

Tomasz Nesterak
Akademia Nauk
Stosowanych w Nowym
Sączu

Wybrane problemy edukacji włączającej w Polsce

Streszczenie

Edukacja włączająca w Polsce jest w ostatnich latach konsekwentnie rozwijana. Uczniów wymagających dodatkowego wsparcia co roku przybywa, o czym świadczą zarówno statystyki, jak i wypowiedzi nauczycieli pracujących w szkołach. Wprowadzane są nowe rozwiązania prawne, które powinny rozwiązać chociaż część problemów uczniów z trudnościami w uczeniu się. W założeniach szkoła włączająca to ta, która dostrzega potrzeby każdego ucznia. W obszarze włączania każdego ucznia w główny nurt życia szkolnego, społecznego należy rozwiązać wiele problemów: od wykształcenia odpowiednich kadr przez zmiany w obecnym systemie oświaty i przekonanie rodziców, niejednokrotnie przeciwnych włączaniu osób z niepełnosprawnością do klas w szkołach ogólnodostępnych. Należy tu również wspomnieć o nauczycielach, którzy często mają złe doświadczenia z włączaniem uczniów z orzeczeniami i opiniami do klas w szkołach ogólnodostępnych. W każdym przypadku, w którym brakuje systemu wsparcia takich uczniów i ich nauczycieli, pojawiają się sytuacje trudne, konfliktowe, przepełnione zlymi emocjami – w dłuższej perspektywie nie służy to rozwojowi edukacji włączającej.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Selected Problems of Inclusive Education in Poland

Abstract

Inclusive education in Poland has been consistently developed in recent years. The number of pupils requiring additional support has been growing each year – it can be seen in statistics as well as heard from teachers working in schools. New legal solutions focused on solving at least some of the problems of the pupils with learning difficulties are being introduced. In this concept an inclusive school is the one which recognizes each pupil's needs. In the area of including each pupil in the main stream of the school's and social life numerous problems should be solved – from the staff education, changes in the present education system; convincing parents, who are often against including disabled persons into classes in general schools. In this place one can also mention teachers having bad experience with including pupils with medical and psychological opinion into classes in general schools. In each case, where there is no support system for pupils or their teachers, difficult, conflict and filled with bad emotions situations appear – in longer perspective it is not good for development of inclusive education.

Keywords: inclusive education, pupil with special educational needs

Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej w Polsce i na świecie jest rozwijana coraz śmielej. Osoby z niepełnosprawnością, ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi włączane są w główny nurt życia społecznego, którego ważną częścią pozostaje środowisko szkol-

ne. Bardzo ważnym elementem edukacji włączającej wydaje się to, że ulega zmianie stosunek do ucznia. W modelu tradycyjnym to uczeń musiał się dostosować do warunków szkolnych, wymogów programowych, metod i technik nauczania. Model inkluzyjny wymaga tego, by to szkoła i nauczyciel dostosowali się do sytuacji ucznia – jego specyficznych potrzeb, niepełnosprawności. Stawia to nowe zadania przed nauczycielami – muszą oni uzupełniać wiedzę, więcej czasu poświęcić na przygotowanie do zajęć i sprawdzanie efektów uczenia się. Metody trzeba dostosowywać do indywidualnych potrzeb dziecka. Czasem rodzi to opór w środowisku szkolnym, ale to nie oznacza, że należy się wycofywać z wprowadzanych zmian.

Nowa szkolna rzeczywistość, która ma charakter integracyjny, potrzebuje zmian systemowych, wsparcia nauczycieli przedmiotowych szkoleniami, warsztatami z zakresu metodyki, psychologii czy pedagogiki specjalnej. Włączanie uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami w główny nurt życia szkolnego jest zgodny z szerszą ideą włączania osób z różnymi trudnościami i niepełnosprawnościami w główny nurt życia społecznego i zawodowego. Etap szkolny nie może być w tym procesie pomijany.

