

**Karolina Gniazdowska**

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

ORCID: 0000-0001-7144-6382

## **Edukacja włączająca – korzyści dla uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności**

### **Summary**

INCLUSIVE EDUCATION – BENEFITS FOR STUDENTS WITH AND WITHOUT DISABILITIES

Parents, teachers and students often wonder whether inclusive education brings benefits and enriches students with and without disabilities, or if it adversely affects one of the groups. Inclusive education has many benefits such as improving the quality of education for all students, overcoming social exclusion and combating discrimination. Inclusive education enables development for all students. There are benefits for students with disabilities such as the possibility of personal, intellectual and, above all, social development. Importantly, a student with a disability has a chance to develop in a natural environment. Students without disabilities can also experience the benefits of inclusive education. They have a chance to get used to difference, learn tolerance and sensitivity to the needs of others. Inclusive education can therefore significantly affect the students' value system and bring positive changes in the attitudes of students with and without disabilities.

**Key words:** inclusive education, benefits, students, disability

red. Paulina Marchlik

### **Wprowadzenie**

Edukacja włączająca to „proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami w szkole ogólnodostępnej” (Głodkowska 2010). Uczeń z niepełnosprawnością ma prawo kształcić się w szkole blisko swojego miejsca zamieszkania, przez co może

funkcjonować w otoczeniu, które jest mu dobrze znane i w którym będzie żył również w wieku dorosłym. Edukacja włączająca to odejście od modelu segregacyjnego, w którym duży odsetek uczniów z niepełnosprawnościami kształci się w szkołach specjalnych. Model ten bez wątplenia wpisuje się w cele edukacji, wśród których oprócz rozwijania umiejętności pisania, czytania, liczenia, posługiwania się narzędziami informatycznymi, niezwykle istotne jest „rozwijanie kompetencji społecznych, przygotowanie do życia w zróżnicowanym świecie, w zgodzie z zasadami demokracji i poszanowaniu praw człowieka” (Grabowska 2015: 9–10). W celu osiągnięcia najlepszych efektów edukacji włączającej, należy uczyć społeczność szkolną podmiotowego traktowania uczniów z niepełnosprawnościami i uwrażliwiać ich na potrzeby tej grupy uczniów. Deborah Deutsch Smith podkreśla dwie kluczowe zasady, którymi należy się kierować: stawianie człowieka na pierwszym miejscu, a także nieutożsamianie człowieka z jego niepełnosprawnością (2009: 58). Za edukacją włączającą stoją więc ważne argumenty natury aksjologicznej, jej rozwój na całym świecie staje się faktem, jak jednak przedstawia się zderzenie założeń z praktyką, gdy pytamy o konkretne korzyści wynoszone przez uczniów? Na to pytanie próbuje odpowiedzieć niniejszy artykuł.

### **Ramy dla edukacji włączającej w polskim systemie oświatowym oraz związane z nią oczekiwania**

Polska ratyfikowała konwencje, umowy i porozumienia, które promują edukację włączającą, a to oznacza, iż wprowadzenie tego modelu jest obowiązkiem decydentów. Składając podpis pod dokumentami, polskie państwo musi poczynić pewne kroki, by zrealizować zadania w nich zawarte. Wśród najważniejszych dokumentów tego rodzaju znajduje się Deklaracja z Salamanki z 1994 r., którą uchwaliło ponad 90 krajów. Głosi ona m.in., że „dzieci posiadające szczególne potrzeby edukacyjne muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny przyjąć je w ramach prowadzenia nauczania stawiającego dziecko w centrum zainteresowania i mogącego zaspokoić jego potrzeby”. Najistotniejsze przesłanie Deklaracji z Salamanki to „jedna szkoła dla wszystkich”. Należy też upowszechnić wiedzę o założeniach edukacji włączającej Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (2012) wśród nauczycieli i uczniów szkół ogólnodostępnych, jak również w całym społeczeństwie. Konwencja

głosi, że „Zwykle szkoły o tak otwartej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji”. Ponadto głosi, iż „Państwa Strony podejmą wszelkie niezbędne środki w celu zapewnienia pełnego korzystania przez niepełnosprawne dzieci ze wszystkich praw człowieka i podstawowych wolności, na zasadzie równości z innymi dziećmi” (Grabowska 2015).

Edukacja włączająca ma swoich zwolenników, którzy dostrzegają korzyści tej formy kształcenia dla obu stron, w skład których wchodzi między innymi zmiana postaw uczniów bez niepełnosprawności, którzy na co dzień spędzają czas z uczniami z niepełnosprawnościami, uczenie się tolerancji i wrażliwości na potrzeby kolegów i koleżanek, szansa na usamodzielnienie się i łatwiejsze wejście w dorosłe życie. Edukacja włączająca budzi też jednak kontrowersje i oprócz jej zwolenników, są też i przeciwnicy, a przynajmniej osoby, które mają wątpliwości, czy edukacja włączająca jest słuszną ideą. Rodzice, nauczyciele i uczniowie niejednokrotnie zastanawiają się, czy włączanie uczniów z niepełnosprawnościami nie zaburzy kształcenia ich rówieśników bez niepełnosprawności, a zatem czy edukacja włączająca przynosi korzyści, i rzeczywiście wzbogaca wszystkich uczniów, czy może jednak przynosi odwrotny skutek i więcej odbiera, aniżeli daje.

