

Beata Cytowska

Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji

Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych 22/1,
189-213

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Beata Cytowska

Uniwersytet Wrocławski
Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych
ul. Szewska 48, 50-139 Wrocław
e-mail: beata.cytowska@uwr.edu.pl

Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji

Abstrakt

Autorka dokonała przeglądu badań nad edukacją włączającą od okresu, w którym brakowało jeszcze rozporządzeń MEN wprowadzających możliwość organizowania kształcenia integracyjnego (lata 80.), do czasów współczesnych. Dokonała porównania wyników badań nad środowiskiem nauczycielskim, efektami kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z ich niepełnosprawności, a także słabością materialnego przygotowania szkół ogólnodostępnych. Odniosła się też do wyników badań zagranicznych, dokonując zestawienia i porównania wybranych systemów w kontekście sytuacji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, uczniów z niepełnosprawnościami oraz rozwiązań organizacyjno-oświatowych. W podsumowaniu zawarła najistotniejsze wnioski i postulaty dotyczące podejmowania działań wspomagających inkluzję edukacyjną w naszym kraju.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, uczeń niepełnosprawny, postawy wobec inkluzji.

An overview of empirical studies on inclusion in education

Abstract

The author has made an overview of the studies on inclusive education from the period when there were no directives of the Ministry of National Education introducing the possibility of organizing inclusive education (the 80s) to the recent times. The results were compared of the research into the teachers' environment, the effects of teaching learners with special educational needs resulting from their disability, and the poor material preparation of mainstream schools. Some references were also made to the results of foreign studies by juxtaposing and comparing selected systems in the context of teachers' situation in mainstream schools, disabled learners, and organizational solutions in education.

What was comprised in the recapitulation were the most important conclusions and suggestions concerning the undertaking of activities which can support educational inclusion in Poland.

Keywords: inclusive education, disabled pupil, attitude to inclusion.

Badania nad edukacją włączającą w Polsce można podzielić na trzy okresy. Pierwszy, przed wprowadzeniem prawno-formalnych uwarunkowań kształcenia integracyjnego¹, trzeci po przyjęciu w 2010 roku pakietu rozporządzeń opisujących całościowe zmiany w kształceniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz organizację i udzielanie im pomocy psychologiczno-pedagogicznej², zaś drugi etap (zwany transformacją) lokuje się pomiędzy wspomnianymi przełomowymi działaniami reformatorskimi.

Czas przed wprowadzeniem zasad regulujących organizację kształcenia integracyjnego wiązał się zwykle z edukacją segregacyjną. O uczęszczaniu ucznia z niepełnosprawnością do szkoły masowej (zwanej też zwykłą, powszechną lub ogólnodostępną) stanowił najczęściej zbieg czynników, takich jak ujawnienie się niepełnosprawności w trakcie pobierania edukacji, dobra adaptacja ucznia, którego niepełnosprawność nie utrudniała nadmiernie jego aktywności fizycznej, psychoemocjonalnej i społecznej, niezbędnych w procesie uczenia się, sytuacja rodzinna

¹ Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991r (Dz.U. nr 67 z 1996 r. poz. 329 ze zm.) zapewniła możliwość takiej formy kształcenia we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi dzieci i młodzieży. Natomiast 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 z dnia 15 listopada 1993 r.) doprecyzowało warunki organizacji klas i oddziałów integracyjnych oraz szkół i przedszkoli integracyjnych.

² Są to rozporządzenia przyjęte przez MEN 17 listopada 2010r. (Dz.U. nr 228):

1. w sprawie udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach,
2. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych,
3. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach,
4. zmieniające w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych
5. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych,
6. w sprawie ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym publicznej poradni specjalistycznej.

ucznia, a w szczególności zaangażowanie rodziców w edukację dziecka, niesienie mu pomocy.

Badania nad naturalnie przebiegającą inkluzją edukacyjną ze wspomnianego okresu, czyli do początku lat 90., nie są zbyt liczne. Wtedy też brakowało rozróżnienia pomiędzy kształceniem integracyjnym i włączającym. Oba pojęcia traktowane były synonimicznie, dziś też się jeszcze zdarza taka sytuacja, choć raczej w odniesieniu do zjawisk społecznych innych niż edukacja. Regulacje oświatowo-prawne zaostriły linię pomiędzy edukacją integracyjną a włączającą, z czasem zaczął je dzielić preferowany paradygmat niepełnosprawności, kierując myślenie o kształceniu integracyjnym raczej w kierunku łagodniejszej odmiany segregacji.

Postacią reprezentującą rozważania i badania nad kształceniem dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych już od lat 70. do połowy lat 90. był Aleksander Hulek. Jako zwolennik edukacji inkluzyjnej, choć używał określenia „integracja”, już ponad 25 lat temu jasno stwierdził, że

integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się system integracyjnego kształcenia i wychowania zapewnić jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym (Hulek, 1980, s. 492).

Zgodnie z głośnymi w latach 80. i 90. hasłami „Szkoła dla wszystkich” i „Społeczeństwo dla wszystkich”, Hulek podkreślał, że „zwykła szkoła powinna sprzyjać edukacji wszystkich dzieci z ich indywidualnymi właściwościami” (Hulek, 1993, s. 34) i dalej, że „integracja nie jest już postrzegana tylko jako indywidualny problem uczniów niepełnosprawnych” (tamże), zaś jeśli szkoła ma pracować zgodnie z zasadą, że wszyscy uczniowie powinni uczyć się tego samego, w tym samym czasie i w tych samych warunkach, to istotne jest poprawianie warunków jej funkcjonowania (tamże, s. 34). Cytowany autor zwrócił uwagę na uwarunkowania powodzenia integracji (inkluzyj) szkolnej, takie jak: uwzględnienie indywidualnych możliwości uczniów, elastyczność treści i metod nauczania, traktowanie dziecka z niepełnosprawnością jak ucznia, zastąpienie w przypadkach trudnych jednego nauczyciela zespołem specjalistów, wprowadzenie współczesnej techniki, wspieranie integracji przez lokalne środowisko (tamże). Należy podkreślić, że postulaty Hulka, wciąż aktualne, nie znalazły egemplifikacji w prawodawstwie oświatowym, aż do opublikowania Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.³

Prowadzone w tym czasie badania sytuowały się w powszechnie uznanym wtedy paradygmacie pozytywistycznym i miały charakter sondażowy. Dociekania ana-

³ Dz.U. 1991r., nr 95, poz. 425, art. 1) pkt 4 i 5.

lityczno-badawcze dotyczyły głównie wspomnianych przez Hulka uwarunkowań edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w szkołach powszechnych oraz jej efektów w odniesieniu do wspomnianej populacji. Na przykład z badań Franciszka Wojciechowskiego (1993, s. 171–176) prowadzonych w latach 1988–1989 wynikało, że 50% badanej populacji dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczało do szkół masowych, jednak grupa z niepełnosprawnością intelektualną w całości otrzymała kwalifikację do szkolnictwa specjalnego, choć ponad połowa z nich oczekiwała na miejsce w placówce specjalnej.

Oceny szkolne badanych były zróżnicowane – najbardziej zbliżone do ogółu populacji miała grupa z dysfunkcją ruchu, dzieci z wadami wzroku i słuchu (po 33%), a w szczególności te z niepełnosprawnością intelektualną (69%) wykazywały znaczne niepowodzenia szkolne.

Uczniowie z niepełnosprawnością prezentowali przeciętną (45,84%) oraz niską i bardzo niską (42,75%) motywację do nauki. Zaskakujący wynik przyniosło badanie stosunku rówieśników do dziecka z niepełnosprawnością, który wskazuje, że w 76% był on na ogół życzliwy, w 19,5% zdecydowanie obojętny, zaś zaledwie w 4,5% niechętny.

Jednak całościowe badanie sytuacji ucznia z niepełnosprawnością w szkole masowej wykazało, że tylko 28,75% badanych znalazło się w korzystnym położeniu (w odniesieniu do poczucia bezpieczeństwa, akceptacji własnej osoby oraz perspektywy życiowej), zaś w 71,15% przypadków odnotowano wystąpienie czynników deprecjacji społecznej, a wśród nich: niezadowolający stan opieki w rodzinie (47,96%), co pośrednio determinowane było przez dostępność specjalistycznej rehabilitacji i opieki medycznej, zaniedbania w pracy szkoły (17,72%), niespójny status i regulacja prawna dziecka w systemie edukacji (10,86%), traktowanie go jak osoby mniej wartościowej w środowisku (8,81%), a także zbyt długie oczekiwanie na miejsce w placówce specjalnej (18,65%).

Celem badań prowadzonych przez cytowanego autora było przede wszystkim wskazanie na rolę czynników ekologicznych i społeczno-kulturowych w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami.