1. Idea edukacji włączającej

Terminu *edukacja włączająca* używa się dość często, ale jeszcze nie doczekał się on ostatecznego zdefiniowania. Samo określenie *inkluzyja* wywodzi się z socjologii i oznacza ‘proces włączania jednostek, grup czy kategorii społecznych (na przykład osób niepełnosprawnych) w funkcjonowanie szerszego społeczeństwa’ (Pomirska, 2021, s. 44). W różnych publikacjach spotyka się różniące się od siebie definicje. Pierwszą z nich może być następujące ujęcie: „*inkluzyja* to złożony proces edukacyjny, będący jedną ze strategii systemu oświatowego, w którym zapewnia się dostęp uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych, lokalnych placówek oświatowych z uwzględnieniem środowiska indywidu- alnie dopasowanego” (Al-Khamisy, 2013, s. 203). Iwona Chrzanowska pisze, że nie ma pełnej jasności, czy integracja i włączanie to dwie zupełnie inne koncepcje kształ- cenia, czy może to dwa elementy (etapy) tego samego procesu (Chrzanowska, 2015, s. 554). Dalej pisze, że termin „*włączanie*” odnosi się zatem do planowania zmian systemowych, m.in. w oświacie. Jest myśleniem o źródłach uczenia się i zachowania, polegającym na odejściu od modelu braków, deficytów w kierunku modelu społec- nego, adaptacyjnego” (Chrzanowska, 2015, s. 555). Edukacja włączająca może być odmiennie rozumiana w różnych krajach ze względu na system wartości, przeko- nań, historyczny kontekst procesów społecznych (w nich zaś głównie edukacji) oraz uwarunkowania ekonomiczne (Chrzanowska, 2015). We współczesnej pedagogice specjalnej pojęcia tego używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. W pierwszym wypadku chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełno- sprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu drugim edukacja włączająca pozostaje projektem reformy systemu oświatowego, mającym na celu zbudowanie

szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów (Szumski, 2019 za: Prysak, 2022, s. 23).

Wyraźnych elementów edukacji włączającej w Polsce i na świecie można się już dopatrywać w początkach XX wieku. Analizując założenia pedagogiki Marii Montessori czy Janusza Korczaka, przekonujemy się, że ponad 100 lat temu idea ta była nie tylko założeniem, ale też praktyką edukacyjną. Montessori dostrzegła pęd rozwojowy u dzieci, które w tamtym okresie nie miały żadnych szans na kształcenie (były to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną). Pokazała, że za pomocą odpowiednio przygotowanych środków dydaktycznych, uporządkowanej przestrzeni do nauki i postawy nauczycieli możliwe jest doprowadzenie do rozwoju dzieci z niepełnosprawnością (Jardzioch, 2017, s. 195).

Myśl pedagogiczna Korczaka nakierowana była z kolei przede wszystkim na podmiotowe traktowanie dziecka. Korczak uważał, że każde dziecko ma prawo do szcunku i godnego traktowania, do rozwoju na miarę swoich możliwości (Jardzioch, 2017, s. 195). Domagał się tego, by uznano, że dziecko staje się pełnowartościowym człowiekiem od chwili narodzin, na każdym etapie swego istnienia i ma prawo być sobą, takim jakim jest. Idee te znalazły odbicie i rozwinięcie w stworzonym przez Korczaka nowatorskim – jak na tamte czasy – podejściu do wychowania, które respektowało potrzeby i dążenia dziecka do własnej aktywności i samodzielności, a zarazem realistycznie uwzględniało jego słabości (Kwieciński, Śliwerski, 2019). Takie spojrzenie na poglądy Korczaka sytuuje go w idei pedagogiki inkluzyjnej. Najczęściej wydobywanymi w dyskursie pedagogicznym poglądami Korczaka są te, które eksponują swoistego rodzaju imperatyw pedagogiczny, jakim jest w jego dziełach indywidualne podejście wychowawców do każdego dziecka, jego wyjątkowa rola w życiu społecznym, w tym szczególnie mocno akcentowana kategoria praw dziecka, w perspektywie ontologicznej tożsamy z prawami osób dorosłych (Kwieciński, Śliwerski, 2019). Ten właśnie imperatyw – związany z indywidualnym traktowaniem każdego dziecka – mocno nawiązuje do idei włączania dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół masowych, ogólnodostępnych.

