

Małgorzata Zaborniak-Sobczak
Marzena Baran
Joanna Rogala

Szkoła zmieniających się potrzeb. O edukacji włączającej raz jeszcze

Wprowadzenie

Powodem zainteresowania się zagadnieniem edukacji włączającej jest obserwacja praktyki edukacyjnej z jednej strony, z drugiej zaś świadomość wyzwań i możliwości, jakie w XXI wieku stoją przed polskim systemem edukacji, chcącym zapewnić każdemu uczniowi „warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności”¹.

Edukacja włączająca, inaczej nazywana także inkluzyjną/inkluzją, oznacza sytuację, w której szkoła ogólnodostępna jest przygotowana na przyjęcie i sprostanie potrzebom edukacyjnym każdego dziecka, bez względu na jego indywidualne zasoby rozwojowe, kulturowe czy społeczne². Z tego określenia wynika, że edukacja włączająca polega na przyjęciu ludzkiej różnorodności i traktowaniu wszystkich, dzieci, młodzieży, także dorosłych, jako równych członków społeczności edukacyjnej. Jest to idea, która zakłada równość wszystkich osób uczących się, ich prawo dostępu do wspólnie wypracowanych dóbr, wiedzy i umiejętności, zasobów kultury, bez względu na to, jak każda z tych osób będzie z tego korzystała, w jakim zakresie, w jaki sposób.

Na gruncie polskiej literatury pedagogicznej i w rozumieniu potocznym pojęcie edukacji włączającej często utożsamiane było i jest z edukacją integracyjną uczniów z niepełnosprawnością. Nie są to jednak pojęcia tożsame, a brak ich zrozumienia powodować może szereg niebezpieczeństw dla

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. 2017, poz.59, Preambuła.

² UNESCO, *Open file on inclusive education, Support materials form managers and administrators*, Paris 2001, s. 20–21.

realizacji inkluzji³. Utrzymuje się również myślenie o edukacji włączającej, która urzeczywistnia się we włączaniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisko szkół ogólnodostępnych. Dodatkowo, indeks czynników warunkujących specjalne potrzeby edukacyjne uczniów jest zamknięty i wskazany w podstawie prawnej⁴. Inkluzja w kontekście edukacji, rozumiana jako edukacja włączająca, otwarta jest na potrzeby edukacyjne wszystkich uczniów... nie tylko tych, którzy zdefiniowani są jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (dalej skrót SPE)⁵. Niewłaściwe rozumienie pojęcia powoduje, że termin ten jest często używany wyłącznie do opisanie sytuacji umieszczania w klasach ogólnodostępnych uczniów ze SPE, a nie pełnego uczestnictwa każdego ucznia we wszystkich aspektach środowiska edukacyjnego. Dodatkowo niepokojącym jest fakt, że w potocznym rozumieniu określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” utożsamiane wciąż bywa, także przez nauczycieli, jedynie z potrzebami uczniów z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca wymaga uznania, że niepełnosprawność jest jedną z wielu form ludzkiej różnorodności, a różnorodność tę należy traktować jako zasób, a nie problem⁶. Fizyczna obecność w środowisku ogólnodostępnym, choć jest warunkiem koniecznym, nie skutkuje automatycznie włączeniem. Włączenie w edukacji oznacza bowiem nie tylko bycie, ale i zagwarantowanie wszystkim przez wszystkich szacunku dla różnic osobowych, w tym indywidualnego potencjału rozwojowego, intelektualnego, indywidualnych stylów i właściwości uczenia się, sprawności zmysłów, sprawności fizycznej, stanu zdrowia.

³ Zob.: I. Cytlak, *Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych*, „Studia Edukacyjne” 2013, 27, s. 176–184; A. Antonik, *Edukacja włączająca i integracyjna. O pozornej tożsamości znaczeń*, „Ogrody Nauk i Sztuki”, 2015, 5, s. 367–372.

⁴ Rozporządzenie MEN z dn. 9 sierpnia 2017r. w sprawie organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017, poz. 1591 ze zm.

⁵ T. Booth, M. Ainscow, *Przewodnik po edukacji włączającej. Rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, (tytuł angielski: *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Revised edition 2002*), Warszawa 2011, s. 1.

