

AGNIESZKA SAKOWICZ-BOBORYKO*, DOROTA OTAPOWICZ**

Szkoła ogólnodostępna wobec inkluzji uczniów z niepełnosprawnością – diagnoza wybranych problemów

Public school towards the inclusion of students with disabilities – diagnosis of selected problems

Streszczenie

W centrum koncepcji edukacji włączającej jest zapewnienie uczniom z niepełnosprawnością wysokiej jakości kształcenia w placówce ogólnodostępnej. Droga do osiągnięcia tego celu wiedzie przez budowanie nowego modelu, szkoły lepiej dostosowanej do potrzeb wszystkich uczniów. Celem rozważań jest przedstawienie sytuacji szkolnej (dydaktycznej i rówieśniczej) uczniów z niepełnosprawnością na tle codziennej praktyki edukacyjnej realizowanej w wielu polskich szkołach ogólnodostępnych. Przyjmując stanowisko o zasadniczej roli nauczycieli w projektowaniu środowiska rozwoju i uczenia się, skoncentrowano się głównie na ich działalności edukacyjnej i postawach wobec edukacji włączającej. Zidentyfikowano newralgiczne punkty procesu dydaktyczno-wychowawczego, które utrudniają przejście od szkolnej rutyny do edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnością. Wskazano istotne przeszkody w budowaniu współpracy, wymianie wiedzy wśród uczniów, a w konsekwencji podnoszeniu poziomu relacji społecznych,

* Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5595-8249>, e-mail: agnieszka.sakowicz@uwb.edu.pl.

** Katedra Pedagogiki Specjalnej i Działań Twórczych, Uniwersytet w Białymstoku, Polska, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8036-1273>, e-mail: d.otapowicz@uwb.edu.pl.

wśród których szczególnie znaczenie może mieć legitymizacja wartości indywidualistycznych, niejednokrotnie wzmocniana mechanizmem rywalizacji. Dystansowanie się części nauczycieli wobec edukacji włączającej (przy uznawaniu jej wartości) często koresponduje z poczuciem braku odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością oraz krytyczną oceną stanu gotowości szkół ogólnodostępnych do realizacji założeń inkluzji edukacyjnej.

Słowa kluczowe:

inkluzja, szkoła ogólnodostępna, uczeń z niepełnosprawnością, nauczyciel, trudności w realizacji

Abstract

At the heart of inclusive education is ensuring that students with disabilities have access to high-quality education in a mainstream setting. The way to achieve this goal is to build a new model, a school better adapted to the needs of all students. The paper aims to present the school situation (educational and peer) of students with disabilities against the background of everyday educational practice implemented in many Polish mainstream schools. Adopting the position on the teachers' fundamental role in designing the development and learning environment, the focus was mainly on their educational activities and attitudes towards inclusive education. Critical points of the didactic and educational process have been identified, which hinder the transition from school routine to education open to the diverse needs of all pupils, including those with disabilities. Significant obstacles to building cooperation, exchanging knowledge among students, and, consequently, increasing the level of social relations were identified, among which the legitimisation of individualistic values, often reinforced by the mechanism of competition, may be particularly important.

Keywords:

inclusion, mainstream school, disabled student, teacher, difficulties in implementation

1. WPROWADZENIE

W dzisiejszym dynamicznym i złożonym świecie rozwój technologii, różnorodność kulturowa, postęp społeczny i gospodarczy to tylko kilka z wielu czynników, które wpływają na naszą codzienność. Konsekwencją owych zmian w przestrzeni edukacyjnej jest przebudowa formuły polityki oświatowej w kierunku edukacji

włączającej. Jest to koncepcja, która „opiera się na procesie zmiany postaw społecznych, myśleniu kategoriami włączania, równości, szacunku i tolerancji dla drugiego człowieka” (Jachimczak 2018, s. 34). Jej głównym przesłaniem jest budowanie przestrzeni edukacyjnej bezpiecznej i przyjaznej wszystkim uczniom, otwartej na ich różnice i różnorodność potrzeb (wobec czego minimalizującej rozwiązania specjalne na rzecz uniwersalnych), miejsca, w którym każdy uczeń ma zapewnione warunki do rozwijania indywidualnego potencjału, mocnych stron, kompetencji społecznych tak, aby w przyszłości miał szansę na pełnię rozwoju osobistego oraz włączenie w życie społeczne. Kluczem do zaspokojenia tych potrzeb ma być wysoka i stale podnoszona jakość edukacji (Szumski, 2019; Gajdzica i in., 2021). Wśród odbiorców oczekiwanych zmian są dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością), którzy pragną uczestniczyć w procesie edukacyjnym w takim samym stopniu jak ich rówieśnicy.

W toczącej się debacie naukowej panuje zgodność co do wartości idei edukacji włączającej i zasadności przyjętego kierunku zmian edukacyjnych, jednak pojawiają się również wątpliwości dotyczące realizacji założeń inkluzyjnych w praktyce. Stawiane pytania, zarówno o charakterze ogólnym, jak i odnoszące się stricte do konkretnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tworzą przestrzeń do refleksji o istotnych problemach oraz do poszukiwania ważnych kierunków zmian i strategii ich wprowadzania.

