

Stanowisko Zespołu Doradczego Dyrektorów Szkół Podstawowych

dotyczące dokumentu “Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się”

Kraków, luty 2021 r.

“Edukacja dla wszystkich”, to niezwykle cenny kierunek, w którym powinna zmierzać edukacja w Polsce. Prawo każdego dziecka do edukacji gwarantuje m. in. Konstytucja, Konwencja o Prawach Dziecka, a dokumenty Wspólnoty Europejskiej wskazują na konieczność podejmowania działań zmierzających do realizacji tego prawa. Cenne jest każde zainteresowanie dzieckiem i jego potrzebami oraz tworzenie warunków do wszechstronnego rozwoju. Niemniej jednak zaproponowany w przesłanym opracowaniu Model Edukacji Włączającej budzi nasz niepokój.

Analiza dokumentu pt. “Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się” wskazuje na brak rzetelnej oceny zastosowania w praktyce szkolnej teoretycznego modelu. Teoretyczna, mocno uogólniona analiza stanu zastanego nie zawsze pokazuje, jak wygląda szkolna rzeczywistość.

Wiele cennych obserwacji, jak np. stwierdzenie nadmiernego zbiurokratyzowania procesów, nie znajduje nie tylko opisu skutecznej reakcji na niekorzystne zjawiska, ale proponuje w zamian ogromną liczbę kolejnych dokumentów, które zawsze paraliżują szkołę i są najczęściej przedmiotem kontroli, co przekłada się na poświęcanie przez nauczycieli czasu na przygotowywanie kolejnych dokumentów, kosztem czasu poświęcanemu dziecku. Niepokój budzi również osadzenie całego modelu – poziomów udzielania wsparcia, na barkach szkoły.

Cztery z sześciu poziomów stanowią podstawę piramidy wsparcia – wszystkie realizowane są przez nauczycieli i specjalistów pracujących w szkole. Idea pomocy blisko dziecka – bardzo słuszna, rozbija się już teraz o niedostateczne finansowanie i braki kadrowe, a proponowany model, nie zakładając zasadniczego zwiększenia nakładów finansowych z budżetu państwa, wymaga od pracowników szkoły znacznie więcej.

Zaproponowany model wsparcia zewnętrznego dziecka, nauczycieli, szkoły, rodziców wnosi jedynie daleko idące zmiany organizacyjne, bez gwarancji poprawy efektywności udzielanej pomocy. Niepokój budzi również brak jasno określonych zasad funkcjonowania szkół specjalnych, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, wskazania kogo dotyczyć będzie idea włączania wg przyjętego modelu, a które niepełnosprawności nadal będą mogły korzystać ze specjalistycznego dedykowanego wsparcia i właściwego kształcenia dostosowanego do typu niepełnosprawności. Pominięcie tak ważnego obszaru sprawia wrażenie rezygnacji z w/w szkół i placówek w projektowanym systemie oświaty, co budzi poważny niepokój – praktyka szkolna pokazuje, że nie wszystkie dzieci z niepełnosprawnością mogą efektywnie uczestniczyć w procesie z dziećmi zdrowymi bez szkody dla jednych i drugich.

Zastanawiające jest również przywołanie w dokumencie klasyfikacji ICF do diagnozy dzieci (wykorzystanie standardów już we wczesnej diagnozie, a szersze zastosowanie na kolejnych

etapach) bez wskazania innych sposobów, które umożliwiają zdiagnozowanie, np. autyzmu. Zaplanowanie aż czterech projektów o wartości kilkudziesięciu milionów złotych na opracowanie narzędzi/instrumentów do prowadzenia diagnozy rodzi pytanie, czy będą to narzędzia do zastosowania na wczesnym etapie, czyli bezpośrednio w szkole? Czy opracowane za tak ogromne środki narzędzia staną się dodatkowym obciążeniem pracującego w szkole nauczyciela? Brak odpowiedzi na te pytania uniemożliwia realną ocenę planowanych dodatkowych obciążeń nauczycieli, wynikających z konieczności przeprowadzenia oceny funkcjonalnej w szkole.

