

Tamara Zacharuk

Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej

Resocjalizacja Polska (Polish Journal of Social Rehabilitation) 1, 221-229

2010

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Tamara Zacharuk

Akademia Podlaska

Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej

Wypowiadając się na temat resocjalizacji nie sposób pominąć zagadnienie poszukiwania alternatyw profilaktycznych i resocjalizacyjnych. L. Pytka wskazuje na kilka przykładów wprowadzenia do myślenia i działania penitencjarnego i pedagogicznego wątków „pozytywnych”, konstruktywnych i twórczych (Pytka, maszynopis, 2009). Jako czwartą egzemplifikacją alternatywnych podejść do readaptacji i polityki społecznej wobec „niepoprawnych, nieprzystosowanych, zbuntowanych” a zwłaszcza recydywistów, wymienia koncepcję „edukacji inkluzyjnej” mającą przede wszystkim swe rozwinięcie i zastosowanie w ramach pedagogiki rewalidacyjnej. „Tak jak niegdyś wypowiedziane przez M. Grzegorzewską zdanie „nie ma kaleki jest człowiek” tak współcześnie zgodnie z założeniami inkluzyjności (reintegracji, włączania społecznego, destygmatyzowania) – należy przetransponować je i powiedzieć metaforycznie, za cytowanym tu autorem, że w wychowaniu resocjalizującym „nie ma przestępcy jest człowiek” (Pytka, maszynopis, 2009). „Edukacja inkluzyjna oznacza, że główny akcent położony zostaje na organizację środowiska do specyficznych potrzeb osób z zaburzeniami przystosowania, zmarginalizowanych i przestępców. Innymi słowy to społeczeństwo i jego służby powinny dostosować się do „niedostosowanych” w większym zakresie niż to dzieje się obecnie. Reedukacja inkluzyjna, to coś więcej niż reintegracja społeczna. Ta pierwsza wymaga zmiany społecznej w skali makro by osiągnąć zadowalające wyniki w skali mikro, czyli na poziomie jednostek ludzkich i grup ludzkich z trudnościami adaptacyjnymi. Ta druga wciąż wspiera się ideą poprawy, psychokorekcji i wrastania w niechciane niekiedy role społeczne i stygmatyzuje wciąż otoczenie społeczne. Mówiąc wprost, to nauczycieli i wychowawców, pracowników socjalnych i kuratorów należy dostosować do ich podopiecznych, a nie odwrotnie (Pytka, Narodziny i rozwój polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej, maszynopis, 2009). Wszak pojęcie „dostosowania się” zakłada dwukierunkowe dwa procesy: akomodację i asymilację, dzięki którym możliwe jest zaistnienie homeostazy w obydwu systemach: w dostosowującym się i w dostosowywanym. Zgodnie z tym, to szkoła ma być dla ucznia a nie tylko uczeń dla szkoły, wychowawca dla wychowanek, rodzic dla dziecka itd. Jednostronność procesu adaptacyjnego, prowadzi do zaburzeń w relacjach interpersonalnych, w efekcie końcowym, do dysfunkcji a nawet patologizacji zachowań w obrębie każdego ze sprzęgniętych ze sobą systemów i podsystemów (uczeń-nauczyciel, wychowawca-wychowanek). Należy, przy tym uwzględnić parametry rozwojowe tych, na których wywiera się

