
- Klavina, A. Adapted physical activity in social rehabilitation. (2017). Website of International “Integration” Center for Professional Partnerships. Retrieved from: <http://lp.edu.ua/en/no-limits-research-platform-social-diagnosis-scientific-group>
- Konstytutsiia Ukrainy (st. 53) vid 28.06.1996. – № 254 [The Constitution of Ukraine from 28.06.1996. – № 254]. Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> [in Ukrainian].
- Website of BFW Berufsförderungswerk Würzburg gGmbH. (2018). Retrieved from: <http://www.bfw-wuerzburg.de>
- Website of Julius-Maximilians-Universität Würzburg. (2018). Retrieved from: <https://www.uni-wuerzburg.de/en/university/>
- Website of International “Integration” Center for Professional Partnerships. (2018.). Retrieved from: <http://lp.edu.ua/en/integration>
- Website of “No Limits” Accessibility Services to Learning Opportunities. (2018.). Retrieved from: <http://lp.edu.ua/en/nolimits>
- Thomas Lurz und Dieter Schneider Sportstiftung. (2018). *Unibund*. Retrieved from: <https://www.unibund.de/index.php/stiftungen/thomas-lurz-und-dieter-schneider-sportstiftung>
- Zakon Ukrainy “Pro osvitu” ptyjniaty 5 ver. 2017 roku № 38–39 [Law of Ukraine “On Education” as of September 5, 2017, No. 38-39]. Vidomosti Verkhovnoji Rady Ukrainy – Bulletin of Verkhovna Rada of Ukraine. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian].





*Larysa Klymanska*

Lviv Polytechnic National University  
4, Y. Konovaltsia Str.  
Lviv-79013, Ukraine  
Tel. +38 096 00 11 980

*Halyna Herasym*

Lviv Polytechnic National University  
4, Y. Konovaltsia Str.  
Lviv-79013, Ukraine  
Tel. +38 096 00 11 980

## Inkluzja edukacyjna na Uniwersytecie Narodowym Politechnice Lwowskiej – od teorii do praktyki<sup>1</sup>

### Abstrakt

Artykuł dotyczy edukacji inkluzyjnej na poziomie szkolnictwa wyższego na przykładzie Uniwersytetu Narodowego Politechniki Lwowskiej. Określono cele tej uczelni w zakresie wdrażania edukacji inkluzyjnej. Omówiono zagadnienie dostępności uczenia się studentów z niepełnosprawnością w ramach programu „Bez ograniczeń”.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, praca socjalna, wsparcie, system edukacji inkluzywnej, mechanizmy polityki włączającej.

### Educational inclusion at Lviv Polytechnic: from theory to practice?

### Abstract

In the article, deals with the formation of inclusive education at the level of higher education on the example of the National University “Lviv Polytechnic”. The aims of Lviv Polytechnic’s policy in the field of inclusive education implementation are determined. The activity of the Accessibility Service to the “Unlimited” Learning Opportunities in the Inclusive Educational Services Inclusion System at the University has been demonstrated.

Keywords: inclusive education, social work, accessibility services, system of inclusive educational services, mechanism for policy implementation.

---

<sup>1</sup> Tekst stanowi wartościową egzemplifikację implikacji założeń edukacji włączającej na przykładzie Politechniki Lwowskiej i jako taki nie podlegał procesowi recenzijnemu (przypis Redakcji).

## Wprowadzenie

W ostatnim dziesięcioleciu na Ukrainie polityka socjalna i oświatowa państwa w stosunku do młodzieży z niepełnosprawnością zmieniała się z uwagi na transformacje społeczne. Postrzeganie osób z niepełnosprawnością ewoluowało od określania ich mianem pacjentów i nauczania w szkołach specjalnych – internatach, po definiowanie ich jako pełnoprawnych członków społeczeństwa i wprowadzenie edukacji inkluzyjnej. Nauczanie młodzieży z niepełnosprawnością jest ściśle związane z procesem jej socjalizacji w ciągu całego życia. Znaczny wpływ na późniejszą społeczną aktywność i integrację takiej młodzieży ma wspólne nauczanie z młodzieżą pełnosprawną. Jednak sama możliwość studiowania na uczelniach wyższych nie oznacza dostępu do równego i merytorycznego nauczania, ponieważ u niektórych z takich osób mogą występować specyficzne potrzeby edukacyjne. Właśnie dla zabezpieczenia równych możliwości edukacyjnych studentów z niepełnosprawnością, ich pełnowartościowej inkluzji w procesie edukacyjno-wychowawczym, konieczne jest wprowadzenie kompleksowych środków włączania.