⁶ Por.: D. Armstrong, A. C. Armstrong, I. Spandagou, *Inclusion: by choice or by chance?*, „International Journal of Inclusive Education” 2011, 15(1) s. 29–39; A.E. Beckett, *Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes towards disabled people*, „British Journal of Sociology of Education”, 2009, 30(3), s. 317–329; T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.*; A.S. Gable, *Disability theorising and real-world educational practice: a framework for understanding*, „Disability & Society”, 2013, s. 1–15; K. Purdue, *Barriers to and facilitators of inclusion for children with disabilities in early childhood education*, „Contemporary Issues in Early Childhood”, 2009, 10(2), s. 133–143.

Edukacja włączająca wiąże się z ciągłą zmianą. To proces uczenia się i partycypacji potrzeb wszystkich uczniów w edukacji⁷. Dlatego też wymaga stałego zaangażowania się w usuwanie barier uniemożliwiających aktywność poszczególnych dzieci i młodzieży w procesie wspólnego uczenia się. Edukacja włączająca to zaangażowanie się i dzielenie. Jej podmiotami są wszyscy uczestnicy procesu wychowania i kształcenia: dzieci, ich rodzice, nauczyciele, pracownicy pozapedagogiczni placówki, bez względu na wiek, pochodzenie, wyznanie, kolor skóry, wygląd fizyczny, orientację seksualną, przebyte choroby i wynikające z niepełnosprawności deficyty, umiejętności i wiedzę. To założenie, że w kontekście procesu uczenia się wszyscy są równi i mają takie same prawa do rozwijania się.

W kierunku edukacji włączającej w Polsce, czyli „od segregacji do integracji, od integracji do inkluzji”

System edukacyjny w Polsce od przeszło 20 lat przechodzi modyfikacje, które z każdą kolejną reformą przybliżają go do standardów zachodnich. Zmiany szczególnie uwidaczniają się w podejściu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Do najważniejszych dokumentów, będących podwaliną zmian społecznych w kierunku inkluzji, w tym edukacyjnej, należą:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948),
- Konwencja Praw Dziecka (1989),
- Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990),
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993),
- Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994),
- Milenijne Cele Rozwojowe (2000), Program Edukacji dla Wszystkich do 2015,
- Deklaracja Madrycka (2002),
- Konwencja Praw Osób Niepełnosprawnych (2006),
- 48 Sesja UNESCO – Międzynarodowa Konferencja nt. „Edukacja włączająca – droga do przyszłości” (2008)⁸.

W Polsce modyfikowanie systemu edukacji w kierunku organizacji „szkół dla wszystkich” rozpoczęło się od zmian ustrojowych w latach 90 ubiegłego stulecia⁹.

⁷ T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.* (*Przewodnik...*), s. 3.

⁸ A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem na dziś polskiej szkoły*, Warszawa 2012 [dostęp: 24.02.2016].

⁹ Por.: A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, s. 19–20,

Ratyfikowano część dokumentów wypracowanych na arenie międzynarodowej, wobec części z nich podjęto kroki przygotowawcze¹⁰. Rozpoczęto „przebudowę” dotychczasowego segregacyjnego systemu edukacyjnego w kierunku edukacji integracyjnej. Pierwsze przesłanki do działań zawarto w artykule 70, ustęp 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polski w 1997 r., gdzie wszystkim dzieciom zagwarantowano prawo do nauki, określono zasadę powszechności i obowiązkowości edukacji do ukończenia 18 roku życia. To okazało się przełomem w postrzeganiu ucznia, niezależnie od jego możliwości, predyspozycji, dysfunkcji i problemów¹¹. Zanim nastąpiły zmiany w Konstytucji, uczniowie z niepełnosprawnością pobierali edukację w tzw. systemie segregacyjnym, opartym na działalności szkół specjalnych. Za Marią Grzegorzewską uznano, że osoby z niepełnosprawnością, celem przygotowania do podejmowania zadań społecznych, osiągnięcia samodzielności, muszą kształcić się w osobnych szkołach, dostosowanych do potrzeb wynikających z deficytów. Przyczyniało się to jednak do utrwalania społecznych stereotypów niepełnosprawności. Ostatecznie nie osiągnięto założonych celów przystosowania osób niepełnosprawnych do życia w otwartym społeczeństwie. Niemniej jednak „segregacja” spowodowała wypracowanie środków dydaktycznych, metod nauczania, adekwatnych do potrzeb wielu uczniów z określonym rodzajem niepełnosprawności, przygotowanie kadr pedagogów specjalnych. W latach 80 i początkiem 90 działania Aleksandra Hulka wskazywały, iż restrykcyjny podział w edukacji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych nie jest konieczny, a w pewnych sytuacjach wspólne kształcenie jest możliwe i korzystne¹². U schyłku lat 90 edukacja uczniów z niepełnosprawnością zaczęła ulegać powolnym zmianom na rzecz ich integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Podjęto próby łączenia doświadczeń pedagogów specjalnych i ogólnych, tworzyć klasy i szkoły integracyjne. Zmniejszono liczbę uczniów w klasie, umożliwiono uczniom z różnymi niepełnosprawnościami pobieranie nauki z rówieśnikami w szkole najbliższej miejscu zamieszkania. Zaczęto podejmować wielopłaszczyznowe działania reorganizacji szkół ogólnodostępnych