Niniejszy artykuł ma charakter przeglądowy, wpisuje się w krytyczną perspektywę analizy współczesnego (tradycyjnego) modelu szkoły. Celem rozważań jest przedstawienie sytuacji szkolnej (dydaktycznej i rówieśniczej) uczniów z niepełnosprawnością na tle codziennej praktyki edukacyjnej realizowanej w wielu polskich szkołach ogólnodostępnych. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu, wyników badań naukowych, raportów podjęto próbę poszukiwania odpowiedzi na pytania: Czy kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych wspiera ich rozwój i wyrównuje szanse edukacyjne? W jakich obszarach pracy szkoły wyrasta pilna potrzeba zmiany, aby mogła pełniej realizować funkcje szkoły włączającej? Przyjmując stanowisko o zasadniczej roli nauczycieli w projektowaniu środowiska rozwoju i uczenia się, skoncentrowano się głównie na ich działalności edukacyjnej i postawach wobec edukacji włączającej. Za istotne uznano wskazanie niektórych niewralgicznych punktów procesu dydaktyczno-wychowawczego, które utrudniają przejście od szkolnej rutyny do edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnością.

2. ORGANIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA W KLASACH OGÓLNODESTĘPNYCH (WYMIAR DYDAKTYCZNY)

W centrum koncepcji edukacji włączającej jest zapewnienie wszystkim uczniom, w tym z niepełnosprawnością, dostępu do wysokiej jakości kształcenia w placówce ogólnodostępnej. Potrzeba ta, podyktowana głównie praktycznymi przesłankami, jest skutkiem krytyki niskiej efektywności tradycyjnego modelu szkoły, który w nowych, złożonych warunkach nie radzi sobie z rosnącymi oczekiwaniami społecznymi i gospodarczymi (Szymański, 2021).

Jednym z głównych zarzutów stawianych wobec tradycyjnego modelu kształcenia, obecnego w codziennej praktyce wielu polskich szkół, jest brak podmiotowego, zindywidualizowanego podejścia do uczniów oraz nadmierne skupienie się na działaniach dydaktycznych warunkowanych potrzebą zaspokojenia oczekiwań »rankingowych« (Jachimczak, 2019). Dominacja racjonalności ekonomicznej we współczesnej polityce oświatowej „wypchnęła” poza nawias mądrość i refleksyjność. Zamiast nich w szkole ceni się konformizm i podporządkowanie. Rzadko o efektach edukacji myśli się w kategoriach kreatywności, samodzielności w myśleniu, samostanowienia, obecnych w dokumentach strategicznych, ale nieprzekładających się na praktykę nauczania (McLaren, 2015). Uczniowie zazwyczaj traktowani są jako jednorodna grupa, program nauczania jest ujednolicony dla wszystkich uczniów, bez względu na ich indywidualne potrzeby, zainteresowania czy zdolności. Beata Pituła (2021, s. 45), powołując się na wyniki badań, stwierdza, że „nauczyciele dość chętnie i często uprawiają tzw. technologię nauczania. Technologia w istocie swej ma wpisaną pewną stałość, określoność, efektywność, powtarzalność, schematyczność, mierzalność”. Autorka podaje, że zaledwie jedna trzecia spośród 212 badanych nauczycieli zadeklarowało realizację humanistycznego modelu nauczania, wskazując, iż w zależności od ucznia dobierają treści i metody, starając się tym samym w możliwie najpełniejszy sposób indywidualizować proces nauczania. Natomiast znaczna część nauczycieli skrytykowała programy nauczania, usprawiedliwiając się przy tym, że wiedzą, iż mogą je modyfikować, ale brak czasu i wymogi egzaminacyjne skutecznie ich do tego zniechęcają. Ilustrują to ich wypowiedzi: „trudno zająć się poszczególnym uczniem, bo klasa wówczas się nudzi”, „tych, którzy wymagają zindywidualizowanej opieki jest za dużo i jeden nauczyciel nie ma szans, by to zadanie dobrze wykonać”, „tak naprawdę żal mi zdolnych uczniów, dla nich zupełnie nie mam czasu, muszę przecież wyrównywać szanse” (Pituła, 2021, s. 46). Deklaracje nauczycieli o wyrównywaniu szans edukacyjnych uczniów również nie zawsze znajdują odzwierciedlenie w praktyce edukacyjnej w takim stopniu, jakiego nale-