Ukraińscy naukowcy z dziedziny pedagogiki prowadzili badania w zakresie: wprowadzenia edukacji inkluzyjnej w systemie oświaty ogólnej (T. Zacharczuk, A.A. Kolupajeva, M. Svarnyk, N. Sophii, M. Szved, N. Najda); pedagogicznego wsparcia dzieci z niepełnosprawnością (S.O. Bader, T. Vasylenko, M. Ostrovska, S. Szpak, T.M. Falasenidi, M.J. Kozak); wyznaczania dróg transformacji od szkoły ogólnokształcącej do szkoły inkluzywnej (S.M. Efimowa, N. Najda, N.A. Rybak); określenia zasad działalności organizacji społecznych we wprowadzaniu edukacji inkluzyjnej (S. Bogdanowa, M. Vinogradova, R. Kraplych, L. Klymanska, N. Sophii, O.E. Fert). Współczesna nauka i praktyka pedagogiczna oraz praca socjalna stawiają przed edukacją inkluzyjną nowe zadania, dotyczące transformacji placówek edukacji w kierunku uwzględnienia oświatowych, informacyjnych i socjalnych potrzeb osób z niepełnosprawnością. Analiza rodzimych badań uświadamia, że brak gruntownego rozpatrzenia problemu implementacji oświatowej polityki inkluzji w placówkach edukacyjnych.

Celem artykułu jest uzasadnienie konceptualnych zasad edukacyjnej polityki inkluzyjnej na Uniwersytecie Narodowym Politechnice Lwowskiej. Autorzy skupiają się analizie ustawodawstwa na poziomie międzynarodowym, krajowym i lokalnym, jako podstawy do stworzenia osobom z niepełnosprawnością możliwości edukacji na uczelniach wyższych, a także warunków do nauki w ramach programu „Bez ograniczeń” na Politechnice Lwowskiej.

Podstawą filozofii edukacji inkluzyjnej jest nie medyczny, lecz społeczny model niepełnosprawności. Takie podejście zastępuje potrzebę leczenia, naprawienia, izolacji osoby z niepełnosprawnością, potrzebą postrzegania jej taką, jaka jest. Przyjęło się ono w XX wieku, przyczyniając się do opracowania

szeregu dokumentów, deklaracji i rekomendacji dla rządów poszczególnych krajów, co radykalnie zmieniło również system edukacji wyższej: od stworzenia dostępu do edukacji do opracowania metod i pracy wykładowcy ze studentem z niepełnosprawnością. Przemiana paradygmatu edukacji dzieci z niepełnosprawnością została określona w Konwencji ONZ o prawach dziecka, którą Ukraina ratyfikowała w 1991 roku, oraz w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych, ratyfikowanej przez ukraiński rząd w 2009 roku, w której zaakcentowano prawo dzieci z niepełnosprawnością do edukacji bez dyskryminacji. Ustalono, że podstawą do uzyskania wyższego wykształcenia są państwowe standardy edukacyjne obowiązujące wszystkich studentów, niezależnie od ich stanu zdrowia.

Pomimo opracowania standardu usług edukacyjnych inkluzyjnych na Ukrainie na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, nie określono sposobów realizacji polityki inkluzyjnej wobec edukacji osób z niepełnosprawnością w praktyce szkolnictwa wyższego.

W związku z tym instytucje szkolnictwa wyższego, w szczególności Politechnika Lwowska, stanęły przed zadaniem przygotowania i zatwierdzenia niezbędnych dokumentów normatywnych w celu stworzenia mechanizmu wdrażania edukacyjnej inkluzyjnej polityki na uczelniach wyższych.

Biorąc pod uwagę misję i kierunki kształcenia, a także potrzeby osób z niepełnosprawnością, w Politechnice Lwowskiej stworzono system profesjonalnego przygotowania pracowników socjalnych „Uniwersytet – Społeczność”. System ten w znacznym stopniu wpłynął na działania w zakresie wprowadzania edukacji inkluzyjnej o międzynarodowych standardach. Cele, jakie przedstawiono, są następujące: zapewnienie osobom z niepełnosprawnością równego dostępu do szkolnictwa wyższego; promowanie rozwoju i wdrażania programów edukacyjnych uwzględniających potrzeby osób z niepełnosprawnością; zapewnienie wsparcia studentowi z niepełnosprawnością w celu zaspokojenia jego potrzeb edukacyjnych i innych ważnych potrzeb (Гайдук, 2003).