Zastrzeżenia budzi również przedstawiony harmonogram wprowadzania zmian z jednoczesnym oparciem pilotażu modelu na projektach współfinansowanych ze środków unijnych, które albo są realizowane, albo dopiero będą realizowane. Zaplanowanie zmian legislacyjnych (na 2021r.) bez sprawdzenia funkcjonowania modelu w praktyce, bez szerokiej dyskusji nad założeniami, ale przede wszystkim nad zaobserwowanymi efektami, budzi nasz uzasadniony sprzeciw. Projekty warte blisko 300 000 000,00 zł powinny wygenerować wartościowe produkty, których trwałość zagwarantuje efektywność udzielanej pomocy uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także pozwoli osiągnąć powszechną zgodę środowiska oświatowego.

Zaprezentowany model jest godny rozważenia pod warunkiem usunięcia założeń, które są utopijne (np. wizja “spersonalizowanej szkoły”), tych, które nie wpływają na poprawienie efektywności a jedynie zmieniają nazewnictwo i wprowadzają chaos pojęciowy oraz takich, które nie znajdują stabilnego finansowania w kolejnych latach. **“Edukacja włączająca” – tak, model w zaproponowanym kształcie – nie. Realne wsparcie dla obecnie funkcjonującej edukacji włączającej wpłynęłoby znacząco na poprawienie jej efektywności bez konieczności stawiania polskiej szkoły w obliczu kolejnej rewolucji.**

1. Projekt wymaga przebudowy architektonicznej zdecydowanej większości szkół. W Polsce ogromna liczba szkół jest wielokondygnacyjna, tylko niewielka ich część jest bez barier. Czy zostały policzone nakłady finansowe niezbędne do usunięcia barier architektonicznych w każdej szkole? Kto sfinansuje w krótkim czasie niezbędne adaptacje? Konieczne są zmiany zarówno wewnątrz szkół, związane z wyodrębnieniem sal do terapii np. SI, sal relaksacyjnych, zmiany wyglądu, wyposażenia, itp., jak i na zewnątrz (miejsca parkingowe dla pojazdów dla niepełnosprawnych, boiska szkolne) Szkoła powinna być gotowa do przyjęcia dzieci z każdą niepełnosprawnością.
2. Przygotowanie merytoryczne nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych jest niewystarczające. W szkołach specjalnych nauczyciel przedmiotu ma jednocześnie kwalifikacje pedagoga specjalnego określonej specjalizacji. Nie jest możliwe pozyskanie w krótkim czasie odpowiedniej liczby specjalistów do pracy w każdej szkole, a łączenie przez nauczyciela etatu w kilku szkołach zostało już negatywnie zweryfikowane w przeszłości.
3. Bariery mentalne - rodzice uczniów zdrowych często nie są wystarczająco wyrozumiali dla zaburzeń innych dzieci. Domagają się ich usunięcia z klasy, organizują protesty nie posyłając swoich dzieci do szkoły lub przepisują do innej placówki. Konieczna jest długotrwała kampania społeczna, aby zmienić postawy wobec niepełnosprawności. Czy ma to się odbić na jakości kształcenia dzieci bez deficytów?
4. Już teraz w klasach ogólnodostępnych często jest więcej niż jedno dziecko z niepełnosprawnością. Jeden nauczyciel wspomagający nie jest w stanie poradzić sobie ze wsparciem. Dzieci trafiające do oddziałów ogólnodostępnych niejednokrotnie zakłócają przebieg lekcji (jest to związane z ich niepełnosprawnością) i wymagają pracy 1 na 1. Zakładana pomoc specjalistyczna jest niewystarczająca - na poziomie obecnie

występującego w szkołach ogólnodostępnych, ale także na poziomie planowanym w modelu.

