Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

WYDAWNICTWO UMCS

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN – POLONIA

VOL. VI SECTIO N 2021

ISSN: 2451-0491 • e-ISSN: 2543-9340 • CC-BY 4.0 • DOI: 10.17951/en.2021.6.43-57

Podejście inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły

Inclusive Approach in Teaching Students with Special Educational Needs – a Chance to Change the Polish School

UMCS

Zofia Pomirska

Uniwersytet Gdański
Wydział Filologiczny
ul. Wita Stwosza 51, 80-312 Gdańsk, Polska
zofia.pomirska@ug.edu.pl
https://orcid.org/0000-0002-7658-1396

Abstract. The article deals with the issue of inclusive education, which is one of the priorities of contemporary educational policy. The author describes both the idea of inclusion and the assumptions of inclusive education, as well as introduces the legal aspects of this issue. Particular attention was paid to the situation of students with special educational needs, for whom inclusive education is an opportunity to optimize the teaching-learning process. The final part of the article presents selected practical solutions that can be used by teachers to build a learning environment friendly to students with special educational needs.

Keywords: education; inclusive education; inclusion; teaching-learning process; special educational needs

Abstrakt. Artykuł dotyczy problematyki edukacji włączającej, która stanowi jeden z priorytetów współczesnej polityki oświatowej. Autorka opisuje ideę inkluzji i założenia edukacji inkluzyjnej oraz przybliża prawne aspekty tego zagadnienia. Szczególną uwagę zwrócono na sytuację uczniów

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dla których edukacja włączająca stanowi szansę na optymalizację procesu nauczania – uczenia się. W końcowej części opracowania przedstawiono wybrane rozwiązania praktyczne, które mogą zostać wykorzystane przez nauczycieli do zbudowania środowiska uczenia się przyjaznego uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Słowa kluczowe: edukacja; edukacja włączająca; inkluzja; proces nauczania – uczenia się; specjalne potrzeby edukacyjne

WPROWADZENIE

O edukacji inkluzyjnej (włączającej) jako nowym paradygmacie – w rozumieniu Thomasa S. Kuhna (2001) – pedagogiki mówi się od lat 90. XX wieku w kontekście przemian społecznych współczesnego świata (Zacharuk 2011). Sam termin *inkluzja* wywodzi się z socjologii i oznacza proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych (na przykład osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa (Speck 2013). Początkowo pojęcie inkluzji w edukacji było utożsamiane z włączaniem uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa ogólnodostępnego, z czasem jednak zaczęto poszerzać jego definicję, która w ostatecznym brzmieniu została zaproponowana przez UNESCO następująco: „Edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowania różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności, eliminującym wszelkie formy dyskryminacji" (cyt. za: Papuda-Dolińska 2012: 427).

Tradycyjna koncepcja nauczania w konfrontacji z dynamicznością zmian zachodzących w środowiskach edukacyjnych i w kolejnych populacjach uczniów[1] okazała się mało skuteczna i krzywdząca dla jednostek odbiegających od ogólnie ustalonej normy. Pogłębiające się różnice międzyludzkie zmieniły dotychczasowy obraz edukacji opartej na homogeniczności, ujednolicającej, prowadzącej uczniów do jednego, uznanego za słuszny standardu. „Edukacja dla wszystkich" od momentu światowej konferencji w 1990 roku stała się głównym programem edukacyjnym UNESCO, w którym uczestniczy większość rozwiniętych krajów świata. Konieczność uwzględnienia różnorodności, a nawet więcej – pielęgnowania jej, stała się naczelną zasadą współczesnych systemów szkolnictwa. Jak pisze Tamara Zacharuk (2008a: 168): „Inkluzja nie jest stanem stałym, tak jak integracja. Jest to ciągły proces zmian szkolnego etosu: dotyczy budowania szkolnej społeczności, która nie tylko akceptuje, ale i ceni odmienność".

