

TERESA ŻÓŁKOWSKA
TOMASZ PARAFINIUK

WSPARCIE UCZNIÓW
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ
– WYBRANE OBSZARY ANALIZY Z PERSPEKTYWY KONCEPCJI
ROBERTA SCHALOCKA

WPROWADZENIE

Edukacja włączająca uczniów z niepełnosprawnością intelektualną jako przestrzeń zróżnicowanych praktyk pedagogicznych jest istotnym przedmiotem dyskusji w aspekcie dokonujących się zmian społecznych i kulturowych w Polsce i świecie. Jak wskazuje Zenon Gajdzica (2011), modeli czy koncepcji edukacji włączającej jest kilkanaście, ponieważ edukacja ta rozwijała się w różnych kulturach, warunkach ekonomicznych i systemach politycznych. W literaturze przedmiotu i debatach naukowych widoczna jest różnorodność definiowania terminu edukacja włączająca. W konsekwencji bywa ona lokowana w różnych konotacjach nadających jej znaczenia m.in. teorii naukowej, ideologii czy modelu edukacji, jak również paradygmatu (Domagała-Zyśk, 2018; Gajdzica, 2022; Gajdzica i in., 2021).

Mimo trudności w definiowaniu pojęcia w literaturze przedmiotu wyraźnie wskazuje się, że w Polsce rozwój samej idei włączania i edukacji włączającej przyczynił się do znaczącej poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym poszerzenia ich możliwości samostanowienia i prowadzenia

Prof. Dr hab. TERESA ŻÓŁKOWSKA – Katedra Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Szczeciński; adres do korespondencji: ul. Juliana Przybosa 6, 73-110 Stargard; e-mail: teresa.zolkowska@usz.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0922-2710>.

Dr TOMASZ PARAFINIUK – Katedra Pedagogiki i Studiów Edukacyjnych, Wydział Humanistyczny, Politechnika Koszalińska; adres do korespondencji: ul. Witolda Doroszewskiego 1C/7, 75-329 Koszalin; e-mail: tomasz.parafiniuk@tu.koszalin.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2023-7318>.

niezależnego życia. Zarówno pośrednie, jak i bezpośrednie dowody empiryczne na prawdziwość wskazanego stwierdzenia odnajdujemy w tekstach Grzegorza Szumskiego (2014) i innych badaczy: Katarzyny Ćwirynkało, Agnieszki Żyty (2015), Ewy Domagały-Zysk (2018), Zenona Gajdzicy, Ewy Skotnickiej, Sabiny Pawlik, Magdaleny Belzy-Gajdzicy, Agnieszki Trojanowskiej, Katarzyny Prysak, Sebastiana Mrózka (2021), Doroty Kornas-Bieli, Ewy Domagały-Zyśk, Ewy Smółki (2016).

W związku z istnieniem w Polsce modelu wielu ścieżek edukacyjnych i faktem, że ucznia z niepełnosprawnością intelektualną można spotkać zarówno w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych, jak i specjalnych (Chrzanowska, 2016) zaczęto w naszym kraju wdrażać różne rozwiązania związane z wprowadzeniem powszechnej edukacji włączającej. Zdaniem Beaty Skotnickiej, przygotowanie włączającego modelu kształcenia stało się w chwili obecnej nie tylko dobrą wolą osób decydujących o polityce oświatowej państwa, ale wręcz ich obowiązkiem (2019, s. 232)¹. Znaczące okazały się tu też funkcjonujące w Polsce przepisy prawa zakładające, że każdy uczeń z niepełnosprawnościami ma prawo do wysokiej jakości edukacji, zgodnie z zasadami równego traktowania, skuteczności i efektywności edukacji (*Wsparcie podnoszenia jakości*, 2019; Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, 2012; Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, 1997; Uchwała, 1997; Deklaracja z Salamanki, 1994; Konwencja o prawach dziecka, 1989; Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014)².

Obecnie proponowane w polityce oświatowej rozwiązania, zdaniem Marzenny Zaorskiej, zmierzają do tworzenia w sposób systemowy edukacji dla wszystkich rozumianej jako zapewnienie w każdej placówce oświatowej warunków dla rozwoju i kształcenia wszystkich dzieci (zob. *Edukacja włączająca: nowa jakość*, 2022). Badacze problemu podkreślają, że w omawianym modelu edukacji, szkoły mają pełnić rolę katalizatora włączenia społecznego, mają dawać szanse każdemu uczniowi (w tym dziecku z niepełnosprawnością intelektualną) na

¹ Jak pokazują statystyki: a) ok. 70% rodziców uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego decyduje się, by ich dziecko uczęszczało do placówki ogólnodostępnej, a nie specjalnej; b) wzrost liczby uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego – w roku 2009: 169 837, zaś w 2018: 204 579; c) 30% polskich uczniów to uczniowie spełniający kryterium ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, <https://www.umcs.pl/pl/edukacja-wlaczajaca-komentarz-ekspercki,4622.edukacja-wlaczajaca-komentarz-ekspercki,122027.htm> (dostęp: 18.04.2023).