5. Przerazająca jest ilość dokumentacji specjalistycznej, którą mają opracować nauczyciele szkół ogólnodostępnych, nie mający przygotowania specjalistycznego. Szkoły specjalne są przygotowane do pracy z określoną niepełnosprawnością i dysponują ogromną wiedzą, doświadczeniem i gotowymi materiałami, na bazie których opracowują projekty dla konkretnego dziecka. Jeszcze teraz wielu nauczycielom udział w opracowaniu IPET-u i dostosowanie programu do potrzeb dziecka sprawia trudność mimo, że obecnie w szkole ogólnodostępnej częściej spotykamy dzieci z deficytami o niewielkim nasileniu (niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, niedowidzenie, niedosłyszenie, łagodne formy autyzmu, afazji, itp.).
6. Założenia projektu zakładają tworzenie nowych dokumentów dotyczących pracy szkoły, co pochłonie wiele czasu i energii, którą można spożytkować inaczej - dla dobra dzieci. Zaproponowane rozwiązanie zwiększa zamiast zmniejsza obciążenia biurokratyczne nauczyciela i dyrektora, co będzie rodzić zrozumiały opór nauczycieli przed wprowadzaną zmianą.
7. Termin wprowadzania zmian - rok 2022 jest nierealny dla tak dużej rewolucji edukacyjnej, a sama rewolucja – nieuzasadniona. Użyte w opracowaniu argumenty są bardzo ogólne i nie wskazują konkretnych powodów tak daleko idącej zmiany. Każda zmiana powinna wskazywać na konkretne korzyści z niej wynikające dla wszystkich jej uczestników. Trudno znaleźć w dokumencie takie merytoryczne opracowanie, które pozwoli nauczycielom i dyrektorom dostrzec odroczone korzyści dodatkowych obciążeń.

Krakowskie samorządowe szkoły podstawowe ogólnodostępne zwracają uwagę na następujące kwestie szczegółowe:

Zarządzanie

- trudności w planowaniu i organizacji szkoły, w związku z niepewnością dotyczącą liczby uczniów z niepełnosprawnością, których rodzice mogą wyrazić chęć zapisania dziecka do szkoły i rodzaju niepełnosprawności,
- brak katalogu niepełnosprawności wyłączonych z kształcenia w oddziałach ogólnodostępnych (dokument wspomina jedynie o “ostrym porażeniu mózgowym i w śpiączce”, ale nie wiadomo, co to znaczy “ostry”, nie wspomina też nic o niepełnosprawności intelektualnej),
- nieustanna niestabilność kadrowa związana z koniecznością zatrudniania specjalistów z kwalifikacjami właściwymi do pracy z dzieckiem z określoną niepełnosprawnością,
- brak wykwalifikowanej kadry specjalistów gotowych do pracy bez gwarancji zatrudnienia na dłuższy okres czasu,
- ograniczenia wynikające z Karty Nauczyciela związane z zatrudnianiem i zwalnianiem nauczycieli – specjalistów,
- wypalenie zawodowe wielu nauczycieli i groźba ostatecznego odejścia z zawodu nauczycieli 60+,
- nieprzygotowanie merytoryczne i osobowościowe absolwentów studiów pedagogicznych do pracy w prezentowanym modelu,

- tworzenie nowych funkcji “pedagog specjalny edukacji włączającej”, “koordynator edukacji włączającej” – brak rozróżnienia zadań i umiejscowienia w organizacji szkoły oraz wskazania źródeł finansowania dla nowych stanowisk (nie mogą to być kolejne zadania dla zatrudnionych w szkole nauczycieli/specjalistów),
- konieczność zatrudnienia w każdej szkole doradcy zawodowego,
- brak możliwości udzielenia realnego wsparcia “na cito” nauczycielowi pracującemu z oddziałem, w którym są uczniowie z niepełnosprawnością (np. autyzm, niepełnosprawność umysłowa) lub zagrożeni niedostosowaniem społecznym,
- brak możliwości zorganizowania w warunkach zastanych bezpiecznej przestrzeni dla uczniów o różnych typach niepełnosprawności,
- jeszcze większe zbiurokratyzowanie procesów i wspieranie modelu – papier ważniejszy od realnej pracy, bo kontrolujący pytają o dokumenty,
- spadek motywacji i trudności w relacjach w radzie pedagogicznej w związku z kolejną zmianą kontynuującą rewolucję trwającą od 2017 r. w polskich szkołach – reforma organizacyjną, programowa, pandemia, itd.,
- konieczność opracowywania nowych dokumentów – “plan pracy”, “pięcioletnia strategia rozwoju”,
- “plan pracy i pięcioletnia strategia rozwoju” opracowywane w nowym zunifikowanym narzędziu informatycznym (konieczność obsługi przez dyrektora kolejnego systemu),
- “plan pracy” opracowany na jeden rok szkolny ma zastąpić dotychczasowy “plan nadzoru pedagogicznego”, “plan doskonalenia nauczycieli”, “plan działań w ramach doradztwa zawodowego”, “program wychowawczo-profilaktyczny” – szczególnie tego ostatniego nie powinno zastępować “planem” – oddziaływania wychowawczo-profilaktyczne są efektywne jedynie w procesie, który z racji materii nie zamyka się w ciągu jednego roku.