J. Ciechanowski, B. Chmielewska, E. Czyż, Z. Kołodziej, *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych raport z monitoringu*, Warszawa 2010, s. 11–12, A. Figiel, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle zmieniających się przepisów prawa oświatowego*, „Edukacja Humanistyczna” 2019, 1(40), s. 37–38.

¹⁰ Np. Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (Nowy Jork 2006), w polskim systemie prawnym – Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, Dz.U.2012, poz. 1169 – Warszawa 2012.

¹¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz. U. 1997, nr 78, poz. 483, www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm.

¹² K. Marciniak-Paprocka, *Ewaluacja kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Student Niepełnosprawny: szkice i rozprawy”, 2015, 15(8), s. 140–142.

celem wyrównywania szans edukacyjnych różnych grup uczniów, w tym z niepełnosprawnościami. Zrozumiano, że to nie uczeń z niepełnosprawnością powinien dostosować się do środowiska edukacyjnego, lecz placówka edukacyjna musi zmodyfikować swoje otoczenie celem jego włączenia. Nastąpiła zmiana rozumienia niepełnosprawności z paradygmatu medycznego w kierunku – obecnie – bio-psycho-społecznego¹³. Parafrazując słowa Barbary Marcinkowskiej, obecnie już raczej nikt nie pyta czy włączać uczniów z niepełnosprawnością w proces edukacji (a tym samym w życie społeczne), lecz w jaki sposób to robić, by edukacja była skuteczna. Kształcenie specjalne, rozumiane jako specjalistyczna usługa edukacyjna, stała się integralną częścią procesu kształcenia ogólnodostępnego, a tym samym społecznego włączania¹⁴.

Edukacja włączająca urzeczywistnia się w realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej wszystkim uczniom jej potrzebujących. Ważne zmiany w rozumieniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej następowały w latach 2001, 2003, 2010, 2013 i 2017. Przede wszystkim redefiniowano pojęcie niepełnosprawności w kontekście edukacyjnym. Uczeń z niepełnosprawnością stał się uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Rozróżnienie to jest istotne, ponieważ nie każdy rodzaj niepełnosprawności skutkuje potrzebą wprowadzania specjalnej organizacji nauki i specjalnych metod pracy pedagogicznej¹⁵. Specjalne potrzeby edukacyjne to te, które ma każdy uczeń doświadczający jakichkolwiek trudności w uczeniu się, bez względu na przyczynę i zakres tych trudności. Uczeń ze specjalnymi potrzebami jest charakteryzowany przez pryzmat swoich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych, nie zaś wyłącznie w kontekście posiadanych deficytów czy niepełnosprawności¹⁶.

¹³ Por.: A. Olechowska, *op. cit.*, s. 17–19, J. Ciechanowski, B. Chmielewska, E. Czyż, Z. Kołodziej, *op. cit.*, s. 20, B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza”, 2015, 17, s. 205–219.

¹⁴ B. Marcinkowska, *op. cit.* (*Kształcenie uczniów...*), s. 216.