² Od 1993 roku system prawny w Polsce umożliwił uczniom z niepełnosprawnością intelektualną edukację włączającą; Zarządzenie Nr 29 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.Urz.MEN.1993.9.36).

odniesienie sukcesu w procesie kształcenia i wejścia w dorosłość (Domagała-Zyśk, Knopik i Oszwa, 2018; Zaorska, 2022). Tworzone podstawy prawno-organizacyjne systemu, których misją jest zapewnienie wysokiej jakości edukacji włączającej powinny być ukierunkowane na poznanie zarówno potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, jak i właściwości środowisk jego życia, a całość oddziaływań edukacyjnych powinna być oparta na zasadach poszanowania godności osobistej, która przynależy każdemu człowiekowi bez względu na jego wiek i indywidualne cechy.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA WEDŁUG AAIDD

Ewolucja i złożoność pojęcia niepełnosprawności intelektualnej powodują, że istnieją nie tylko różne definicje, lecz także odmienne sposoby ujmowania tego zjawiska. W ujęciu historycznym terminologia niepełnosprawności intelektualnej ulegała ciągłym przemianom (Borowska-Beszta 2012; Bobińska i Gałęcki, 2012; Chrzanowska, 2015; Domagała-Zyśk 2004; Salvador-Carulla i Bertelli, 2008; Kirenko i Parchomiuk, 2006; Kirejczyk, 1981; Żółkowska, 2004; Żyta, 2014; Luckasson i in., 2002; Soder, 1989; Barnes i Mercer, 2008; Garbat, 2015). Analiza podstawowych definicji międzynarodowych, stosowanych w ciągu ostatnich 50 lat, ukazuje, że w konstruowaniu niepełnosprawności intelektualnej uwzględnia się trzy wymiary: 1) ograniczenia funkcji intelektualnych; 2) ograniczenia behawioralne w dostosowywaniu się do wymagań środowiska; 3) wczesny wiek powstania niepełnosprawności intelektualnej (Schalock i in., 2007). Przesłanką do ukształtowania się współczesnej definicji niepełnosprawności intelektualnej, zdaniem Teresy Żółkowskiej (2004) i innych badaczy, tj. Roberta Schalocka i współpracowników (2010), Andersa Gustavsona i Elżbiety Zakrzewskiej-Manterys (1997), Małgorzaty Kościelskiej (1995), stała się społeczno-ekologiczna perspektywa badawcza.

Aktualne podejście do rozumienia i definiowania niepełnosprawności intelektualnej znajdujemy w dwunastej edycji podręcznika *Intellectual Disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* opracowanego w perspektywie wieloaspektowej przez American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). W podręczniku możemy odczytać, że: „Niepełnosprawność intelektualna (ID) charakteryzuje się znaczącymi ograniczeniami zarówno w funkcjonowaniu intelektualnym, jak i w zachowaniu adaptacyjnym wyrażonym w umiejętnościach koncepcyjnych, społecznych

i praktycznych³. Niepełnosprawność ta powstaje w okresie rozwojowym przed 22 rokiem życia” (Schalock, Luckasson i Tassé, 2021, s. 18).

Przytoczona definicja niepełnosprawności intelektualnej oparta jest na pięciu założeniach (Schalock i in., 2010, s. 19-20):

1) Ograniczenia aktualnego stanu funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną należy rozpatrywać w kontekście środowisk wspólnotowych typowych dla rówieśników i kultury jednostki, w której dana osoba egzystuje. Szczególną uwagę należy zwrócić na środowiska marginalizujące, izolujące, niekorzystnie oddziałujące na rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

2) Rzetelna ocena powinna uwzględniać różnorodność kulturową i językową, a także różnice w sferze komunikacyjnej, sensorycznej, motorycznej i behawioralnej.

3) Każda osoba oprócz ograniczeń posiada zasoby – zdolności, które mogą rozwijać się niezależnie od dysfunkcji (na poziomie biologicznym, psychologicznym, społecznym) wynikających z niepełnosprawności intelektualnej.

4) Ważnym celem opisania ograniczeń osoby z niepełnosprawnością jest opracowanie indywidualnego modelu wsparcia zgodnie ze sporządzoną diagnozą subiektywnie określonych potrzeb.

5) Przy odpowiednim, spersonalizowanym modelu wsparcia, funkcjonowanie – jakość życia osoby z niepełnosprawnością intelektualną, powinna ulec zmianie. Odpowiedni dobór usług i zasobów może przyczynić się do progresu, jednakże nie gwarantuje poprawy, może jedynie utrzymać dotychczasowe funkcjonowanie lub ograniczyć postępujący regres.

Z przedstawionych założeń wynika, że prawidłowe rozumienie konstruktów ucznia z niepełnosprawnością intelektualną wymaga wielowymiarowego i ekologicznego podejścia, które odzwierciedla wzajemną interakcję dziecka i jego środowiska (Schalock i in., 2010, s. 32). Stan aktualnego poziomu funkcjonowania ucznia ze wskazaną niepełnosprawnością należy rozpatrywać w kontekście typowego środowiska społecznego z uwzględnieniem jego wieku, płci oraz kultury, w której na co dzień egzystuje. Należy też brać pod uwagę różnorodność kulturową i językową czy też sposoby komunikowania się dziecka. W analizie aktualnego stanu funkcjonowania istotne jest też uwzględnianie mocnych i słabych stron ucznia, jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Nadrzędnym celem

³ Zachowanie adaptacyjne to zbiór umiejętności pojęciowych, społecznych i praktycznych, które zostały wyuczone i są wykonywane przez ludzi w ich codziennym życiu. Ograniczenia umiejętności adaptacyjnych zmniejszają zdolność osoby z niepełnosprawnością intelektualną do skutecznego dostosowania się do wymagań kontekstowych, a tym samym identyfikują obszary niezbędnego wsparcia (Tassé i in., 2012, s. 291-303).

wskazanego działania powinno być wypracowanie rzeczywistego, indywidualnego profilu wsparcia, które może doprowadzić do poprawy funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Wołowicz-Ruszkowska, 2013, s. 25). Wsparcie powinno być podejmowane od jak najwcześniejszego okresu rozwoju dziecka i mieć charakter wielowymiarowy i zindywidualizowany, a także obejmować strukturę i oczekiwania środowisk, w których uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną funkcjonują i współdziałają: mikro-, mezo- i makrosystemy (Schalock i in., 2010, s. 32).

EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA – MODEL POŻĄDANY A RZECZYWISTY

Dyskurs na temat modelu wsparcia edukacyjnego uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście edukacji równych szans podejmowany jest przez wielu badaczy (Szumski, 2014; Domagała-Zyśk, 2018; Gajdzica, 2020, 2022; Zaorska 2022; Janiszewska-Nieścioruk, 2022; Chrzanowska, 2019; Knopik, Papuda-Dolińska, Wiejak i Krasowicz-Kupis, 2021). Odnosi się on m.in. do niezwykle istotnych kwestii rozumienia samego pojęcia (w aspekcie prawnym, jak również w pedagogicznym i socjologicznym) powiązanych z zachodzącymi zmianami społecznymi, gospodarczymi, politycznymi i edukacyjnymi, kształtującymi rzeczywistość systemu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin w polskim modelu edukacji włączającej (Gajdzica i in., 2021; Janiszewska-Nieścioruk, 2022).

Organizacja procesu wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną została określona w przepisach Prawa oświatowego (Ustawa, 2016) oraz aktach wykonawczych do tej ustawy (zob. *Edukacja włączająca: nowa jakość*, 2022). Ponadto została przedstawiona m.in w raporcie *Włączająca wczesna edukacja*, opracowanym przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji (2017)⁴. Zaproponowane w wyżej wymienionych tekstach modele wsparcia przedstawiają ogólne sugestie uwzględniające kluczowe etapy procesu diagnozy, planowania i realizacji działań wspierających (zob. Leśniewska i Puchała, 2020). W tym miejscu należy zaznaczyć, że są to modele, które (zgodnie z ich istotą) wymagają dobrego przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli i specjalistów do ich rozpoznania, jak również opracowania w postaci projektów działań edukacyjno-terapeutycznych.

⁴ Polska jest jednym z 31 krajów członkowskich Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Szczepkowska, 2019, s. 3).

Dokonując analizy obecnego stanu wiedzy naukowej i doniesień z praktyki na temat jakości wsparcia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, dostrzega się znaczące różnice między rzeczywistym a założonym modelem edukacji włączającej (Mroczek, 2021; Janiszewska-Nieścioruk, 2022; Kiełb, 2022; Zaorska, 2022). Zgodnie z informacjami zawartymi w literaturze przedmiotu, współczesny polski model edukacji dla wszystkich (w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną) rodzi wiele wątpliwości i obaw. Zdaniem Marzenny Zaorskiej są to przede wszystkim: 1) administracyjny (ministerialny, odgórny, dyrektywny, centralistyczny) charakter zmian; 2) wrażenie rewolucyjnego (nie postępowania ewolucyjnego) pośpiechu we wprowadzaniu koncepcji, modelu zmian; 3) słabe uwzględnianie potrzeb transformacji mentalnych w społeczeństwie i jego dojrzałości osobowej do edukacji włączającej; 4) wrażenie o ekonomicznym ukierunkowaniu proponowanych zmian (oszczędnościowym); 5) obawy o możliwą likwidację państwowego systemu szkolnictwa specjalnego i poradni psychologiczno-pedagogicznych; 6) kwestię przygotowania kadr do realizacji założeń edukacji włączającej (Zaorska, 2022). Zbieżne do prezentowanych przez Zaorską informacje można też odnaleźć w raporcie statystycznym *Edukacja włączająca w Polsce* (Mroczek, 2021, s. 66) oraz w raportach Najwyższej Izby Kontroli (2022; 2021). Szczególnie niepokojące są wnioski z badań na temat przekonań nauczycieli odnośnie do trudności jakie doświadczają dzieci z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i potrzeby kierowania ich do szkolnictwa specjalnego (Łaska, 2019, s. 7; Kiełb, 2022; Nowak, 2020; Parafiniuk, 2015).

Zarówno doniesienia naukowe, jak i codzienne doświadczenia praktyczne, świadczące o problemach polskiej edukacji włączającej, wydają się wskazywać na potrzebę ponownego przemyślenia koncepcji włączania oraz określenia roli inkluzji w polskiej szkole (Zaorska, 2022; Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2020). W analizach należałoby wziąć pod uwagę również rozważania na temat wsparcia społecznego⁵. Jak podkreśla Teresa Żółkowska, wsparcie nie oznacza bowiem jedynie umieszczania uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby ich oferta – usługi i zasoby – odpowiadały indywidualnym potrzebom uczniów i umożliwiały im korzystanie systemu wsparcia, które pozwoliłoby na funkcjonowanie w środowisku społecznym (Żółkowska, 2009, s. 46).

⁵ Wsparcie społeczne definiowane jest jako zasoby oraz usługi, których cel stanowi promowanie rozwoju, wykształcenia, zainteresowań, osobistego dobrego samopoczucia i polepszenie indywidualnego funkcjonowania osoby niepełnosprawnej (por. Schalock i in., 2010, s. 109; Żółkowska, Parafiniuk, 2021, s. 126).

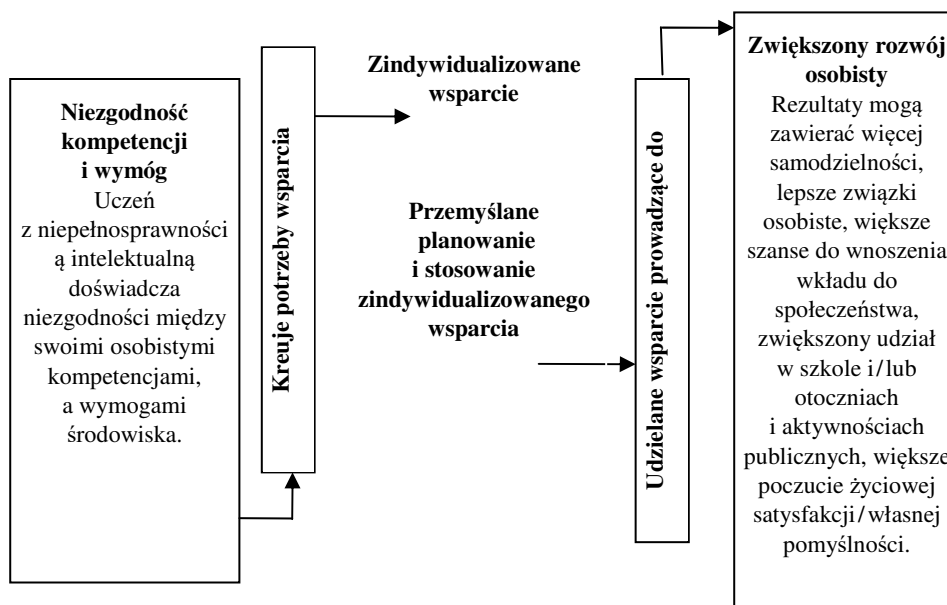
WSPARCIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ –
WYBRANE OBSZARY ANALIZY
Z PERSPEKTYWY KONCEPCJI ROBERTA SCHALOCKA
I WSPÓŁPRACOWNIKÓW