Kadra

- Aktualnie w wielu szkołach brakuje kadry posiadającej kwalifikacje i kompetencje w zakresie kompleksowej, profesjonalnej organizacji warsztatu pracy, a następnie pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych z wyłączeniem ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się tj. dysleksja, dysgrafia, dyskalkulia, dysortografia oraz uczniami wysoko funkcjonującymi ze spektrum autyzmu, afazją, słabostyszących, słabowidzących, z ograniczoną niepełnosprawnością ruchową (praktyka zdobyta przez szkoły w związku z obecnością uczniów z takowymi trudnościami w szkole ogólnodostępnej). Uczniowie z trudnościami z obszaru zdrowia psychicznego w większości przypadków wymagają specjalistycznego wsparcia (farmakologii, psychoterapii), pobytu w oddziałach szpitalnych, a następnie po zaspokojeniu powyższych potrzeb z równoczesnym wsparciem w ramach psychoterapii całej Rodziny, wracali do systemu szkolnego (co również wymagało od kadry szkoły działania zespołowego, wsparcia specjalistów z zewnątrz, np. z poradni, szpitali, terapeutów indywidualnych, rodzinnych).

- Nauczyciele aktualnie zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych na etapie studiów podejmowali decyzje co do grupy uczniów, z którą będą pracować i treści (pedagogika, pedagogika specjalna, matematyka, edukacja wczesnoszkolna, itd.). Nie wszyscy mają kwalifikacje, predyspozycje i przygotowania merytoryczne do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością.
- Aktualnie kadra pedagogiczna nie została objęta żadnego rodzaju systemowym wsparciem indywidualnym w formie superwizji, coachingu indywidualnego, działań mających na celu przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu. Nie wszyscy nauczyciele wrócą do pracy bez niekorzystnych konsekwencji spowodowanych pandemią. Nie wszyscy będą gotowi na podjęcie kolejnych wyzwań i pracę w ciągłym chaosie.
- Nauczyciele poddawani są non stop presji zmian. Nie sprzyja to efektywnej pracy i obniża efektywność każdego działania.
- Kolejna zmiana podstawy programowej.
- Praktycznie nie do zrealizowania w warunkach polskiej szkoły ogólnodostępnej założenie "oceniań dla rozwoju" – tradycyjnego skupienia się na ocenie wyrażonej stopniem, nieprzygotowanie uczniów i rodziców do odbioru takiego kształtu oceny (obserwowane od lat trudności w odczytywaniu oceny opisowej w klasach 1-3 są tego dowodem).

Infrastruktura

- Aktualnie szkoły ogólnodostępne nie są powszechnie dostosowane do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnościami, liczne bariery architektoniczne (brak wind, wąskie korytarze, niedostosowane toalety, brak sal do wyciszenia itd., niedostosowane pomieszczenia kuchni i jadalni, brak pomieszczeń, które można by przeznaczyć na zajęcia specjalistyczne, np. rehabilitacyjne, terapeutyczne, gabinety pomocy medycznej), pomieszczeń sanitarnych do czynności związanych z utrzymaniem higieny uczniów wymagających dodatkowego wsparcia w tym zakresie).
- W szkołach ogólnodostępnych obecny jest czynnik wysoce stresogenny, jakim jest hałas, (brak stref cichych, pomieszczeń do wyciszania zachowań agresywnych, autoagresywnych) nie do zaakceptowania przy niektórych niepełnosprawnościach. Pojawi się brak możliwości przyjęcia wszystkich dzieci z rejonu do szkoły w związku z koniecznością ograniczenia liczebności klas (już dziś duży problem jest tzw. zmianowość). Praktyka szkolna wskazuje, że żaden dotychczas realizowany projekt nie był w stanie zabezpieczyć finansowej realizacji przyjętych założeń wszystkim szkołom.
- Poza tym wątpliwości budzi wynikająca z modelu konieczność dokonania powyższych modernizacji we wszystkich polskich szkołach mimo to, że w wielu z nich może się nie pojawić przez lata żaden uczeń, który wymagałby specjalnych dostosowań infrastrukturalnych.