Przejawem implementacji polityki edukacji inkluzyjnej w Politechnice Lwowskiej jest dostępność do edukacji inkluzyjnej w ramach programu „Bez ograniczeń”, stworzonego z wykorzystaniem modelu inkluzji społecznej „Dostosuj środowisko, a nie człowieka!” (ang. *Fix the Environment, but Not the Person!*). Założenia programu zostały zawarte w czterech punktach:

1. praca ze społecznością osób z niepełnosprawnością;
2. transformacja środowiska uniwersyteckiego;
3. usługi dla osób z niepełnosprawnością (wykładowcy, studenci, personel);
4. rozwój zawodowy i badania naukowe.

Wśród zadań programu „Bez ograniczeń” należy wymienić: stopniowe przekształcanie Uniwersytetu Narodowego Politechniki Lwowskiej w pozbawioną barier przestrzeni szkoleniową z dostępem do możliwości studiowania dla osób z niepełnosprawnością; prowadzenie działalności naukowo-badaw-



czej ukierunkowanej na zabezpieczenie potrzeb osób z niepełnosprawnością; zapewnienie wsparcia studentom z niepełnosprawnością; ujawnianie i ocena zasobów uniwersytetu; nawiązywanie kontaktów z otoczeniem zewnętrznym (pracodawcami); nawiązywanie i utrzymywanie ścisłych relacji partnerskich z państwowymi i ze społecznymi organizacjami, funduszami, w szczególności międzynarodowymi, które stosują i rozpowszechniają doświadczenia w zakresie inkluzji socjalnej, edukacji inkluzyjnej; rozpowszechnianie informacji na temat możliwości kształcenia na poziomie wyższym dla osób z niepełnosprawnością; informowanie o istniejących zasobach i usługach realizowanych na uniwersytecie; angażowanie społeczeństwa do rozwiązywania problemów studentów z niepełnosprawnością.

Na Uniwersytecie Narodowym Politechnice Lwowskiej realizuje się w praktyce edukację inkluzyjną dla osób z niepełnosprawnością w ramach programu „Bez ograniczeń”; osoby z niepełnosprawnością motywuje się do wyznaczania własnych potrzeb i pragnień; odbywa się planowanie usług edukacyjnych, także mobilnych; podkreśla się znaczenie badań naukowych i rozwoju technologicznego.

## Wnioski

Nauczanie w ramach programu „Bez ograniczeń” w Narodowym Uniwersytecie Politechnice Lwowskiej, skierowane do osób z niepełnosprawnością, zapewnia im dostęp do edukacji. Dzięki temu mogą osiągnąć funkcjonalną niezależność i odnosić sukcesy w życiu. Poprzez stosowanie zaawansowanych technologii edukacyjnych, integrację zasobów społecznych, ochrony zdrowia i uprawianie sportu studenci z niepełnosprawnością, a później absolwenci uczelni mogą stać się konkurencyjni na rynku pracy.

Program ten jest zgodny z międzynarodowymi standardami edukacyjnymi i społecznymi na poziomie inkluzyjnym usług edukacyjnych dla studentów z niepełnosprawnością.

Perspektywy wprowadzenia inkluzji edukacyjnej na Politechnice Lwowskiej:

- poszukiwanie i wdrażanie globalnych technologii i praktyk, dzięki którym studenci z niepełnosprawnością mogą zostać wysoko wykwalifikowanymi pracownikami, niezależnymi i odnoszącymi sukcesy w życiu;
- stosowanie zaawansowanych globalnych strategii, technologii i wiedzy fachowej w celu usprawnienia już istniejących oraz opracowywanie i wdrażanie nowych programów wsparcia edukacyjnego;
- dystrybucja innowacyjnych strategii, technologii i doświadczeń w zakresie wspierania studentów z niepełnosprawnością na innych uniwersytetach, w instytucjach edukacyjnych i organizacjach;
- rozwój naukowo-badawczego programu „Bez ograniczeń”.