[1] Według Bruce'a A. Knighta aż około 20% „pełnosprawnych" uczniów wymaga specjalnego podejścia (za: Lechta 2010).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

IDEA INKLUZJI

Edukacja włączająca powstała jako alternatywa dla modeli edukacji opartych na segregacji (szkolnictwo specjalne) czy integracji. Zakłada ona, że powszechny system oświaty jest w stanie objąć wszystkich uczniów przy poszanowaniu ich heterogeniczności. Choć najczęściej mówi się o edukacji włączającej w odniesieniu do różnorodności wynikającej z niepełnosprawności, to jej idea obejmuje także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w celu przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Tym samym szkoła inkluzyjna staje się „szkołą dla wszystkich", niezależnie od ich dysfunkcji. U podstaw takiego modelu edukacji leży przekonanie, że to nie uczeń ma dostosować się do wymagań szkoły, lecz szkoła do potrzeb ucznia.

O edukacji inkluzyjnej Zacharuk pisze w następujący sposób:

> Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania skupionego na dziecku bardziej niż na programie nauczania. Podejście to jest oparte na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, łącznie z uczniami niepełnosprawnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultury, tak aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscach ich zamieszkania. (tamże: 170)

Autorka podkreśla, że wymaga to szerokiej wizji „Edukacji dla wszystkich", realizowanej z troski o potrzeby wychowanków, nie pomijając tych, którzy narażeni są na wykluczenie i marginalizację. Kluczowym czynnikiem jest elastyczność – uznanie, że dzieci uczą się w różnym tempie i w różny sposób, a nauczyciele potrzebują specjalnych umiejętności, aby wesprzeć ich proces uczenia się w elastyczny sposób.

Według raportu z programu UNESCO „Edukacja dla wszystkich" z 2005 roku jednym ze sposobów osiągnięcia celów „szkoły dla wszystkich" jest analiza programu nauczania na poziomie zawartych treści. Inkluzyjne podejście do programów nauczania (włączające nowe elementy do istniejącej całości) bierze pod uwagę zróżnicowane potrzeby uczniów. Ponadto w sytuacjach braku odpowiedniego wsparcia lub mniejszych zdolności wszyscy powinni skorzystać z ogólnie przyjętego podstawowego poziomu jakości edukacji. W Wielkiej Brytanii we wspieranym przez rząd programie „Index for Inclusion" uwzględniono trzy wymiary inkluzji: tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz rozwijanie inkluzyjnych praktyk (Zacharuk 2008b: 92).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

W dokumentach UNESCO *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All* (2005) wymieniono kluczowe elementy, które zazwyczaj odgrywają ważną rolę w tworzeniu pojęcia inkluzji. Po pierwsze, inkluzja traktowana jest jako proces rozumiany jako poszukiwanie rozwiązań problemów odmienności. Dotyczy nauczenia się, jak żyć z odmiennością i jak czerpać z odmienności. W ten sposób różnice mogą być postrzegane jako wyzwanie i motywacja do promowania nauczania wśród dzieci i dorosłych. Po drugie, inkluzja obejmuje rozpoznawanie i pokonywanie barier. W tym celu zajmuje się zbieraniem, przetwarzaniem i oceną informacji z wielu źródeł, by ułatwić planowanie i wykonanie niezbędnych udogodnień. Celem tych działań jest użycie różnorodnych środków w celu stymulacji kreatywności i rozwiązywania problemów. Po trzecie, inkluzja dotyczy prezentacji współpracy i osiągnięć wszystkich uczniów. W tym znaczeniu „prezentacja" odnosi się do takich spraw, jak miejsce edukacji dzieci, ich punktualność i frekwencja na zajęciach. Z kolei „współpraca" odnosi się do jakości ich doświadczeń podczas ich pobytu w szkole i obejmuje również ich samoocenę na tle grupy. Wreszcie „osiągnięcia" dotyczą wyników nauki z przedmiotów obowiązkowych, ale nie wyników testów i egzaminów (tamże: 36).

Inkluzja łączy się zatem z odkrywaniem potencjału i piękna różnorodności, a nie z koncentrowaniem się na brakach. Pozwala na rozbudzenie w przestrzeni życia ducha współpracy i wzajemnego szacunku, inspirującego do wzbogacania naszego doświadczenia nowymi punktami widzenia.