2. Wybrane aspekty edukacji włączającej w Polsce

Edukacja inkluzyjna nie może się odbywać bez udziału nauczycieli. Prowadzone w Polsce od kilkunastu lat badania wśród pedagogów nie napawają optymizmem, a z całą pewnością wskazują na to, jak wiele jest jeszcze do zrobienia. Opinie nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej badały Karolina Mudło-Głagolska i Marta Lewandowska (2018). Spośród całej analizowanej próby 80,53 proc. osób wskazało, że uczniowie z niepełnosprawnością mają prawo do nauki w zwykłej szkole, wyrażając tym samym pozytywne nastawienie do wspólnego nauczania uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Należy podkreślić, że są to tylko opinie na temat prawa do wspólnej nauki uczniów pełnosprawnych z uczniami z niepełnosprawnością. Kiedy pytano o to, jak nauczyciele oceniają swoje kompetencje do pracy w takim środowisku, wyniki okazały się już mniej optymistyczne – ok. 45 proc.

respondentów przyznało się do tego, że nie ma kompetencji lub ich kompetencje są niewystarczające (Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018, s. 208). Ciekawa analiza następuje w dalszej części komunikatu z badań – autorki przeanalizowały, jaki stosunek do inkluzji i własnych kompetencji mają nauczyciele różnych poziomów edukacji. Najbardziej pozytywnie o edukacji włączającej i własnych kompetencjach w tym obszarze wypowiadali się nauczyciele przedszkoli i szkół podstawowych. Najczęściej stosunek negatywny do inkluzji wyrażali nauczyciele liceum (Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018, s. 208–209).

Inne badania nad edukacją włączającą prowadziła Elżbieta Paradowska (2020). Próba badawcza to nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych. Wyniki prowadzonych analiz okazały się mniej optymistyczne niż w opisanych wyżej badaniach Karoliny Mudło-Głagolskiej i Marty Lewandowskiej. Badani nauczyciele przedszkoli wskazywali wiele problemów związanych z tym typem edukacji: od braku specjalistów przez zbyt liczne grupy, kończąc zaś na warunkach lokalowych placówek (Paradowska, 2020, s. 84–94). Badanie to wykazało również, że mniej więcej połowa badanych nauczycieli popiera ideę edukacji włączającej. Kolejne badanie (Al-Khamisy, 2013, za: Paradowska, 2020, s. 94) wykazało, że nauczyciele przedszkoli ogólnodostępnych, którzy stanowili jedną z trzech badanych przez nią grup, obok nauczycieli szkół podstawowych i osób wspierających nauczycieli, w wyrażonej większości są przeciwni edukacji uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnych przedszkolach/ szkołach.

Patrząc w przyszłość edukacji inkluzyjnej, należy dokładniej zbadać potrzeby środowiska nauczycieli i ich kompetencje. Na etapie przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej poczyniono pewne kroki, tworząc nowe standardy kształcenia dla kierunku *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*. Studia te od 2019 roku są studiami pięcioletnimi, jednolitymi. W standardzie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III szkoły podstawowej) zapisano elementy edukacji włączającej. Pierwszy z tych elementów to blok F – grupa zajęć z zakresu: dziecko lub uczeń ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w przedszkolu i klasach I–III szkoły podstawowej (Dz.U. z 2021 r. poz. 890). Drugi element to blok D – grupa zajęć z zakresu organizacji pracy przedszkola i szkoły z elementami prawa oświatowego i praw dziecka oraz kultura przedszkola i szkoły, w tym w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnościami (Dz.U. z 2021 r. poz. 890). Bloki te wskazują na konieczność kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w obszarze edukacji włączającej. Analizując ogólne efekty uczenia się, wyraźnie widać ową tendencję. Dla przykładu: w efektach związanych z wiedzą wpisano, że student zna i rozumie (wybrane):