Standardy

W zaprezentowanym modelu nie wspomina się o praktycznej realizacji opisanej teoretycznie rzeczywistości:

- liczebności oddziału w zależności od rodzaju niepełnosprawności uczniów uczęszczających do klasy,
- powierzchni przypadającej na ucznia (w związku z likwidacją barier w salach, toaletach, korytarzach),
- liczby uczniów przypadających na specjalistę z zakresu danej niepełnosprawności – wymiar zatrudnienia w szkole na miejscu, liczba etatów (np. tabela zamieszczona na stronie 37 i zaproponowany minimalny wymiar etatów specjalistów oraz waga P-49 świadczą o zupełnym braku wiedzy na temat realnych potrzeb),
- liczby godzin pracy nauczycieli, w tym pensum, w związku z ogromną liczbą nowych dokumentów i koniecznością przeprowadzania specjalistycznej diagnozy, oceny, przygotowywania min. IPE-Z, IPE-T, towarzyszenia uczniowie przy opracowaniu IPZZ, itd,
- standardów dotyczących realizacji obowiązków przez nauczycieli dotychczas zatrudnionych w szkołach ogólnodostępnych (co w pensum, co dodatkowe, w jakim wymiarze),
- wymiaru, kosztów zatrudnienia, kwalifikacji, obowiązków i odpowiedzialności asystenta ucznia – usytuowanie jako “pracownika niepedagogicznego”, który w dotychczasowym rozumieniu nie ponosi żadnej odpowiedzialności za dziecko – to wyłączna kompetencja nauczyciela,
- standardów organizacji przestrzeni w zależności od niepełnosprawności,
- wymiaru zatrudnienia dietetyka w stołówce szkolnej w związku z koniecznością prowadzenia diet (oficjalne wprowadzenie diet wymaga zatrudnienia dietetyka), wymiaru i formy zatrudnienia pomocy medycznej na terenie szkoły (zadania medyczne i pielęgnacyjne uczniów z niepełnosprawnością wymagających takiego wsparcia nie wchodzą w obecnie zdefiniowany zakres obowiązków pielęgniarki szkolnej),
- katalogu i źródeł finansowania zakupu pomocy dydaktycznych, sprzętu specjalistycznego, wyposażenia zgodne z określonym typem niepełnosprawności,
- źródeł finansowania likwidacji barier architektonicznych i innych zwiększających dostępność dla różnych typów niepełnosprawności,
- sposobu finansowania, katalogu dodatków specjalnych dla nauczycieli pracujących w oddziałach ogólnodostępnych, w których są uczniowie z niepełnosprawnością (tzw. warunki trudne),
- katalogu niepełnosprawności, trudności będących przeciwwskazaniem do realizacji edukacji w oddziale ogólnodostępnym,
- roli i obowiązków Rodziców w zakresie realizacji przez dziecko edukacji w szkole ogólnodostępnej m.in. obowiązek jeśli to konieczne podjęcia terapii indywidualnej, rodzinnej, podjęcie leczenia farmakologicznego dziecka,
- sposobu egzekwowania od rodziców obowiązku do przekazywania informacji zwrotnej o stanie zdrowia, leczenia, żywieniu, ograniczeniach, które mają wpływ na bezpieczeństwo dziecka i innych dzieci, itd,

- nie określono konsekwencji będących następstwem braku współpracy rodziców ze szkołą, braku działań ze strony rodziców, braku efektywnej realizacji zaleceń, niezapewnienia leczenia, itp.