Jak wskazują Tony Booth i Mel Ainscow:

> Inkluzja wiąże się ze zmianą. Jest to niekończący się proces uczenia się i partycypacji wszystkich uczniów w edukacji. Jest to ideał, do którego szkoła może dążyć, którego jednak nigdy nie zdoła w pełni osiągnąć. Jednak podejście włączające pojawia się, gdy tylko rozpocznie się proces zwiększonego uczestnictwa. Inkluzyjna szkoła to szkoła podlegająca procesowi rozwoju. (Booth i Ainscow, 2011: 3)

Szeroko pojęta edukacja włączająca powinna zaowocować:

- równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły,
- zwiększeniem uczestnictwa uczniów w kulturze, programie nauczania oraz społeczności szkolnej, jak również zmniejszeniem zjawiska wykluczenia w tych obszarach,
- przekształceniem kultury organizacyjnej, a także sposobu funkcjonowania i praktyki szkolnej w taki sposób, by uwzględniały one zróżnicowanie uczniów w danej społeczności,

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

– zmniejszeniem barier w procesie edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko w przypadku uczniów niepełnosprawnych lub uczniów o „szczególnych potrzebach edukacyjnych",
– wykorzystaniem doświadczeń innych w usuwaniu barier w dostępie do edukacji uczniów z różnych środowisk,
– wprowadzeniem zmian korzystnych dla szerszej rzeszy uczniów,
– postrzeganiem zróżnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego naukę, a nie jako problemu, który należy rozwiązać,
– przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swojego zamieszkania,
– poprawą warunków organizacji pracy szkół zarówno dla pracowników, jak i dla uczniów,
– podkreśleniem roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności oraz rozwoju wartości, jak również w podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych,
– propagowaniem współpracy pomiędzy szkołami i społecznościami lokalnymi,
– świadomością tego, że inkluzja i wyrównywanie szans edukacyjnych stanowią jeden z aspektów polityki włączającej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie.

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W POLSKIM SYSTEMIE OŚWIATY

Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej. W znowelizowanej w 2016 roku ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 2016, poz. 1943) zwrócono uwagę na to, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi [podkr. – Z.P.] warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełnienia obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności".

W Polsce edukacja włączająca wyrasta z nurtu integracyjnego, w którym dostrzeżono i wspierano potrzeby dzieci z niepełnosprawnością, przeciwdziałając segregacji. Dynamiczny rozwój edukacji integracyjnej w Polsce trwał od lat 90. XX wieku do roku 2006, a później zaczęła się zmniejszać dynamika przyrostu placówek integracyjnych na rzecz placówek włączających (Jardzioch 2017).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku 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. 2005, nr 19, poz. 167) zawiera zapis mówiący o tym, że każde dziecko może uczęszczać do szkoły w swoim lokalnym środowisku, a dyrektor ma

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

zapewnić warunki wspierania ucznia w szkole najbliższej domu, tam gdzie uczy się rodzeństwo i rówieśnicy.

Ważna dla rozwoju edukacji włączającej w Polsce była działalność Pracowni Wspomagania Rozwoju i Integracji Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej przy Ministerstwie Edukacji Narodowej (MEN), która w latach 2004–2008 przygotowała i wdrażała program pilotażowy „Szkoła dla wszystkich", mający na celu promowanie włączania niepełnosprawnych uczniów do placówek ogólnodostępnych oraz wspieranie nauczycieli w pracy z nimi. Program ten realizowano w ramach programu rządowego „Bezpieczna i przyjazna szkoła" (Apanel 2016).

Najbardziej istotne dla rozwoju działań proinkluzyjnych było wstąpienie Polski do Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w 2006 roku. Zaowocowało ono dalszymi działaniami podejmowanymi na rzecz uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ważnym dokumentem promującym edukację włączającą w Polsce stało się rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489). Określono w nim organizację kształcenia specjalnego w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Ponadto zawiera szczegółową informację o wielospecjalistycznej ocenie funkcjonowania ucznia i tworzeniu Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) oraz dostosowaniach do specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Wytyczne rozporządzenia pozwoliły na zatrudnianie w szkołach dodatkowo nauczycieli wspomagających, mających kwalifikacje w dziedzinie pedagogiki specjalnej. Zadaniem tych nauczycieli, zarówno w edukacji ogólnodostępnej/włączającej, jak i w edukacji integracyjnej, było współorganizowanie i koordynowanie kształcenia specjalnego ucznia z niepełnoprawnością w przedszkolu oraz w szkole ogólnodostępnej lub integracyjnej.