żałoby oczekiwać. Wprowadzane dodatkowe działania (jak np. realizacja zaleceń zawartych w indywidualnych programach edukacyjno-terapeutycznych) często oceniane są przez nauczycieli jako trudne, pracochłonne, zaburzające rytm pracy w zespole klasowym, spowalniające proces edukacyjny. W przekonaniu nauczycieli tracą pozostałe dzieci, np. zdolne, dobrze uczące się, co obniża zewnętrzny obraz szkoły i nauczyciela (Skalik, 2009). Z badań przeprowadzonych na zlecenie Ośrodka Rozwoju Edukacji i Ministerstwa Edukacji i Nauki (Mroczek, 2021) wynika, że do działań przysparzających nauczycielom największej trudności w realizacji założeń inkluzyjnych w kształceniu ogólnym należy dostosowanie metod i form pracy do potrzeb uczniów wynikających ze specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Strategią często stosowaną przez nauczycieli jest „równanie do środka”, czyli do poziomu reprezentowanego przez większość uczniów w klasie (Haager & Klinger, 2005). Takie podejście powoduje, że znaczna część uczniów z niepełnosprawnością może nie nadążyć za tokiem lekcji, niektórzy szybko przejawiają znużenie, inni są sfrustrowani niemożnością sprostania wymaganiom. Pojawiające się trudności prowadzą do poczucia krzywdy, niejasnego obrazu samego siebie, osłabienia wiary we własne możliwości, co może przekładać się na obniżenie motywacji uczniów do nauki i niepodejmowanie kolejnych wyzwań edukacyjnych. Powszechne wciąż wśród nauczycieli postrzeganie uczniów z niepełnosprawnością poprzez pryzmat dysfunkcji rozwojowej (model medyczny niepełnosprawności) połączone z przeświadczeniem o zubożeniu ich potrzeb edukacyjnych skutkuje tym, że dominującą tendencją oddziaływań edukacyjnych zorientowanych na pomoc tej grupie uczniów jest znalezienie sposobów na przystosowanie ich funkcjonowania do wymogów środowiska edukacyjnego, aby mogli sprostać wymaganiom szkoły i programu nauczania (Szpak, 2017). W praktyce najczęściej sprowadza się to do obniżenia uczniom wymagań edukacyjnych, co nie tylko ogranicza ich możliwości i szanse rozwojowe, ale także może powodować nasilenie się trudności w nauce, a w konsekwencji uruchomienie mechanizmu „błędnego koła” niskich osiągnięć edukacyjnych (Mittler, 2000; Ainscow 2000), które nader łatwo mogą być w takiej sytuacji wyjaśniane i legitymizowane niskim potencjałem, ograniczoną inteligencją i zdolnościami wynikającymi bezpośrednio lub też w jakiś sposób powiązanymi z niepełnosprawnością („niskim kapitałem biologicznym”) (za: Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 65). Aby wesprzeć uczniów z niepełnosprawnością w dostosowaniu się do wymogów środowiska szkolnego, podejmowane są wobec nich odpowiednie działania „naprawcze” w formie rehabilitacji, zajęć terapeutycznych, wyrównawczych itp. „Oczywiście w profesjonalnej pracy pedagogicznej nie można pominąć działań skoncentrowanych na problemach i próbach ich rozwiązywania poprzez różnego rodzaju działania usprawniające. Należy jednak docenić

znaczenie drugiego filaru niezbędnego do osiągnięcia zakładanych celów (nie tylko naszych, ale i osoby, na rzecz której działamy). Jest nim poszukiwanie mocnych stron i wykorzystywanie ich w pracy pedagogicznej” (Plichta, 2021, s. 215).

Istotnym elementem organizacji pracy w zespole klasowym jest projektowanie procesu kształcenia z wykorzystaniem nauki poprzez współpracę oraz zajęć wzmacniających więzi między uczniami. Budowanie relacji opartych na zaufaniu i empatii, tworzenie wolnej od stresującej rywalizacji atmosfery, w której uczniowie mogą eksperymentować, zadawać pytania, a także popełniać błędy bez obawy przed krytyką, to fundamenty bezpiecznego środowiska. „Dzięki podziałowi zadań, zróżnicowaniu temperamentów, wzajemnym relacjom członków, grupa może działać jak koło napędowe »uruchamiające« nawet najbardziej opornych w działaniu na lekcji” (Grygier, 2019, s. 10). Praktyka edukacyjna wskazuje jednak, że zajęcia lekcyjne z wykorzystaniem zasad projektowania uniwersalnego, innowacyjnych i elastycznych metod pracy, różnych wariantów aktywności uczniów opartej na współpracy, tutoringu rówieśniczym występują sporadycznie. Dominuje nauczanie frontalne z wykorzystaniem metod podających, w efekcie czego wielu uczniów nie jest aktywnie zaangażowanych w proces uczenia się. Fakt ten znajduje potwierdzenie w *Raporcie o stanie edukacji 2013* (Federowicz et al., 2014), w którym autorzy, powołując się na liczne badania prowadzone w polskich szkołach podstawowych i ponadpodstawowych, stwierdzają, iż deklaracje nauczycieli o różnorodności stosowanych metod i form pracy oraz ich duża wiedza teoretyczna na ten temat nie zawsze przekładają się na praktykę szkolną. Obserwacje lekcji oraz wywiady pogłębione przeprowadzone z nauczycielami i uczniami wyraźnie wskazują, że stosują najczęściej metody podające (pogadankę lub elementy wykładu), pracując „jednym frontem”. W wywiadach liczni nauczyciele otwarcie przyznawali, że unikają organizowania zajęć w formie pracy zespołowej uczniów, gdyż obawiają się dezorganizacji i nieefektywnego wykorzystania czasu. Ponadto dość powierzchownie znają metody aktywizujące, gdyż na ogół nie mieli okazji – lub mieli ich bardzo mało – by poznać w działaniu tajniki decydujące o powodzeniu ich stosowania.

Wśród istotnych uchybień w zakresie organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych jest niewystarczające dostosowanie warunków ramowych do ich potrzeb i możliwości rozwojowych, np. niedostatek podręczników i pomocy dydaktycznych w formatach alternatywnych, brak sprzętu ułatwiającego komunikację, terapię i edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością) (Dycht, 2018; Podgórska-Jachnik, 2021). Niedostatek zasobów dydaktycznych powoduje, że podstawowymi środkami dydaktycznymi dla większości nauczycieli pozostają podręczniki i ze-

szyty ćwiczeń, których konstrukcja nie uwzględnia zróżnicowanych potrzeb oraz możliwości rozwojowych i edukacyjnych uczniów. Zauważalnym problemem wielu polskich szkół jest również brak budowania kultury technologicznej, która promuje pozytywne podejście i umożliwia skuteczne wykorzystanie jej potencjału w edukacji. Oczywiście nowoczesna technologia nie powinna zastępować tradycyjnych metod nauczania, a raczej je uzupełniać i wspierać. Stosowana w sposób zrównoważony i odpowiedzialny stwarza nowe możliwości dostępu do wiedzy, interakcji i indywidualizacji procesu kształcenia (Sokołowski, 2023).