Zagrożenia dla uczniów pełnosprawnych po upowszechnieniu modelu

- kolejna zmiana podstawy programowej,
- pogorszenie warunków edukacji dla uczniów pełnosprawnych uczęszczających do szkół ogólnokształcących (np. dzieci z dużą nadwrażliwością psychiczną, sensoryczną, których problemy mogą się nasilić w kontakcie z uczniem przejawiającym specyficzne zachowania wynikające z niepełnosprawności - krzyk, nadaktywność ruchowa, fizjologia),
- konflikty rówieśnicze i mimo szczytnych idei – zniecierpliwienie, zmęczenie, brak akceptacji i wykluczenie rówieśników z niepełnosprawnością (emocje dzieci nie da się w prosty sposób wymodelować),
- konieczność rezygnacji z części działań wpisanych w życie szkoły, np. radiowęzeł, naturalna duża aktywność fizyczna uczniów młodszych podczas przerw, dynamika przestrzeni,
- koncentracja działań nauczycieli na dokonywaniu diagnozy funkcjonalnej i poszczególnych uczniów i dokumentowania czynności i procesów dotyczących ucznia z niepełnosprawnością kosztem poziomu kształcenia i spadkiem zainteresowania uczniem pełnosprawnym (założenie, że nauczyciel może jeszcze więcej w ramach swoich godzin pracy skazuje zaproponowany model na porażkę pozbawiając szansy każde dziecko),
- w mniejszych szkołach, przy braku możliwości zatrudnienia specjalistów na pełny etat, konieczność opierania się w pracy na incydentalnym kontakcie ze specjalistami z zewnątrz lub konieczność poszerzenia zakresu obowiązków obecnych nauczycieli o nowe, do których nie są przygotowani, co sprawi, że zaprojektowana pomoc będzie nieefektywna zarówno dla uczniów pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych,
- obniżone możliwości rozwoju w szkole publicznej ogólnodostępnej dla uczniów szczególnie uzdolnionych z powodu zaangażowania nauczycieli w procesy pomocy psychologiczno-pedagogicznej skupionej w głównej mierze na uczniach z niepełnosprawnością – zagrożenie przechodzenia uczniów szczególnie uzdolnionych do szkół prywatnych,

Zagrożenia dla uczniów z niepełnosprawnością/z trudnościami po upowszechnieniu modelu

- wydłużona ścieżka orzekania, a co za tym idzie oddalona szansa na adekwatną do potrzeb i realną pomoc (likwidacja orzeczeń i opinii?),
- brak określenia zasad przyjmowania do “placówek specjalnych” (nie jest jasne, czy dotyczy to “szkół” specjalnych w rozumieniu ustawy - obecne zasady mają być “przeformułowane”),
- niebezpieczeństwo “przekształcenia”, a praktycznie likwidacji “placówek specjalnych” (nie jest jasne, czy dotyczy to “szkół” specjalnych w rozumieniu ustawy,

- likwidacja nieidealnej “indywidualnej ścieżki kształcenia”, ale dającej szansę na rozwiązanie niektórych problemów i zwiększenie efektywności kształcenia konkretnego dziecka,
- kłopot w nawiązaniu relacji rówieśniczych nawet w małej grupie przez uczniów niepełnosprawnych – niewyobrażalnie trudne będzie zapewnienie dzieciom komfortu i poczucia bezpieczeństwa w dużej grupie,
- konflikty rówieśnicze i mimo szczytnych idei w efekcie – odrzucenie, alienacja, wykluczenie,
- ograniczona możliwości znacznej indywidualizacji w stosunku do dziecka z niepełnosprawnością, w związku z niezrozumieniem ze strony dzieci pełnosprawnych (trudne do wytłumaczenia dziecku, dlaczego kolega za napisanie liczby dostaje ocenę wyższą niż ten, który musiał rozwiązać szereg zadań,
- dzieci z niepełnosprawnością intelektualną skazane na niepowodzenie w oddziale ogólnodostępnym – nie korzystają efektywnie z lekcji, a muszą na nich być, natomiast po lekcjach muszą uczestniczyć w dodatkowych godzinach zajęć w małej grupie lub indywidualnie,
- ta sama podstawa programowa dla uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami,
- ten sam system egzaminów zewnętrznych (w modelu należałoby się nad tym zastanowić),
- kształcenie zawodowe uczniów z niepełnosprawnością z uczniami pełnosprawnymi w zawodach ujętych w Polskiej Ramie Kwalifikacji – konieczność przystąpienia do egzaminu zawodowego na równi z osobami pełnosprawnymi – ograniczone szanse na zdanie egzaminu w przypadku wielu niepełnosprawności.