Rada Unii Europejskiej we wnioskach dotyczących społecznego wymiaru edukacji i szkolenia zakłada, że: „Tworzenie warunków niezbędnych do pomyślnego włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami do głównego nurtu edukacyjnego przynosi korzyści wszystkim uczniom” ([http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf)). Wśród korzyści dla uczniów z niepełnosprawnościami wymienia się możliwość rozwoju osobowego, intelektualnego, a przede wszystkim społecznego. Co istotne uczeń z niepełnosprawnością ma szansę na rozwój w naturalnym środowisku, co ogranicza wyłączenie, izolację. Uczniowie z niepełnosprawnościami wykazują potrzebę akceptacji, przebywania z innymi, chcą być dostrzeżeni w grupie. Edukacja włączająca umożliwia funkcjonowanie w grupie rówieśniczej i uspołecznianie w niej, co przynosi też korzyści uczniom z niepełnosprawnościami w późniejszym czasie, m.in. daje większą szansę na usamodzielnienie się i łatwiejsze wejście w dorosłe życie.

Ponieważ kształtowanie polityki oświatowej w obecnych czasach wymaga praktyki opartej na dowodach, warto sięgnąć do wyników badań naukowych, poświęconych temu problemowi. W Polsce empiryczne badania nad efektami włączania edukacyjnego są jeszcze nieliczne, bo i okres wdrażania inkluzji w polskiej szkole jest jeszcze bardzo krótki. Choć zainteresowanie tą problematyką i podwaliny pod zmiany systemowe należy odnotować w naszym kraju

w latach 2005–2010 (Jardzioch 2017: 197–199), ramy prawne dla edukacji włączającej stworzyły jednak dopiero rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r.<sup>1</sup>

### **Efektywność edukacji włączającej – w poszukiwaniu praktyki opartej na dowodach**

W Polsce badania nad efektami inkluzji w edukacji są, z przyczyn opisanych tu, jeszcze nieliczne – pominiawszy te, które *de facto* dotyczą szkół czy klas integracyjnych i to w ograniczonym zakresie. Dlatego tak ważne są doświadczenia zagraniczne i (już) dekady badań przeprowadzonych w innych krajach, które utwierdzają w przekonaniu, że kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w warunkach edukacji włączającej może przynieść szereg korzyści edukacyjnych i społecznych. Naukowe efekty edukacji włączającej zostały zbadane na wiele sposobów na wielu różnych populacjach uczniów na całym świecie, co pozwala na przedstawienie mocnych dowodów na to, że uczniowie z niepełnosprawnościami rzeczywiście czerpią wiele z edukacji włączającej. Liczne systematyczne przeglądy badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej, osiągnęli lepsze wyniki w nauce, niż ich rówieśnicy kształceni w warunkach edukacji segregacyjnej. Jedne z pierwszych badań dotyczących tego problemu opublikowali Baker, Wang i Walberg (1995: 33, 35), nieco później Katz i Mirenda (2002: 14, 24). Natomiast do najważniejszych publikacji zbierających wyniki badań, w randze dowodów na skuteczność inkluzji, jest opracowanie Hehira, Grindala i ich współpracowników (2016), w tym obejmujących także wyniki szeroko zakrojonych badań własnych (2012). Warto aby polski czytelnik zapoznał się z przeglądem wyników przedstawianych przez autorów, tym bardziej, że dostęp do niektórych źródeł oryginalnych jest ograniczony<sup>2</sup>.

W badaniach przeprowadzonych w 2012 r. przez Hehira i jego współpracowników analizowano wyniki ponad 68 000 uczniów szkół podstawowych

---

<sup>1</sup> Między innymi: Rozporządzenie MEN z dn. 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2010, nr 228, poz. 149.

<sup>2</sup> W pracy korzystałam ze źródeł oryginalnych – gdy to nie było możliwe, stosowałam cytowania pośrednie.

i średnich z niepełnosprawnościami w stanie Massachusetts w Stanach Zjednoczonych. Wykorzystując dane z testów, autorzy wyszczególnili wiele czynników, które mają wpływ na osiągnięcia naukowe uczniów. Takie czynniki jak dochód rodziny, jakość szkoły i biegłość w angielskim miały związek z osiągnięciami naukowymi ucznia. Po uwzględnieniu tych czynników, autorzy stwierdzili, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy spędzali większość czasu w szkole z ich pełnosprawnymi rówieśnikami osiągnęli zdecydowanie lepsze wyniki w zakresie znajomości języka i matematyki niż uczniowie z podobnymi niepełnosprawnościami, którzy spędzali mniej czasu w szkole z ich pełnosprawnymi rówieśnikami (Hehir 2012). Dzieci z niepełnosprawnościami, które zostają włączane w programy przedszkolne również odnoszą korzyści. Badania przeprowadzone na 757 trzy- i czterolatkach w Środkowo-Zachodnich Stanach Zjednoczonych wykazały, że umiejętności językowe dzieci z niepełnosprawnościami rozwijają się znacznie lepiej, kiedy dzieci te mają możliwość uczęszczania do przedszkola razem z ich pełnosprawnymi rówieśnikami (Justice i in. 2014).