- zagadnienie edukacji włączającej, a także sposoby realizacji zasady inkluzji;
- prawa dziecka i osoby z niepełnosprawnością, sposoby ich egzekwowania oraz propagowania w środowisku zarówno przedszkolnym oraz szkolnym, jak i poza-przedszkolnym oraz pozaszkolnym;
- zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci lub uczniów w okresie przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, wynikające z opóźnień, zaburzeń

lub przyspieszenia rozwoju, oraz uwarunkowane wpływem czynników środowiskowych i sposoby dostosowywania do nich zadań rozwojowych i edukacyjnych;

- projektowanie i prowadzenie działań diagnostycznych uwzględniających specyfikę funkcjonowania dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym oraz ich zróżnicowane potrzeby edukacyjne, w tym zakres i jakość wsparcia spo- lecznego (Dz. U. z 2021 r. poz. 890).

W efektach związanych z umiejętnościami student potrafi (wybrane):

- wykorzystywać w codziennej praktyce edukacyjnej różnorodne sposoby organizowania środowiska uczenia się i nauczania, z uwzględnieniem specyficznych po- trzeb i możliwości poszczególnych dzieci lub uczniów oraz grupy;
- skutecznie wykorzystywać w pracy z dzieckiem lub uczniem informacje uzyskane na jego temat od specjalistów, w tym psychologa, logopedy, pedagoga, lekarza, i rodziców lub opiekunów dziecka lub ucznia; (Dz.U. z 2021 r. poz. 890).

Trzeci obszar to kompetencje społeczne, w zakresie których student jest przygo- towany do (wybrane):

- posługiwania się uniwersalnymi zasadami i normami etycznymi w działalności zawodowej, kierując się szacunkiem dla każdego człowieka;
- budowania relacji opartej na wzajemnym zaufaniu między wszystkimi podmiotami procesu wychowania i kształcenia, w tym rodzicami lub opiekunami dziecka lub ucznia, oraz włączania ich w działania sprzyjające efektywności edukacyjnej;
- porozumiewania się z osobami pochodzącymi z różnych środowisk i o różnej kondycji emocjonalnej, dialogowego rozwiązywania konfliktów oraz tworzenia dobrej atmosfery dla komunikacji w grupie przedszkolnej i klasie szkolnej oraz poza nimi; (Dz.U. z 2021 r. poz. 890).

Wymienione wyżej wymagania stawiane studentom pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dość jasno wskazują na kierunek, w którym podąża pedagogika. Kompetencje potrzebne w edukacji włączającej wpisywane są w ustawowe standardy kształcenia. Ta droga to pewnego rodzaju drogowskaz dla pozostałych specjalności, chociaż w przypadku nauczycieli na wyższych poziomach w szkole sytuacja jest bar- dziej skomplikowana ze względu na mniejszą liczbę przedmiotów z bloku przedmio- tów pedagogicznych i psychologicznych. Ponadto dzieci z trudnościami, niepełno- sprawnościami już są obecne w szkole, więc należy organizować warsztaty, szkolenia, na których tematyka inkluzji będzie podejmowana zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki szkolnej. Wspomniane wyżej badania jasno pokazują brak wiedzy i umie- jętności współczesnych nauczycieli. Wielu z nich kończyło studia w okresie, w któ- rym dominował paradygmat segregacji i dzieci z trudnościami uczęszczały do szkół specjalnych i nie próbowano włączać tej specyficznej grupy uczniów w główny nurt w szkole ogólnodostępnej.