Podobnie jak edukacja włączająca, zagadnienia związane ze wsparciem społecznym osób z niepełnosprawnością intelektualną są przedmiotem licznych badań i analiz teoretycznych koncentrujących się na rozpoznaniu specyficznych i indywidualnych potrzeb tych jednostek, a jednocześnie zmierzających do zapewnienia im aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym czy równych szans w procesie edukacji, życiu zawodowym i usamodzielnieniu się (Parafiniuk, 2020, s. 82). W literaturze przedmiotu, rozważania na temat wsparcia społecznego prowadzone są z punktu widzenia dwóch perspektyw: ujęcia strukturalnego (Jaworowska-Obłój i Skuza, 1986, s. 733-745; Dołęga, 2000, s. 25-32; Nowakowski, 2004, s. 294) oraz podejścia funkcjonalnego (Bishop, 2000, s. 234; Szymańska i Sienkiewicz, 2011, s. 552). Zdaniem Karoliny Żółkowskiej i Teresy Żółkowskiej (2011), oba podejścia zdają się być różne i nie łatwe do pogodzenia. Przeciwnicy ujęcia strukturalnego zarzucają mu brak uwzględnienia czynników subiektywnych, natomiast w podejściu funkcjonalnym występuje znaczne ograniczenie danych i brak ich rzetelnej analizy, co w konsekwencji powoduje utrudnienia w opracowaniu właściwych zmian systemowych.

W przypadku wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w ramach inkluzji edukacyjnej zasadny wydaje się być model wsparcia społecznego zaproponowany w jedenastej edycji podręcznika *Intellectual Disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (Schalock i in., 2010). Model ten równoważy dwa wskazane wyżej podejścia w związku z wykorzystaniem w jego konstruowaniu zarówno elementów funkcjonalnego, jak i strukturalnego ujęcia wsparcia społecznego (Otrębski, Konefał, Mariańczyk i Kulik, 2011) opartych na założeniu, że ogólne funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, jego potrzeby, możliwości, warunki, w jakich funkcjonuje są dynamiczne, zróżnicowane i wieloaspektowe (Żółkowska i Parafiniuk, 2021, s. 128). Zaproponowany przez Schalocka i jego współpracowników model wsparcia społecznego należy rozpatrywać zgodnie z założeniami społeczno-ekologicznego modelu niepełnosprawności, bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera (2005)⁶ oraz założeń koncepcji wsparcia zawartej w *International Classification*

⁶ Bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera, stanowi dla autorów podręcznika *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (Schalock i in., 2010), conceptualny konstrukt służący do analizy: a) etiologii niepełnosprawności intelektualnej, b) zapobiegania

of Functioning, Disability and Health (ICF) zaproponowanej przez WHO (Kazanowski, 2015, s. 38). Omawiany model autorstwa Schalocka i jego współpracowników został przedstawiony na rysunku 1.



Rysunek 1. *Model wsparcia społecznego wg Schalocka i wsp. (2010)*
Źródło: Schalock i in. (2010).

Analizowany model wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną charakteryzuje się następującymi założeniami:

1. Niepełnosprawność intelektualna rozumiana jest jako wielowymiarowy stan funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście wymagań środowiska.

2. Wspomaganie rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną jest procesem o charakterze interakcji – relacji pomiędzy uczniem a kontekstem, w którym się on rozwija (środowiskiem).

3. Wsparcie musi przedstawiać związek pomiędzy niezgodnością kompetencji jednostki z wymogami środowiska a udzielaniem zindywidualizowanego wsparcia, które prowadzi do ulepszonych rezultatów osobistych.

niepełnosprawności intelektualnej, c) form wsparcia oferowanych zarówno osobie z niepełnosprawnością intelektualną, jak i osobom z jej najbliższego otoczenia; (Kopeć, 2012, s. 62).

4. Planowanie usług powinno uwzględniać identyfikację usług, do których uczeń z niepełnosprawnością intelektualną musi mieć dostęp. Przy czym sam dostęp nie jest substytutem dla planowania indywidualnego wsparcia, które powinno uwzględniać kształtowanie konkretnego wsparcia jakiego uczeń potrzebuje, aby funkcjonować w typowych czynnościach życiowych oraz w środowiskach zgodnie z jego preferencjami.

5. Wsparcie pozwala na opis dostarczanych zasobów (wszelkich dóbr naturalnych, sieci wsparcia, osób udzielających wsparcia, warunków instytucjonalnych), usług (definiowane jako działania mające na celu wspomaganie rozwoju, naukę, terapię lub inne formy pomocy) oraz subiektywnej oceny zapotrzebowania na wsparcie w wybranych obszarach życia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

6. Wsparcie jest warunkiem optymalizacji rozwoju ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Odnosi się do diagnozy potrzeb i usług opartych na indywidualnych potrzebach w wybranych obszarach życia, a nie dopasowywaniu ucznia do istniejących klasyfikacji i sztywnych form rehabilitacji i edukacji.

7. Wsparcie musi być oparte na aktualnie zdiagnozowanych potrzebach wsparcia⁷ ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, a nie opracowane na „wyobrażonych” schematach.