Słownik

W modelu wprowadza się ogromną liczbę nowych nazw, które pojęciowo wypełniają definicję dzisiejszych dokumentów, zajęć, działań. Zmuszanie środowiska tak mocno naznaczonego zmianą do tracenia czasu i marnowanie zasobów na przyswajanie kolejnych nazw jest nieporozumieniem, np:

- ~~zajęcia rewalidacyjne~~ – rehabilitacja edukacyjna,
- ocena funkcjonalna,
- ~~specjalne potrzeby edukacyjne~~ – indywidualne potrzeby edukacyjne,
- IPZZ – indywidualny profil zainteresowań
- IPE-Z – indywidualny profil edukacyjno-zawodowy,
- IPE-T –indywidualny Plan Edukacyjny ze wsparciem tranzycji,
- Profil kompetencyjny absolwenta,
- IPE – indywidualny Plan Edukacyjny,

- ~~Dostosowanie wymagań edukacyjnych~~ - SPN – spersonalizowany program nauczania jako element IPE,
- ~~Koordinator pomocy psychologiczno-pedagogicznej~~ - KEW – koordynator edukacji włączającej,
- ~~Wstępna diagnoza prowadzona w szkole~~ - Ocena funkcjonalna w środowisku nauczania i wychowania,
- itd.

Podsumowując, model edukacji włączającej funkcjonujący z powodzeniem i wymiernymi osiągnięciami w szkołach prowadzonych przez Gminę Miejską Kraków jest sprawdzony i powinien być kontynuowany, ponieważ oparty jest na:

- dobrowolności wyboru przez rodzica szkoły najwłaściwszej dla jego dziecka,
- bardzo dobrze zorganizowanej współpracy samodzielnie działających, ale ściśle współpracujących z rodziną i szkołami poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- dopracowanym systemie szkół integracyjnych dla uczniów wymagających specjalistycznego wsparcia kadrowego, organizacyjnego, architektonicznego, którego nie mogą zapewnić liczne szkoły ogólnodostępne
- sprawdzonym systemie szkół specjalnych dla uczniów o zbliżonym stopniu i rodzaju niepełnosprawności z wieloletnim doświadczeniem specjalistycznym, organizacyjnym, i przygotowaniem architektonicznym, którego nie mogą zapewnić szkoły ogólnodostępne
- mocnym wsparciu finansowym udzielanym przez Miasto Kraków szkołom ogólnodostępnym na pomoc psychologiczno-pedagogiczną dla uczniów tego wymagających,
- wsparciu rodzin dzieci niepełnosprawnych profesjonalnie prowadzonym wczesnym wspomaganie rozwoju oraz placówkami SOSW,
- racjonalnym gospodarowaniu środkami finansowymi, przeznaczonymi na infrastrukturę oświatową bezpośrednio związaną z ppp (bez niepotrzebnego rozproszenia środków).

Ponownie: “Edukacja włączająca” – tak, model w zaproponowanym kształcie – nie. Realne wsparcie dla obecnej funkcjonującej edukacji włączającej wpłynęłoby znacząco na poprawienie jej efektywności bez konieczności stawiania polskiej szkoły w obliczu kolejnej rewolucji.

Stanowisko, w oparciu o uwagi przesłane do Zespołu Doradczego przez Dyrektorów samorządowych szkół podstawowych w Krakowie, przygotowali:

Jolanta Gajęcka – Dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 2

Magdalena Mazur – Dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 12

Anna Mroczkowska – Dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 88

Artur Pasek – Dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 117

Jerzy Kubieniec – Dyrektor Szkoły Podstawowej Nr 158