W 2012 roku Polska ratyfikowała Konwencję Organizacji Narodów Zjednoczonych o prawach osób niepełnosprawnych, co otworzyło drogę do dalszych prac nad rozwojem edukacji włączającej w naszym kraju. W ostatnich latach promowanie edukacji włączającej jest jednym z kierunków polityki oświatowej państwa, co znajduje odzwierciedlenie w odpowiednich aktach prawnych.

Cenne inicjatywy na rzecz inkluzji w oświacie podejmuje Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) afiliowany przy MEN. Wskazuje on sposoby wdrażania edukacji włączającej w placówkach oświatowych, organizuje konferencje dotyczące inkluzji, prowadzi szkolenia dla nauczycieli chcących doskonalić się w pracy

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz promuje dobre praktyki w tym zakresie. Strona internetowa ORE stanowi ważne źródło informacji na temat aktualnych przepisów prawnych dotyczących uczniów ze SPE, a także praktycznych rozwiązań z obszaru inkluzji. Bardzo ciekawym projektem ORE jest budowanie koalicji na rzecz edukacji włączającej, obejmujące współpracę szkoły z innymi podmiotami.

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE A INKLUZJA

Termin *specjalne potrzeby edukacyjne* po raz pierwszy pojawił się w 1978 roku w Wielkiej Brytanii, w dokumencie „The Warnock Report" (1978), w którym Mary Warnock zaproponowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów oraz diagnozowanych u nich deficytów na bardziej funkcjonalny język społecznego rozumienia ich potrzeb. W katalogu potrzeb, bez ograniczania się już wyłącznie do niepełnosprawności, zwrócono uwagę na potrzeby wynikające z nieprzystosowania społecznego czy trudności w nauce (Wiszejko-Wierzbicka 2012).

Według definicji Marty Bogdanowicz, sformułowanej ponad 20 lat temu, specjalne potrzeby edukacyjne

> […] odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych rozwiązań organizacyjnych. (Bogdanowicz 1995: 216)

Dzisiaj za bardziej aktualną można uznać definicję Krystyny Sochackiej (2012: 179), według której SPE mają te dzieci, które „potrzebują w okresie uczenia się szczególnych warunków odpowiadających ich indywidualnym możliwościom oraz ograniczeniom".

Ponadto w obowiązujących aktualnie aktach prawnych mówi się o potrzebach ucznia wynikających z problemów współczesnego społeczeństwa, na przykład o migracji, sytuacjach kryzysowych, przynależności do mniejszości narodowościowej lub grupy etnicznej. Pewnym novum jest to, że zwraca się uwagę nie tylko na deficyty, lecz także na szczególne uzdolnienia i wynikające z ich posiadania potrzeby ucznia. Zmiany te znalazły odzwierciedlenie w nowatorskim rozporządzeniu

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487), w którym wprowadzono kluczowe kategorie „rozpoznawania" i „zaspokajania" jako filarów wsparcia ucznia ze SPE[2]. Zwraca się tu uwagę szczególnie na potrzeby wynikające z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia tym niedostosowaniem, ze szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobu spędzania czasu wolnego, z kontaktów środowiskowych, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z trudności wynikających z wcześniejszego kształcenia za granicą[3].

Wcześniejsze przepisy prawne dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej katalogowały i objaśniały szczegółowo przede wszystkim zadania szkoły adresowane do uczniów, skupiano się więc na przedmiotowym aspekcie działań. Rozporządzenie z 2010 roku położyło nacisk na cel działań szkoły i nauczycieli – zdefiniowano w nim zadania szkoły w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, stosując słowa kluczowe wskazujące na nierozłączność i kolejność czynności: najpierw rozpoznawanie, a następnie zaspokajanie.