¹⁵ Por.: M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza” 1995, 3, s. 216–222. Fundamentalne zmiany w postrzeganiu edukacji zapoczątkował w 1978 roku Raport M. Warnock, który zakłada interakcyjny i dynamiczny model postrzegania trudności szkolnych różnych uczniów, podkreślając, że z powodu zaistnienia różnych przyczyn każdy uczeń może trwale lub czasowo, w większym lub mniejszym zakresie wymagać specjalnego, mniej lub bardziej specjalistycznego wsparcia edukacyjnego. Według Raportu M. Warnock, ok. 20% populacji uczniów to dzieci, u których występują specjalne potrzeby edukacyjne. W tej grupie u ok. 3% uczniów stwierdza się różnego rodzaju niepełnosprawności.

¹⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017 poz. 1591 ze zm.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia, rozpoznawaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, czynników środowiskowych, wpływających na jego funkcjonowanie w placówce w celu wspierania potencjału rozwojowego i stwarzania mu warunków do aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym. Pomoc ta udzielana jest także rodzicom i nauczycielom, a polega na ich wspieraniu w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności udzielanej uczniom pomocy. Może być inicjowana przez różne podmioty uczestniczące w procesie edukacji, które odpowiadają także za jej realizację, w dostępnych formach organizacyjnych¹⁷.

Wprowadzając obowiązek udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej wszystkim uczniom w placówce ogólnodostępnej, zagwarantowano, choć wciąż różnie realizowane, niezbędne wsparcie także uczniom z niepełnosprawnością, dając im tym samym możliwość uczestnictwa w edukacji ogólnodostępnej. Nie oznacza to jednak, że cały system edukacji w Polsce stał się inkluzywny. Obok przeorganizowanych szkół ogólnodostępnych wciąż istnieją szkoły specjalne oraz szkoły integracyjne. Wybór ścieżki kształcenia zależy w znacznej mierze od rodziców dziecka.

Każdy uczeń, niezależnie od deficytów czy predyspozycji, ma więc prawo być traktowany w sposób indywidualny, a w razie potrzeby należy udzielać mu niezbędnej pomocy na terenie placówki edukacyjnej, we współpracy nauczycieli i rodziców. Zadaniem nauczyciela jest wspieranie ucznia na każdym etapie a podkreślić należy, że stworzone prawo oświatowe w większości sprzyja rozwiązaniom edukacji włączającej. Problem zaś jawi się w sposobach przygotowania nauczycieli do „edukacji dla wszystkich”.

Opinie nauczycieli wobec edukacji włączającej i jej organizacji

Wychodząc z założenia, że pomyślnie wdrożenie jakiegokolwiek reformy edukacyjnej zależy w dużej mierze od pozytywnego nastawienia nauczycieli, w wielu badaniach starano się ustalić opinie nauczycieli na temat edukacji włączającej, jej różnych aspektów. Badania sondażowe są istotne nie tylko z uwagi na budowanie

¹⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2017 poz. 1591 ze zm.

teorii pedagogicznej, ale przede wszystkim ze względu na wyznaczanie kierunku działań praktycznych, a celem niniejszego materiału nie jest dokonanie przeglądu obszernej literatury na temat stosunku nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec edukacji włączającej, a raczej zwrócenie uwagi na najważniejsze wyniki badań o zasięgu ogólnopolskim.

Według Głównego Urzędu Statystycznego w roku szkolnym 2018/2019 w szkołach podstawowych uczyło się 1 16,0 tys. uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stanowili oni 3,8% zbiorowości wszystkich uczniów uczęszczających do ogólnodostępnych szkół podstawowych. Również w większości przypadków uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, czyli w myśl polskiego prawa oświatowego uczniowie z niepełnosprawnością, uczęszczają do ogólnodostępnych szkół podstawowych¹⁸.

Jak wynika z raportu Najwyższej Izby Kontroli (2017), system oświaty w Polsce nie gwarantuje uczniom należytej dostępności do opieki psychologiczno-pedagogicznej. Blisko połowa ogólnodostępnych szkół różnego typu nie zatrudnia na oddzielnym etacie ani pedagoga, ani psychologa szkolnego, a uczniowie potrzebujący wsparcia mogą liczyć jedynie na pomoc nauczycieli, którzy posiadają dodatkowe kwalifikacje do pracy z uczniem ze SPE lub doraźnie na pomoc ze strony specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznych¹⁹.