wpływ wychowawczy, to znaczy dobierać stosowne na danym etapie rozwoju wychowanka formy i treści oddziaływania. Trafne oddziaływanie włączające w społeczność i jej wymogi bierze pod uwagę służebność takich zawodów jak nauczyciel, wychowawca, kurator, pracownik socjalny, a nawet lekarz i terapeuta wobec poszczególnych jednostek ludzkich. Wyraził to niegdyś, bardzo celnie nestor polskiej resocjalizacji S. Jedlewski w postulacie „służyć ludziom” a zwłaszcza młodzieży. Edukacja inkluzyjna zastosowana w odniesieniu do dzieci i młodzieży z zaburzeniami zachowania, jawi się w tej perspektywie jako odmiana pedagogicznej i obywatelskiej służebności (usługi). Jej intencją pozostaje uodpornienie jednostki, na negatywne wpływy środowiska, poprzez jego stosowną organizację (prewencja) oraz misja niesienia pomocy wychowankom, podmiotom procesów socjalizująco-edukacyjnych, w których nadrzędnym interesem jest dobro dziecka, ucznia, wychowanka. Nie inaczej przecież stanowi nakaz prawny, zalecający uwzględnianie tej reguły w konfliktach rodzinnych, rozwodowych i karnych. Dzięki edukacji inkluzyjnej realizują się postulaty wynikające z praw człowieka, dziecka w szczególności. Wyrównują się szanse społeczne dzieci i młodzieży ze środowiska społecznie i kulturowo zaniedbanych. Zwiększają się szanse na pełniejszą demokrację edukacji dla wszystkich tu i teraz oraz w przyszłości.

Pedagodzy od wielu lat toczą dyskusje nad edukacją jutra. Wypowiadając się na temat systemu organizacyjnego szkoły starają się znaleźć odpowiedź na pytanie: czy dawać szansę wszystkim uczniom, wyrównywać braki uczniów wynikające z różnic biologicznych i społecznych, czy też główny nacisk położyć na kształcenie elit, które w przyszłości będą decydować o rozwoju naukowym, społecznym, cywilizacyjnym? Trudno jest udzielić jednoznacznej odpowiedzi, czy szkoła ma być elitarna czy egalitarna. Odpowiedź może sprowadzać się do ustaleń czy szkoła jest/powinna być dostępna dla wszystkich bez względu na rasę, kolor skóry, sprawność, nieprzystosowanie społeczne itp. Tak naprawdę odpowiedź na to pytanie została już dawno udzielona w szeregu dokumentów normatywnych, np. w Uniwersalnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji Praw Dziecka. Jednak życie pokazuje, że niekoniecznie to, co ustalone prawnie jest też respektowane na co dzień. Często mamy do czynienia z łamaniem podstawowych praw, w tym fundamentalnego prawa do życia i prawa do edukacji. Dlatego konieczne wydaje się podnoszenie tematyki równego dostępu i równych szans edukacyjnych dzieci zagrożonych marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

Zainteresowanie edukacją inkluzyjną wynika z faktu, iż coraz częściej dostrzegamy, że większość uczniów w szkołach to uczniowie ze specjalnymi potrzebami. Proces włączenia dotyczy różnych grup dzieci i młodzieży. Wśród nich są niepełnosprawni, nieprzystosowani społecznie, dzieci ze środowisk szczególnie zagrożonych, dzieci ze środowiska biedy i ubóstwa, dzieci mniejszości narodowych i dzieci imigrantów. Edukacja włączająca odpowiada na potrzeby tych dzieci. Daje im niepowtarzalną szansę rozwoju. Edukacja inkluzyjna (włączająca) powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, niezależnie od jakichkolwiek przeszkód. Dlatego żadna niepełnosprawność (fizyczna, społeczna lub emocjonalna)

nie może być czynnikiem dyskwalifikującym. Stąd inkluzja wymaga szerokiej wizji Edukacji dla Wszystkich realizowanej przez troskę o różne potrzeby uczniów, nie pomijając tych, którzy narażeni są na wykluczenie i marginalizację: dzieci wykorzystywane i maltretowane, dzieci uchodźców lub przesiedleńców, nieletni robotnicy, mniejszości religijne, językowe, etniczne, emigranci, dzieci z biednych rodzin, dzieci żołnierze, dzieci bezdomne, dzieci–sieroty (za Guidelines for Inclusion, 2005).