Umieszczenie w rozporządzeniu przykładowej listy potrzeb edukacyjnych nie zwalnia szkoły z obowiązku obserwacji ucznia pod kątem innych indywidualnych potrzeb, które mogą się u niego pojawić choćby w związku ze specyfiką konkretnego środowiska. Katalog zawarty w rozporządzeniu uwzględnia zatem potrzeby uczniów, które powinny być w pierwszym rzędzie identyfikowane przez nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów podczas pracy z uczniem, w szczególności podczas prowadzenia zajęć. Lista skatalogowanych specjalnych potrzeb ma charakter otwarty – można powiedzieć, że to funkcjonowanie ucznia wskazuje na jego potrzeby, a nie przepisy rozporządzenia. Tym samym uczeń staje się rzeczywistym, konkretnie opisanym podmiotem działań

[2] W aktualnym rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643) § 1 pkt 3 jest następujący: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym".

[3] W rozporządzeniu z 2017 roku również zamieszczono te zapisy.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

szkoły (Jas i Jarosińska 2010). Niemniej należy zaznaczyć, że zamieszczenie w rozporządzeniu bardzo szerokiego i zróżnicowanego katalogu potrzeb edukacyjnych niesie za sobą niebezpieczeństwo rozmycia kategorii „specjalnych potrzeb" i może być przyczyną trudności w fazie przekładania teorii na praktykę[4]. Ponadto sam termin *specjalne potrzeby* sprawia, że poszukiwane są „specjalne" rozwiązania[5].

Potrzeby edukacyjne i rozwojowe ucznia mogą z jednej strony zostać uznane przez szkołę za zagrożenie, wystawiające na próbę jej zasoby (wiedzę, przygotowanie i postawy grona pedagogicznego, wyposażenie) i sposób organizacji pracy, z drugiej zaś mogą stać się katalizatorem zmian prowadzących do jej rozwoju. W pierwszym podejściu potrzeby ucznia szybko zostają opatrzone etykietką „specjalnych", trudnych do zaspokojenia przez szkołę. W drugim zaś potrzeby ucznia mogą stać się zasobem. Uznanie potrzeb ucznia, zwłaszcza tych „nowych", z którymi społeczność szkolna dotąd się nie zetknęła, i chęć wyjścia im naprzeciw pozwala dostrzec niewidoczne dotąd bariery, tkwiące na przykład w organizacji pracy szkoły, negatywnych postawach nauczycieli i dzieci wynikających z obawy przed „innością" czy też w braku środków finansowych na stworzenie odpowiednich warunków kształcenia. Proces usuwania owych barier, mimo że zainicjowany pojedynczym przypadkiem, może zapoczątkować proces szerszych zmian, z korzyścią dla całej społeczności szkolnej. Dostrzeżenie potrzeby ucznia, uznanie jej za ważną na tyle, aby chcieć zmienić dotychczasowy sposób funkcjonowania szkoły (przynajmniej w jakimś zakresie) bądź zachęcić innych uczniów, nauczycieli, pracowników szkoły czy przedstawicieli instytucji odpowiedzialnych za prowadzenie placówki do przyjęcia odmiennej niż dotychczasowa perspektywy

[4] Do grupy osób ze SPE zaliczane są jednocześnie dzieci z dużymi trudnościami oraz takie, które uczą się szybko i łatwo (Appelt 2005), a co ważniejsze, często ujawniają zdolności, talenty i zainteresowania lub mają znaczące osiągnięcia w jakiejś bardzo wąskiej dziedzinie (Brzezińska, Jabłoński i Ziółkowska 2014).

[5] Przykładem tego jest obecność szkół specjalnych, a w nich specjalistów, którzy zajmują się „specjalnymi" przypadkami (Wiszejko-Wierzbicka 2012). Termin *specjalne potrzeby edukacyjne* jest krytykowany także za słabość tautologiczną i brak jasnych kryteriów operacjonalizacji (Bleidick, Rath i Schuck 1995, za: Szumski 2013). Ponadto, jak piszą Booth i Ainscow (2011: 4): „Koncepcja zakładająca, iż trudności w nauce można pokonać poprzez zaklasyfikowanie niektórych dzieci jako wymagające »szczególnego traktowania« ma znaczne ograniczenia. Niesie za sobą piętno, które może prowadzić do zaniżonych oczekiwań. Odwraca uwagę od trudności doświadczanych przez innych uczniów, jak również od źródeł trudności, tkwiących w ich relacjach, kulturze, programach nauczania, nauczaniu oraz podejściu do nauczania, w organizacji i polityce szkoły. Przyczynia się do fragmentaryzacji wysiłków, jakie szkoły podejmują w celu odpowiedzi na wyzwanie, jakim jest różnorodność uczniów, pogrupowanych pod różnymi hasłami, takimi jak »szczególne potrzeby edukacyjne«, »polski jako drugi język«, »mniejszości etniczne«, »zdolni i utalentowani«. Być może lepszym terminem byłoby wyrażenie »zróżnicowane potrzeby edukacyjne«".