Dzieci z niepełnosprawnością zapisywane są do „słabszych klas”, a nauczyciele często nie posiadają odpowiedniej wiedzy i doświadczenia, niezbędnego do pracy z uczniem z różnego typu deficytami. Nauczyciele zauważają również, że w szkołach za mało czasu i uwagi poświęca się edukacji uczniów ze SPE, programy nauczania są niedostosowane, a nauczyciele nie mogą liczyć na pomoc osób trzecich, niezbędnych w procesie diagnozy i realizacji wsparcia psychologiczno-pedagogicznego wobec swoich wychowanków. Niestety, kadra nauczycielska wciąż obawia się niebezpiecznych zachowań uczniów (np. autystycznych) i jest zdania, że uczniowie niepełnosprawni dezorganizują pracę całej klasy. Nauczyciele zauważają, że nagradzani są tylko za osiągnięcia uczniów zdolnych, którzy wygrywają różnego rodzaju konkursy i olimpiady, podczas gdy praca z uczniem z niepełnosprawnością, choć wymaga wiele zaangażowania i poświęcenia, nie jest w ogóle doceniana²⁰.

¹⁸ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, Gdańsk 2019, s. 52.

¹⁹ *Zmiany w systemie oświaty*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2017.

²⁰ *Wspieranie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnościami w ogólnodostępnych szkołach i przedszkolach (lata szkolne 2014/2015 – 2016/2017)*, Najwyższa Izba Kontroli, Warszawa 2017, s. 13.

Bez wątpienia włączanie uczniów z niepełnosprawnością do nauki i funkcjonowania w szkole ogólnodostępnej jest szansą na ich usamodzielnianie i lepszy start w dorosłe życie. Dzięki coraz częstszej obecności w środowisku szkolnym uczniów z deficytami, zmieniają się też postawy uczniów pełnosprawnych w stosunku do niepełnosprawnych kolegów. Dzieci uczą się wzajemnego szacunku, pomocy i akceptacji. Szkoły z roku na rok podnoszą jakość usług edukacyjnych, otrzymują dodatkowe środki na kształcenie specjalne uczniów, a nauczyciele mają zapewnione miejsca pracy. Pomimo to, większość nauczycieli prowadzących zajęcia w ramach kształcenia specjalnego dostrzega również różnego rodzaju czynniki, które utrudniają jego prawidłową realizację. Ograniczenia te wynikają m.in. z braków finansowych i organizacyjnych, takich jak: zbyt liczne klasy, brak specjalistów, bariery architektoniczne, brak odpowiednich pomieszczeń, itd. Nauczyciele pracujący w ogólnodostępnych szkołach podstawowych i przedszkolach posiadają przede wszystkim wykształcenie wyższe pedagogiczne, a tylko nieliczni ukończyli studia z zakresu pedagogiki specjalnej. Mimo iż chcą doksztalać się, aby móc lepiej przygotować się do edukacji włączającej, mają świadomość, że wiąże się to z dużymi nakładami finansowymi, na które ich nie stać. Główną motywacją nauczycieli do zdobywania dodatkowych kwalifikacji jest chęć podniesienia swojej atrakcyjności jako pracownika i utrzymanie miejsca pracy oraz wyższe wynagrodzenie. Największym obciążeniem w pracy nauczyciela jest społeczna ocena zawodu oraz praca w zróżnicowanym zespole klasowym. Jeśli chodzi o wsparcie pozainstytucjonalne w procesie realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej wobec uczniów ze SPE, nauczyciele mogą liczyć na swoją rodzinę, znajomych i przyjaciół, a rzadziej na rodziców uczniów, którym udzielana jest pomoc. Wsparcie instytucjonalne ze strony specjalistów najczęściej odbywa się w postaci hospitacji. Nauczyciele otrzymują również pomoc ze strony dyrekcji szkoły²¹.