Uwagę zwraca również sam proces oceniania, często organizowany w sposób nadmiernie ograniczający, decydujący o dostaniu się do pewnych typów szkół lub o realizacji przez ucznia odrębnej ścieżki edukacyjnej. W wątpliwość podawana jest również zasadność samych testów, ponieważ wydają się dopasowywać uczniów do określonego modelu (UNESCO, 2020, s. 19–20). Zamiast tego nacisk powinien zostać położony na ocenianie kształtujące obejmujące całą ścieżkę edukacyjną, służące pozyskiwaniu informacji na temat przebiegu procesu uczenia się, umożliwiające wszystkim uczniom, w tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (niepełnosprawnością), wykazanie nabytych umiejętności. Dzięki informacji otrzymywanej od ucznia nauczyciel może modyfikować proces nauczania, uczeń zaś otrzymuje informację zwrotną na temat własnych umiejętności i postępów, co umożliwia mu świadome monitorowanie procesu uczenia się, wskazuje obszary, które wymagają dalszej pracy.

3. RELACJE UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ Z RÓWIEŚNIKAMI W KLASACH OGÓLNODOSTĘPNYCH (WYMIAR SPOŁECZNY)

Zauważalną konsekwencją neoliberalnej idei edukacyjnej jest wyraźne przesunięcie punktu ciężkości na indywidualne osiągnięcia uczniów i konkurencję, z pominięciem prawie zupełnie myślenia o wspólnotowości. „Współdziałanie uczniów na lekcjach bywa tępione, gdyż każdy uczeń ma sam zapracować na swoją ocenę” (Szymański, 2021, s. 30). Istnieją dowody empiryczne potwierdzające, że tak zorientowana szkoła sprzyja podnoszeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością bardziej niż placówka specjalna (Kurz, Elliott, Lemons et al., 2014; za: Szumski, 2019), co w dalszej perspektywie przyczynia się do zwiększenia ich szans dostępu do wykształcenia na wyższym poziomie i do bardziej prestiżowych miejsc pracy (Szumski, Firkowska-Mankiewicz, Lebuda, Karwowski, 2018).

Należy podkreślić, że takie podejście co prawda zwiększa szanse uczniów na osiągnięcie sukcesu edukacyjnego, ale również może przyczyniać się do osła-

bienia ich relacji z rówieśnikami w klasie szkolnej, osamotnienia, marginalizacji lub wykluczenia. W dążeniu do coraz lepszych wyników i wyższego poziomu nauczania zagubiono w procesie kształcenia to, co powinno stanowić jego istotę – „bycie mile widzianym” w grupie, w klasie, w szkole, wśród innych (Speck, 2013). Legitymizacja wartości indywidualistycznych, niejednokrotnie wzmocniana mechanizmem rywalizacji, nie sprzyja budowaniu współpracy, wymianie wiedzy wśród uczniów, a w konsekwencji podnoszeniu poziomu relacji społecznych. Co ważne, atmosfera zbyt dużej konkurencji panująca w szkole/klasie szkolnej może prowadzić do stresu i negatywnych skutków dla zdrowia psychicznego uczniów. Małgorzata Łoskot (2018) podaje, że w ocenie lekarzy już co piąte polskie dziecko ma zaburzenia psychiczne, które w dużej mierze wynikają z presji rodziców i nauczycieli na osiągnięcie sukcesów. Z tego co dziesiąte z nich wymaga hospitalizacji psychiatrycznej. Jak dowodzą badania (Sobierajski, Szczepkowski, 2013), problem ten dostrzega również sama młodzież szkolna, krytycznie wypowiadając się na temat atmosfery wychowawczej szkoły oraz roli nauczycieli w kształtowaniu stylu życia i zachowań prozdrowotnych uczniów. Wnioski z badań obejmują stwierdzenia dotyczące: nisko ocenianych relacji uczniów z nauczycielami, braku zaplecza dla realizacji i rozwijania indywidualnych zainteresowań uczniów w szkołach, nisko ocenianej przez młodzież pracy dydaktycznej nauczycieli oraz występowania przejawów przemocy fizycznej i psychicznej.

Konsekwencje nadmiernego skupiania się nauczycieli na działaniach dydaktycznych, zaniedbania procesu wychowawczego oraz niedostatecznej dbałości o relacje interpersonalne w klasie szkolnej odczuwają uczniowie z niepełnosprawnością. Badania wykazują, że w szkołach ogólnodostępnych najczęściej nie uzyskuje się pożądanego efektów społecznych. Kształtowanie postaw tolerancji i akceptacji czy chęci pomocy koledze/koleżance z niepełnosprawnością pozostają zwykle w kategorii deklaracji i życzeń. Fakt ten potwierdzają badania Danuty Al-Khamisy (2021) przeprowadzone wśród pełnosprawnych uczniów klas trzecich szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. Porównanie wyników wykazało istotną różnicę w poziomie tolerancji wobec osób z niepełnosprawnością między uczniami z badanych szkół. Uczniowie pełnosprawni ze szkoły ogólnodostępnej wykazywali niższą tolerancję od uczniów ze szkoły integracyjnej. Uczniowie z niepełnosprawnością, pomimo że niejednokrotnie aktywnie starają się zostać członkami społeczności swoich rówieśników, stosunkowo rzadko czują się dobrze w takich grupach, a nieprzyjazne otoczenie szkolne utrudnia im pokazanie się z perspektywy innej niż jako osoba potrzebująca pomocy (Narayan & Natarajan, 2013). Co prawda mają oni możliwość nawiązywania relacji rówieśniczych w różnych sytuacjach szkolnych, zwłaszcza w czasie przerw, jednakże nie można mówić o pogłębionych relacjach