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

postrzegania jakiejś potrzeby, wynikającej na przykład z niepełnosprawności lub trudnej sytuacji rodziny ucznia, wymaga zwykle dużego zaangażowania, zarówno ze strony rodziców, jak i szkoły (Wiszejko-Wierzbicka 2012).

KU ROZWIĄZANIOM PRAKTYCZNYM

W publikacji UNESCO *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej* (2014: 14) znajduje się stwierdzenie, które może stanowić inspirację dla wprowadzania zmian w szkolnictwie: „Wszystko, co dobre dla uczniów ze SPE, dobre jest dla wszystkich uczniów". A zatem przyjęte rozwiązania praktyczne na rzecz edukacji włączającej przyczyniają się do zwiększenia efektywności procesu nauczania – uczenia się.

Założenia tak pomyślanej edukacji głoszą, że:

- plan nauczania tworzony jest z myślą o wszystkich uczniach,
- lekcje zachęcają uczniów do uczęszczania na nie,
- lekcje uczą zrozumieć różnorodność,
- uczniowie biorą świadomy i aktywny udział w procesie nauczania,
- uczniowie współpracują ze sobą podczas nauki,
- sposób oceniania (na przykład ocenianie kształtujące) wspomaga uczniów w ich dążeniu do sukcesów w nauce,
- źródłem porządku i spokoju w klasie jest wzajemny szacunek, jakim darzą się uczniowie i nauczyciele,
- nauczyciele wykazują otwartość na współpracę: planują lekcje, przeprowadzają je i dokonują analizy lekcji w odniesieniu do realizacji celów i metodyki nauczania, a także w odniesieniu do samoświadomości nauczycieli (na przykład metodą superwizji),
- nauczyciele są odpowiedzialni za wspieranie w nauce wszystkich uczniów w klasie i zachęcanie ich do uczestnictwa w zajęciach lekcyjnych,
- pedagodzy i inni specjaliści wspierają nauczycieli w diagnozowaniu potrzeb edukacyjnych uczniów i ich oddziaływaniach w obszarze dydaktycznym i wychowawczym,
- zróżnicowana praca domowa wspomaga proces nauczania wszystkich uczniów w klasie,
- wszyscy uczniowie biorą udział w zajęciach poza klasą (na przykład wspólne wyjścia),
- nauczyciele stale poszerzają wiedzę na temat dostępnych środków i metod wspomagających nauczanie różnorodnego zespołu klasowego (Mittler 2000, za: Szczepkowska 2019: 7)[6].

[6] Założenia te można odnieść do całej edukacji, a zatem tylko potwierdza to tezę o ich uniwersalności.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

Jak pisze Katarzyna Szczepkowska:

> Nauczanie w klasie, w której znajdują się dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, jest możliwe, jeśli nie oczekuje się od uczniów i nauczycieli tego, że wszyscy będą robili to samo i w tym samym czasie. Nauczanie zróżnicowane jest organizowaniem czynności uczenia się w taki sposób, który uwzględnia w swoim założeniu występowanie różnic między poszczególnymi uczniami w określonym wieku. W tak rozumianej koncepcji program nauczania powinien być traktowany jako propozycja rozwijania wielokierunkowej aktywności uczniów. Zadania powinny być modyfikowane w zależności od potrzeb i możliwości konkretnego dziecka. Dostosowanie zadań do co najmniej 3 poziomów wiedzy i umiejętności uczniów z uwzględnieniem ich potrzeb edukacyjnych w wielu krajach jest standardem nauczania. W Polsce nadal jednak dość często funkcjonuje system nauczania jednolitego. Gdy przyjmiemy standard edukacji włączającej, to uwzględnianie w toku prowadzenia lekcji różnic indywidualnych występujących między poszczególnymi uczniami wymaga zróżnicowanych czynności nauczyciela, a w konsekwencji i uczniów. (Szczepkowska 2019: 8)

Wymaga to zrewidowania dotychczasowych przyzwyczajeń nauczycielskich i przezwyciężania ograniczeń systemowych (por. Kołodziejek 2017) oraz refleksji nad potrzebami danego zespołu uczniowskiego i poszczególnych uczniów.