Celem Światowej Deklaracji na temat Edukacji dla Wszystkich (Education for All), przyjętej w 2000 roku przez Dakarski Ramowy Program Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich, jest zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji na poziomie podstawowym przed upływem 2015 roku. Określa ona także jasno Edukację Włączającą jako kluczową strategię w rozwoju edukacji dla wszystkich. Na światowej konferencji, poświęconej Specjalnym Potrzebom Edukacyjnym, która odbyła się w lipcu 1994 roku w Salamance, przedstawiciele Hiszpanii stwierdzili, że każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne, oraz że „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do szkół masowych, w których powinny mieć zapewnioną indywidualną pomoc pedagogiczną. Pomoc ta powinna być dostosowana do indywidualnych potrzeb dzieci” (Salamanca, 1994). W dokumentach z Salamanki stwierdzono także, że systemy edukacji, które uwzględniają ogromną różnorodność cech dzieci i ich potrzeb są najefektywniejszymi sposobami w walce z dyskryminacją, tworzenia społeczeństwa włączającego oraz udostępnienia edukacji dla wszystkich. Ponadto zapewniają efektywną edukację większości dzieci oraz poprawiają jakość kształcenia i w końcu zmniejszają koszty całego systemu edukacji (za: Peters, 2004).

Edukacja inkluzyjna dotyczy nauczania skupionego na dziecku, bardziej niż na programie nauczania. Podejście to oparte jest na rozpoznaniu, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie, w różnym tempie i należy mu stworzyć takie warunki nauczania, które odpowiadałyby jego potrzebom, z uwzględnieniem dzieci z różnymi dysfunkcjami. Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życie szkoły, łącznie z uczniami niepełnosprawnymi. Jest to proces polegający na restrukturyzacji szkolnictwa, polityki oraz kultur, tak aby odpowiadały różnorodności uczniów w miejscach ich zamieszkania. Wśród cech charakterystycznych dla edukacji włączającej wymienia się następujące:

- uznaje ona, że wszystkie dzieci mogą się uczyć,
- uznaje i szanuje różnicowanie dzieci co do ich: wieku, płci, pochodzenia etnicznego, języka, niepełnosprawności itd.,
- pozwala systemowi oraz strukturom edukacji, a także metodyce poznać potrzeby dzieci i uczy, jak im sprostać,
- stanowi część szerszej strategii promowania społeczeństwa inkluzyjnego,
- jest dynamicznym procesem, który ciągle się rozwija.

Jak zauważa A. Bałandynowicz „W Polsce jak i w innych państwach, jest obserwowana tendencja odejścia od zinstytucjonalizowanych form opieki i wychowania. Praca pedagoga ma na celu takie oddziaływanie na dziecko i jego rodzinę, aby

możliwie każda osoba wychowywała się w środowisku rodzinnym. Praca z dzieckiem w środowisku naturalnym jest jedyną, jak dotąd niezastąpioną, formą najbardziej efektywnych oddziaływań resocjalizacyjnych.” (Bałandynowicz, 2007, s. 84). I z tego powodu tak duże szanse dla resocjalizacji daje edukacja inkluzyjna, która preferuje wychowanie dziecka w naturalnym środowisku i tworzenie warunków do uczęszczania do masowej, szkoły środowiskowej. Oczywiście szkoła taka wymaga przygotowania i wielu zmian.

Szkoły inkluzyjne nie pytają, jak należy zmienić ucznia, aby ukończył szkołę, ale raczej jak szkoła musi się zmienić, aby sprostać potrzebom dzieci niepełnosprawnych, nieprzystosowanych społecznie oraz zapewnić im pełne uczestnictwo w szkole. Ponadto istotne staje się uzyskanie odpowiedzi na pytanie: jakich kompetencji potrzebują nauczyciele szkół masowych i nauczyciele specjaliści, aby móc spełniać rolę kompetentnych nauczycieli w szkołach włączających?