przyjacielskich, które prowadziłyby do integracji w sytuacjach pozaszkolnych, towarzyskich. Te zdarzają się sporadycznie (Marmola, 2016). Z licznych doniesień empirycznych wynika, że duży odsetek uczniów z niepełnosprawnością (według niektórych badań sięgający nawet 80%) doświadcza dyskryminacji, braku akceptacji i wsparcia rówieśniczego, co może prowadzić do niskiej samooceny i poczucia izolacji społecznej. Dotyczy to uczniów z różnym rodzajem niepełnosprawności, a w szczególności dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Badania pokazują, że w przypadku tej grupy uczniów szkoła ogólnodostępna jest często postrzegana jako środowisko najmniej sprzyjające ich integracji społecznej. W porównaniu do kolegów/koleżanek ze szkoły specjalnej i integracyjnej przejawiają oni wyższy poziom nerwowości, nadruczliwości i roztargnienia, uzyskują gorsze wyniki w zakresie towarzyskości, taktowności, wytrwałości i koncentracji (Buchnat, 2015).

Warte uwagi są wyniki empiryczne wskazujące na znaczne rozbieżności w ocenie relacji rówieśniczych dokonywanej przez uczniów i ich nauczycieli oraz rodziców. Dorośli zazwyczaj zawyżają ocenę (Plichta, 2021; Sakowicz-Boboryko & Otapowicz, 2022), co może wynikać z ich słabego rozeznania w zakresie pozycji społecznej uczniów z niepełnosprawnością w klasie szkolnej, albo próby maskowania własnych zaniedbań w zakresie budowania klimatu społecznego sprzyjającego integracji szkolnej. Bywa i tak, że pozornie pozytywne relacje między uczniami na gruncie formalnym mogą zawierać ukryte problemy niedostrzegane przez nauczycieli i rodziców (Czabański, 2009).

Należy zauważyć, iż obserwowane w trakcie trwania edukacji zjawisko zmiany szkoły pierwszego wyboru ma miejsce najczęściej w przypadku uczniów z niepełnosprawnością uczęszczających do szkoły ogólnodostępnej. Dotyczy ono przejścia do szkoły specjalnej, a głównym tego powodem są niepowodzenia szkolne uczniów oraz niespełnienie oczekiwań stawianych przez placówkę (Sadownik, 2011; Grzyb, 2013; Grzelak, Kubicki & Orłowska, 2014). Nie można pominąć faktu, iż dla wielu z nich – jak wskazują wypowiedzi samych uczniów i nauczycieli szkół specjalnych – jest to również moment uwolnienia się od opresyjnych rówieśników (Sadownik, 2011), odbudowania poczucia własnych kompetencji i pozytywnego obrazu samego siebie (Krzemińska, 2012).

Słuszność mają Agnieszka Żyta i Katarzyna Ćwirynkało (2014), które na podstawie analizy wyników badań polskich i zagranicznych sugerują zachowanie ostrożności wobec bezkrytycznego przyjmowania integracji (czy w ujęciu szerszym – inkluzji) jako zawsze najlepszej formy kształcenia dla wszystkich uczniów. Wskazują także na potrzebę dużej koncentracji wysiłków na działaniach wychowawczych i profilaktycznych, służących budowaniu i poprawieniu relacji między uczniami z niepełnosprawnością i ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

4. NAUCZYCIELE SZKÓŁ OGÓLNODOSTĘPNYCH WOBEC EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ

„Przestrzeń doświadczeń uczniowskich znaczących dla odtwarzania porządku społecznego lub rekonstruowania porządku społecznego jest silnie związana z myśleniem nauczyciela o podmiotach edukacji, w tym o osobach z niepełnosprawnością” (Sadowska, 2021, s. 57). Znaczenia nadawane niepełnosprawności przez wielu nauczycieli wciąż jeszcze korespondują z modelem medycznym – uczeń jest postrzegany poprzez pryzmat dysfunkcji rozwojowej, jako „istota z jakimś brakiem, deficytem, której ciało i umysł nie pracują tak jak powinny” (Sadowska, 2021, s. 57). Sukces szkolny uczniów uzależniany jest od stopnia i rodzaju niepełnosprawności. W ocenie nauczycieli szanse powodzenia w szkole ogólnodostępnej mają przede wszystkim uczniowie z lekkim stopniem niepełnosprawności. Natomiast szanse na sukces szkolny uczniów niewidomych, niesłyszących, z głębszą niepełnosprawnością intelektualną czy z zaburzeniami sprzężonymi oceniane są zazwyczaj jako niewielkie (Uberman & Mach, 2016; Sakowicz-Boboryko, 2019). Z kolei Zenon Gajdzica (2011) oraz Marzena Buchnat (2014) formułują wniosek empiryczny, iż zdecydowana większość nauczycieli nie popiera edukacji dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych. Również Raport NIK (2017) podaje, że część nauczycieli wyraża obawy co do realizacji edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, którzy w ich ocenie nie są w stanie sprostać wymaganiom programowym i osiągnąć sukcesu edukacyjnego w szkole ogólnodostępnej (np. ukończenia szkoły), uznając, że uczniowie ci lepiej odnaleźliby się w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych.