Ann Lewis (1992, za: Głodkowska 2010: 4) przeprowadziła dokładną analizę możliwych odmian różnicowania w procesie edukacji ze względu na SPE zróżnicowanego zespołu klasowego. Pod rozwagę poddano wiele aspektów różnicowania, w tym między innymi:

- treść (różne ujęcie tego samego, różne czynności do jego opracowania),
- zainteresowania (różne doświadczenia i źródła motywacji uczniów),
- poziom (umożliwienie pracy nad podobnymi zadaniami na różnych poziomach zgodnie ze stanem dotychczasowych osiągnięć uczniów),
- dostęp (materiał nauczania przedstawiany różnymi kanałami, tzn. wzrokowym, słuchowym, dotykowym, w sposób konkretny lub symboliczny),
- strukturę (zakres uporządkowania, etapowość, stopień zintegrowania przekazywanej wiedzy),
- sekwencje (różny stopień uporządkowania wewnętrznego materiału nauczania),
- tempo (preferowanie różnego tempa uczenia się),
- reakcje (przewidywanie różnych reakcji uczniów na podobne zadania),
- czas (zróżnicowanie czasu i intensywności wsparcia dydaktycznego),
- styl pracy (zróżnicowanie stylu nauczania i stylu uczenia się),
- formy pracy (uwzględniające preferencje uczniów).

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

Należy zwrócić uwagę, że najbardziej przyjaznym środowiskiem uczenia się dzieci i młodzieży ze SPE jest grupa rówieśnicza i ten fakt warto uwzględnić przy doborze strategii edukacyjnych oddziaływań (Knopik 2018). Szczególnie pomocne może okazać się nauczanie i uczenie się w kooperacji oraz nauczanie rówieśnicze z elementami tutoringu. Nauczanie i uczenie się w kooperacji jest strategią, która bazuje na idei pracy zespołowej i wyraża się na przykład w metodzie projektu. Natomiast nauczanie rówieśnicze z elementami tutoringu to strategia oparta na wzajemnym wspieraniu się uczniów w nauce (tzw. *peer tutoring*) czy uczeniu się z pomocą rówieśników (metoda *peer learning*). Uczenie się w kooperacji stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów oraz wpływa na podniesienie samooceny i poczucia sprawczości. Praca w parach i w grupach ułatwia współpracę uczniów na lekcjach/zajęciach. Rówieśnicy nie tylko dają poczucie przynależności, lecz także pomagają, wspierają w nauce, udzielają informacji zwrotnej i ułatwiają funkcjonowanie społeczne. Czynniki te mogą prowadzić do zwiększenia okazji do uczenia się oraz do osiągania lepszych wyników w nauce. Wzajemne uczenie się, uczenie się od siebie pobudza świadomość, że można liczyć na pomoc kolegów i koleżanek, wspiera też proces uczenia się i dodaje pewności siebie uczniom ze SPE.

W opracowaniach ORE można znaleźć propozycję zastosowania specjalnych „nakładek" uwzględniających SPE w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji. Przy czym, jak piszą autorzy, „[p]oprzez *nakładkę* należy rozumieć uszczegółowienie, które odnosi się do konkretnego scenariusza lekcji/zajęć. Ideą *nakładki* jest wsparcie nauczyciela, który – przy realizacji określonego tematu lekcji/zajęć – podejmuje pracę z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi" (Mazur i Solecka 2019: 3). Opracowanie nie jest jednak spójne i pozostaje na dość dużym poziomie ogólności (na przykład w odniesieniu do uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się wskazówki dotyczą głównie procesu oceniania, podczas gdy nauczyciele dzieci z innymi dysfunkcjami otrzymują podpowiedzi obejmujące zarówno sposoby organizacji miejsca i czasu nauczania, jak i takie, które dotyczą treści, metod i form pracy czy pomocy dydaktycznych). Dołączony przykładowy scenariusz zajęć obejmuje dostosowanie zadań do możliwości dziecka, dostosowanie sposobu realizacji zadań, dostosowanie sposobu motywowania i oceniania oraz dostosowanie sposobu komunikacji, chociaż trudno powiedzieć, jaki przedmiot szkolny obejmuje to opracowanie (co można uznać za jego wadę i zaletę jednocześnie).