Na liście umiejętności nauczyciela niezbędnych do pracy w warunkach edukacji inkluzyjnej znajdują się:

- umiejętność rozwiązywania problemów oraz oszacowania, jakich umiejętności potrzebuje uczeń (niż polegania jedynie na standardowym programie nauczania),
- umiejętność wykorzystania indywidualnych zainteresowań dzieci oraz ich wewnętrznej motywacji do rozwijania potrzebnych umiejętności,
- umiejętność wyznaczania wysokich, ale alternatywnych oczekiwań odpowiednich dla uczniów,
- umiejętność stawiania odpowiednich oczekiwań każdemu uczniowi, bez względu na jego możliwości. Ta umiejętność nauczyciela pozwoli wszystkim uczniom zaangażować się w życie klasy i szkoły,
- umiejętność określenia, jak dostosować zadania do możliwości uczniów, jak zróżnicować poziom ćwiczeń w klasie, tak aby wszyscy uczniowie brali w nich udział; ta umiejętność dotyczy nie tylko szkół podstawowych czy średnich, ale także wyższych uczelni. To oznacza więcej nauczania w formie aktywnej, a mniej w tradycyjnej (uczeń w ławce),
- nauczenie się docenienia wszelkiego rodzaju umiejętności, jakie uczniowie wnoszą do klasy, nie tylko umiejętności naukowych. W ten sposób nauczyciel wyraźnie daje do zrozumienia, że w jego klasie ceni się umiejętności, nawet jeśli nie stanowią one istotnej wartości dla całej szkoły,
- umiejętność zapewnienia sukcesów wszystkim uczniom każdego dnia.

Inne kompetencje nauczycieli to:

- świadomość, że spoczywa na nich odpowiedzialność za każde dziecko w klasie; nauczyciele muszą sami nauczyć się jak pracować z każdym dzieckiem, a nie oczekiwać, że ktoś im po prostu powie, jak kształcić dzieci niepełnosprawne,
- wiedza o różnych strategiach nauczania oraz umiejętność ich efektywnego zastosowania; dotyczy to umiejętności dostosowania materiałów oraz wyznaczenia celów każdemu dziecku według jego potrzeb,

- umiejętność pracy w zespole z rodzicami i nauczycielami specjalnymi, aby dowiedzieć się, jakich umiejętności dziecko potrzebuje i zastosować najlepsze metody nauczania,
- postrzeganie dziecka w klasie jako osoby, u której możliwe jest samodoskonalenie się dzięki pracy z nim, a nie jako problemu, z którym trzeba sobie poradzić lub zrzucić odpowiedzialność na kogoś innego,
- elastyczność i wysoka tolerancja dla odmienności (za Council for Exceptional Children, Teacher Competencies Needed, 2006).

Przygotowanie nauczycieli do pracy w szkołach inkluzyjnych to wyrobienie w nich nawyku patrzenia na trudności w nauce ich uczniów w sposób twórczy i konstruktywny. Trudności uczniów w nauce są bowiem wskazaniem do zmian w pracy i postępowaniu nauczyciela. Nie chodzi tu o obwinianie nauczyciela za wszystkie niepowodzenia ucznia w nauce. Chodzi o to, aby nauczyciel poszukiwał przyczyn tych niepowodzeń, obserwował reakcje ucznia i znajdował sposoby, dzięki którym następuje poprawa. Dla M. Ainscow (2000) celem ostatecznym jest tworzenie szkół skutecznych dla wszystkich. Autor opowiada się za tezą, „że tym, co jest potrzebne, nie są próby określenia specjalnych metod nauczania w odniesieniu do dzieci o specjalnych potrzebach, lecz efektywne nauczanie i uczenie się wszystkich dzieci” (za Ainscow, 2000, s. 191). W edukacji inkluzyjnej bardzo istotne jest doskonalenie szkoły. Nie jest to proces prosty. Wymaga zrozumienia i zaakceptowania przez środowisko szkolne aby mógł zakończyć się sukcesem (Fullan, 1982). W procesie doskonalenia szkoły M. Ainscow (2000) zwraca uwagę na dwa aspekty: pierwszy dotyczy szkoły jako placówki rozwiązującej problemy, drugi nauczycieli jako myślących praktyków. Jeśli chodzi o szkołę jako placówkę rozwiązującą problemy, to istotne i pierwszoplanowe staje się znalezienie sposobu włączenia wszystkich uczniów w rozwiązywanie problemów związanych z nauczaniem i uczeniem się oraz stworzenie w środowisku nauczycieli warunków do współpracy a nie pracy indywidualnej i opartej na rywalizacji. Sukces nauczyciela w szkole inkluzyjnej nie może oznaczać porażki jego kolegi.