Warto przytoczyć również wyniki badań z tego samego czasu Aleksandry Maciarz (1987; 1992) – wielkiej orędowniczki integracji (inkluzji) szkolnej. Choć nie różni się wyjątkowo od wcześniej analizowanych, to należy zwrócić uwagę, iż były prowadzone odmienną metodą. Autorka zastosowała studium indywidualnych przypadków, a w ramach tej metody takie techniki, jak: obserwacja zachowania się dzieci w szkole, ukierunkowana standaryzowanym arkuszem, testy socjometryczne, rozmowy psychologiczne z dziećmi i nauczycielami, ankieta dla nauczycieli, wywiad środowiskowy w rodzinie i w szkole. Głównymi celami projektu było ustalenie warunków integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnościami uczących się w szkołach powszechnych; określenie efektów tej integracji (stopień przystosowania społecznego uczniów w szkole, ich wyniki w nauce, uczestnictwo w zajęciach

pozalekcyjnych, stosunki koleżeńskie); zaprojektowanie programu działań niezbędnych dla poprawy warunków i efektów integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach powszechnych. Badaniem objęto 256 dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, uczęszczających do szkół podstawowych województwa zielonogórskiego i gorzowskiego. Rezultatem badań była diagnoza stanu integracji społecznej tych dzieci. Wykryto wiele nieprawidłowości i braków w pracy szkół, które utrudniały integrację społeczną dzieci. Zaprojektowano też program oddziaływań do podejmowania przez nauczycieli w celu tworzenia dla dzieci z niepełnosprawnościami właściwych warunków rozwoju i edukacji.

W eksploracjach dotyczących sytuacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, niekorzystnie wypadła grupa z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno w kwestii efektów kształcenia, jak i społecznego kontekstu ich funkcjonowania. W badaniach Elżbiety Minczakiewicz (1996, s. 131–144) nad postawami nauczycieli wobec tej grupy uczniów odnotowano wyrażanie swojej niechęci do łączenia w edukacji obu populacji – niepełnosprawnych i pełnosprawnych, co wiązało się z poczuciem braku przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną, a także generalnie z nieprzygotowaniem szkół do takiego przedsięwzięcia oraz rodziców dzieci i młodzieży stanowiących większość uczących się w szkole masowej. Najwięcej pejoratywnych postaw zauważono u nauczycielek z dłuższym stażem pracy. Dociekania badawcze, o charakterze sondażowym, poszły dalej w kierunku określenia postaw uczniów pełnosprawnych wobec ich koleżanek i kolegów z niepełnosprawnością intelektualną. Zauważono pewną tendencję: im uczniowie starsi, tym więcej pozytywnych postaw wyrażali wobec wspólnego uczenia się z kolegami i koleżankami z niepełnosprawnością intelektualną, nieco gorzej postrzegani byli potencjalni towarzysze z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej. Natomiast postawa nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną miała znaczenie w procesie kształtowania się postaw wobec tej grupy u młodszych dzieci, u starszych już mniej było to wyrażone, zaś najistotniejszy okazał się stosunek rodziców/rodziny wobec – generalnie – osób z niepełnosprawnością.

Odwołam się również do własnych badań, prowadzonych w latach 1997–1998, dotyczących określenia uwarunkowań edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na terenie dawnego województwa wrocławskiego. Co ciekawe, pomimo wprowadzenia od kilku lat prawno-oświatowych podstaw funkcjonowania kształcenia integracyjnego, w nielicznych wtedy klasach integracyjnych nie uczył się w klasie ósmej (ta grupa wiekowa była poddawana badaniom rok po roku) ani jeden uczeń z niepełnosprawnością intelektualną (zgodnie z rozpoznaniem prowadzonym przez Kuratorium Oświaty). Uważano, że nie ma takiej potrzeby, gdyż dla tej populacji organizowane jest szkolnictwo specjalne. Natomiast zidentyfikowano ośmiu uczniów klasy ósmej uczących się w szkołach masowych. Ich niepełnosprawność została orzeczona dopiero w trakcie nauki w szkole pod-

stawowej. Rodzice, pomimo odczuwania presji ze strony nauczycieli i dyrektorów oraz wyraźnej niechęci środowiska szkolnego wobec swoich dzieci, postanowili nie przenosić ich do szkoły specjalnej. Badane osoby nie otrzymały większego wsparcia w okresie kilkuletniej edukacji, poza zajęciami wyrównawczymi i korekcyjno-kompensacyjnymi. Wymagania edukacyjne zostały im zmniejszone do tzw. minimum programowego. Rówieśnicy przyzwyczajeni do ich obecności w klasie byli wobec nich tolerancyjni, niektórzy uważali, że nie wyróżniają się jakoś szczególnie spośród grupy słabszych uczniów, którzy przecież w każdej klasie są identyfikowani. Badani nauczyli się radzić sobie w różnych sytuacjach szkolnych, a niektórzy z nich dzięki swoim osiągnięciom sportowym lub artystycznym byli doceniani przez środowisko uczniowskie, zyskiwali w oczach nauczycieli, którzy z czasem starali się im pomagać indywidualnie, bądź organizować takie wsparcie na terenie klasy. Ponieważ klasa ósma kończyła edukację podstawową, przed badaną młodzieżą stały nowe wyzwania kształcenia ponadpodstawowego, większość z nich wybrała szkołę zawodową specjalną, zaś dwoje wahało się nad wyborem pomiędzy kształceniem specjalnym a ogólnodostępnym zawodowym.

Pokrótkie scharakteryzowana sytuacja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającej do szkoły masowej wskazuje oprócz czynników kontekstowych na ważny aspekt adaptacji społecznej badanych, na którą duży wpływ miała ich aktywność w rozwijaniu swoich zainteresowań (Cytowska, 2002).

Część badań z okresu transformacji ma charakter porównawczy, ich autorzy rozpoznawali różne aspekty sytuacji szkolnej uczniów z określonym rodzajem niepełnosprawności w systemie kształcenia powszechnego i specjalnego. Przykładem takich badań są te prowadzone przez Zofię Palak (2000) pod koniec lat 90. na populacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową.

Analiza ilościowa i jakościowa wyników badań wykazała złożoność sytuacji szkolnej uczniów niewidomych i słabowidzących w obu systemach edukacyjnych. Badani uzyskiwali podobne wyniki nauczania; trochę wyższe z matematyki i geografii osiągnęli uczniowie szkoły podstawowej ogólnodostępnej pod koniec edukacji (klasy VII i VIII), jednak ta grupa częściej bywała zwalniana z różnych zajęć, miała słabsze umiejętności czytania i pisania w czarnodruku i w brajlu, nie korzystała z pomocy optycznych. Ich przystosowanie społeczne było słabsze niż kolegów i koleżanek ze szkół specjalnych, natomiast wykazywali wyższy poziom akceptacji siebie i własnej sytuacji. Z kolei status socjometryczny uczniów ze szkół specjalnych był zdecydowanie wyższy niż tych ze szkół ogólnodostępnych.

Generalnie wnioski z badań wskazywały na zdecydowanie gorszą sytuację uczniów z niepełnosprawnością wzrokową w szkołach ogólnodostępnych, dlatego – jak sugeruje cytowana autorka – „nie potwierdzają [te wyniki – przyp B.C.] zasadności zbyt przesadnie akcentowanej w wielu środowiskach potrzeby realizacji idei integracji. Wyraźnie wskazują na potrzebę spełnienia wielu określonych warunków organizacyjnych, metodycznych, bazowych, społecznych i kulturowych do podnie-

sienia efektywności integracji społecznej i edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej” (Palak, 2000, s. 159).

Najwięcej badań nad sytuacją ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej i gotowością szkoły i nauczycieli na ich edukację dotyczy okresów przejściowych. Pierwszy z nich to czas przygotowywania podstaw kształcenia integracyjnego, bezpośrednio po wprowadzeniu rozporządzenia regulującego organizację klas i oddziałów integracyjnych. Kilka przykładów projektów eksploracyjnych zostało zaprezentowanych. Wszystkie zanalizowane doniesienia z badań we wspomnianym okresie ukazują niechęć, wyrażającą się też oporem środowiska szkolnego (nauczycieli i rówieśników) wobec włączania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do szkół ogólnodostępnych, a z perspektywy samych uczniów podkreśla się wyższość edukacji specjalnej w aspekcie ich osiągnięć i adaptacji.

Drugi moment przejściowy dotyczy okresu między 2005 a 2010 rokiem. Był to czas mierzenia się z wymaganiami, które przed szkołami ogólnodostępnymi postawiło rozporządzenie MENiS 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., nr 19, poz.167). Można ten okres nazwać też przymiarką do głębszej reformy systemu edukacji uczniów z niepełnosprawnościami i wykazujących niedostosowanie społeczne, którą rozpoczął – jak już zaznaczyłam – pakiet rozporządzeń z 2010 roku⁴, zaś kolejne precyzowanie nastąpiło w 2013⁵ i w 2015 roku⁶.

Przed wprowadzeniem wspomnianego pakietu rozporządzeń dociekania szły w kierunku zbadania gruntu inkluzji, czyli gotowości środowiska szkolnego (rządziej przedszkolnego⁷) do przyjęcia uczniów z niepełnosprawnościami. Co ciekawe, jak podaje Danuta Al-Khamisy (2009), w wybranych do projektu *Szkoła dla wszystkich* – opracowanego i wdrażanego przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie w 2008 roku – 41 szkołach podstawowych i 10 gimnazjach z województw: dolnośląskiego, łódzkiego, mazowieckiego, pomorskiego, śląskiego, uczyło się bardzo niewielu uczniów z niepełnosprawnością – od

⁴ Por. odwołanie nr 2.