Na stronie ORE umieszczono również kilkadziesiąt opracowań lekcji będących realizacją koncepcji nakładek. Niestety, ani jedna z nich nie dotyczy lekcji języka polskiego. Tymczasem to właśnie na nich rozwiązania dotyczące

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

zróżnicowania wydają się być szczególnie potrzebne – od kroju czcionki tekstów począwszy, przez modyfikację materiałów dydaktycznych, po szczegółowe strategie wsparcia.

ZAKOŃCZENIE

Doświadczenie pandemii w 2020 roku wymusiło wprowadzenie takich rozwiązań w edukacji, które wcześniej pozostawały tylko w sferze teorii, obnażając przy tym liczne niedostatki naszego systemu szkolnictwa. Zmiana stała się więc możliwa, choć została niejako wymuszona przez okoliczności zewnętrzne. Pozostaje mieć nadzieję, że – paradoksalnie – to wydarzenie stanie się inspiracją do myślenia o szkole jako o środowisku zmian, które można wprowadzić w życie. Praktyka inkluzji jest bardzo pociągającą perspektywą i jednym z możliwych kierunków metamorfozy naszego systemu edukacji.

BIBLIOGRAFIA

Literatura

Apanel, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Appelt, K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Gdańsk: GWP.

Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, nr 3, 216–222.

Brzezińska, A., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja*, nr 2(127), 37–52.

Głodkowska, J. (2010). Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić. W: *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 1–58). Warszawa: MEN.

Jardzioch, A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, nr 3, 193–205.

Jas, M., Jarosińska, M. (2010). *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*. Warszawa: Wydawnictwo MEN.

Knopik, T. (2018). *Diagnoza funkcjonalna. Planowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Kołodziejek, I. (2017). Indywidualizacja nauczania jako odpowiedź na zróżnicowane potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów. W: A. Janus-Sitarz (red.), *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego* (s. 179–199). Kraków: Universitas.

Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

Lechta, V. (2010). Pedagogika inkluzyjna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 321–335). Gdańsk: GWP.

Mazur, P., Solecka, B. (2019). *Koncepcja nakładek uwzględniających specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) w programach nauczania i scenariuszach zajęć/lekcji*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.

Papuda-Dolińska, B. (2012). Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach planu jenajskiego – doświadczenia holenderskie. W: N. Starik, A. Zduniak (red.), *Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych zróżnicowań* (s. 427–439). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.

Sochacka, K. (2012). Specjalne potrzeby i specyficzne trudności. W: E. Awramiuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego* (T. 4; s. 179–194). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Gdańsk: Harmonia Universalis.

Szczepkowska, K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Szumski, G. (2013). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych.* Warszawa: PWN.

UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.

Wiszejko-Wierzbicka, D. (2012). Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. *Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania*, nr 3(4), 1–86.

Zacharuk, T. (2008a). Włączająca edukacja. W: J. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. 7; s. 167–172). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Zacharuk, T. (2008b). *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*. Siedlce: Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.

Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, nr 1(20), 2–7.

Netografia

Booth, T., Ainscow, M. (2011). *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Pobrane z: www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simplepage/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf [dostęp: 20.07.2020].

The Warnock Report. (1978). *Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* Pobrane z: www.educationengland.org.uk/documents/warnock [dostęp: 20.07.2020].

UNESCO. (1990). *Edukacja dla wszystkich*. Pobrane z: www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich [dostęp: 20.07.2020].

UNESCO. (2014). *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. Pobrane z: www.europeanagency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp: 20.07.2020].

Pobrane z czasopisma Annales N - Educatio Nova **http://educatio.annales.umcs.pl**
Data: 21/11/2026 07:31:04

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku 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. 2005, nr 19, poz. 167).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowywania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1489).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1643).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. 2016, poz. 1943).

Ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2015, poz. 357).