Nauczyciele szkół ogólnodostępnych generalnie uznają wartość edukacji włączającej oraz dostrzegają wynikające z niej obopólne korzyści zarówno dla dzieci z niepełnosprawnością, jak i ich pełnosprawnych rówieśników, a zarazem większość z nich zachowuje wyraźny dystans wobec nowych rozwiązań edukacyjnych. Dostyc często ujawniają obawy, a nawet niechęć do umieszczania w ich klasach uczniów z niepełnosprawnością. Wzbudzają oni w nauczycielach niepożądane emocje, takie jak: litość, współczucie, strach czy bezradność. Jak zauważa Marzanna Zaorska (2020) deklarowany przez nauczycieli stosunek do integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej/włączającej zasadniczo pozytywny, posiada znamiona pozornej, pozorowanej wręcz akceptacji, sformalizowanej, „poprawnej politycznie”, bez dostrzegalnych cech internalizacji. Badania wskazują na występowanie rozbieżności między sferą deklaracji a sferą prywatnych odczuć nauczycieli. Taki stan rzeczy odnotowała Hanna Żuraw (2021)

w badaniach przeprowadzonych wśród 200 nauczycieli klas I-III ogólnodostępnej szkoły podstawowej. Autorka podaje, iż oficjalnie badani nauczyciele deklaruowali wolę działania na rzecz dzieci z zaburzeniami w rozwoju, co jest zgodne z zasadą politycznej poprawności i etyką. W nieoficjalnych sądach wyrażali dystans. Przepisują uczniom właściwości oceniane ujemnie oraz postrzegają ich jako zależnych od otoczenia i nieaprobowanych przez rówieśników, a przez rodziców otoczonych konwencjonalną opiekuńczością. Problem ten ujawnił się również w badaniach przeprowadzonych w grupie 145 nauczycieli klas IV-VIII (Sakowicz-Boboryko, 2019). Zaobserwowane rozbieżności w wypowiedziach badanych nauczycieli skłaniają do zastanowienia się, czy ich (a przynajmniej części z nich) deklaracje o akceptacji wprowadzanych zmian edukacyjnych wynikają z ich wewnętrznych przekonań, czy raczej stanowią pewnego rodzaju „argument osłonowy” używany w obawie przed posądzeniem ich np. o dyskryminację osób z niepełnosprawnością czy też brak otwartości na nowe wyzwania zawodowe.

Dystansowanie się części nauczycieli wobec edukacji włączającej (przy uznawaniu jej wartości) często koresponduje z poczuciem braku odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnością oraz krytyczną oceną stanu gotowości szkół ogólnodostępnych do realizacji założeń inkluzji edukacyjnej. Należy podkreślić, iż postawę prowłączającą najczęściej deklarują młodzi nauczyciele z niewielkim stażem pracy w szkole, a także osoby posiadające doświadczenie w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jednak wciąż wielu nauczycieli pracujących w klasach ogólnodostępnych deklaruje brak lub niski poziom kompetencji do pracy w grupie zróżnicowanej (Buchnat, 2014; Gajdzica, 2011; Sakowicz-Boboryko, 2019). Sygnalizują trudności w zakresie diagnozowania potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rozwojowymi i społecznymi, dostosowywania wymagań edukacyjnych i organizacji procesu kształcenia oraz doboru metod i form pracy odpowiednio do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością. Pomimo uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego (szkoleniach, studiach podyplomowych), nadal zdecydowana większość nauczycieli nie czuje się kompetentna w zakresie organizacji procesu dydaktycznego zgodnie z zasadami i wytycznymi projektowania uniwersalnego oraz zgłasza potrzebę rozwoju zawodowego w zakresie nauczania włączającego. Nauczyciele dostrzegają również wiele nieprawidłowości oraz pozornych działań w zakresie organizowania włączającego środowiska edukacyjnego, które w wielu aspektach oceniają jako nieprzygotowane do podjęcia nowych wyzwań edukacyjnych. Zastrzeżenia dotyczą niedostosowania szkoły pod względem organizacyjnym (np. zbyt liczne klasy szkolne, co utrudnia nauczycielom skupienie się na indywidualnych potrzebach uczniów), infrastruktury, zasobów

technologicznych, bazy dydaktycznej (np. brak alternatywnych podręczników, pomocy dydaktycznych dla uczniów niewidomych, głuchych, słabowidzących itp.), a także braku odpowiedniego wsparcia nauczycieli, głównie od dyrekcji szkoły oraz rodziców uczniów (Ćwirynkało, Żyta, 2015; Sakowicz-Boboryko, 2019).