Dwa podłużne badania uczniów z niepełnosprawnościami w Stanach Zjednoczonych dowodzą, że uczestnictwo w edukacji włączającej może mieć pozytywny wpływ na ich wyniki w nauce. W latach 2000–2006 poddano obserwacji 512 uczniów z niepełnosprawnościami od szkoły podstawowej do gimnazjum i od gimnazjum do szkoły średniej (Wagner 2005: 25–41). Dane z badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej lepiej radzili sobie z rozumieniem tekstu czytanego i osiągnęli wyższy wynik z testów matematycznych w porównaniu z uczniami, którzy kształcili się w warunkach edukacji segregacyjnej. Wśród osób z niepełnosprawnościami intelektualnymi – uczniowie, którzy doświadczyli włączenia – czytali od 23 do 43 słów na minutę szybciej (Blackorby i in. 2007).

Podobne badania dotyczyły nastoletnich uczniów z niepełnosprawnościami, podczas których przez ponad 10 lat obserwowano 11 270 uczniów w wieku 13–16 lat ze Stanów Zjednoczonych. Badania te wykazały, iż uczniowie, którzy realizowali więcej zajęć w szkole ogólnodostępnej, osiągnęli większe postępy w nauce aniżeli uczniowie, którzy więcej czasu spędzali w warunkach edukacji segregacyjnej (Marder C., Wagner M., Sumi C. 2003; Newman L., Davies E., Marder C. 2003; za: Hehir i in. 2016: 14).

Edukacja włączająca może pozytywnie wpływać też na liczbę lat nauki w szkole, którą dana osoba ukończyła. Badania przeprowadzone przez Laurę Schifter – wykładowczynię z Harvardu, miały na celu zbadanie wzorców ukończenia szkoły przez uczniów z niepełnosprawnościami w stanie Massachusetts

w Stanach Zjednoczonych i dowiodły, że uczniowie z niepełnosprawnościami, którzy byli w pełni kształceni w edukacji włączającej, mieli pięć razy większe szanse na ukończenie szkoły na czas, niż uczniowie kształceni w warunkach segregacyjnych (Schifter L.A. 2015; za: Hehir i in. 2016: 15). Korzyści z edukacji włączającej mogą wykraczać nawet poza szkołę średnią. Badania ponad 400 uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi lub niepełnosprawnościami sprzężonymi w Stanach Zjednoczonych wykazały, że uczniowie, którzy uczyli się w modelu edukacji włączającej mieli dwukrotnie większą szansę na kontynuowanie nauki po ukończeniu szkoły średniej (Baer R.M., Daviso A.W., Flexer R.W., Queen R.M., Meindl R.S. 2011; za: Hehir i in. 2016: 15).

Dowody potwierdzające naukowe korzyści z edukacji włączającej nie ograniczają się do Stanów Zjednoczonych. Norwescy badacze przez ponad 6 lat obserwowali niemal 500 uczniów szkół średnich z niepełnosprawnościami. Uwzględniając wiele innych czynników mających wpływ na osiągnięcia uczniów, dowiedli, że uczniowie kształceni w klasach włączających, mieli o ponad 75% większe szanse na zdobycie wykształcenia zawodowego lub akademickiego, aniżeli uczniowie, którzy kształcili się w klasach specjalnych (Myklebust J.O. 2007; za: Hehir i in. 2016: 15). W badaniu przeprowadzonym w Holandii porównano rozwój ponad 200 dopasowanych par 7- i 8-letnich uczniów z trudnościami w uczeniu się i zachowaniu lub z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej, którzy uczyli się w szkołach ogólnodostępnych i specjalnych. Badacze obserwowali te pary uczniów przez cztery lata i zauważyli, że uczniowie ze szkół ogólnodostępnych osiągnęli znacznie większy postęp naukowy niż uczniowie ze szkół specjalnych (Peetsma T., Vergeer M., Roeleveld J., Karsten S. 2001; za: Hehir i in. 2016: 15).

Istnieją wyniki badań, które ukazują pozytywny wpływ edukacji włączającej na uczniów z zespołem Downa. Kształcenie w szkołach ogólnodostępnych skutkuje rozwojem umiejętności szkolnych, wśród których wyróżnia się umiejętności językowe (Buckley S. i in. 2006; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187) i umiejętności czytania (Bochner S., Outhred L., Pieterze M. 2001; Stoper P. i in. 1990; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187). Ponadto wykazano, że edukacja włączająca nie przynosi negatywnych następstw społecznych (Rietveld C. 1988; za: Ćwirynkało, Żyta 2014: 187).