3. Bariery w realizacji edukacji włączającej

Edukacja włączająca jest z pewnością ideą słuszną. Szacunek do człowieka, dale- ko idąca indywidualizacja, pochylenie się nad zróżnicowanymi potrzebami dzieci są

wartościami bezdyskusyjnymi. Jednakże podejmując się obiektywnej analizy, należy stwierdzić szereg problemów, z którymi współczesna szkoła/ nauczyciel muszą sobie radzić, próbując budować szkołę tolerancyjną i otwartą na każdego ucznia. Iwona Chrzanowska opisuje bariery w edukacji włączającej na podstawie analizy doświadczeń innych krajów (Chrzanowska, 2015, s. 559):

- sztywny plan lekcji; nieelastyczny skład personelu; sztywne trzymanie się zbiorowej formy organizacyjnej kształcenia;
- wskazywanie przez nauczycieli na: brak czasu i koniecznych środków do realizacji zajęć w grupie zróżnicowanej, dużą liczebność klas i związaną z tym trudność w indywidualizacji zajęć;
- presję osiągania wysokich wyników w nauce; nastawienie na rywalizację, które uniemożliwia lub przynajmniej znacznie utrudnia współpracę, uruchamia destrukttywne mechanizmy zachowania wobec słabych, mniej sprawnych uczniów, co z kolei wywołuje u nich lęk przed porażką, jak się należy domyślać, nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również współodpowiedzialności za efekt osiągnięty przez grupę, w której pracują; sytuacja ciągłego porównywania nie sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości, szczególnie uczniów mniej sprawnych;
- postawy nauczycieli i rodziców związane ze stereotypowym postrzeganiem poszczególnych rodzajów niepełnosprawności. Nauczyciele najchętniej widzą w problemie dziecka zaburzenia motorycznymi, sensorycznymi lub lekką niepełnosprawnością intelektualną, najmniej chętnie ujawniających: poważne trudności w nauce lub zachowaniu;
- obawy nauczycieli związane z obniżeniem poziomu osiągnięć szkolnych w wyniku konieczności dostosowania wymagań do uczniów z niepełnosprawnością; brak kadry specjalistycznej, brak możliwości doksztalcania się; zwiększenie obowiązków;
- rodzice obawiają się o: bezpieczeństwo swoich dzieci; możliwość pojawienia się postaw nieakceptacji; brak kompetencji kadry; trudności w zakresie społecznej integracji, osiągnięć uczniów; emocjonalne samopoczucie dziecka z niepełnosprawnością; przemoc.

4. Edukacja inkluzyjna w wybranych dokumentach międzynarodowych

Jednym z ważniejszych dokumentów, które zapoczątkowały dzisiejsze rozumienie pojęcia *edukacja inkluzyjna*, jest *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęta przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, zorganizowaną przez UNESCO w dniach 7–10 czerwca 1994 roku. Zapisano w niej, że:

szkoły powinny przyjmować wszystkie dzieci niezależnie od ich warunków fizycznych, intelektualnych, socjalnych, emocjonalnych, językowych czy innych. Dotyczy to dzieci upośledzonych i utalentowanych, dzieci ulicy i dzieci pracujących, dzieci ze społeczności koczowniczych czy odległych, dzieci z mniejszości

językowych, etnicznych czy kulturowych oraz dzieci z innych regionów lub grup nierównych szans czy z marginesu. Szkoły muszą znaleźć sposoby skutecznego kształcenia wszystkich dzieci, także tych, które znajdują się w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji czy są dotknięte poważnym kalectwem. (Twardowski, 2019, s. 109).