⁵ Rozporządzenie MEN z dnia 2 sierpnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie 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. z 2013 r., poz. 957).

⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).

⁷ Przedszkola dość dobrze poradziły sobie z integracją, wydają się środowiskami bardziej przyjaznymi dziecku z niepełnosprawnością, aktywniej prowadzącymi stymulację rozwoju i wsparcie dla wszystkich dzieci.

0,69% w województwie mazowieckim do 2% w pomorskim. Największy odsetek stanowiły dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i z zaburzeniami zachowania. Ta ostatnia grupa, której liczba – jak podaje autorka – znacząco wzrosła w latach poprzedzających badania, stanowiła dla nauczyciela i szkoły największe wyzwanie. Notuje się niepokojący fakt organizowania tym dzieciom formy nauczania indywidualnego, mającego wyraźny aspekt segregacyjny. Wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną nauczyciele najczęściej stosowali taryfę ulgową – stawiając mniejsze wymagania. W szkołach ogólnodostępnych istniała wtedy tendencja do przenoszenia tych uczniów po pierwszym semestrze do szkół specjalnych lub integracyjnych (Al-Khamisy, 2009, s. 173–183).

Przykładem badań w środowisku nauczycielskim był projekt realizowany w 2009 roku przez Zenona Gajdzicę (2011), mający na celu poznanie poglądów nauczycieli gimnazjów na temat edukacji włączającej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich opinii o swoich kompetencjach do pracy z tą grupą dzieci i młodzieży. Badania miały charakter ilościowy; przeprowadzono sondaż wśród nauczycieli, czyli – jak to określił autor – „realizatorów” projektowanej w tym okresie reformy systemu edukacji, który wykazał wiele obaw i niechęci („oporu”) z ich strony.

Badani w zdecydowanej większości deklarowali swój sprzeciw wobec kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną (85% to zdecydowani i umiarkowani przeciwnicy), choć uważali, że mają wystarczające (53%) i średnie (34%) przygotowanie pedagogiczne, to jednak nie przekuwa się to na ich poczucie posiadania odpowiednich kompetencji do pracy z tą grupą uczniów, zaledwie 4% badanych ocenia je jako całkiem dobre, a 22% jako średnie. Te ostatnie dane wyraźnie korelują z niską wiedzą na temat uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (aż 49% nie umiało zidentyfikować badanej problematyki, a tylko 29% użyło określenia „specjalne potrzeby edukacyjne”, opisując swoje postrzeżenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną).

Autor przywoływanych badań wyraził swoje obawy o efekty projektowanej reformy w obliczu zaprezentowanych deklaracji nauczycieli, gdyż „ukazują bodajże najważniejszą barierę edukacji włączającej” (Gajdzica, 2011, s. 78).

Podobne wyniki uzyskała Beata Jachimczak (2008), badając (metodą sondażu diagnostycznego) gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szczególnie niepokojące okazały się postawy nauczycieli wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną wyrażające się między innymi stawianiem im nieadekwatnych wymagań, a także niskie kompetencje badanych w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych tej grupy dzieci oraz słabe umiejętności dostosowania programu do możliwości ucznia z niepełnosprawnością intelektualną.

Nieco inny zakres miały badania ilościowe Krystyny Barłóg (2008) i Anny Zamkowskiej (2009), choć na tej samej populacji, czyli uczniach z niepełnosprawnością

intelektualną. Obie autorki ukazały sytuację ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na etapie edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy gotowości trzech typów szkół – specjalnej, integracyjnej i ogólnodostępnej – do udzielania im wsparcia. Jak można przypuszczać, w badaniach porównawczych najsłabiej wypadły szkoły ogólnodostępne, zarówno w odniesieniu do indywidualnego wsparcia, jak i atmosfery środowiska klasowego oraz bazy materialnej placówek. Podobnie jak w badaniach Gajdzicy i Jachimczak, wyraźnie raził niski poziom merytorycznego przygotowania nauczycieli do pracy – ogólnie – z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych.

Druża grupa badań dotyczyła efektów kształcenia, są to znów głównie projekty skierowane do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie z lżejszą postacią, gdyż zakłada się, że ta grupa jest predysponowana do edukacji włączającej (jest też najliczniejszą spośród innych powiązanych z niepełnosprawnością), zaś Ministerstwo Edukacji Narodowej nie przewiduje organizowania dla niej oddzielnych szkół specjalnych i przedszkoli (obecnie istniejące są wygaszane)⁸.

Grzegorz Szumski (2010) we współpracy z Anną Firkowską-Mankiewicz zrealizowali projekt (w 2008 roku) dotyczący osiągnięć szkolnych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach trzeciej i czwartej. Badania były usytuowane w paradygmacie pozytywistycznym i polegały na wykorzystaniu testów do pomiaru umiejętności językowych i matematycznych, Kwestionariusza Integracji Uczniów, Skali Postaw Wobec Integracji Szkolnej Dzieci Niepełnosprawnych oraz ankiety dla nauczycieli i rodziców. Najistotniejszy wniosek płynący z badań, ważny dla prowadzonych rozważań, dotyczy braku większego zróżnicowania osiągnięć badanych uczniów ze względu na rodzaj szkoły – pomiary dotyczyły dzieci ze szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych (uczniowie szkoły specjalnej na koniec klasy IV mieli nieco wyższe osiągnięcia w uczeniu się języka polskiego niż rówieśnicy z edukacji niesegregacyjnej). Znaczenie dla wyników uczenia się miało raczej emocjonalne nastawienie uczniów do szkoły, co pewnie można stwierdzić w przypadku wszystkich uczniów. Jednakże zasygnalizowana refleksja dotycząca społeczno-emocjonalnych czynników warunkujących efekty kształcenia badanej populacji oraz zaskakujący brak w rozpoznawanej kwestii przewagi placówek niesegregacyjnych nad specjalną, ukazują szkołę ogólnodostępną w niekorzystnym świetle, ze wskazaniem na „niedostatek metodyczny naszej praktyki kształcenia” (Szumski, 2010, s. 202).

Osiągnięcia szkolne tej samej populacji, ale kształcącej się na poziomie gimnazjalnym, w zbliżonych okolicznościach czasowo-przestrzennych, badała Iwona Chrzanowska (2009). Wśród ocenianych kompetencji znalazło się: czytanie ze zro-

⁸ Por. rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2015 r., poz. 1113).

zumieniem, znajomość i rozumienie pojęć, logiczne myślenie, stosowanie wiedzy w praktyce, obliczanie oraz tworzenie.

Badani uczniowie w czytaniu ze zrozumieniem uzyskali wynik 29,97% maksymalnego, kiedy tekst dotyczył treści humanistycznych oraz 22,67% w wypadku nauk ścisłych. Znajomość i rozumienie pojęć w zakresie treści humanistycznych stanowił wynik na poziomie 32,33% w naukach przyrodniczych i matematyce – 22,5%. Podobnie niskie są rezultaty, kiedy spojrzeć na kompetencję: logiczne myślenie – 25,33% w przypadku treści humanistycznych i zaledwie 17,7% możliwego do uzyskania wyniku, gdy dotyczyło nauk matematyczno-przyrodniczych. Kompetencją szczególnie ważną wśród tutaj wymienianych jest stosowanie wiedzy w praktyce, która najwyraźniej ujawnia rzeczywiste efekty nauczania. Badani uczniowie tylko w około 1/3 przypadków potrafili wykorzystać zdobytą wiedzę do rozwiązywania problemów w obszarze treści humanistycznych i tylko w 17% sytuacji dotyczących problemów treści nauk przyrodniczych czy matematyki. Wyniki uzyskiwane przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną są bardzo niskie (Chrzanowska, 2014, s. 115).

Autorka podaje w wątpliwość zrealizowanie treści programowych, chociażby w minimalnym stopniu, przez tę grupę badanej młodzieży.

W 2010 roku został wydany raport z monitoringu realizacji prawa do edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zleconego przez Helsińską Fundację Praw Człowieka (Ciechanowski i in., 2010).

Rozpoznanie przeprowadzono w 61 gminach (121 szkołach – 61 podstawowych i 60 gimnazjalnych). Badania były przeprowadzone metodą wywiadów kierowanych z dyspozycjami szczegółowymi. Grupę docelową stanowili kierownicy wydziałowych zespołów ds. oświaty w gminie (organie prowadzącym szkoły), dyrektorzy i pedagodzy szkół – podstawowej i gimnazjum w każdej gminie. Odsetek uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego w badanych szkołach podstawowych wynosił 1,3%, a w gimnazjach – 1,9%. Spośród 472 uczniów z orzeczeniami zaledwie 43 dzieci uczyło się w klasach integracyjnych. Ponad 90% takich uczniów uczęszczało do klas ogólnodostępnych (tamże, s. 45–46).