Istnieją również dowody na to, że uczestnictwo w edukacji włączającej może przynieść uczniom z niepełnosprawnościami korzyści społeczne i emocjonalne, wśród których znajduje się kształtowanie i utrzymywanie pozytywnych relacji między rówieśnikami, co ma znaczenie dla uczenia się i rozwoju psychicznego dziecka. Badania sugerują, że uczniowie z niepełnosprawnościami

często mają problemy z nawiązaniem relacji z rówieśnikami (Bossaert G., Boer A.A. de, Frostad P., Pijl S.J., Petry K. 2015; za: Hehir i in. 2016: 18). Zbadano ponad 1100 austriackich uczniów szkół podstawowych i średnich i ustalono, że w porównaniu do uczniów bez niepełnosprawności uczniowie z niepełnosprawnościami mieli mniej przyjaciół lub interakcji społecznych, niższy poziom postrzeganej akceptacji rówieśników i zmniejszone poczucie własnego uczestnictwa społecznego (Schwab S. 2015; za: Hehir i in. 2016: 18).

Edukacja włączająca może pomóc w rozwoju umiejętności społecznych wśród uczniów z niepełnosprawnościami (tamże). Przegląd literatury wskazuje, że uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej wykazywali wyższy poziom zachowań niż uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi kształcący się w edukacji segregacyjnej (Katz J., Mirenda P. 2002; za: Hehir i in. 2016: 18). Badając uczniów z Kanady z trudnościami w uczeniu się badacze zaobserwowali, że uczniowie, którzy kształcili się w systemie edukacji włączającej (z dodatkowym wsparciem w klasie lub bez) byli bardziej akceptowani przez swoich rówieśników, mieli lepsze relacje społeczne, byli mniej osamotnieni i wykazywali mniej zaburzeń zachowania niż podobni uczniowie, którzy kształcili się w osobnych, specjalnych klasach (Wiener J., Tardif C.Y. 2004; za: Hehir i in. 2016: 18).

Badania przeprowadzone wśród uczniów ze Stanów Zjednoczonych, wykorzystujące dane z badań NLTS (National Longitudinal Transition Study) i SEELS (Special Education Elementary Longitudinal Study) również dowodzą, że spędzanie czasu w placówkach włączających, wiąże się z lepszymi umiejętnościami społecznymi uczniów z niepełnosprawnościami (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; Sumi C., Marder C., Wagner M. 2005; za: Hehir i in. 2016: 18–19). Badacze analizujący dane z SEELS stwierdzili, że uczniowie z niepełnosprawnościami umieszczeni w zwykłych klasach wykazują większą niezależność i samowystarczalność (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; Sumi C., Marder C., Wagner M. 2005; za: Hehir i in. 2016: 19). Na przykład 34% uczniów z niepełnosprawnościami, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej, zgłaszali, że mogli wykonywać rzeczy samodzielnie „zazwyczaj” lub „bardzo często”, w porównaniu do 22% uczniów, którzy kształcili się w klasach specjalnych (Newman L., Davies-Mercier E. 2005; za: Hehir i in. 2016: 19).

Badania przeprowadzone w 2012 r. wśród 138 nauczycieli miały na celu poznanie ich opinii na temat edukacji włączającej. Zauważają oni wiele korzyści płynących z edukacji włączającej. Zdaniem nauczycieli uczniowie z niepełnosprawnościami nie czują się inni ani gorsi, mają szansę kształcić się w swoim najbliższym otoczeniu, nawiązywać kontakty z innymi uczniami. Ponadto

kształcenie w warunkach edukacji włączającej pozytywnie wpływa na ich pewność siebie, a także na wiarę we własne siły i możliwości (Ćwirynkało, Żyta 2015: 254).

Uczniowie bez niepełnosprawności również doświadczają korzyści z edukacji włączającej. Mają szansę na co dzień oswajać się z odmiennością, uczyć się tolerancji i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka. Edukacja włączająca kształtuje w nich właściwe postawy wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Uczniowie spędzają ze sobą czas, poznają się, doświadczają różnego rodzaju sytuacji, wspólnie rozwiązują problemy, rodzi się między nimi więź.

Istnieją opracowania badań, które ukazują, iż w większości przypadków wpływ edukacji włączającej na uczniów bez niepełnosprawności jest neutralny bądź pozytywny. Do korzyści edukacji włączającej, doświadczanych przez uczniów bez niepełnosprawności, zalicza się: „większe zrozumienie i akceptację indywidualnych różnic i różnorodności, szacunek dla wszystkich ludzi, przygotowanie do dorosłego życia w integracyjnym społeczeństwie oraz możliwość opanowania czynności dzięki praktyce i nauczaniu innych”. Skutki takie udokumentowano również w ostatnich badaniach naukowych, na przykład w opracowaniu Bennetta i Gallaghery (2012) ([https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_PL.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf)).