5. ZAKOŃCZENIE

Zasygnalizowane w ogólnym zarysie problemy wskazują, iż dzisiejsza szkoła ogólnodostępna bezwzględnie potrzebuje zmian, gdyż zmieniają się czasy, w których funkcjonuje. Musi w związku z tym realizować nowe cele i zadania. Warto przy tym pamiętać, że owa skuteczność działania w dużym stopniu zależy od tego, czy wiemy dokąd i w jakim celu zmierzamy (Gocłowska, 2015, s. 7). Istnieje potrzeba szeroko zakrojonych działań tak, by każdy uczeń mógł korzystać z wysokiej jakości systemu edukacyjnego, a w konsekwencji był lepiej przygotowany do samodzielnego i satysfakcjonującego życia w dorosłości i włączony w nurt życia społecznego, kulturalnego i zawodowego. Koncepcja szkoły włączającej, wychodząc naprzeciw społecznym oczekiwaniom, otwarta na indywidualne potrzeby zróżnicowanej grupy uczniów, wpisując się w model szkoły refleksyjnej, emancypacyjnej, wydaje się słusznym kierunkiem zmian edukacyjnych. Poprzez podkreślanie wartości różnorodności i akceptacji, kształtowania postawy tolerancji, empatii i szacunku wobec innych może przyczynić się do budowy bardziej zintegrowanego społeczeństwa, w którym wszyscy są doceniani i szanowani bez względu na swoje różnice.

Jak podkreślają badacze, edukacja włączająca to długofalowy proces rozwoju i dostosowania całego systemu do potrzeb nowoczesnego społeczeństwa. Wymaga podjęcia kompleksowych i wielopłaszczyznowych działań, opartych na partnerstwie i współpracy – dzieleniu się wiedzą, doświadczeniami i zasobami wszystkich zainteresowanych i zaangażowanych w proces zmian stron. Zmiany w zakresie polityki oświatowej i legislacji, zapewnienie odpowiednich zasobów edukacyjnych, infrastruktury (w tym technologicznej), wsparcia dla uczniów o różnych potrzebach itd. to konieczne przedsięwzięcia organizacyjno-finansowe w procesie wprowadzania edukacji inkluzyjnej. Jednakże „urzeczywistnienie włączania będzie możliwe jedynie wtedy, gdy wszyscy nauczyciele będą dążyć do zmiany i będą posiadać wartości, wiedzę i postawy umożliwiające każdemu uczniowi odniesienie sukcesu. (...) Aby to osiągnąć, konieczne jest postrzeganie różnorodności uczniów nie jako problemu, ale jako szansy” (UNESCO 2020,

s. 20, 24). W tym kontekście wyraźnie wybrzmiewa potrzeba wsparcia nauczycieli (aktualnie pracujących i przyszłych) w celu zwiększenia ich świadomości co do potrzeby zmiany sposobu myślenia o szkole i uczniach w kategorii różnorodności oraz uzyskania kompetencji niezbędnych do pracy w klasie włączającej.

W dążeniu do budowania włączającej przestrzeni edukacyjnej i społecznej potrzebna jest refleksja oraz monitorowanie postępów i ewaluacja podejmowanych działań. Ich wdrażanie powinno być oparte na solidnym zrozumieniu kontekstu lokalnego, indywidualnych potrzeb uczniów oraz dostępnych dowodach naukowych. Mając na uwadze dobro wyłącznie uczniów, powinniśmy zadbać o to, aby to dobra praktyka, a nie decyzja administracyjna (podyktowana względami ekonomicznymi, ideologicznymi, pseudoprestiżowymi itp.) była podstawowym kryterium wdrażania rozwiązań w oświacie. W centrum bowiem zawsze ma znajdować się uczeń ze swymi potrzebami, a nie system założeń teoretycznych, choćby najszlachetniejszych (Fetzi, 2018). Aby proces włączania mógł skutecznie się odbywać, ważne jest, by szkoła „spojrzała” na swoją praktykę i dokonała takich zmian, które pozwolą na usunięcie barier w uczeniu się i zapewnienie przestrzeni do osiągnięć dla każdego ucznia. W innym razie włączanie dzieci z niepełnosprawnością do szkół ogólnodostępnych bez przygotowania, zapewnienia odpowiednich zasobów i wsparcia może spotęgować ich doświadczenia związane z marginalizacją, wykluczeniem społecznym. A wówczas edukacja włączająca stanie się utopią, będzie wyłącznie zabiegiem psychologicznym, socjotechniką mającą dać złudzenie równości (Bąbka & Nowicka, 2019; Przybylska-Czajkowska 2016).

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2021). Postawy dystansu i tolerancji wobec osób z niepełnosprawnością wśród uczniów szkoły integracyjnej i ogólnodostępnej. W: E.M. Kulesza, D. Al-Khamisy, P. Zalewska (red.) *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość, tom I* (s. 229–248). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bąbka, J., & Nowicka, A. (2019). Edukacja inkluzyjna, aby nie była iluzją... *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 36, 11–30.
- Buchnat, M. (2014). Kompetencje i oczekiwania nauczyciela do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań. *Studia Edukacyjne*, 31, 177–193.
- Buchnat, M. (2015). *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Czabański, A. (2009). *Samobójstwa altruistyczne. Formy manifestacji, mechanizmy i społeczne reperkusje zjawiska*, Kraków: NOMOS.
- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej

- uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Raport z badań. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–259.
- Dycht, M. (2018). Współczesne wyzwania pedagogiki przedszkolnej i szkolnej w obszarze edukacji włączającej dzieci niewidome i słabowidzące, *Forum Pedagogiczne*, 2, 93–109.
- Federowicz, M., Choińska-Mika, J., & Walczak, D. (2014). *Raport o stanie edukacji 2013*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Fetzki, T. (2018). Fałszywa alternatywa, czyli meandry edukacji niesegregacyjnej. *Studia Edukacyjne*, 51, 345–358.
- Gajdzica, Z. (2011). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego, W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 56–82). Oficyna Wydawnicza „Humanitas” WSH.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bełza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., & Mrózek, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. MEiN.
- Gocłowska A. (red.) (2015). *Szkoła wobec wymagań państwa. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Grygier, U. (2019). *Edukacja włączająca w aspekcie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i kształcenia specjalnego*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Grzelak, P., Kubicki, P., & Orłowska, M. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – raport końcowy*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Grzyb, B. (2013). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Haager D., & Klingner J.K. (2005). *Differentiating Instruction in Inclusive Classrooms*. OH Merrill.
- Jachimczak B. (2018). Kształcenie nauczycieli dla edukacji włączającej. *Studia Edukacyjne*, 48, 33–43.
- Jachimczak, B. (2019). Nauczyciel w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.) *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 138–159). Wydawnictwo FRSE.
- Krzemińska, D. (2012). O edukacji (nie)integracyjnej kilka refleksji. W: A. Krause, J. Belzyt & S. Sadowska (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – Codzienność – Wyzwania, tom 10* (s. 57–71). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Lisewska, M. (2020). *Polska szkoła wobec specjalnych potrzeb edukacyjnych*. <https://www.nowaera.pl/terapiainrozwoj/polska-szkola-wobec-spe>.
- Łoskot, M. (2018). Wspieranie uczniów z problemami natury psychicznej, *Głos Pedagogiczny*. <https://www.glospedagogiczny.pl/artukul/wspieranie-uczniow-z-problemami-natury-psychicznej>.
- Marmola, M. (2016). Relacje dzieci niepełnosprawnych z rówieśnikami w klasach integracyjnych. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, t. IV, online 2544–1205. DOI: 10.15584/kpe.2016.4.15.

- McLaren P. (2015). *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mroczek, M. (2021). *Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Najwyższa Izba Kontroli (2017). *Informacja o wynikach kontroli. Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach*. <https://www.nik.gov.pl/kontrole/P/17/073/LKI>.
- Naraian, S., & Natarajan, P. (2013). Negotiating Normalcy with Peers in Contexts of Inclusion: Perceptions of Youth with Disabilities in India. *International Journal of Disability, Development & Education*, 60(2), 146–166.
- Pituła, B. (2021). Nauczyciel wobec zawodowych znaków zapytania. W: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 39–53). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Plichta, P. (2021). Jak wspierać proces inkluzji szkolnej uczniów z niepełnosprawnościami i specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wybrane wyzwania i propozycje rozwiązań. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio* 3(47), 206–220.
- Podgórska-Jachnik, D. (2021). *Raport merytoryczny. Edukacja włączająca w Polsce – bilans otwarcia 2020*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Przybylska-Czajkowska, B. (2016). Polityka inkluzji – iluzja równości? *Nierówności społeczne a wzrost gospodarczy*, 47(3), 227–235.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 33, 52–70.
- Sadownik, A. (2011). *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sadowska, S. (2021). Wychowanie do zmiany społecznej. Refleksje w kontekście urzeczywistniania projektu edukacji włączającej, *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 41, 46–60.
- Sakowicz-Boboryko, A. (2019). Attitudes of Teachers from Mainstream Schools to Education Including Children with Disabilities. *Kultura i Edukacja*, 4(126), 109–124.
- Sakowicz-Boboryko, A., & Otapowicz, D. (2022). Budowanie relacji rówieśniczych uczniów z niepełnosprawnością w edukacji włączającej. W: A. Klim-Klimaszewska, S. Wieruszewska-Duraj (red.), *Wielowymiarowość edukacji XXI wieku. Edukacja szkolna, tom II* (s. 217–229). WN IKRiBL.
- Skalik, K. (2009). Z doświadczeń szkół biorących udział w projekcie. 5.1. Woj. śląskie (s. 32–37). W: J. Bogucka & D. Al-Khamisy (red.), *Szkoła dla wszystkich. Uczeń niepełnosprawny w szkole ogólnodostępnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Sobierajski, P., & Szczepkowski, J. (2013). Szkoła jako środowisko zachowań zdrowotnych młodzieży dużego miasta. W: T. Biernat & J.A. Malinowski (red.), *Edukacja a włączenie społeczne. Konteksty socjalne i pedagogiczne* (s. 354–366). Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Sokołowski, T. (2023). Technologie dla edukacji. *Inspiracje*, 2(126), 24–25.
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*. Harmonia Universalis.

- Szpak, A. (2017). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania. *Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne*, XIII(4), 12–45. <http://dx.doi.org/10.21784/ZC.2017.022>.
- Szumski G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska & G. Szumski (red.). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24). Wydawnictwo FRSE.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A., Lebuda, I., & Karwowski, M. (2018). Predictors of success and quality of life in people with borderline intelligence: The special school label, personal and social resources. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1021–1031.
- Szymański M. (2021). Zmiana społeczna a edukacja przyszłości. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk & A. Szwarz (red.). *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 21–35). Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Uberman, M., & Mach, A. (2016). Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w szkole ogólnodostępnej w pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, T. XXXV, z. 3, 165–185.
- UNESCO. 2020. *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. <https://gem-report-2020.unesco.org>.
- Zaorska, M. (2020). Poglądy na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej różnych uczestników życia szkolnego. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 2(48), 29–45.
- Żuraw, H. (2021). Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji społecznej w systemie edukacji (s. 73–97). W: E.M. Kulesza, D. Al-Khamisy & P. Zalewska (red.), *Od integracji do inkluzji. 30 lat edukacji integracyjnej – idea i rzeczywistość*, tom I. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Żyta, A., & Ćwirynkało, K. (2014). Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(27), 88–98.