Wśród uczniów zakwalifikowanych do nauczania programem szkoły specjalnej w szkołach ogólnodostępnych dominowały dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Niemalą grupę w badanych placówkach (kilkadziesiąt osób) stanowili uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, w pojedynczych przypadkach – dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym i głębokim. Poza populacją z niepełnosprawnością intelektualną przyczyną orzeczenia o kształceniu specjalnym były w badanych 47 szkołach: niedosłuch, zaburzenia zachowania, choroby przewlekłe, niedowidzenie, niepełnosprawności sprzężone i ruchowe. W pojedynczych przypadkach wskazywano

mózgowe porażenie dziecięce, autyzm, zespół Downa, zespół Aspergera, a także niedostosowanie społeczne, „fobię szkolną” i ADHD (tamże, s. 46–47).

W rozpatrywanych ofertach placówek dotyczących zajęć dodatkowych nie brakowało w zasadzie zajęć specjalistycznych, takich jak: zajęcia rewalidacyjne, logopedyczne, wyrównawcze, korekcyjne itp. Poza zajęciami rewalidacyjnymi pozostałe były często skierowane do wszystkich dzieci, niezależnie od tego, czy realizują program szkoły specjalnej, czy nie. Częściej były to zajęcia grupowe niż indywidualne. Zajęcia dodatkowe były finansowane najczęściej z puli godzin dyrektorskich lub realizowane w ramach tzw. „19 godzin” nazywanej w środowisku nauczycieli „karciana” (art. 42 Karty Nauczyciela). Czasem były to dodatkowe środki z budżetu gminy lub różnych programów unijnych. W żadnej gminie nie zidentyfikowano sytuacji, by w budżecie szkoły zostały zaplanowane jakiegokolwiek dodatkowe (poza godzinami dyrektorskimi) pieniądze przeznaczone specjalnie na organizację zajęć dla dzieci kształconych programem szkoły specjalnej (tamże, s. 48–49).

Zasadniczą trudność w klasie ogólnodostępnej stanowiła jednoczesna realizacja „zwykłego” programu dla ogółu uczniów i programu specjalnego dla dzieci i młodzieży z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Niełatwo było realizować zalecenia dotyczące udziału ucznia z orzeczeniem kształcenia specjalnego w specjalistycznych zajęciach lub terapii, gdy w szkole nie zatrudniano odpowiedniego specjalisty lub też nie przewidziano czasu na te zajęcia. Czasem zalecenia poradni – zdaniem respondentów – nie były dostosowane do możliwości ucznia (tamże, s. 53).

Zaledwie w kilku szkołach badani wspomnieli o zorganizowanych spotkaniach z pracownikami poradni, które były skierowane do grupy rodziców dzieci z orzeczeniem. W pojedynczych przypadkach rodzice ci mogli uczestniczyć w specjalnych zajęciach, a także realnie wpływać na to, co szkoła oferuje ich dzieciom (tamże, s. 50).

W większości szkół nie zatrudniano dodatkowych specjalistów. Na ogół nauczyciele i pedagodzy danej szkoły mieli ukończone kursy czy studia podyplomowe z wymaganych specjalistycznych dyscyplin. Zaledwie w kilku szkołach przyznano, że występuje deficyt specjalistów do pracy z dziećmi z orzeczeniami. Najczęściej brakowało psychologów, nie we wszystkich szkołach byli też pedagodzy. Niektóre gminy zatrudniały dodatkowo psychologów lub logopedów z poradni. Niekiedy do realizacji tego celu gminy wykorzystywały środki unijne lub z funduszy przeciwalkoholowych. Brakowało też specjalistów do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych (tamże, s. 50–51).

Około 60% szkół nie miało specjalistycznego sprzętu dydaktycznego, przeznaczonego do pracy z dziećmi, które realizują program kształcenia specjalnego. Niektórzy respondenci (dyrektorzy) twierdzili, że nie potrzebują specjalistycznych pomocy, ponieważ nie mają obecnie uczniów z niepełnosprawnością, zatem nie realizują też kształcenia specjalnego. W wielu szkołach jednak rozumiano rangę problemu i doceniano możliwość wykorzystania specjalistycznych pomocy. Tam też

największą trudnością okazywał się brak pieniędzy na nowe środki dydaktyczne. Wąską grupę wśród badanych placówek stanowiły nowoczesne, dobrze wyposażone szkoły, w których umiejętnie pozyskiwano i wykorzystywano pieniądze na pomoce dydaktyczne i wyposażenie (tamże, s. 51).

Tylko w ośmiu z badanych gmin – w ocenie urzędników odpowiedzialnych za oświatę – szkoły były dostosowane dla uczniów z niepełnosprawnością. W większości gminy nie miały takich szkół w ogóle albo dostosowane były tylko pojedyncze placówki. Ponad 70% dyrektorów stwierdziło, że ich szkoły nie są lub tylko częściowo są przystosowane do potrzeb dzieci z niepełnosprawnością. W nowych budynkach, a także tam, gdzie przeprowadzano generalne remonty lub dobudowywano sale sportowe, udogodnienia (podjazdy, toalety, windy) są już normą. W trakcie badania nie rozpoznano nowatorskich, godnych polecenia rozwiązań organizacyjnych ułatwiających dzieciom realizującym kształcenie specjalne pobyt w szkole i pracę na lekcjach (tamże, s. 52).

W 22 szkołach wskazano na odosobnione przypadki jednostek niedostosowanych społecznie (ogółem 32 uczniów). Wykazano spore zamieszanie, tak w sferze definicji, jak i praktyki postępowania w takich przypadkach. Dyrektorzy i pedagodzy byli skłonni rozciągać pojęcie niedostosowania społecznego na wszystkie przejawy trudności wychowawczych u dzieci. Przy bliższej analizie okazało się, że 10 z tych dzieci ma orzeczenie o zagrożeniu niedostosowaniem, 2 – o ADHD, w 4 przypadkach wskazano na zaburzenia zachowania, w jednym autyzm, w kolejnym – fobię szkolną. Badani odnotowali, że dzieci z problemami w zachowaniu nie są diagnozowane jako niedostosowane społecznie, a możliwości prawne stworzenia takim dzieciom specjalnych warunków edukacyjnych nie są wykorzystywane (tamże, s. 52–53).

Raport jest dość szczegółowy i wydaje się, że obnaża dyletanctwo szkół ogólnodostępnych w wypełnianiu zadań i celów wynikających z inkluzji edukacyjnej – jak się okazuje – stosunkowo nielicznej grupy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, uczęszczających do tych placówek.

Warto przejść do analizy badań nad edukacją włączającą prowadzonych po 2010 roku, kiedy to poprzez szereg rozporządzeń MEN sprecyzowało obowiązki szkół ogólnodostępnych w organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi z niepełnosprawnością.

Badania nauczycieli ukazane zostały w dwóch dużych projektach:

- I. „Edukacja włączająca edukacją dialogu” – Danuta Al-Khamisy (2013) przeprowadziła w 2010 roku badania w nurcie mieszanym (ilościowo-jakościowym) na 722 osobowej próbie nauczycieli oraz pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodków doskonalenia nauczycieli. Autorka zastosowała ankietę, a następnie przeprowadziła wywiady z częścią wspomnianych uczestników badań, obserwowała ich zajęcia oraz analizowała prowadzoną przez nich dokumentację. Celem badań było „określenie, na ile aktualny poziom edukacji włą-

czącej, mierzony wybraną grupą wskaźników, na etapie edukacji przedszkolnej i szkoły podstawowej podąża ku dialogowej edukacji włączającej rozpatrywanej z punktu widzenia zaproponowanego przez autorkę modelu edukacji dialogu składającego się z trzech płaszczyzn dialogowych, tj. POZNANIA – ROZUMIENIA – BYCIA RAZEM” (Al-Khamisy, 2013, s. 353). W pierwszej płaszczyźnie analizowane były wyniki dotyczące wiedzy nauczycieli i pozostałych pracowników wspomagających ich pracę. Okazało się, że pomimo posiadania w pewnym zakresie (i tak zbyt słabym, by czuć się kompetentnymi) wiedzy z zakresu niepełnosprawności intelektualnej i ADHD, o innych rodzajach niepełnosprawności i zaburzeń badani niewiele wiedzieli. Jak to ujęła autorka, „typowo polskim doświadczeniem nauczycielskim jest samotność, wynikająca m.in. z niewiedzy” (tamże, s. 353). Druga płaszczyzna dialogowa, czyli rozumienie, dotyczyła percepcji ucznia z niepełnosprawnością przez badanych, która – jak się okazało – wiąże się głównie ze spostrzeganiem dysfunkcji, a dopiero potem ich człowieczeństwa. Stąd wynikało podejście (wyrażone wręcz oporem) nauczycieli do edukacji tej grupy niepełnosprawnych „w odczuciu nauczycieli, najkorzystniejszym miejscem edukacji ucznia z niepełnosprawnością są przedszkola i szkoły integracyjne lub specjalne” (tamże, s. 354). Płaszczyzna „bycia razem” dotyczyła umiejętności, które w wyniku posiadania wiedzy i rozumienia ucznia pozwalają nauczycielom realizować proces edukacji włączającej. Ten model kształcenia stawia przed edukatorami wysokie wymagania i badani okazali się w pełni tego świadomi, podkreślając brak wielu kompetencji, między innymi w konstruowaniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (tamże, s. 356).