Badacze z Uniwersytetu w Manchesterze w 2007 r. dokonywali systematycznego przeglądu badań, które miały na celu sprawdzenie, co dzieje się z uczniami pełnosprawnymi kształcącymi się w warunkach edukacji włączającej. Analizując 26 badań przeprowadzonych w takich krajach jak Australia, Irlandia, Kanada i Stany Zjednoczone, stwierdzono, że przeważająca większość (81%) z nich wskazuje na neutralne (58%) bądź pozytywne (23%) oddziaływanie na rozwój edukacyjny pełnosprawnych uczniów, którzy kształcą się wraz z uczniami z niepełnosprawnościami (Kalambouka A., Farrell P., Dyson A., Kaplan I. 2007; za: Hehir i in. 2016: 7).

Przegląd badań przeprowadzony przez Ruijs i Peet w 2009 r. również wykazał, że edukacja włączająca na ogół skutkuje pozytywnym lub neutralnym wpływem na wyniki w nauce uczniów bez niepełnosprawności. W trzech badaniach, które ukazały pozytywne wyniki, badacze zaobserwowali znaczącą rolę nauczycieli edukacji włączającej, którzy stosowali takie strategie i techniki nauczania, które odpowiadały potrzebom różnych uczniów. Wszystkie badania wykazały znacznie większe różnice między szkołami niż między klasami w tych szkołach, w których realizowano lub nie edukację włączającą. To pozwala wysunąć wniosek, że zdecydowanie większą rolę w zdobywaniu osiągnięć przez uczniów bez niepełnosprawności odgrywa ogólna jakość nauczania



w danej szkole a nie to, że w ich klasie uczyli się też uczniowie z niepełnosprawnościami (Ruijs N.M., Peetsma T.T.D. 2009; za: Hehir i in. 2016: 7). Salend i Duhaney (1999) dowiedli, że nauczyciele z klas, w których realizowana była edukacja włączająca poświęcali uczniom tyle samo uwagi, co w klasach bez edukacji włączającej. Ponadto wykazali też, że uczniowie z obu modeli osiągnęli podobne rezultaty w nauce (Salend S.J., Duhaney L.M.G. 1999, za: Hehir i in. 2016: 7).

Badania podłużne przeprowadzone w kilku krajach, takich jak Finlandia, Kanada, Stany Zjednoczone i Zjednoczone Królestwo, również potwierdzają, że włączanie uczniów z niepełnosprawnościami nie skutkuje negatywnymi konsekwencjami u uczniów bez niepełnosprawności. Gandhi (2007) badając osiągnięcia w czytaniu w reprezentatywnej dla kraju próbie trzecioklasistów w Stanach Zjednoczonych nie znalazła dowodów świadczących o tym, że uczęszczanie do jednej klasy z uczniami z niepełnosprawnościami, niekorzystnie wpływa na uczniów bez niepełnosprawności i ich osiągnięcia (Gandhi A.G. 2007; za: Hehir i in. 2016: 8).

Zbadania uczniów brytyjskich szkół podstawowych i średnich podjął się też Farrell i in. (2007) – nie zdołał jednak wykazać znaczącej zależności między odsetkiem uczniów z niepełnosprawnościami w szkole, a osiągnięciami w nauce uczniów bez niepełnosprawności w tejże szkole (Farrell i in. 2007; za: Hehir i in. 2016: 8). Do podobnego wniosku doprowadziły badania przeprowadzone przez Friesen, Hickey i Krauth (2010), którzy skoncentrowali się na czwarto- i siódmoklasistach w Kolumbii Brytyjskiej. Nie dostrzegli związku między liczbą uczniów w klasie, którzy wykazywali trudności w uczeniu się i zachowaniu, a ocenami z egzaminów mających na celu sprawdzenie umiejętności liczenia i czytania uczniów bez niepełnosprawności (Friesen J., Hickey R., Krauth B. 2010; za: Hehir i in. 2016: 8). Badania realizowane w stanie Teksas w Stanach Zjednoczonych przez Hanushek, Kain i Rivkin (2002) nie wykazały związku między odsetkiem uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych a osiągnięciami w nauce uczniów bez niepełnosprawności (Hanushek E.A., Kain J.F. i Rivkin S.G. 2002; za: Hehir i in. 2016: 8). Z kolei badania przeprowadzone wśród około 1000 uczniów szkół podstawowych w amerykańskim stanie Indiana wskazały na pozytywny wpływ włączania na postępy uczniów bez niepełnosprawności w matematyce (Waldron, Cole 2000). 59% uczniów bez niepełnosprawności, którzy kształcili się w warunkach edukacji włączającej uzyskało lepszy wynik z egzaminu standaryzowanego z matematyki w porównaniu z rokiem poprzednim. Podobny postęp osiągnęło

zaledwie 39% uczniów bez niepełnosprawności, którzy kształcili się w tradycyjnych szkołach. Analiza absolwentów szkół w Finlandii nie ujawniła wpływu odsetka uczniów z trudnościami w uczeniu się w stosunku do odsetka uczniów tych samych szkół, którzy podjęli i ukończyli naukę na wyższym poziomie (Kirjavainen T., Pulkkinen J. i Jahnukainen M. 2016, za: Hehir i in. 2016: 8).