8. Wsparcie powinno uwzględniać ustalenie profilu i stopnia potrzebnego wsparcia, indywidualnie dla każdego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

9. Wsparcie powinno być realizowane w naturalnym środowisku i opierać się na zasadach włączania i równości.

10. Wsparcie powinno być oparte na rozważnym planowaniu mającym na celu optymalizację funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, a tym samym powinno zmierzać do poprawy jego jakości życia – funkcjonowania w obszarze osobistym i społecznym (Schalock i in., 2010, s. 120; Parafiniuk, 2020; Żółkowska, Parafiniuk, 2021, s. 126-129).

11. Wsparcie jest wielością zasobów i usług, które mają na celu usprawnienie funkcjonowania człowieka w ujęciu holistycznym. Nie każdy uczeń z niepełnosprawnością intelektualną będzie potrzebował wszystkich dostępnych typów

⁷ Za Jamesem R. Thompsonem, można stwierdzić, że potrzeby wsparcia to „psychologiczny konstrukt odnoszący się do wzoru i stopnia wsparcia koniecznego do uczestnictwa osoby w aktywnościach związanych z normatywnym funkcjonowaniem człowieka” (Thompson i in., 2009, s. 135). Potrzeby wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną są mierzalne z różnym stopniem dokładności przez wskaźniki samopisu i inne oceny stopnia potrzeb wsparcia. Obecnie jest to realizowane przez jedyną dostępną, standardową ocenę potrzeb wsparcia – SIS – Supports Intensity Scale [Skala Stopnia Wsparcia] (Schalock i in., 2010).

wsparcia, ponieważ potrzeby wsparcia poszczególnych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną różnią się pod względem ilościowym i/lub jakościowym.

Zdaniem autorów omawianej koncepcji, właściwe realizowane wsparcie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną polega na: 1) zidentyfikowaniu pożądanych doświadczeń i celów życiowych ucznia z niepełnosprawnością intelektualną; 2) ustaleniu wzoru i stopnia potrzeb wsparcia przy użyciu Skali Stopnia Wsparcia (SIS); 3) opracowaniu i realizacji indywidualnego planu wsparcia; 4) monitorowaniu postępu; 5) ewaluacji postępów (Żółkowska i Parafiniuk, 2021, s. 128).

Istotnym czynnikiem, na który wskazują autorzy koncepcji, jest zintegrowane podejście do wsparcia specjalistycznego. W swoim założeniu powinno ono uwzględniać cztery teoretyczne perspektywy: 1) biomedyczną, która wskazuje czynniki genetyczne i fizjologiczne powodujące niepełnosprawność intelektualną; 2) psychoedukacyjną, która podkreśla ograniczenia intelektualne, psychologiczne – behawioralne i uczenia się; 3) społeczno-kulturową, która opisuje interakcje między osobą z niepełnosprawnością intelektualną i osobami innymi, w typowych warunkach i środowiskach, świadczące o stanie funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną w zgodności z akceptowanymi w środowiskach sposobami komunikowania się, zachowania; 4) prawną, która podkreśla, że wszystkie osoby posiadają prawa, które gwarantują im pełną realizację swojego człowieczeństwa (Schalock, Luckasson i Tassé, 2021, s. 93).

Przedstawiona powyżej koncepcja wsparcia edukacyjnego odnosi się do możliwości/zasobów ucznia (współzależnych, zintegrowanych) określanych przez dwa obszary. Na pierwszy składają się: zdolności intelektualne, zachowania adaptacyjne, zdrowie, uczestnictwo i kontekst. Drugi obszar zawiera opis znaczenia wsparcia dla funkcjonowania ucznia (Schalock i in., 2010, s. 14-15). Wskazane obszary, według Żółkowskiej i Parafiniuka, powinny być ze sobą ściśle powiązane, a ich układ powinien mieć charakter dynamiczny. Wspieranie rozwoju powinno być ujmowane jako proces relacyjny obejmujący wzajemne powiązania między uczniem a środowiskiem, w którym się on rozwija, przekładający się na aktualny stan funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną i stanowiący podstawę do planowania jego wsparcia edukacyjnego (Żółkowska, 2011, s. 82; Parafiniuk, 2020, s. 94).

KONKLUZJE I POSTULATY DLA EDUKACJI

Reasumując pragniemy podkreślić, że w naszej ocenie model edukacji dla wszystkich powinien być konstruowany na podstawie teoretycznych założeń, zweryfikowanej już w praktyce (USA) koncepcji wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną autorstwa Schalocka oraz innych przedstawicieli Komitetu ds. Terminologii i Klasyfikacji AAIDD (2010; 2021). Uważamy, że wprowadzenie omawianego wyżej modelu, poznanie struktur i funkcji wsparcia oraz zasad wspierania uwzględniających potrzeby i prawa dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (Thompson i in., 2002) może zmienić sposób myślenia o wskazanych osobach, ich zdolnościach do bycia aktywnymi uczestnikami życia społecznego (Guscia, Harries, Kirby, Nettelbeck i Taplin, 2006, s. 148) i możliwościach włączania się w życie społeczności. Przyjęcie modelu pozwoli zrozumieć, że funkcjonowanie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w edukacji, jego możliwości, potrzeby oraz warunki, w jakich funkcjonuje są zróżnicowane, wieloaspektowe i dynamiczne, a jedyną istotną różnicą między uczniem z niepełnosprawnością intelektualną i innymi uczniami uczestniczącymi w procesie edukacji jest to, że potrzebuje on różnorodnych rodzajów i różnych intensywności wsparcia.