W roku 2016 Komitet Praw Osób Niepełnosprawnych, w Komentarzu Ogólnym nr 4 dokonał reinterpretacji pojęcia *prawa do edukacji* zawartego w art. 24 w Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, innych traktatach międzynarodowych oraz Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, nazywając je *prawem do edukacji włączającej* (Zamkowska, 2023). Międzynarodowe Biuro Edukacji UNESCO (IBE) w 2008 roku wydało tekst pod tytułem *Inclusive Education: The Way of the Future*. Podkreślono w nim, że „inkluzja polega na rozwoju szkół włączających, a nie na reorganizacji szkolnictwa specjalnego”, i uznano za główny cel „(...) zwiększenie możliwości wszystkich szkół ogólnodostępnych tak, aby mogły one zaspokoić potrzeby wszystkich dzieci, oferując im jednocześnie podobne prawa i możliwości.

Ma to wpływ na zmianę roli szkół specjalnych w perspektywie średnioterminowej i zniknięcie szkół specjalnych w perspektywie długoterminowej, bez utraty ich know-how i zasobów” (Zamkowska, 2023, s. 13). Z kolei do Konwencji o Prawach Dziecka w artykule 23 w punkcie 3 wpisano:

„Uznając szczególne potrzeby dziecka niepełnosprawnego, pomoc, o której mowa w ustępie 2 niniejszego artykułu, będzie udzielana bezpłatnie tam, gdzie jest to możliwe, z uwzględnieniem zasobów finansowych rodziców bądź innych osób opiekujących się dzieckiem, i ma zapewnić, aby niepełnosprawne dziecko posiadało skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego” (Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, Konwencja o Prawach Dziecka).

Z punktu widzenia inkluzji bardzo istotne jest zakończenie tego punktu, mówiące o tym, że dziecko powinno osiągnąć jak najwyższy stopień zintegrowania ze społeczeństwem. Wskazuje się więc na fakt, że integrowanie ze społeczeństwem powinno się zacząć od dzieciństwa i mieć charakter wszechstronny: dotyczyć oświaty, opieki zdrowotnej, rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego i możliwości rekreacji. Następny międzynarodowy dokument to raport UNESCO z 2020 roku, dotyczący monitorowania globalnej edukacji. Nosił on tytuł:

Włączenie społeczne i edukacja: wszystko oznacza wszystko, co odzwierciedla dążenie do edukacji włączającej wszystkich uczniów.

W dokumencie zwrócono uwagę na bariery w realizacji edukacji włączającej, z którymi boryka się wiele krajów. Zaliczono do nich przede wszystkim: różne rozu-

mienie pojęcia *inkluzyj*, brak danych o uczniach wykluczonych z edukacji, niespójne polityki edukacyjne różnych krajów oraz utrzymywanie się równoległych systemów i szkół specjalnych (Zamkowska, 2023, s. 14). Z kolei Zofia Pomirska, analizując dokumenty UNESCO *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*, wskazuje na trzy kwestie (Pomirska, 2021, s. 46): po pierwsze, inkluzja traktowana jest jako proces rozumiany jako poszukiwanie rozwiązań problemów odmienności. Dotyczy nauczania się, jak żyć z odmiennością i jak czerpać z odmienności. Po drugie, inkluzja obejmuje rozpoznawanie i pokonywanie barier. W tym celu zajmuje się zbieraniem, przetwarzaniem i oceną informacji z wielu źródeł, by ułatwić planowanie i wykonanie niezbędnych udogodnień. Po trzecie, inkluzja dotyczy prezentacji współpracy i osiągnięć wszystkich uczniów. W tym znaczeniu *prezentacja* odnosi się do takich spraw, jak miejsce edukacji dzieci, ich punktualność i frekwencja na zajęciach. Anna Zamkowska, analizując dokumenty prawne dotyczące inkluzji i badania naukowe w tym obszarze, przedstawiła trzy poniższe wnioski:

- W dokumentach międzynarodowych wyraźnie postulowane jest zapewnienie edukacji dzieci i uczniów z niepełnosprawnością w formie szkoły włączającej.
- W wielu krajach to rodzice uczniów z niepełnosprawnością mają prawo decydowania o formie kształcenia ich dzieci. Powinna być zatem zachowana oferta wielu form.
- Wyniki badań wskazują na korzystne lub porównywalne efekty kształcenia w formie inkluzyjnej dzieci i uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Im wyższy poziom intelektualny dziecka, tym większe prawdopodobieństwo, że jego rozwój będzie bardziej stymulowany w formach inkluzyjnych (Zamkowska, 2023, s. 18).