Badania poświęcone uczniom z zespołem Downa i innym niepełnosprawnościom intelektualnym zakończyły się podobnym wnioskiem. W badaniu opublikowanym w 2013 r. badacze włączyli ponad 400 uczniów szkół podstawowych bez niepełnosprawności do 50 szwajcarskich klas. Do 20 klas włączono ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, w pozostałych 30 klasach nie znajdował się uczeń z niepełnosprawnością intelektualną. Grupa badaczy przez rok obserwowała tych uczniów i zauważyli, że posiadanie w klasie kolegi z niepełnosprawnością intelektualną nie miało wpływu na rozwój umiejętności matematycznych lub umiejętności czytania i pisanie wśród uczniów bez niepełnosprawności Dessemontet R.S. i Bless G. 2013, za: Hehir i in. 2016: 8).

Uczęszczanie do jednej klasy z uczniem z niepełnosprawnością może mieć pozytywny wpływ na postawy społeczne i przekonania uczniów bez niepełnosprawności. Przegląd literatury wskazuje na pięć korzyści z włączania doświadczanych przez uczniów bez niepełnosprawności: mniejszy strach przed różnicami między ludźmi, a tym samym większy komfort i świadomość (mniej lęku przed ludźmi, którzy wyglądają lub zachowują się inaczej); większe rozumienie społeczne (większa tolerancja wobec innych, skuteczniejsza komunikacja ze wszystkimi rówieśnikami); poprawa samooceny (wzrost poczucia własnej wartości i poczucie przynależności); rozwój osobistych zasad moralnych i etycznych (mniej uprzedzeń, szybsza reakcja na potrzeby innych); opiekuńcze przyjaźnie ( Staub D. i Peck C.A. 1995; za: Hehir i in. 2016: 12).

Bunch i Valeo (2004) przeprowadzili szczegółowe wywiady z wieloma kanadyjskimi uczniami bez niepełnosprawności i dostrzegli, że uczniowie ze szkół włączających mieli więcej przyjaciół z niepełnosprawnościami i chętniej wspierali włączenie w porównaniu do uczniów ze szkół, które nie realizowały edukację włączającą. Niewielu uczniów w szkołach nieobjętych włączeniem przyjaźniło się ze studentami z niepełnosprawnościami, podczas gdy wszyscy uczniowie szkół podstawowych, w których realizowano włączenie mieli przyjaciół z niepełnosprawnościami. Badacze sugerują, że różnica wynika z częstego kontaktu między uczniami z i bez niepełnosprawności w szkołach włączających. Badacze wysunęli teorię, że uczniowie chętniej akceptują i wspierają sytuację, która jest im znana; jeśli normą jest włączenie, prawdopodobnie będą

je popierać, z kolei jeśli normą jest segregacja, wtedy to ją będą popierać. Zauważono też mniej dokuczania, obrażania i odrzucania uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach włączających, być może dlatego, że uczniowie w tych szkołach byli bardziej skłonni stawać w obronie swoich rówieśników z niepełnosprawnościami (Bunch G. i Valeo A. 2004; za: Hehir i in. 2016: 12).

W innym badaniu naukowcy zbadali 80 uczniów bez niepełnosprawności ze szkół podstawowych we Włoszech i odkryli, że ci, którzy mieli kontakt z uczniami z zespołem Downa, mieli bardziej pozytywne i mniej szkodliwe poglądy na temat osób z zespołem Downa w porównaniu do uczniów, którzy nie mieli takiego kontaktu (Consiglio A., Guarnera M. i Magnano P. 2015; za: Hehir i in. 2016: 12).

Badania przeprowadzone w 2008 r. wśród uczniów od 6 do 8 klasy w Chile wykazały, że uczniowie bez niepełnosprawności uczęszczający do szkół włączających wykazywali mniej uprzedzeń, protekcyjnych lub litościwych zachowań wobec uczniów z zespołem Downa w porównaniu do uczniów uczęszczających do szkół nieobjętych edukacją włączającą (Sirlopú D. i in. 2008; za: Hehir i in. 2016: 12). Autorzy doszli do wniosku, że szkoły włączające mogą zmieniać negatywne postawy i promować pozytywne relacje między uczniami z zespołem Downa i ich rówieśnikami bez niepełnosprawności. Uczniowie uczęszczający do szkół włączających wyrażali również bardziej pozytywne nastawienie do uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi. W badaniu obejmującym 256 dzieci w wieku od 9 do 10 lat w Grecji uczniowie uczęszczający do szkół włączających, wybrali znacznie mniej negatywnych przymiotników, opisując dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi w porównaniu do uczniów bez niepełnosprawności, którzy nie uczyli się w szkołach włączających (Georgiadi M., Kalyva E., Kourkoutas E. i Tsakiris V. 2012; za: Hehir i in. 2016: 12–13).