Kształtowanie rozwoju edukacyjnego omawianych dzieci w integracji społecznej powinno być zatem oparte na złożonym, wielowymiarowym, sekwencyjnym planowaniu uwzględniającym indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz zakładane osiągnięcia ucznia z niepełnosprawnością intelektualną na każdym etapie edukacji (Schalock, Luckasson i Tassé, 2021, s. 79). Nie należy też zapominać o normalizacji warunków szkolnych i środowiskowych. Wskazania co do tego jak w praktyce realizować omawiane postulaty możemy odnaleźć w twórczości takich autorów jak Ewa Domagała-Zyś (2015), Ewa Domagała-Zyś, Katarzyna Mariańczyk, Iwona Chrzanowska, Marzena Czarnocka, Beata Jachimczak, Magdalena Olempska-Wysocka, Wojciech Otrębski, Beata Papuda-Dolińska, Karol Pawlak, Dorota Podgórska-Jachnik (2022), Wojciech Otrębski, Katarzyna Mariańczyk, Agnieszka Amilkiewicz-Marek, Katarzyna Ita Bieńkowska, Ewa Domagała-Zyś, Beata Kostrubiec-Wojtachnio, Beata Papuda-Dolińska, Ewa Pisula (2022).

BIBLIOGRAFIA

- BARNES, C., MERCER, G. (2008). *Niepełnosprawność*. Tłum. P. Morawski. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- BISHOP, G. D. (2000). *Psychologia zdrowia*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.

- BOBIŃSKA, K., GAŁĘCKI, P. (2012). Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (s. 21-40). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- BOROWSKA-BESZTA, B. (2012). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- BRONFENBRENNER, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- CHRZANOWSKA, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- CHRZANOWSKA, I. (2016). Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń z SEP w szkole włączającej. *Studia Edukacyjne*, 41, 55-74.
- CHRZANOWSKA, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ĆWIRYŃKAŁO, K., ŻYTA, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań. *Szkola Specjalna*, 76(4), 245-259.
- DEKLARACJA Z SALAMANKI, UNESCO (1994). Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- DOŁĘGA, Z. (2000). Wsparcie społeczne jako społeczny kontekst rozwoju w okresie dorastania. *Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Psychologia*, 8, 25-32.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (2004). Definicja niepełnosprawności intelektualnej formą społecznego wsparcia. *Nasze Forum – Kwartalnik Pedagogiczno – Terapeutyczny*, 3-4(15-16), 37-42.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (2014). Starsze osoby z niepełnosprawnością intelektualną – specyficzne potrzeby i współczesne rozwiązania. W: M. Czechowska-Bieluga, A. Kanios (red.), *Współczesne oblicza pomocy społecznej i pracy socjalnej* (s. 109-120). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (2015). Projektowanie uniwersalne w edukacji osób z wadą słuchu. W: M. Nowak, E. Stoch, B. Borowska (red.), *Z problematyki teatrologii i pedagogiki* (s. 553-568). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E. (2018). Integral development of students with special educational needs in inclusive education from a personalistic perspective. *Pedagogia Christiana*, 42(2), 181-194.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E., KNOPIK T., OSZWA U. (2018). Znaczenie diagnozy funkcjonalnej w edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(3), 75-88.
- DOMAGAŁA-ZYŚK, E., MARIAŃCZYK, K., CHRZANOWSKA, I., CZARNOCKA, M., JACHIMCZAK, B., OLEMPKA-WYSOCKA, M., OTRĘBSKI, W., PAPUDA-DOLIŃSKA, B., PAWLAK, K., PODGÓRSKA-JACHNIK, D. (2022). *Szkolna Ocena Funkcjonalna: Przebieg procesu w aspekcie oceny aktywności i uczestnictwa*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Edukacja włączająca – Nauka, Rozwój, Przyszłość* (2022). Dodatek specjalny do „Rzeczpospolitej” współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Pomocy Technicznej Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój oraz budżetu państwa. https://edukacja.wzasiegureki.pl/wp-content/uploads/2022/06/EW_Dodatek_Rzeczpospolita_31.05.pdf (dostęp: 22.06.2023).
- Edukacja włączająca: nowa jakość w rozwoju polskiego systemu edukacji. Wdrażanie – bariery – efekt*” (2022). Debata zorganizowana przez MEiN wraz z redakcją Rzeczpospolitej <https://www.youtube.com/watch?v=CLrE7kyd9LQ&t=20s> (dostęp: 22.06.2023).

- EUROPEJSKA AGENCJA DS. SPECJALNYCH POTRZEB I EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ, (2014). *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf (dostęp: 18.05.2022).
- EUROPEJSKA AGENCJA DS. SPECJALNYCH POTRZEB I EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ, (2017). *Włączająca wczesna edukacja. Nowe spostrzeżenia i narzędzia. Końcowy raport podsumowujący*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/iece-summary-pl_0.pdf (dostęp: 18.05.2022).
- GAJDZICA, Z. (2011). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 56-79). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- GAJDZICA, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- GAJDZICA, Z. (2022). *Koncepcje i modele edukacji włączającej*. Webinarium „Inkluzja w edukacji”. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- GAJDZICA, Z., SKOTNICKA, B., PAWLIK, S., BELZA-GAJDZICA, M., TROJANOWSKA, M., PRYSAK, D., MRÓZEK, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN.
- GARBAT, M. (2015). *Historia niepełnosprawności. Geneza i rozwój rehabilitacji, pomocy technicznych i wsparcia osób z niepełnosprawnością*. Gdynia: Novae Res.
- GUSCIA, R., HARRIES, J., KIRBY, N., NETTELBECK, T., TAPLIN, J. (2006). Construct and criterion validities of the Service Need Assessment Profile (SNAP): A measure of support for people with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31(3), 148-155.
- GUSTAVSSON, A., ZAKRZEWSKA-MANTERYŚ, E. (1997). Wprowadzenie: społeczny kontekst upośledzenia. W: A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- JANISZEWSKA-NIEŚCIORUK, Z. (2022). *Problematyczność inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami w Polsce. Ubóstwo jako utrudnienie dla inkluzji*. Webinarium „Inkluzja w edukacji”. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- JAWOROWSKA-OBŁÓJ, Z., SKUZA, B. (1986). Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych. *Przegląd Psychologiczny*, 29(3), 733-745.
- KAZANOWSKI, Z. (2015). Społeczny wymiar współczesnej koncepcji niepełnosprawności intelektualnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 28(1), 33-43.
- KIEŁB, A. (2022). *Rola nauczyciela w kształceniu grup zróżnicowanych*. Webinarium „Inkluzja w edukacji”. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- KIREJCZYK, J. (1981). *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- KIRENKO, J., PARCHOMIUK, M. (2006). *Edukacja i rehabilitacja osób z upośledzeniem umysłowym*. Lublin: Wydawnictwo Akademickie WSSP.
- KNOPIK, T., PAPUDA-DOLIŃSKA, B., WIEJAK K., KRASOWICZ-KUPIS, G. (2021). Projektowanie uniwersalne jako perspektywa metodyczna edukacji włączającej. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 42, 53-69.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526.

- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Warszawa, dnia 25 października 2012. Dz.U. 2012 poz. 1169.
- KOPEĆ, D. (2012). Zapobieganie niepełnosprawności intelektualnej w świetle rozważań Amerykańskiego Stowarzyszenia Niepełnosprawności Intelektualnej i Rozwojowej (AAIDD). *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, 2, 61-74.
- KORNAS-BIELA, D., DOMAGAŁA-ZYŚK, E., SMOLKA, E. (2016). Preventing social exclusion of people with disabilities and their families. *Rozprawy Społeczne*, 10(1), 7-15.
- KOŚCIELSKA, M. (1995). *Oblicza upośledzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- LEŚNIEWSKA, K., PUCHAŁA, E. (2020). *Organizacja procesu wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6803> (dostęp: 18.05.2022).
- LUCKASSON, R., BORTHWICK-DUFFY, S., BUNTINX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M. (P.), REEVE, A., SCHALOCK, R. L., SNELL, M. E., SPITALNIK, D. M., SPREAT, S., TASSÉ, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Washington: American Association on Mental Retardaion.
- ŁASKA, B. (2019). *Prawo oświatowe a edukacja włączająca*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- MINISTERSTWO EDUKACJI I NAUKI (2020), *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. Warszawa.
- MROZECZ, M. (2021). *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI (2021). *Indywidualizacja kształcenia po wprowadzeniu zmian w przepisach oświatowych*. Informacja o wynikach kontroli, LKI.430.001.2020. Warszawa.
- NAJWYŻSZA IZBA KONTROLI (2022). *Finansowanie zadań oświatowych realizowanych przez jednostki samorządu terytorialnego*. Informacja o wynikach kontroli, KAP.430.001.2022. Warszawa.
- NOWAK, A. (2020). Edukacja włączająca w opiniach i ocenach nauczycieli – doniesienia z badań. *Studia Pedagogiczne*, 35(1), 169-181.
- NOWAKOWSKI, M. (2004). Pojęcie wsparcia społecznego i problemy jego pomiaru ze szczególnym uwzględnieniem populacji seniorów. W: J. Kowaleski, P. Szukalski (red.), *Nasze starzejące się społeczeństwo. Nadzieje i zagrożenia* (s. 292-300). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- OTRĘBSKI, W., KONEFAŁ, K., MARIAŃCZYK, K., KULIK, M. M. (2011). *Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalnej. Badania rodzin z niepełnosprawnymi dziećmi w województwie lubelskim*. Lublin: Europerspektywa Beata Romejko.
- OTRĘBSKI, W., MARIAŃCZYK, K., AMILKIEWICZ-MAREK, A., BIEŃKOWSKA, K. I., DOMAGAŁA-ZYŚK, E., KOSTRUBIEC-WOJTACHNIO, B., PAPUDA-DOLIŃSKA, B., PISULA, E. (2022). *Standardy przebiegu oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- PARAFINIUK, T. (2015). Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli w zakresie diagnozowania i organizowania pracy edukacyjno-terapeutycznej z dzieckiem niepełnosprawnym. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 273-284). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- PARAFINIUK, T. (2020). *Wsparcie dorosłych osób z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w perspektywie koncepcji Roberta Schalocka i współpracowników* [niepublikowana praca doktorska]. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.