W opinii podkarpackich nauczycieli, badanych na przestrzeni kilku lat przez Krystynę Barłóg, chociaż starają się oni dostosowywać środki dydaktyczne i programy nauczania do indywidualnych potrzeb ucznia, to zarówno warunki szkoły, jak i ich kompetencje nie są wystarczające do pracy ze zróżnicowanym zespołem uczniów, w tym z dziećmi ze SPE. Uczniowie mogą liczyć najczęściej na pomoc pedagoga szkolnego, rzadziej już psychologa. Niestety w przypadku innych specjalistów (logopeda, terapeuta, rehabilitant), wsparcie to nie jest już tak ogólnodostępne. W ramach wsparcia szkoły organizują dla swoich

²¹ I. Chrzanowska, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, PWN, Warszawa 2020, s. 228–282.

uczniów zajęcia rewalidacyjne (wyłącznie dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a więc niepełnosprawnych), dydaktyczno-wyrównawcze i zajęcia korekcyjno-kompensacyjne. Rzadziej organizowane są pozostałe formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej (zajęcia logopedyczne, rozwijające umiejętności uczenia się, społeczno-emocjonalne). Placówki oświatowe są wciąż słabo przygotowane pod względem architektonicznym do przyjęcia uczniów w ramach edukacji włączającej, brak im też zaopatrzenia w odpowiedni sprzęt. Prócz trudności natury zewnętrznej, architektonicznej, obserwuje się również niewystarczające zatrudnienie kadry specjalistów wspomagających uczniów i nauczycieli w realizacji założeń edukacji włączającej. W podkarpackich szkołach wciąż brakuje logopedów, pedagogów i psychologów szkolnych, zatrudnionych w placówkach na pełnych etatach. Deficyty kadrowe powodują, że część uczniów wymagająca pomocy nie otrzymuje jej w sposób należyty, wystarczający, systematyczny.

Nauczyciele z reguły czują się dobrze przygotowani do pracy z uczniami ze szczególnymi uzdolnieniami, niepowodzeniami edukacyjnymi oraz ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Praca z dziećmi z zaburzeniami i deficytami kompetencji językowych, z chorobami przewlekłymi, a także uczniów pozostających w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych, wydaje się być dla nauczycieli największym wyzwaniem. Studia kierunkowe, jak i dodatkowe formy kształcenia, w stopniu przeciętnym przygotowują kadrę pedagogiczną do pracy z uczniami ze SPE. Pedagodzy są chętni do dalszego podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych tak, by sprostać założeniom edukacji włączającej, przed którymi zostali bezdyskusyjnie postawieni²².

Przegląd badań dotyczących opinii nauczycieli wobec edukacji inkluzyjnej jest zadaniem, które niełatwo dokończyć i podsumować jednym stwierdzeniem. Wiele bowiem jest celów i pytań badawczych w tym rozległym obszarze, ciągle formułowane są nowe wnioski, konkluzje oraz podejmowane liczne dyskusje.

Edukacja włączająca – kluczowe przesłania

Inkluzja zaczyna się od uznania tego, że każdy uczeń jest jedyny w swoim rodzaju, i w związku z tym edukacja włączająca wiąże się z:

²² K. Barłóg, *Edukacja ogólnodostępna szansą zaspokajania specjalnych potrzeb dzieci niepełnosprawnych*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, *Uwarunkowania współczesnej szkoły*, Sosnowiec 2013, s. 205–207; K. Barłóg, M. Kokoszka, *Bariery i zmiana. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej*, Rzeszów 2019.

- równym traktowaniem i obdarzaniem szacunkiem wszystkich uczniów i pracowników szkoły;
- zwiększaniem uczestnictwa uczniów w kulturze, programie nauczania oraz społeczności szkolnej, jak również ze zmniejszaniem zjawiska wykluczenia w tych obszarach;
- przekształcaniem kultury organizacyjnej, sposobu funkcjonowania szkoły w taki sposób, by uwzględniały one zróżnicowanie uczniów w danej społeczności;
- zmniejszaniem barier w procesie edukacji w odniesieniu do wszystkich uczniów, a nie tylko przypadku uczniów niepełnosprawnych lub uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- wykorzystywaniem doświadczeń innych w usuwaniu barier w dostępie do edukacji z różnych środowisk, wprowadzaniem bieżących zmian adekwatnych do potrzeb uczniów, środowisk z których pochodzą;
- postrzeganiem zróżnicowania uczniów jako bogactwa, zasobu wspomagającego, urozmaicającego naukę, nietraktowaniem różnorodności jako problemu, który należy rozwiązywać;
- przyznaniem uczniom prawa do nauki w miejscu swego zamieszkania;
- poprawą warunków organizacji pracy placówek edukacyjnych nie tylko dla uczniów, ale i dla ich nauczycieli;
- podkreśleniem roli szkoły w budowaniu lokalnej społeczności, także na rzecz jej rozwoju, promowanie współpracy między placówkami i lokalnymi społecznościami;
- świadomością tego, że edukacja włączająca i wyrównywanie szans edukacyjnych stanowi jeden z ważnych aspektów polityki włączającej i wyrównywania szans życiowych w społeczeństwie²³.