Podsumowanie

We wnioskach końcowych należy spróbować określić, jaka powinna być szkoła włączająca. Za Grzegorzem Szumskim (Chrzanowska, 2015) można stwierdzić, że musi ona spełnić pięć pozostających ze sobą w logicznej zależności cech:

- Powinna być szkołą rejonową, miejscem kształcenia zamieszkujących w jej pobliżu uczniów (wszystkich uczniów).
- W szkole tej uczniowie stanowią heterogeniczną grupę.
- Program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich uczniów.
- Nauczyciel wspierany jest w realizacji programu przez zespół specjalistów.
- System pomocy specjalnej ma charakter elastyczny, dostosowany do zmieniających się potrzeb poszczególnych uczniów.

Analizując różne aspekty pedagogiki inkluzyjnej, nie można zapominać o tym, że włączanie człowieka w główny nurt życia społecznego nie może się zakończyć na etapie szkolnym. Przed społeczeństwem stoi zadanie budowania postaw otwartości i tolerancji wobec odmienności drugiego człowieka, żeby mozolnie budowany system wsparcia dzieci nie pozostał tylko systemem dla dzieci, które opuszczając mury szkół, placówek, nie zderzyły się z murem nietolerancji i braku poszanowania dla swojej specyficznej sytuacji. Pandemia COVID-19 pokazała jedną bardzo

pozytywną rzecz – nauczyciele jako grupa zawodowa potrafią się uczyć i reagować na zmiany. Udowodnili, że potrafią tworzyć organizację uczącą się, a taka właśnie powinna być szkoła inkluzyjna. Daje to nadzieję, że na zmiany nie trzeba będzie czekać wiele lat.

Tomasz Nesterak

Autor jest doktorem nauk humanistycznych, absolwentem pedagogiki opiekuńczej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz pedagogiki specjalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Od 16 lat pracuje w Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, dodatkowo od 21 lat jako wychowawca internatu w Państwowej Szkole Muzycznej I i II st. w Nowym Sączu. Zainteresowania naukowe dotyczą głównie pedagogiki rodziny i kompetencji w edukacji. Dodatkowym obszarem zainteresowania są multimedia i ich wpływ na funkcjonowanie różnych grup społecznych

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2013). *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Chrzanowska, I. Szumski, G. (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”.
- Dz.U. z 2021 r. poz. 890 – Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela – akt prawny ma status obowiązującego, natomiast zostały opublikowane dwie nowelizacje, które nie zmieniają w sposób istotny standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej.
- Dz.U. 1991 nr 120 poz. 526, *Konwencja o Prawach Dziecka*.
- Global Education Monitoring Report Team (2020). *Raport z monitorowania edukacji globalnej: Włączenie społeczne i edukacja: wszystko oznacza wszystko*.
- Jardzioch, A.B. (2017). *Edukacja włączająca w Polsce*. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3 (2017), 193–205.
- Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (2019). *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mudło-Głagolska, K., Lewandowska, M. (2018). *Edukacja inkluzyjna w Polsce*. *Przegląd Pedagogiczny* nr 2, 202–214. Warszawa.
- Paradowska, E. (2020). *Edukacja inkluzyjna w perspektywie nauczycieli przedszkoli ogólnodostępnych*. *Szkola Specjalna* nr 2, 85–98.
- Pomirska, Z. (2021). *Podjęcie inkluzyjne w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych – szansa na zmianę polskiej szkoły*. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia*, 43–56.
- Prysak, D. (2022). *Aktualna rzeczywistość wyzwaniem dla edukacji wysokiej jakości*. *Konteksty Pedagogiczne* nr 1 (18), 21–35.