- II. Krystyna Barłóg (2013, s. 205–207) przeprowadziła w 2012 roku sondaż diagnostyczny wśród nauczycieli. Celem prowadzonych badań było określenie form wsparcia efektywnej edukacji i rozwoju uczniów z niepełnosprawnością na pierwszym etapie kształcenia w warunkach szkoły ogólnodostępnej. Badani uważają, że szkoła udziela tej grupie wsparcia, ale głównie edukacyjnego (74,1% badanych), w mniejszym stopniu emocjonalnego (57,2% badanych), informacyjnego (45,3% badanych) i materialnego (17,1% badanych), jednak przyznają, że warunki szkoły, jak i ich – nauczycieli – indywidualne kompetencje są niewystarczające (31,7%), choć szkoły dostosowują programy nauczania i środki dydaktyczne do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami. 29,7% badanych przyznaje, że przygotowuje program wspólny dla wszystkich dzieci, natomiast 69,3%, że przygotowują programy dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaledwie 1 osoba przygotowuje indywidualny program edukacyjny dla dziecka z niepełnosprawnością. Nauczyciele przyznają, że, owszem, przygotowują pomoce dydaktyczne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak 56,1% spośród nich wykorzystuje takie same jak dla pozostałych uczniów.

Według badanych uczniowie otrzymują w szkole pomoc pedagoga szkolnego (100%), psychologa (49,5%), w mniejszym zakresie innych specjalistów (logopedy, terapeutę, rehabilitanta) – 16,2%. Ponadto ok. 80,4% placówek organizuje zajęcia rewalidacyjne, 41,3% korekcyjno-kompensacyjne, a ponad połowa dydaktyczno-wyrównawcze. 87,6% badanych zwraca uwagę na słabe wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami przez rówieśników, dobrą współpracę z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niekorzystne postawy rodziców pozostałych uczniów. Badani w ponad 97% zauważają wciąż słabe przygotowanie architektoniczne szkół i zaopatrzenie w sprzęt dla dzieci z niepełnosprawnością oraz brakuje im wsparcia i pomocy ze strony placówek (89,3%).

Całościowe badania dotyczące dostępności i jakości edukacji uczniów z niepełnosprawnościami przeprowadzone zostały w ramach projektu „Wszystko jasne” zrealizowanego w 2011 roku. Autorzy raportu dokonali porównania stanu formalnego z rzeczywistym w oparciu o informacje otrzymane z wywiadów z rodzicami dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (Kubicki, Dudzińska, Olcoń-Kubicka, 2011). Poniżej przedstawiam najistotniejsze wnioski z raportu dotyczące edukacji inkluzyjnej:

- wśród przedstawicieli oświaty istnieje powszechne przekonanie, że nie ma możliwości realnego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością w placówkach ogólnodostępnych;
- wsparcie dostępne jest na jednakowym dla każdego dziecka, minimalnym dopuszczalnym poziomie, niezależnym od potrzeb dziecka;
- zapewnienie zindywidualizowanego wsparcia i faktycznej realizacji zaleceń z orzeczenia, poza nielicznymi placówkami, wymaga osobistej interwencji rodziców;
- rodzice walczący o respektowanie prawa ich dziecka do edukacji są traktowani jako roszczeniowi i kłopotliwi, są też w swojej walce osamotnieni; najczęstsze strategie rodziców w przypadku braku realizacji zaleceń to:
 - rezygnacja z pracy i pełnienie funkcji terapeuty/nauczyciela wspomagającego/opiekuna dla własnego dziecka,
 - finansowanie wsparcia ze środków własnych w postaci „wolontariuszy” przychodzących do placówki, bądź płatnych zajęć poza placówką,
 - przeniesienie dziecka do placówki integracyjnej bądź specjalnej,
 - rezygnacja z walki o wsparcie (wypalenie rośnie z wiekiem dziecka),
- kuratoria często ograniczają się jedynie do kontroli dokumentacji, bez rozmowy z rodzicami i bez sprawdzania efektów wsparcia;
- samorządy i szkoły usprawiedliwiają niski poziom wsparcia dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego brakiem środków („dziecko może zostać, ale nie ma co liczyć na realizację zaleceń poradni”) lub/ oraz brakiem

warunków do udzielania wsparcia (w domyśle: „proszę zabrać dziecko do innej placówki: integracyjnej lub specjalnej”);

- obecny system wsparcia uczniów z niepełnosprawnością nie spełnia oczekiwań dzieci z niepełnosprawnością i ich opiekunów, innych dzieci ze szkół ogólnodostępnych i ich opiekunów, dyrektorów szkół i nauczycieli oraz władz samorządowych.

Najbardziej dosadne są sformułowania określające, że system edukacji nie realizuje celów, do których został zaprojektowany, zaś przedstawiciele MEN są tego świadomi. Nowe rozporządzenia i kolejne obowiązki nakładane na samorządy i placówki edukacyjne nie zmieniają rzeczywistości. Determinują jedynie wzrost biurokracji i pogłębienie przepaści między teorią a praktyką (tamże).

W myśl rozporządzenia MEN z dnia 30.04.2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2013 r., poz. 532) dyrektor placówki o zasięgu rejonowym ma obowiązek zapewnić uczniom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wsparcie zgodnie z jego potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Jak szkoły wywiązują się z tego obowiązku?

Warto odwołać się do badania dotyczącego systemu wsparcia oferowanego uczniom z niepełnosprawnością (i innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) przez szkoły ogólnodostępne, podjętego w ramach projektu: „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego” (Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014). W raporcie z badań autorzy przyznali, że „zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej (SIO), o ile na wczesnym etapie edukacji większość uczniów uczęszcza do przedszkoli ogólnodostępnych, o tyle z każdym kolejnym etapem edukacji wzrasta udział uczniów w szkołach i placówkach specjalnych. Zauważenie tego procesu i próby jego wyjaśnienia były jednym z czynników decydujących o rozpoczęciu tego projektu badawczego” (tamże, s. 13).

Zbieranie danych było wieloetapowe, miało charakter terenowy i dotyczyło wszystkich województw. Sedno badań polegało na przeprowadzeniu wywiadów z dyrektorami szkół podstawowych i gimnazjów oraz z rodzicami/opiekunami prawnymi dzieci z niepełnosprawnością, uczęszczających do tych placówek, aktualnie uczących się w ostatnich klasach (tamże, s. 16). Łącznie zrealizowano 1261 wywiadów z dyrektorami, w tym 590 w szkołach ogólnodostępnych, 409 w integracyjnych oraz 262 w specjalnych. W obu rundach przeprowadzono łącznie 6236 wywiadów z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością.

Z raportu wynika, iż relatywnie większy odsetek dzieci uczy się w ramach edukacji włączającej na terenach wiejskich, zaś w dużych miastach odsetek dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego uczących się w klasach integracyjnych i specjalnych jest zdecydowanie większy. Siedem na dziesięć szkół ogólnodostępnych (69%) nie ma na etacie żadnego psychologa, wśród szkół integracyjnych

odsetek ten spada do jednej trzeciej (36%), a specjalnych – do 19%. W przypadku logopedów jest nieco lepiej i tak żadnego etatu nie ma 41% szkół ogólnodostępnych, 28% integracyjnych i 14% specjalnych (tamże, s. 123). Dodatkowo w szkołach ogólnodostępnych brakuje zarówno nauczycieli wspomagających (28%), jak i pomocy nauczyciela (po 23%), pedagogów specjalnych (14%) i na koniec innych pracowników niewymienionych wcześniej – 13% wskazań. Potrzeby kadrowe szkół integracyjnych i specjalnych są odpowiednio mniejsze.

Odnosnie do prawnego obowiązku konstruowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych (IPET), 6% dyrektorów szkół ogólnodostępnych zadeklarowało, że w ich szkołach nie są one tworzone. Również relatywnie częściej szkoły ogólnodostępne (39%) niż integracyjne (29%) i specjalne (18%) wspierają się gotowymi szablonami w ich tworzeniu. Może to wynikać z większego doświadczenia tych ostatnich w pracy z uczniami z niepełnosprawnością (tamże, s. 137).

Jeszcze większa grupa dyrektorów wskazała, że zazwyczaj nie korzystają z pomocy specjalistów zewnętrznych – odpowiednio 20% szkół ogólnodostępnych, 17% szkół integracyjnych i 28% szkół specjalnych – co w wielu przypadkach uzasadniają tym, że ich szkoły to nie jest odpowiednia forma kształcenia dla wielu grup dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (tamże, s. 144).