Współczesna szkoła powinna być szkołą egalitarną, dającą równe szanse wszystkim uczniom, niezależnie od ich sprawności, przystosowania społecznego, rasy czy światopoglądu. Za modelowe rozwiązanie w danej dziedzinie można uznać edukację inkluzyjną (włączającą), umożliwiającą w sposób naturalny zdobycie wykształcenia osobom z grup defaworyzowanych, uczniom, których potrzeby edukacyjne były dotychczas marginalizowane.

Jednak by założenia programowe polityki oświatowej były skutecznie realizowane, należałoby przede wszystkim:

- wszelkie zmiany w szkolnictwie zaczynać od przygotowania do nich kadry pedagogicznej, na bieżąco i na miarę potrzeb podnosić kompetencje zawodowe nauczycieli. W tym bardzo ważnym, o ile nie najważniejszym aspekcie

²³ T. Booth, M. Ainscow, *op. cit.* (*Przewodnik...*), s. 3.

uwzględnić należy kluczowe obszary i kompetencje nauczyciela edukacji włączającej: I. umiejętność doceniania różnorodności uczniów, uznawania różnic pomiędzy uczniami za zaletę i czynnik sprzyjający edukacji; II. umiejętność wspierania wszystkich uczniów, wspomaganie każdego ucznia w procesie uczenia się treści przedmiotowych oraz nabywania przez niego umiejętności praktycznych, społecznych i emocjonalnych, stosowanie skutecznych metod nauczania w klasach, do których uczęszczają uczniowie o zróżnicowanych potrzebach; III. umiejętność współpracy i przyjęcie, że wszyscy nauczyciele podejmują pracę zespołową, współdziałają zarówno ze sobą, jak i rodzicami uczniów, a także szerokim gronem pracowników oświaty; IV. zaangażowanie w indywidualny rozwój zawodowy w ramach uczenia się przez całe życie, kształcenia ustawicznego i doskonalenia zawodowego²⁴;

- prowadzić dalekowzroczną politykę zatrudnienia nauczycieli – specjalistów;
- zmniejszać liczbę uczniów w klasach;
- zatrudnić dodatkowych specjalistów (np. mobilnych pedagogów specjalnych, zatrudnionych w kuratoriach oświaty, a kierowanych do pracy w konkretnych placówkach ogólnodostępnych celem realizacji bardzo konkretnych zadań i celów bieżących, aktualnych w danej społeczności lokalnej);
- zwiększać dofinansowanie dla szkół;
- usprawnić proces diagnozowania uczniów i ich indywidualnych potrzeb edukacyjnych;
- prowadzić również pedagogizację rodziców.

Zakończenie

Inkluzja rozumiana jako proces społeczny oznacza dostęp do kapitału materialnego, społecznego, kulturowego, edukacyjnego, którego oczekuje każdy z nas²⁵. Zapewnienie wszystkim uczniom wysokiej jakości kształcenia to cel „edukacji dla wszystkich”²⁶. Wymaga to od nauczycieli elastyczności, wielu umiejętności i wiedzy, a także zaangażowania i chęci ciągłego rozwoju osobistego w zakresie różnorodnych kompetencji.

²⁴ *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, European Agency for Development in Special Needs Education, 2012.

²⁵ L. Komesaroff, M. McLean, *Being there is not enough: Inclusion is both deaf and hearing*, „Deafness and Education International”, 2006, 8(2), s. 97.