Natomiast nauczyciel jako myślący praktyk, to nauczyciel stawiający pytanie: Jak mogę pomóc wszystkim uczniom w osiągnięciu sukcesu?

Resocjalizacja, czyli ponowna socjalizacja, odbywa się najczęściej w warunkach izolacyjnych. Można, szczególnie wobec nieletnich postawić pytanie: czy takie działania mają sens? Jeśli głównym celem resocjalizacji jest ponowne przystosowanie wychowanka do życia w społeczeństwie to dlaczego wybiera się sposób izolowania go od tego społeczeństwa jako jedną z częściej stosowanych metod. Resocjalizacja wychowanka w placówce zamkniętej powoduje osłabienie lub zerwanie więzi społecznych z rodziną i najbliższym otoczeniem. W zmianie paradygmatu w myśleniu o edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych a więc także nieprzystosowanych społecznie rzecz idzie o to, aby w każdej sytuacji, w stosunku do każdego dziecka myślenie o jego edukacji było myśleniem włączającym, inkluzyjnym, nigdy segregacyjnym, wykluczającym, marginalizującym.

Jak zauważa L. Pytka „przewidywanym efektem działań inkluzyjnych w ramach określonej polityki wychowawczej i penitencjarnej powinna być zmiana interakcji społecznych i niektórych wymiarów tożsamości osobowej, którą od pewnego czasu nazywa się „twórczą resocjalizacją” (Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, 1996, *Metody twórczej resocjalizacji* 2007 i inne). Wspomniany autor postuluje jednak konieczność zmiany założeń podstawowych: proponuje odrzucenie korekcyjno-naprawczego modelu działań resocjalizacyjnych na rzecz kreatywnego, budowania nowej tożsamości wychowanka na bazie istniejących w nim potencjałów poznawczych, emocjonalnych i operacyjnych. Proces taki rozpoczynałby się od zmiany kostiumu, odrzucenia stygmatu przestępcy, dewianta, nieudacznika na rzecz innych coraz bardziej konstruktywnych jednostkowo i społecznie kostiumów, prowadzących do transformacji w zakresie pełnionych przez siebie ról społecznych i w końcu, poprzez samorealizację do zmiany „osobowościowego jądra, którym jest własna, nowa twarz społeczna.” (Pytka, *maszynopis*). Przeorientowanie teleologiczne, tzn. w zakresie strategicznych celów profilaktyki społecznej zamiast „walczyć”, „eliminować” na „wspomagać”, „dawać szansę” „rozwijać” idzie w parze z postulatami dotyczącymi edukacji inkluzyjnej omówionymi wyżej.

W inkluzyjnym nurcie myślenia, idzie zatem o profilaktykę społeczną bardziej ofensywną (inspirującą rozwój) niż defensywną (obronną, reagującą na zło społeczne już zaistniałe). Ludzka odmiennosc, inność na różnych poziomach społecznego funkcjonowania, nie może być źródłem marginalizacji, wykluczenia i negatywnej stygmatyzacji ale przeciwnie, ma inspirować poszukiwanie dróg integracji i reintegracji społecznej zgodnie ze znanym hasłem „wszyscy różni-wszyscy równi”.