## Bibliografia

- Конвенція про права дитини (Konwencja ONZ o prawach dziecka). [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021) ) (30.04.2018).
- Конвенція про права осіб з інвалідністю (Konwencja ONZ o prawach osób z niepełnosprawnością). [http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)) (30.04.2018).
- Гайдук Н. (2003), Модель професійної освіти в галузі соціальної роботи в Національному університеті «Львівська політехніка» – Львів, 2003. – с. 20—30 Hayduk N. Model profesijnoji osvity v haluzi sotsialnoji roboty v Natsionalnomu universyteti “Lvivska Politekhnik Lviv, s. 20–30.



**Recenzje, polemiki, dyskusje**





*Izabela Zapalska*

Wydział Nauk Pedagogicznych  
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu  
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław  
e-mail: iza1403@vp.pl

*Jarosław Grzebyk*

Wydział Nauk Pedagogicznych  
Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu  
ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław  
e-mail: jarek.grzebyk@wp.pl

**Recenzja *Encyklopedii starości,  
starzenia się i niepełnosprawności*,  
(red.) Adam A. Zych,  
Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae –  
Skarb Śląski, Katowice 2017 (t. 3)  
ISBN 978-83-60781-25-8**

Review of the *Encyclopedia of old age, aging and disability*,  
(Ed.) Adam A. Zych, Stowarzyszenie Thesaurus Silesiae –  
Skarb Śląski, Katowice 2017 (t. 3)  
ISBN 978-83-60781-25-8

W trakcie całego życia zdobywamy bezcenne doświadczenia życiowe i zawodowe. Od urodzenia do późnej starości pełnimy różne role społeczne, wraz z rozwojem dostosowując się do społecznych potrzeb. Gdy los potraktuje nas mniej łaskawie, naszemu życiu towarzyszy niepełnosprawność, która staje się naszą codziennością. Recenzowana publikacja zbiorowa pt. *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności* jest trzecim z pięciu tomów dzieła poświęconego osobom starszym, starzejącym się i niepełnosprawnym. To jak dotąd pierwsze i długo oczekiwane opracowanie dotyczące tej problematyki. Omawiany tom, wydany w 2017 roku, obejmuje litery P–Ś i liczy 560 stron, na których zamieszczono łącznie 243 hasła i noty biograficzne.

W skład zespołu autorskiego recenzowanej encyklopedii wchodzi osoby posiadające bogaty dorobek z zakresu: gerontologii i geriatry, różnych dziedzin medycyny, polityki społecznej i pracy socjalnej czy nauk o zdrowiu, a także specjaliści zajmujący się niepełnosprawnościami, prawnicy, psychologowie i pedagodzy reprezentujący pedagogikę specjalną oraz jej szczegółowe dyscypliny. Wśród autorów haseł znalazła się czołówka polskich badaczy z wymienionych dziedzin, m.in.: Barbara Bień, Beata Ewa Bugajska, Olga Czerniawska, Małgorzata i Jerzy Haliccy, Stanisław Z. Kowalik, Elżbieta Kowalska-Dubas, Wiesław Osiński, Anna Skalska, Anna Skrzek, Maria Straś-Romanowska, Zofia Szarota, Piotr Szukalski, Elżbieta Trafiałek.

Ta wyjątkowa praca zbiorowa jest przeznaczona nie tylko dla seniorów i osób z niepełnosprawnościami, ale również dla szerokiego grona odbiorców: naukowców, lekarzy, prawników, pracowników socjalnych, doktorantów, studentów medycyny, pracy socjalnej, pielęgniarstwa, pedagogiki, opiekunów osób starszych i innych. Zostały w niej omówione zagadnienia, które mogą dotyczyć wszystkich grup społecznych, takie jak „strata bliskiej osoby i żałoba”, „stres”, „psychoterapia kryzysowa”. Czy są one skierowane wyłącznie do grupy seniorów? Naszym zdaniem – nie. Świadczy to jedynie o uniwersalności zbioru.

Każdy z nas ma inną wrażliwość, inną psychikę, odmiennie reagujemy na różne sprawy. Borykamy się ze swoimi słabościami, problemami, uczuciami etc. Dlatego warto zapoznać się z *Encyklopedią starości, starzenia się i niepełnosprawności* i mieć w zasięgu gotowy możliwy scenariusz wydarzeń.