²⁶ *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*. Odense, Dania: Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2014 https://www.european-agency.org/sites/default/files/Five_Key_Messages_for_Inclusive_Education_PL.pdf [dostęp: 15 stycznia 2019].

W polskim systemie edukacji idea edukacji włączającej realizuje się przede wszystkim w zorganizowanych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej dedykowanej uczniom wymagającym wsparcia, kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych.

Edukacja włączająca wymaga od współczesnych nauczycieli wielu umiejętności i kompetencji, między innymi:

- stosowania metod i form pracy, które są skuteczne w procesie kształcenia dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwościach psychofizycznych,
- motywujących sposobów oceniania uczniów,
- współpracy z ich rodzicami, współdziałania z innymi nauczycielami i specjalistami,
- rozpoznawania potrzeb i możliwości uczniów oraz
- podejmowania działań, w tym terapeutycznych, zgodnie z dokonanym rozpoznaniem,
- rozwiązywania problemów oraz korzystania ze wsparcia instytucji działających na rzecz oświaty,
- stałego włączania w proces kształcenia wartości ważnych z punktu widzenia polityki oświatowej państwa, a więc także na bieżąco znajomości prawa oświatowego²⁷.

Wprowadzanie reform oświatowych wymaga przede wszystkim przygotowania kadr, w tym wypadku nauczycieli, do realizowania nowych zamierzeń edukacyjnych²⁸. W roku szkolnym 2017/2018 średnia wieku (w latach) w grupie zawodowej nauczycieli wynosiła 43,9, a w kolejnym było to już 44,1. Średni wiek nauczycielek zwiększył się z 43,7 do 43,9 roku a nauczycieli – z 45,2 do 45,4 roku²⁹. Są to więc nauczyciele, którzy wykształcenie zawodowe uzyskali końcem lat 90. Analiza ówczesnych standardów kształcenia pedagogów i nauczycieli³⁰ nie wymagała przygotowania ich do realizacji edukacji włączającej.

²⁷ Por.: B. Łaska, *Prawo oświatowe a edukacja włączająca*, Warszawa 2019, s. 3.

²⁸ Por.: Z. Gajdzica, *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*, Sosnowiec 2011, s. 56–57.

²⁹ *Nauczyciele się starzeją*, „Głos Nauczycielski”, 27 września 2019, <https://glos.pl/nauczyciele-sie-starzeja>, [dostęp: 23 czerwca 2020].

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 kwietnia 2002 r. w sprawie określenia standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia, Dz. U. 2002 116.1004, Załącznik Nr 46 51 standardy nauczania dla kierunku studiów: pedagogika <https://www.prawo.pl/akty/dz-u-2002-116-1004,16971434.html> [dostęp: 27.06.2020], kolejne lata przynosiły następne zmiany także regulujące przygotowanie pedagogów i nauczycieli do wykonywania zawodu. Jednak dopiero ostatnie z rozporządzeń: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie

W zakończeniu zasadne wydaje się więc pytanie o to, czy w przypadku polskich nauczycieli zostali oni odpowiednio przygotowani (ideologicznie i przede wszystkim merytorycznie) do realizacji założeń edukacji – najpierw integracyjnej uczniów z niepełnosprawnością, a z biegiem czasu – „edukacji dla wszystkich”. Pytanie pozostawiamy otwarte.

dr Małgorzata Zaborniak-Sobczak *jest pedagogiem specjalnym, logopedą, pracownikiem naukowym Instytutu Pedagogiki Kolegium Nauk Społecznych w Uniwersytecie Rzeszowskim, wicedyrektorem Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Nr 1 w Rzeszowie*

mgr Marzena Baran *jest nauczycielem w Publicznej Szkole Podstawowej Zakonu Ojców Pijarów im. św. Józefa Kalasancjusza w Rzeszowie, absolwentką UR*

mgr Joanna Rogala *jest pedagogiem w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z ukończonymi studiami podyplomowymi z zakresu autyzmu, absolwentką UR*

standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. 2019, poz. 1450 uwzględnia już przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy ze zróżnicowanym zespołem uczniów w ramach edukacji włączającej. Nowe przepisy określają standard kształcenia dla: nauczycieli przedmiotu (zajęć edukacyjnych), nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz nauczycieli – pedagogów specjalnych.