Jednakże realizm pedagogiczny nakazuje poszukiwać także przede wszystkim optymalnych sposobów osiągania wspomnianych celów, a także zapewnienia odpowiednich środków ekonomicznych. Stąd już tylko krok do szerszego kontekstu, czyli polityki reintegracji społecznej, w ramach której możliwa byłaby edukacja inkluzyjna jako jej istotny element. A to z kolei wymaga przygotowania odpowiedniego pakietu ustaw czyli podbudowy legislacyjnej. I ten proces w naszym kraju zaczyna już kiełkować. Stąd nadzieja na realną możliwość wdrożeń, o których mówiłam (tu można wspomnieć o programach rządowych – m.in. pracy i spraw).

Istnieje wiele odmian coraz to bardziej zróżnicowanych programów edukacyjnych dla rozmaitych kategorii osób noszących piętno odmiennosci kulturowej, etnicznej, religijnej, biopsychicznej, dewiacyjnej itp. Niepodobna wymienić ich najważniejszych nurtów. Wskazać jednak należy za Jacques'em Delorsae'm (red. naukowym opracowania pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” (UNESCO, 1996), że „powinniśmy otworzyć nasze umysły, abyśmy wszyscy mogli żyć lepiej” (s. 255) i jako społeczeństwo globalnej wioski winniśmy być solidarni, spójni duchowo i emocjonalnie w przeciwstawianiu się wszelkim formom wykluczenia społecznego, ekonomicznego, kulturowego, zdrowotnego itp. (Geremek, 1996, s. 227–232). Pięknie to wszystko brzmi na poziomie intencji i postulatów. Trudności pojawiają się na poziomie konkretnych programów narodowych i ponadnaro-

dowych (np. europejskich). Od niedawna mówi się i wdraża politykę integracji i re-integracji społecznej. Oznacza to dostrzeganie wagi problemów związanych z reakcjami społecznymi na odmienność i zróżnicowanie ludzi nawet w ramach tej samej kultury, czy nawet świata jako „globalnej wioski”.

Hasła inkluzyjności, koherencji i solidarności społecznej powracają przy różnych okazjach w dziejach ludzkości pod innego rodzaju frazeologią czy słownictwem, a wywodzą się z prostego stanu zerojedynkowego: „włączyć-wyłączyć”. To co jest wyłączone, jest nieaktywne, bierne, skazane na degenerację, zaś, to co włączone, jest aktywne, dynamiczne, zorientowane na rozwój. Nie oznacza to jednak, że aby włączyć pewne sfery działań, inne należy wyłączyć lub zredukować. Chociaż pojęcie społecznego wykluczenia i włączenia (wkłuczenia) ma charakter socjologiczny, to jednak nawiązuje do prostych układów fizycznych, sieci i obwodów, np. neurologicznych, gdyż wyłączenie pewnych elementów systemu oznacza ich paraliż albo dewaluację. Tak też bywa z niepełnosprawnymi, chorymi, nieużytecznymi ludzkimi „odpadami” społecznymi, zwanymi „marginielem społecznym” godnym zaniedbania, bo nie przynoszącym żadnych zysków, a przeciwnie, stających się coraz większym obciążeniem i balastem społeczeństw postmodernistycznych, od którego to obciążenia należałoby się jakoś uwolnić.