Część szkół w Polsce choć raz nie była w stanie sprostać potrzebom ucznia z niepełnosprawnością. Problem ten – co może wydawać się zaskakujące – częściej występował w szkołach integracyjnych, które też relatywnie najczęściej dokonują selekcji uczniów przed ich przyjęciem do szkoły (tamże, s. 147). Bardzo istotnym czynnikiem wpływającym na wybory ścieżek edukacyjnych, a także w konsekwencji na osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością okazała się sytuacja rodzinna, zaś wybór formy kształcenia, jak i ograniczenia wynikające z niepełnosprawności dziecka, są tylko dodatkowymi elementami (tamże, s. 171).

W odniesieniu do współpracy na linii szkoła – dom dobre opinie o szkołach i pozytywne relacje z nauczycielami i innymi pracownikami – według deklaracji rodziców – wiążą się nie tyle z częstością kontaktów i realnością współpracy, co z przejściem przez szkołę pełni zadań wynikających z edukacji i brakiem angażowania rodziców w proces kształcenia ich dzieci.

Pomimo upływu czasu w kolejnych badaniach nadal rysuje się niekorzystny obraz szkół ogólnodostępnych – naturalnych miejsc kształtowania się idei edukacji włączającej.

Niestety, także najnowszy raport z badań zleconych przez Instytut Badań Edukacyjnych nie przynosi obrazu pozytywnej zmiany wizerunku szkół ogólnodostępnych w kontekście edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Projekt „Włączający system edukacji i rynku pracy” (Sochańska-Kawiecka, i in., 2015), realizowany pod koniec 2014 roku, obejmował cztery fazy badawcze: wywiady eksperckie, badanie terenowe, 4 panele eksperckie, 2 seminaria eksperckie. Na poszczególnych jego

etapach określano bariery upowszechniania edukacji włączającej oraz zwiększania udziału osób z niepełnosprawnościami w otwartym rynku pracy.

Większość przedstawicieli podmiotów zewnętrznych, w tym zwłaszcza przedstawiciele jednostek samorządów terytorialnych i organizacji pozarządowych, była zdania, że bardzo istotne jest zapewnianie równych szans osobom z niepełnosprawnościami i pozostałym obywatelom Polski. W tym kontekście w pełni popierali założenia edukacji włączającej, jednak dostrzegali szereg przeszkód na drodze do jej upowszechniania. Dotyczyło to zwłaszcza nieprzystosowania szkół i braku wykwalifikowanych nauczycieli. Biorąc pod uwagę obecną sytuację w Polsce, badani szacowali, że wprowadzenie edukacji włączającej może potrwać co najmniej 10 lat, z uwagi na wysokie koszty dokonywania koniecznych zmian. Z tego względu, omawiając zwiększanie możliwości edukacyjnych dla osób z niepełnosprawnościami, badani skupiali się bardziej na promowaniu edukacji integracyjnej. Zdaje się ona swego rodzaju kompromisem – niweluje słabe strony nauki w szkołach specjalnych (zwłaszcza izolowanie uczniów od pełnosprawnych rówieśników) przy zapewnieniu wsparcia, jakiego obecnie nie oferuje większość szkół ogólnodostępnych (wykwalifikowana kadra, dostosowane budynki szkół i odpowiednie pomoce dydaktyczne) (tamże, s. 30)

Z kolei same osoby z niepełnosprawnościami chciałyby w pełni uczestniczyć w życiu publicznym, także w procesie edukacji, dlatego wyrażały opinię, że Polska powinna dążyć do jak najszybszego upowszechniania edukacji włączającej, aby wyrównać szanse wszystkich Polaków. Większość badanych widziała przy tym konieczność dalszego prowadzenia edukacji w szkołach specjalnych z uwagi na uczniów z głębszymi problemami wynikającymi z posiadanej niepełnosprawności, zwłaszcza niepełnosprawności intelektualnej i sprzężonej, które wymagają pomocy nie tylko w procesie edukacji, lecz także w życiu codziennym. Same osoby ze znacznym stopniem niepełnosprawności narządu wzroku lub ruchu dostrzegały istotne zalety nauki w szkołach specjalnych, w tym naukę orientacji przestrzennej, pracę na komputerach udźwiękowiających czy naukę polskiego języka migowego. Innym rozwiązaniem może być rozbudowanie istniejącego w szkołach ogólnodostępnych wsparcia do poziomu oferowanego przez szkoły specjalne. Dotyczy to zwłaszcza kadry, wśród której powinni się znaleźć tacy fachowcy, jak pedagog, psycholog czy rehabilitant, dodatkowo specjalizujący się w poszczególnych rodzajach niepełnosprawności. Po drugie, warto rozszerzyć program nauczania w szkołach ogólnodostępnych o treści rozwijające umiejętności niezbędne do codziennego funkcjonowania osób z różnymi dysfunkcjami (np. naukę orientacji przestrzennej, naukę języka migowego czy alfabetu Braille'a oraz przygotowanie do samodzielnego radzenia sobie w codziennym funkcjonowaniu) (tamże, s. 30).

Z perspektywy badanych obecnie największą barierą w edukacji włączającej jest brak wykwalifikowanych nauczycieli, co niewątpliwie odbija się na edukacji uczniów z każdym rodzajem niepełnosprawności, choć w różnym stopniu. W przy-

padku osób z niepełnosprawnością narządu wzroku lub słuchu i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, nauczyciele mogą mieć trudności z umiejętnym przekazywaniem wiedzy. Ponadto brakuje im zdolności nawiązywania kontaktu – to odnosi się do uczniów z każdym rodzajem niepełnosprawności (tamże, s. 31).

Inną widoczną po stronie szkół barierą jest brak specjalistów w tych szkołach. W tym kontekście wymieniano zarówno specjalistów, którzy pracują ze wszystkimi uczniami (np. psycholog szkolny, doradca zawodowy, pielęgniarka), jak i tych, których zadaniem powinno być wspieranie uczniów z niepełnosprawnościami (np. logopeda, psychiatra, neurolog, rehabilitant, tłumacz polskiego języka migowego). Uważa się, że zapewnienie wsparcia ze strony specjalistów na terenie szkoły jest bardzo ważne, ponieważ dostęp do nich w ramach usług NFZ jest często ograniczony. Z drugiej strony mogliby oni pomóc w nauce nie tylko dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością, lecz także wesprzeć samych nauczycieli w procesie ich edukacji. Podkreślano, że często w klasach szkół ogólnodostępnych dzieci jest za dużo, by w efektywny sposób mógł się w nich uczyć uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tej sytuacji nauczyciel nie ma możliwości poświęcenia wystarczającej uwagi i czasu wszystkim uczniom, zwłaszcza tym z niepełnosprawnością (tamże, s. 32–33). Zwracano uwagę na mało elastyczny program nauczania w szkołach ogólnodostępnych. Obecnie ta sama podstawa programowa obowiązuje zarówno uczniów pełnosprawnych, jak i tych z niepełnosprawnościami. W opinii badanych (choć prawnie istnieje możliwość dostosowania) sztywne ramy narzucane nauczycielom, jeśli chodzi o realizowanie programu, znacznie utrudniają dostosowywanie kształcenia do potrzeb ucznia z niepełnosprawnościami. Brak elastyczności dotyczy, w opinii rozmówców, także egzaminów, bo nauczyciele, choć prawnie są zagwarantowane takie możliwości, mają trudności z dostosowywaniem sposobu ich prowadzenia do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Bariery w systemie edukacji jest także brak odpowiedniego przygotowania uczniów z niepełnosprawnościami do wchodzenia na rynek pracy. Szkoły ogólnokształcące nie ukierunkowują ucznia, przekazują wiedzę teoretyczną, a nie praktyczne umiejętności, które zwiększałyby szanse absolwenta na rynku pracy. Z kolei szkoły zawodowe często przygotowują do zawodów, których osoby z niepełnosprawnościami nie będą w stanie wykonywać, ze względu na niepełnosprawność, co dotyczy zarówno szkół ogólnodostępnych, jak i specjalnych. Ponadto oferta szkół zawodowych specjalnych jest często niedostosowana do sytuacji na rynku pracy i uczy zawodów, na które nie ma obecnie zapotrzebowania na rynku pracy (tamże, s. 34).

Badanie pokazało, że bardzo istotne są też bariery architektoniczne, które ograniczają wybory edukacyjne, nie tylko uczniów z niepełnosprawnością ruchową, lecz także osób niewidomych i słabowidzących – w tym kontekście ważne jest projektowanie uniwersalne przestrzeni publicznej. Istotną barierę, którą opisywali zwłaszcza nauczyciele ze szkół specjalnych i przedstawiciele organizacji pozarządowych, stanowi postawa rodziców. Część z nich jest nadopiekuńcza w stosunku

do swojego dziecka, co ogranicza jego samodzielność, inni zaś nie akceptują niepełnosprawności dziecka i wiążących się z nią ograniczeń. W obu przypadkach należałoby objąć wsparciem nie tylko ucznia z niepełnosprawnością, lecz także jego opiekunów. Wreszcie barierą, którą wskazywano bardzo często, jest negatywne nastawienie społeczeństwa do osób z niepełnosprawnościami. Co prawda, nie wynika ono z samego systemu edukacji, jednak znacząco wpływa na zapewnienie pełnego uczestnictwa w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Brak zrozumienia dla tych osób może powodować ich dyskryminację ze strony innych uczniów, ale też wywoływać wśród dyrektorów szkół i rodziców uczniów bez orzeczonej niepełnosprawności opory przed upowszechnianiem edukacji włączającej (tamże, s. 30–31).