Na temat korzyści wynikających z edukacji włączającej czerpanych przez uczniów bez niepełnosprawności, wypowiedziało się 138 nauczycieli objętych wcześniej wspomnianym badaniem z 2012 r. Zebrane opinie unaocznily wzrost świadomości i wiedzy na temat osób, które mają różnorodne zaburzenia i potrzeby. Ponadto uczniowie ci uczą się tolerancji, akceptacji, empatii, szacunku do innych. Stają się też opiekuńczy, uczą się rozumienia i niesienia pomocy uczniom z niepełnosprawnościami (Ćwirynkało, Żyta 2015: 254–255).

Badania przeprowadzone w 2014 r. w Olsztynie wśród 90 nauczycieli miały na celu poznanie ich opinii na temat kształcenia w klasach ogólnodostępnych i specjalnych, uczniów z trudnościami emocjonalnymi i behawioralnymi (EBD).

Zdaniem 62% respondentów włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi może mieć pozytywny wpływ na uczniów bez niepełnosprawności. Niemal połowa badanych (48,9%) stwierdziła, że włączanie umożliwia interakcję różnych grup, co pozytywnie wpływa na zrozumienie i akceptację różnic. Według 57,5% badanych obecność uczniów z EBD wzmacnia akceptację różnic (Bartnikowska i in. 2016: 136–138).

Wyniki badań przeprowadzonych w Świebodzinie ukazują poglądy nauczycieli na temat edukacji w szkole ogólnodostępnej uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wśród zalet edukacji włączającej wyróżniono uwrażliwianie uczniów na problem ludzi z niepełnosprawnościami i oswojenie uczniów z towarzystwem takich osób. Co więcej, uczniowie bez niepełnosprawności mają szansę uczyć się empatii, tolerancji, akceptacji i chęci niesienia pomocy. Wyzbywają się też niepewności, lęku przed osobami z niepełnosprawnościami (Bąbka, Podgruszewska 2016: 101).

Aby edukacja włączająca przyniosła jak najlepsze korzyści wszystkim uczniom, należy spełnić określone warunki:

- Dobrze poinformowani rodzice (nie tylko rodzice uczniów z niepełnosprawnościami, ale również dzieci bez niepełnosprawności). Przed dokonaniem wyboru odpowiedniej szkoły dla swojego dziecka, rodzic powinien uzyskać pełną informację na temat danej szkoły.
- Zmiana postaw społecznych, nastawień i przekonań. Na skuteczne włączanie wpływ mają nasze nastawienia i postawy, dlatego istotne jest przełamanie barier mentalnych. Należy pamiętać, iż postawy dorosłych często oddziałują na postawy dzieci.
- Przygotowanie nauczycieli. Nauczyciele pracujący w szkołach ogólnodostępnych mają poczucie niewystarczającego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami. Brakuje im wiedzy praktycznej, nie wiedzą też, w jaki sposób wdrażać model edukacji włączającej. W celu lepszego przygotowania nauczycieli, należałoby zmienić program studiów wyższych na kierunkach, które przygotowują do pracy przyszłych nauczycieli.
- Zbudowanie systemu wsparcia dla ucznia z niepełnosprawnością w szkole. Należy zapewnić uczniowi odpowiednie wsparcie, w które powinny być zaangażowane różne podmioty z lokalnego środowiska.
- Przygotowanie infrastruktury. Należy zlikwidować bariery architektoniczne i zainwestować w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne (Grabowska 2015: 12).

## Podsumowanie i wnioski

Przedstawione badania ukazują, że edukacja włączająca przynosi liczne korzyści społeczne i edukacyjne dla wszystkich uczniów. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają szansę nie tylko na rozwój intelektualny, ale też społeczny. Nie czują się inni ani gorsi, nawiązują pozytywne relacje z innymi, zawierają przyjaźnie. Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych skutkuje też rozwojem umiejętności szkolnych. Uczniowie bez niepełnosprawności mają szansę na co dzień przebywać z rówieśnikami, którzy przez swoją inność, manifestującą się czasem wyglądem lub zachowaniem, stwarzają okazję do nauki tolerancji, szacunku i wrażliwości na potrzeby innych. Doświadczają również korzyści edukacyjnych, ponieważ kształcą się w warunkach edukacji włączającej, osiągają też lepsze wyniki w nauce.

Na naszych oczach dokonują się przemiany rzeczywistości edukacyjnej. Jednak wciąż pozostaje wiele do zrobienia, aby wdrożyć model edukacji włączającej do codziennej praktyki szkolnej. Z pewnością jest to zadanie złożone i długofalowe. W jego realizację muszą włączyć się organy prowadzące przedszkola i szkoły, dyrektorzy, nauczyciele, a także rodzice uczniów z i bez niepełnosprawności. Edukacja włączająca, która umożliwia uczniom z niepełnosprawnościami uczęszczanie do jednej klasy z ich sprawnymi kolegami, może znacząco wpłynąć m.in. na system wartości uczniów i przynieść pozytywne zmiany w postawach uczniów zarówno z, jak i bez niepełnosprawności. Kształcenie w warunkach włączania niewątpliwie wzbogaca obie grupy uczniów, przynosi wiele korzyści, ogranicza podział na „my” i „oni” i ukazuje uczniom, że nie ma znaczących różnic między uczniami z i bez niepełnosprawności, co więcej, można przyjąć, że więcej ich łączy, aniżeli dzieli.