Historycznie rzecz ujmując można wyodrębnić trzy zasadnicze kierunki oswojania problematyki wykluczenia i włączenia. W dużym skrócie za L. Pytką (2005) mogę powiedzieć, że są to trzy strategie: penalizacja, czyli karanie za odmienność (najwyższa forma wykluczenia), miłosierdzie i współczucie z powodu nieszczęsnej odmienności oraz prewencja – szeroko pojmowana kreatywna, a w jej obrębie edukacja inkluzyjna. Pierwsza, znana od dawna ma na celu odstraszenie potencjalnych przestępców oraz izolowanie, stygmatyzowanie popełniających czyny karalne. Tu sam system ścigania, wykrywania i sądenia staje się producentem klienteli aresztów śledczych i zakładów karnych, zakładów poprawczych itp. Mimo, że wykazywano wielokrotnie na rozmaite mankamenty w traktowaniu tej kategorii przez systemy penitencjarne, to jednak nie można jak dotąd miejsc odosobnienia i pełnej izolacji. Druga strategia, bliższa myśleniu reintegracyjnemu oraz inkluzyjnemu, strategia miłosierdzia (Caritas) realizowana na rozmaite sposoby przez rozmaite stowarzyszenia, pierwotnie religijne, później i świeckie, niosąc pomoc (przytułki, sierocińce, ośrodki pracy z młodzieżą wykolejoną itp.), wspierające ubogich, bezdomnych, uzależnionych. O ile pierwsza koncentruje się na sprawiedliwym ukaraniu czyli na konsekwencjach czynów nagannych sprawcy, o tyle druga centrum zainteresowania czyni człowieka (upadłego, grzesznego, słabego, odrzuconego, marginalizowanego) i jego powrót do społeczności wiernych, wyznawców, obywateli, braci i sióstr naszych. Ta druga ma na celu reintegrację społeczną i wsparcie. Trzecia, zaś kreatywna profilaktyka społeczna idzie w parze z postulowaną tu edukacją inkluzyjną. Pozytywna (kreatywna) profilaktyka społeczna bliska jest tym nurtom pedagogiki, które zwracają się w stronę dialogu społecznego, poszukiwania alternatywnych w stosunku do tradycyjnych (penalnych i stygmatyzujących) form prewencji i zaradności zbiorowej.

Streszczenie

Zainteresowanie edukacją inkluzywną wynika z faktu, iż coraz częściej dostrzegamy, że większość uczniów w szkołach to uczniowie ze specjalnymi potrzebami. Proces włączenia dotyczy różnych grup dzieci i młodzieży. Wśród nich są niepełnosprawni, nieprzystosowani społecznie, dzieci ze środowisk szczególnie zagrożonych, dzieci ze środowiska biedy i ubóstwa, dzieci mniejszości narodowych i dzieci imigrantów. Edukacja włączająca odpowiada na potrzeby tych dzieci.

Bibliografia

- Ainscow M.** (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Ainscow M.**, *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* [w:] *Inclusive education: a framework for reform. Proceedings of the International Conference on Inclusive Education, 16–19 December 2003*
- Ainscove M., Boot T., Dyson A.** (2004), *Understanding and developing inclusive practices In schools: a collaborative action research network*, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 8, no. 2.
- Balandynowicz A.** (2006), *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wydawnictwo Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa.
- Edukacja jest w niej ukryty skarb: raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delors'a/In'am al. Mufti, Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Cop. 1998.
- Education for All Global Monitoring Report 2005 – The Quality Imperative, Paris, UNESCO, 2004.
- Firkowska-Mankiewicz A.** (2004), *Edukacja włączająca – wyzwaniem dla polskiej szkoły*, Szkoła Specjalna.
- Fullan M.** (1982), *The meaning of educational change*, Teachers College Press, New York.
- Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all. UNESCO. France, 2005.
- Inclusive education: a global agenda. Ed. by S.J. Pijl, C.J.W. Meijer, S. Hegarty. London; New York, Routledge, 2003
- Konopczyński M.** (2006), *Metody twórczej resocjalizacji: teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, PEDAGOGIUM, Warszawa.
- Konopczyński M.** (2006), *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich: zarys koncepcji twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

- Peters S.J.** (2004), *Inclusive education: an EFA strategy for all children*, World Bank.
- Pytka L.** (2000), *Integracja w ujęciu interdyscyplinowym*, [w:] *Student niepełnosprawni: szkice i rozprawy*, red. T. Zacharuk, z. 4, Wyd. AP, Siedlce.
- Pytka L.** (2001), *Myślenie integracyjne i jego implikacje w pedagogice społecznej*, Opieka, Wychowanie, Terapia, nr 1.
- Teacher Competencies. Council for Exceptional Children [online] (Dostęp 2006).
- Zacharuk T.** (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wyd. AP, Siedlce.