Nawet te najbardziej aktualne wyniki realizowanych projektów badawczych – rozbudowanych, wieloetapowych, o zasięgu ogólnokrajowym – ukazują wiele niedostatków edukacji włączającej. Problemy koncentrują się wokół jakości udzielanej pomocy uczniom i ich rodzinom, postaw nauczycieli oraz poziomu ich kompetencji, gotowości środowiska uczniowskiego i rodziców pozostałych uczestników edukacji, czasami także poruszane są kwestie braków w przygotowaniu otoczenia materialnego szkół.

I choć badacze zdają sobie sprawę, że inkluzja w wymiarze szkolnym i szerzej – społecznym – to proces, jednak z opracowań wyziera zniecierpliwienie, a czasami brak wiary w możliwość zmiany zakorzenionego oporu, niechęci i krytycyzmu.

Pojawiają się pojedyncze próbki badawcze przynoszące dowody, że rzeczywistość szkolna dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością może mieć też inne oblicze. Najczęściej są to doniesienia o charakterze studium przypadku. Przykładem mogą być badania prowadzone przez moje seminarzystki: jedno dotyczyło trzech uczniów z głębokim stopniem niedosłuchu⁹, drugie ośmiu uczniów z niepełnosprawnością ruchową¹⁰. W pierwszym przypadku badani uczęszczali do gimnazjum ogólnodostępnego (trzech różnych szkół), we wczesnym dzieciństwie wszczepiono im implant ślimakowy i poddani zostali w pełnym zakresie terapii słuchowej (tzw. wychowaniu słuchowemu). Ich sytuacja szkolna z perspektywy samych badanych, rodziców i nauczycieli, nie odbiegała od typowej dla innych uczniów z klasy. Czynniki sprzyjającymi ich dobrej adaptacji szkolnej okazały się: rozwój języka na poziomie nieodbiegającym zasadniczo od rówieśników (pełna werbalizacja, czytanie z ust, efektywne korzystanie z implantu), wspierająca i akceptująca rodzina, wysoka motywacja do nauki. Badane przypadki ukazują możliwość sukcesu szkolnego, choć niemal wszystkie uwarunkowania osiągnięć chłopców nie były zależne od szkół, może poza sprzyjającymi postawami samych nauczycieli.

⁹ Praca magisterska Kamili Węgorok, pt. *Rozwój społeczny dzieci niedosłyszących – studium przypadków*.

¹⁰ Praca magisterska Agnieszki Strzyżewskiej, pt. *Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością fizyczną w szkole ogólnodostępnej ponadgimnazjalnej*.

W drugich badaniach został wyciągnięty ciekawy wniosek: młodzież, która utraciła pełną sprawność fizyczną na skutek wypadku czy choroby w późniejszym dzieciństwie lub w wieku szkolnym, nie była stygmatyzowana przez rówieśników. Stosunek uczniów szkół ponadgimnazjalnych do rówieśników z nabytą niepełnosprawnością był akceptujący, rozumiejący i pełen współczucia. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja badanych, którzy od urodzenia byli niepełnosprawni. W wypowiedziach uskarżali się na ostracyzm rówieśników wyrażający się niechęcią, złośliwością, brakiem sympatii. W badaniach nie podjęto rozpoznania wyjaśniającego w stosunku do odnotowanego zjawiska, co może stanowić przyczynek do przeprowadzenia pogłębionych analiz.

Przeglądając badania zagraniczne nad edukacją włączającą, zwróciłam uwagę na pewną trudność wynikającą z bliskoznaczości terminów „integracja” i „inkluzja”, co skutkuje nieoczywistym stwierdzeniem, że w krajach zachodnich inkluzja jest dominującym systemem w edukacji. Dlatego postanowiłam przyjrzeć się doniesieniom z projektów realizowanych w ostatnich latach, mając na uwadze fakt, że edukacja włączająca stała się szczególnym wyzwaniem współczesnych czasów. Ponadto wielu polskich badaczy dokonywało już przeglądu badań z wcześniejszego okresu w związku z analizowaną problematyką integracji czy inkluzji (np. Zamkowska 2009, 2011; Szumski 2006, 2010).

Niezależnie od historycznych uwarunkowań rozwoju koncepcji edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, zaangażowanie w proces włączania tej grupy uczniów w główny nurt szkoły powszechnej odnotowuje się niemal w każdym kraju. Ilustracją niech będzie projekt przeprowadzony w trzech krajach: Wielkiej Brytanii, Holandii i Malezji przez badacza z ostatniego z wymienionych państw (Wah, 2010).

Badania miały charakter porównawczy i opierały się na wynikach uzyskanych z realizacji studium indywidualnych przypadków dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczęszczających do różnych szkół na terenie wspomnianych krajów. Konkluzje są dość interesujące, gdyż odnoszą się do uwarunkowań polityki oświatowej i konkretnych rozwiązań edukacyjnych.

Najbardziej zaangażowany program inkluzji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zresztą oparty na wieloletnich, solidnych doświadczeniach – ma Wielka Brytania, choć i tak jest on krytykowany przez wewnętrznych badaczy jako uproszczony system relokacji, z czasowym pozyskiwaniem zasobów i drobnymi korektami dotychczasowych programów, skupionych głównie na deficytach, normalizacji i systemie ubezpieczeń (Lloyd, za Wah, 2010, s. 101). Jednak to w tym kraju stwierdza się najbardziej rozbudowane zaplecze zorganizowanych praktyk wsparcia, zarówno ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i uczącego go nauczyciela, w szkole ogólnodostępnej.

Z kolei w Holandii, gdzie dobrze działało kształcenie specjalne, wprowadzono w sposób rewolucyjny zmiany ukierunkowane na wspieranie i motywowanie do rozwoju edukacji włączającej. Ta sytuacja przypomina trochę polskie realia. Jednak,

żeby wspierać nauczycieli szkół ogólnodostępnych w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zastosowano ciekawe rozwiązanie w postaci usług wędrującego specjalisty – nauczyciela specjalnej edukacji (*an itinerant specialist special education teacher „peripatetic teacher”*). Ten specjalista zapewnia tygodniowo ok. trzech godzin wsparcia w nauczaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jego rola polega na byciu doradcą, trenerem, organizatorem współpracy.

W Malezji praktyka edukacji włączającej odnosi się do selektywnego umieszczania dzieci w ramach zintegrowanego programu dla ucznia niepełnosprawnego na regularnych zajęciach edukacyjnych w systemie szkolnictwa powszechnego. Ogólnie stwierdzono, że nauczyciele mają pozytywne nastawienie do inkluzji. W praktyce malezyjskich szkół to nauczyciel ze szkoły specjalnej stwierdza, czy uczeń jest gotowy do kształcenia w zwykłej klasie i wtedy pełną odpowiedzialność za dziecko z niepełnosprawnością przejmuje nauczyciel ze szkoły ogólnodostępnej.

Skrótowe ukazanie trzech różnych systemów inkluzji szkolnej stanowi jeden z argumentów za różnorodnością inkluzji i wielością dróg dochodzenia do włączenia uczniów z niepełnosprawnością w główny nurt edukacji.

W badaniach zagranicznych, podobnie jak w przypadku ostatnio prowadzonych badań na gruncie polskim, zauważyć można większą różnorodność w doborze metod i technik badawczych, dążenie do wnikliwych interpretacji wyników uzyskanych od samych uczestników edukacji włączającej.

Badania nad wsparciem uzyskiwanym przez uczniów w szkołach ogólnodostępnych stanowiły dość często podejmowany wątek w tekstach naukowych anglojęzycznych. Jennifer A. Kurth i współpracownicy (2015, s. 261–274) prowadzili obserwację uczniów z poważną niepełnosprawnością w warunkach pełnej inkluzji (18 uczniów z 6 szkół). Analiza zapisów obserwacji ogniskowała się wokół sześciu tematów związanych z praktyką wsparcia stosowaną przez szkoły, takich jak: układ nauczania (kto uczy), zaangażowanie wykazane przez ucznia w trakcie zajęć, wsparcie uzyskane przez ucznia w klasie, wsparcie otrzymane przez nauczyciela, praca i aktywność wykonywana przez ucznia, interakcje ucznia z innymi (wybór partnera interakcji przez ucznia). Wyniki dostarczyły informacji na temat realizacji edukacji włączającej dla uczniów z poważną niepełnosprawnością przez ukazanie najlepszych praktyk w tym obszarze oraz identyfikację zakresu potrzeb.

W innych badaniach nauczyciele podkreślali także znaczenie wolontariuszy, konsultantów i asystentów w niesieniu im pomocy w trakcie lekcji w klasach ogólnodostępnych. Respondenci (ankietowano 71 nauczycieli w stanie Nowy Jork w USA) wskazali na dobre efekty pracy uzyskiwane poprzez stosowanie metod: instrukcji dla małych grup, wzajemnego uczenia, uczenia jeden na jeden oraz planowanego wsparcia. Natomiast wyższe kompetencje do edukacji włączającej badani uzależniają od doświadczenia zawodowego, doksztalcania oraz stażu pracy nauczyciela (Kilanowski-Press i in. 2010, s. 43–56).