## Bibliografia

- Baker E.T., Wang M., Walberg H. 1995. *The Effects of Inclusion on Learning. Educational Leadership*, 52 (4), s. 33–35; dostęp: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec94/vol52/num04/Synthesis-of-Research-The-Effects-of-Inclusion-on-Learning.aspx> [otwarty 5.01.2020].
- Bartnikowska U., Ćwirynkało K., Żyta A. 2016. *Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23.

- Bąbka J., Podgruszewska M. 2016. *Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23.
- Blackorby J., Knokey A.-M., Wagner M., Levine P., Schiller E., Sumi C. 2007. *What Makes a Difference? Influences on Outcomes for Students with Disabilities*, Menlo Park, CA: SRI International; dostęp: [https://seels.sri.com/designdocs/SEELS\\_W1W3\\_FINAL.pdf](https://seels.sri.com/designdocs/SEELS_W1W3_FINAL.pdf) [otwarty 5.01.2020].
- Council conclusions on the social dimension of education and training*, 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010; dostęp: [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf) [otwarty 5.01.2020].
- Ćwirynkało K., Żyta A. 2014. *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkoła Specjalna”, nr 3.
- Ćwirynkało K., Żyta A. 2015. *Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami. Raport z badań*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 254–255.
- Deutsch Smith D. 2009. *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*; dostęp: [http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five\\_Key\\_Messages\\_for\\_Inclusive\\_Education\\_PL.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf) [otwarty 5.01.2020].
- Głodkowska J. 2010. *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Grabowska A., red. 2015. *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwanie dla JST*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Hehir T., Grindal T., Eidelman H. 2012. *Review of special education in the Commonwealth of Massachusetts*, MA: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, Boston; dostęp: [https://www.researchgate.net/publication/316478330\\_Review\\_of\\_Special\\_Education\\_in\\_the\\_Commonwealth\\_of\\_Massachusetts\\_A\\_Synthesis\\_Report](https://www.researchgate.net/publication/316478330_Review_of_Special_Education_in_the_Commonwealth_of_Massachusetts_A_Synthesis_Report) [otwarty 5.01.2020].
- Hehir T., Katzman L.I. 2012. *Effective inclusive schools designing successful schoolwide programs*, Jossey-Bas, San Francisco.
- Hehir T., Grindal T., Freeman B., Lamoreau R., Borquaye Y., Burke S. 2016. *A Summary of the Evidence on Inclusive Education*, Instituto Alana, Abt Associates, São Paulo–Cambridge; dostęp: [https://www.researchgate.net/publication/312084483\\_A\\_Summary\\_of\\_the\\_Research\\_Evidence\\_on\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/312084483_A_Summary_of_the_Research_Evidence_on_Inclusive_Education) [otwarty 5.01.2020].
- Jardzioch A.B. 2017. *Edukacja włączająca w Polsce*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, dostęp: [www.ejournals.eu/PMP](http://www.ejournals.eu/PMP), s. 197–199 [otwarty 5.01.2020].
- Justice L.M., Logan J.A.R., Lin T.-J., Kaderavek J.N. 2014. *Peer Effects in Early Childhood Education Testing the Assumptions of Special-Education Inclusion*, „Psychological Science”, 25 (9), 1722–1729; dostęp: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0956797614538978> [otwarty 5.01.2020].

- Katz J., Mirenda P. 2002. *Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Social benefits*, „International Journal of Special Education”, Vol. 17, No. 2, s. 14–24; dostęp: [https://www.researchgate.net/publication/287680523\\_Including\\_students\\_with\\_developmental\\_disabilities\\_in\\_general\\_education\\_classrooms\\_Educational\\_benefits](https://www.researchgate.net/publication/287680523_Including_students_with_developmental_disabilities_in_general_education_classrooms_Educational_benefits) [otwarty 5.01.2020].
- Wagner M., Kutash K., Duchnowski A.J., Epstein M.H. 2005. *The Special Education Elementary Longitudinal Study (SEELS) and the National Longitudinal Transition Study (NLTS2): Study designs and implications for children and youth with emotional disturbance*, „Journal of Emotional and Behavioral Disorders”, nr 13 (1), s. 25–41; dostęp: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10634266050130010301> [otwarty 5.01.2020].
- Waldron N., Cole C. 2000. *The Indiana Inclusion Study Year 1 Final Report*; dostęp: <https://mn.gov/mnddc/parallels2/pdf/00s/00/00-IIS-INS.pdf> [otwarty 5.01.2020].