Nasze zainteresowania zagadnieniami dotyczącymi osób niepełnosprawnych starszych i starzejących się oraz prowadzona działalność społeczna upoważniają nas do napisania recenzji niniejszej publikacji. Jej pojawienie się na rynku wydawniczym wypełniło dotychczasową lukę poznawczą w zakresie wskazanych wcześniej grup społecznych. Dlatego bardzo ucieszyła nas możliwość sięgnięcia po kolejny, trzeci tom, z którym uważnie się zapoznaliśmy. Treści są w nim przekazywane przepięknym, barwnym językiem, w wyczerpujący i profesjonalny sposób. Hasła, a w zasadzie artykuły przeglądowe, opatrzone są obszernymi opisami, a nie krótką definicją. Ich autorzy zadbali o pełne opisy z obszarów nauki zajmujących się kondycją biopsychospołeczną człowieka.

*Encyklopedia* została przygotowana z wielką edytorską starannością. Zielony kolor okładki i złoty kolor liter tytułu nadają całości elegancji i wytworności.

Opisywane dzieło zawiera m.in. informacje z zakresu opieki i/lub pomocy związanej z działalnością instytucjonalną oraz indywidualną na rzecz osób starszych, starzejących się i niepełnosprawnych. Jako wyraz holistycznego myślenia o środowisku seniorów i osób niepełnosprawnych może pomóc zrozumieć wiele nurtujących problemów społecznych i skłonić Czytelnika do refleksji na temat tej grupy osób i poruszanych zagadnień.

Czytając spis haseł zawartych w omawianym tomie, można odnieść wrażenie, że są one skategoryzowane i umieszczone w określonym porządku. Naszym zdaniem do najważniejszych kategorii należą: rozwiązania instytucjonalne, polityka społeczna, choroby, organizacje pozarządowe, psychologia, poradnictwo (szczególnie geragogiczne), projekty wspierające osoby starsze i niepełnosprawne, zagrożenia, terapie, rehabilitacja, problemy życia codziennego, ludzkie tragedie, potrzeby egzystencjalne, pełnienie ról społecznych, religie i poglądy na świat, problemy socjologiczne.

Część merytoryczna publikacji rozpoczyna się hasłem „pamięć serca”, które przyciąga uwagę Czytelnika i zachęca do wnikliwego studiowania, kończy zaś omówieniem nie mniej ważnych tematów, takich jak: „Światowy Dzień Alzheimera” czy „Światowy Dzień Parkinsona”. Jest to złożenie swego rodzaju hołdu za ponoszenie niewyobrażalnych wysiłków i kosztów przez najbliższych chorego oraz za towarzyszenie człowiekowi w chorobie odbierającej mu tożsamość.

W odpowiedzi na palące potrzeby coraz szybciej starzejącego się polskiego społeczeństwa autorzy opracowania zaprezentowali przegląd najważniejszych zapisów związanych z przedmiotową problematyką oraz stanowiska polskich i zagranicznych badaczy.

Przedstawiciele grup aktywnych zawodowo niejednokrotnie reagują obojętnością na problemy starości i niepełnosprawności. Są przekonani, że tego typu problemy dotyczą wszystkich innych – sąsiadów, znajomych lub obcych ludzi – tylko nie ich. Życie pisze jednak różne scenariusze. Dlatego warto zapoznać się z treściami zawartymi w *Encyklopedii starości, starzenia się i niepełnosprawności* oraz oddać się refleksji nad upływem czasu i problemami, jaki niesie on ze sobą...

*Izabela Zapalska, Jarosław Grzebyk*



Redakcja tekstów polskich  
Joanna Szewczyk

Redakcja i korekta tekstów angielskich  
Krystian Wojcieszuk

Projekt okładki  
Anna Gawryś

Korekta  
Marta Tomczok

Łamanie  
Marek Zagniński

Uznanie Autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0  
Międzynarodowe (CC BY-SA.4.0)



ISSN 2449-6855  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
www.wydawnictwo.us.edu.pl  
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

---

Wydanie I. Nakład: 50 + 35 egz. Ark. druk. 4,5.  
Ark. wyd. 4,5. Papier offset. kl. III, 90 g

---

Druk i oprawa:  
Volumina.pl Daniel Krzanowski  
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin

socializacja

# edukacja

rehabilitacja

# niepełnosprawność

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2449-6855

8 2



9 772449 685803

Więcej o książce