Odmienny cel miały badania Karrie A. Shogren i współautorów (2015, s. 243–260), którzy analizowali doświadczenia uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności, kształcących się w szkołach ogólnodostępnych, z perspektywy ich postrzegania kultury szkoły oraz praktyki włączania ukierunkowanej na wspieranie wszystkich uczniów. Badania miały charakter wywiadów fokusowych prowadzonych z 86 uczniami z sześciu szkół, wytypowanych jako wiodące w praktyce inkluzji. Wyłoniły się trzy tematy do pogłębionej analizy i interpretacji: poczucie sensu w przynależności uczniów do kultury szkoły, włączanie i jego wpływ na uczniów oraz praktyki szkolne i klasowe, takie jak: system pozytywnych wzmocnień zachowania, wzajemne uczenie się i współpraca w trakcie nauki, a także ćwiczenia wzmacniające samostanowienie oraz kierunek, odpowiedź i ponowne uczenie z wykorzystaniem różnych środków ekspresji, reprezentacji i technologii.

Badania nad edukacją włączającą w Norwegii ukazują ciekawy obraz nauczycieli i dyrektorów szkół ogólnodostępnych. Około połowa nauczycieli wyraża swoją akceptację dla idei inkluzji oraz wysoko ocenia swoją gotowość do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, druga (nieco mniejsza) część uważa, że brakuje jej kompetencji, aby sprostać zadaniom wynikającym z indywidualizacji oraz przystosowania edukacji do potrzeb wszystkich uczniów. Badani nauczyciele widzą w tym zakresie znaczącą rolę dyrektorów szkół. Uważają, że to oni powinni wpływać na pomyślność procesu inkluzji poprzez organizowanie szkoleń dla edukatorów, nawiązywanie współpracy ze szkołami specjalnymi oraz krzewienie idei inkluzji wśród pracowników placówek. Co interesujące, według respondentów dyrektorzy powinni prezentować silniejsze przywództwo, szczególnie w aspekcie narastającej biurokracji w szkołach. Dyrektorzy, jako wyraźni liderzy inkluzji, mają większe szanse na podniesienie jakości edukacji. Nauczyciele przyznają, że choć mają już spory potencjał do realizacji inkluzji i różnicowania edukacji, to jednak wciąż istnieje wiele obszarów wymagających poprawy, między innymi współpraca pomiędzy różnymi elementami szkoły: uczniami, nauczycielami, rodzicami, a także zgodność koncepcji edukacji włączającej z praktyką (Buli-Holmberg, Nilsen, Skogen, 2014, s. 12–13).

Przegląd badań nad określonym zjawiskiem, jakim w przypadku niniejszego opracowania jest edukacja włączająca, jest zadaniem, które trudno dokończyć. Wielość celów i pytań badawczych w tak rozległym i stosunkowo nowym obszarze przyczynia się do ciągłego odkrywania ciekawych wniosków, konkluzji czy dyskusji w podejmowanych tematach. Niełatwo też jest podsumować prowadzoną analizę. Moje przemyślenia po lekturze licznych tekstów naukowych o charakterze badawczym skłaniają do kilku najistotniejszych wniosków:

- przede wszystkim *perpetuum mobile* inkluzji jest nauczyciel, to od jego postawy wobec edukacji włączającej zależy powodzenie przedsięwzięcia;

- bez wsparcia samego nauczyciela, poprzez edukację, przygotowanie zaplecza oraz doradztwo specjalistyczne, dziecko z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej będzie niechciane, zaś środowisko szkolne wyrażać będzie opór przed dodatkowym utrudnieniem w i tak niełatwej pracy dydaktycznej;
- drugi postulat pociąga za sobą kolejne: weryfikację programów studiów nauczycielskich, aby absolwent uczelni wyższej miał poczucie teoretycznej i praktycznej (poprzez system praktyk studenckich) gotowości do prowadzenia nauczania w klasie o zróżnicowanym potencjale uczniowskim oraz uplastycznienie programów szkolnych, tak aby nauczyciel nie czuł się strażnikiem realizacji założeń programowych, mógł je modyfikować zgodnie z potrzebami i możliwościami uczniów;
- przygotowanie przestrzeni szkolnej poprzez budowanie nowych szkół zgodnie z projektowaniem uniwersalnym (dla każdego i dla wszystkich uczestników edukacji), oraz doposażenie, wyrównywanie niedoborów starszych budynków, aby stanowiły otoczenie bezpieczne i przyjazne dla każdego ucznia;
- ostatni wniosek dotyczy polityki oświatowej, aby poprzez ustawodawstwo nie wywierać presji na dyrektorów i nauczycieli szkół, lecz wskazywać możliwe rozwiązania napotykanym utrudnień.

Nie konstruuję postulatów wobec uczniów i ich rodziców, gdyż dobra dla dziecka szkoła zyska uznanie w oczach rodziców – bez podziału na tych, którzy mają dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych lub go nie mają. Przychyłność środowiska uczniowskiego należy zdobywać poprzez stwarzanie szans na realizację dążeń, marzeń i ambicji wszystkich dzieci i młodzieży.

Zmiana nastawień wobec inkluzji szkolnej i szerzej – społecznej – to proces, który wymaga cierpliwości, czasu i wsparcia.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2009), *Szanse edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Barlóg K. (2008), *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Barlóg K. (2013), *Edukacja ogólnodostępna szansą zaspokajania specjalnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych* [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.

- Buli-Holmberg J., Nilsen S., Skogen K. (2014), *Inclusive and Individually Adapted Education in Norway Results from a Survey Study in Two Municipalities Focusing the Roles of Headteachers, Teachers and Curriculum Planning*, "International Journal of Special Education", Vol 29, No. 1.
- Ciechanowski J., Chmielewska B., Czyż E. i in. (2010), *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, Warszawa http://www.hfhrpol.waw.pl/pliki/Monitoring_Prawo_do_edukacji_dzieci.pdf; [data dostępu: 10.11.15].
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2014), *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia Edukacyjne”, nr 30.
- Cytowska B. (2002), *Drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Jachimczak B. (2008), *Gotowość nauczycieli szkół ogólnodostępnych do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych* [w:] I. Chrzanowska, B. Jachimczak (red.), *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*, Wydawnictwo Satori, Łódź.
- 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*, Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH, Sosnowiec.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014), *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/221-raport-z-badania/sciezki-edukacyjne-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow-raport-z-badania/1189-realizacja-badania-sciezek-edukacyjnych-niepelnosprawnych-dzieci-uczniow-i-absolwentow.html>, [data dostępu: 15.11.2015].
- Hulek A. (1980), *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewaliacyjna*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Hulek A. (1993), *Podstawy, stan obecny i przyszłość edukacji osób niepełnosprawnych* [w:] A. Hulek (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Upowszechnianie Nauki-Oświata „UN-O”, Warszawa.
- Kilanowski-Press L., Foote Ch. J., Rinaldo V. J. (2010), *Inclusion Classrooms and Teachers: A Survey of Current Practices*, "International Journal of Special Education", Vol. 25, No. 3.
- Kubicki P., Dudzińska A., Olcoń-Kubicka M. (2011), *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011*, <http://niegrzecznedzieci.org/wp-content/uploads/2012/07/Raport-koncowy-Wszystko-Jasne-2.doc>, [data dostępu: 10.11.2015].
- Kurth J. A., Lyon K. J., Shogren K. A. (2015), *Supporting Students With Severe Disabilities in Inclusive Schools*, "Research & Practice for Persons with Severe Disabilities", Vol. 40, Issue 4.
- Maciarz A. (1987), *Integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Maciarz A. (1992), *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Minczakiewicz E. (1996), *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo* [w:] W. Dykicik (red.), *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.

- Palak Z. (2000), *Uczniowie niewidomi i słabo widzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Shogren K. A., Gross J. M. S., Forber-Pratt A. J., i in. (2015), *The Perspectives of Students With and Without Disabilities on Inclusive Schools*, "Research and Practice for Persons with Severe Disabilities", Vol. 40, Issue 4.
- Sochańska-Kawiecka M., Makowska-Belta E., Milczarek D. i in. (2015), *Włączający system edukacji i rynku pracy – rekomendacje dla polityki publicznej. Raport końcowy – streszczenie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, <https://wserp.ibe.edu.pl/>, [data dostępu: 12.11.2015].
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa.
- Szumski G. we współpracy z Firkowską-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Wah L.L. (2010), *Different Strategies for Embracing Inclusive Education: a Snap Shot of Individual Cases from Three Countries*, "International Journal of Special Education", Vol 25, No. 3.
- Wojciechowski F. (1993), *Edukacja osób niepełnosprawnych – kontekst ekologiczny* [w:] A. Hulek (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Upowszechnianie Nauki-Oświata „UN-O”, Warszawa.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo Politechniki Radomskiej, Radom.
- Zamkowska A. (2011), *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas” WSH, Sosnowiec.