- SALVADOR-CARULLA, L., BERTELLI, M. (2008). „Mental Retardation” or „Intellectual Disability”: Time for a conceptual change. *Psychopathology*, 41(1), 10-16. <https://doi.org/10.1159/000109950>.
- SCHALOCK, R. L., BORTHWICK-DUFFY, S. A., BRADLEY, V. J., BUNTINX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R., REEVE, A., SHOGREN, K. A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSE, M. J., THOMPSON, J. R., VERDUGO-ALONSO, M. A., WEHMEYER, M. L., YEAGER, M. H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*. Wyd. 11. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R. A., SHOGREN, K. A., BORTHWICK-DUFFY, S., BRADLEY, V., BUNTINX, W. H. E., COULTER, D. L., CRAIG, E. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., REEVE, A., SNELL, M. E., SPREAT, S., TASSÉ, M. J., THOMPSON, J. R., VERDUGO, M. A., WEHMEYER, M. L., YEAGER, M. H. (2007). The Renaming of „Mental Retardation”: Understanding the Change to the Term „Intellectual Disability”. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(2), 116-124. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[116:TROMRU\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[116:TROMRU]2.0.CO;2)
- SCHALOCK, R. L., LUCKASSON, R., TASSÉ, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of support*. Wyd. 12. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SKOTNICKA, B. (2019). Rozumienie pojęcia edukacja włączająca przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych. *Kultura i Edukacja*, 1(123), 230-247.
- SÖDER, M. (1989). Disability as a social construct: The labelling approach revisited. *European Journal of Special Needs Education*, 4(2), 117-129.
- SZCZEPKOWSKA, K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- SZUMSKI, G. (2014). Edukacja włączająca – niedokończony projekt. *Ruch Pedagogiczny*, 85(4), 127-139.
- SZYMAŃSKA, J., SIENKIEWICZ, E. (2011). Wsparcie społeczne. *Current Problems of Psychiatry*, 12(4), 550-553.
- TASSÉ, M. J., SCHALOCK, R. L., BALBONI, G., BERSANI, H. A. Jr., BORTHWICK-DUFFY, S. A., SPREAT, S., THISSEN, D., WIDAMAN, K. F., ZHANG, K. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291-303.
- THOMPSON, J. R., BRADLEY, V., BUNTINX, W. H. E., SCHALOCK, R. L., SHOGREN, K. A., SNELL, M., WEHMEYER, M. L., BORTHWICK-DUFFY, S., COULTER, D. L., CRAIG, E. P. M., GOMEZ, S. C., LACHAPPELLE, Y., LUCKASSON, R. A., REEVE, A., SPREAT, S., TASSÉ, M. J., VERDUGO, M. A., YEAGER, M. H. (2009). Conceptualizing Supports and the Support Needs of People with Intellectual Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146.
- THOMPSON, J. R., HUGHES, C., SCHALOCK, R. L., SILVERMAN, W., TASSÉ, M. J., BRYANT, B., CRAIG, E. M., CAMPBELL, E. M. (2002). Integrating supports in assessment and planning. *Mental Retardation* 40(5), 390-405.
- Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 1 sierpnia 1997 r. – Karta Praw Osób Niepełnosprawnych, M.P. 1997 nr 50 poz. 475.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2021 r. poz. 1082.
- WOŁOWICZ-RUSZKOWSKA, A. (2013). *Zanikanie. Trajektorie tożsamości kobiet z niepełnosprawnością*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. *Rekomendacje i działania priorytetowe* (2019). Projekt realizowany na wniosek Ministerstwa Edukacji Narodowej we współpracy Euro-

- pejską Agencją do spraw Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. <https://ko.poznan.pl/wp-content/uploads/2019/05/zal-wsparcie-podnoszenia-jakosci-edukacji-wlaczajacej-w-polsce.pdf> (dostęp: 22.06.2023).
- ZAORSKA, M. (2022). *Koncepcja/model edukacji dla wszystkich w Polsce MEiN (założenia oraz proponowane rozwiązania realizacyjne)*. Webinarium „Inkluzja w edukacji”. Koszalin: Politechnika Koszalińska.
- Zarządzenie Nr 29 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.Urz.MEN.1993.9.36.
- ŻÓLKOWSKA, T. (2004). *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*. Szczecin: Oficyna In Plus.
- ŻÓLKOWSKA, T. (2009). Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną* (s. 43-54). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŻÓLKOWSKA, T., PARAFINIUK, T. (2021). Poczucie jakości życia w kontekście indywidualnego wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną. Przykład konceptualizacji badań. W: I. Ramik-Mażewska (red.), *Pedagogika specjalna – poszukiwania* (s. 121-132). Poznań: Wydawnictwo Rys.
- ŻÓLKOWSKA, K., ŻÓLKOWSKA, T. (2011). Stereotypy społeczne i możliwości zmiany w kontekście postaw w stosunku do osób z niepełnosprawnością. W: B. Antoszevska, Cz. Kosakowski (red.), *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej* (s. 7-15). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- ŻYTA, A. (2014). Niepełnosprawność intelektualna – najnowsze zmiany terminologiczne i diagnostyczne w świetle DSM-5, ICD-11 oraz AAIDD. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 1, 17-26.

WSPARCIE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
W EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ – WYBRANE OBSZARY ANALIZY
Z PERSPEKTYWY KONCEPCJI ROBERTA SCHALOCKA

STRESZCZENIE

Artykuł podejmuje problematykę wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w perspektywie Roberta Schalocka i współpracowników. We wskazanej koncepcji wsparcie jest ujmowane jako warunek optymalizacji rozwoju biopsychospołecznego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Odnosi się do diagnozy i usług opartych na indywidualnych potrzebach, a nie dopasowywania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną do istniejących klasyfikacji oraz sztywnych form edukacji i terapii. W Polsce wiedza na powyższy temat nie jest zadowalająca. Brakuje analiz prowadzonych z perspektywy omawianego wyżej nowego podejścia do problematyki wsparcia. Odczuwalny jest brak badań dotyczących subiektywnej oceny dostarczanego wsparcia, szczególnie w przestrzeni edukacji włączającej, jak również włączania samych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do etapu diagnozy i opracowywania dla nich indywidualnych planów wsparcia w środowisku edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna; edukacja włączająca; wsparcie społeczne; sieci i usługi wspierające osoby z niepełnosprawnością intelektualną; model wsparcia wg Roberta Schalocka; potrzeby wsparcia społecznego; zasoby i usługi wsparcia.

SUPPORTING STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES
IN INCLUSIVE EDUCATION – SELECTED AREAS OF ANALYSIS FROM THE
PERSPECTIVE OF ROBERT SCHALOCK'S CONCEPTS

SUMMARY

The article deals with the paradigm of supporting students with a milder intellectual disability from the perspective of Robert Schalock and his colleagues. Support in this concept is a prerequisite for optimizing the biopsychosocial development of a student with intellectual disability. It refers to diagnosis and services based on individual needs, not the matching of a student with an intellectual disability to existing classifications and rigid forms of education and therapy. In Poland, the knowledge on the above subject is not satisfactory. There are no analyzes carried out from the perspective of the new approach to the issue of support discussed above. There is also a lack of research on the subjective assessment of the support provided, especially in the area of inclusive education, as well as including students with intellectual disabilities themselves in the diagnosis stage and developing individual support plans for them in the inclusive education.

Keywords: intellectual disability; inclusive education; social support; networks and services supporting people with intellectual disability; support model according to Robert Schalock; needs for social support; resources and support services.