

Grażyna GUNIA

ORCID: 0000-0002-9817-7482

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Izabella GAŁUSZKA

ORCID: 0000-0002-7558-2143

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Agnieszka OCHMAN

ORCID: 0000-0003-3321-3945

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Opinie nauczycieli i studentów na temat szans i zagrożeń inkluzji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych**

**Abstract: Opinions of Teachers and Students about the Opportunities and Threats  
of Inclusion Pupils with Special Educational Needs**

The aim of the study is to present selected trends in pedagogy on the inclusion and social exclusion of people with disabilities. The whole of the study is a pedagogical reflection on the processes of shaping inclusive environments.

The basis of considerations, divided into two parts, is the principle: diversity is normality, and every person with disability is a separate individuality. The first part discusses good practices of social inclusion and counteracting social exclusion of people with intellectual disabilities in the light of the subject literature. The second part is a report from own research — opinions of teachers and candidates for teachers about the opportunities and threats of inclusion of students with intellectual disabilities in the school space.

**Keywords:** integration, exclusion, inclusive pedagogy, student with intellectual disability, disability awareness

**Słowa kluczowe:** integracja, wykluczenie niepełnosprawnych, pedagogika włączająca, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną, świadomość niepełnosprawności

## Wprowadzenie

Od zarania dziejów wykluczenie społeczne było zjawiskiem powszechnie obserwowanym w kontekście zagrożenia marginalizacją. W XXI w. nie maleje, a wręcz powiększa się grupa osób zagrożonych wykluczeniem. Wyzwaniem w zapobieganiu ekskluzji jest opracowanie i wdrożenie strategii sprzyjających włączeniu społecznemu (inkluzyj). Kluczowe działania wpisują się w kierunki polityki społecznej z 2010 r., rekomendowane przez Komisję Unii Europejskiej jako „Europa 2020” ([http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf)), lub w długofalowy projekt kształtowania świadomości niepełnosprawności w całym społeczeństwie „Inclusion Europe” (<https://twitter.com/inclusioneuropa>). Dlatego wielowymiarowość problemu marginalizacji i nierówności społecznych łączymy ze złożonym procesem integracji (inkluzyj).

Osoby z niepełnosprawnością były zawsze narażone na wyłączenie społeczne, kulturowe, ekonomiczne. Powstanie i rozwój szkolnictwa specjalnego, którego historia w Polsce sięga 200 lat, były i są bezsprzecznie konieczne oraz owocne dla wypracowanych strategii podwyższania jakości życia w procesie terapeutyczno-edukacyjnym osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności. Krytyka modelu edukacji specjalnej, określanego jako segregacja, zmusza do dyskusji i stawiania pytań. Dla jakich uczniów korzystna jest edukacja w szkole specjalnej, a dla jakich w szkole ogólnodostępnej? Czy tworzony od XVIII w. system wsparcia w ramach szkolnictwa specjalnego sprzyja integracji, czy segregacji społecznej? Czy włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego zapobiega ich wykluczeniu społecznemu? Jak przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności? Czy problem inkluzyj szkolnej uczniów z niepełnosprawnością jest postrzegany w kontekście stereotypów?

Próba odpowiedzi na niektóre z tych pytań jest najczęściej przedmiotem dyskursów pedagogiki specjalnej; stała się też tematem do refleksji w niniejszym opracowaniu. W pierwszej jego części, opierając się na literaturze, przedstawiono założenia teoretyczne dotyczące wykluczenia osób z niepełnosprawnością i edukacji włączającej z perspektywy nauk pedagogicznych jako podstawę do opracowania założeń badań własnych. W drugiej części na podstawie wyników badań sondażowych podjęto dyskusję o gotowości nauczycieli-praktyków i kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego do realizacji zasad włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego.

## **Inkluzja i wykluczenie społeczno-edukacyjne osób z niepełnosprawnością jako problem współczesnej pedagogiki**

Dociekania teoretyczne i badania empiryczne na temat szans oraz zagrożeń inkluzji pojedynczych osób i grup społecznych dotyczą perspektywy wykluczenia społeczno-kulturowego, któremu podlegają osoby wysokiego ryzyka marginalizacji. Są to najczęściej rodziny wielodzietne, sieroty społeczne, eurosieroty, małolatnie lub samotne matki, młodzież z rodzin alkoholowych lub zagrożonych alkoholizmem, osoby opuszczające zakłady karne, byli więźniowie, bezdomni, osoby starsze, a także osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności (por.: Dycht, Marszałek, 2009; Fidelus, 2014; Kalinowski, Niewiadomska, 2010; Nowak, 2012). Poszukiwania strategii przeciwdziałania wykluczeniu dotyczą więc osób w różnych grupach wiekowych, zmarginalizowanych lub zagrożonych marginalizacją, w trudnych sytuacjach egzystencjalnych.

Włączenie ma zapobiegać wykluczeniu społecznemu w wielu sferach życia. M. J. Sobczak (2016) ze względu na wielowymiarowy charakter wykluczenia społecznego (ekskluzji) proponuje ujęcie opisowe, a nie definicyjne tego zjawiska, którego bezpośrednimi konsekwencjami są: niewypełnianie funkcji społecznych, brak poczucia godności egzystencji, utrudnienia autonomicznych wyborów, ograniczony dostęp do edukacji, niska pozycja ekonomiczna, naznaczenie.

Inkluzja społeczna jest więc procesem wtórnej socjalizacji (adaptacji) osób marginalizowanych, do których zalicza się m.in. osoby z niepełnosprawnością, a kształcenie specjalne, tak jak idea integracji (inkluzji) oraz działania zapobiegające wykluczeniu (marginalizacji), są „uwikłane w dyskurs zapobiegania dyskryminacji osób niepełnosprawnych” (Sadowska, 2006, s. 346).

Spojrzenie na proces wykluczania i inkluzji osób z niepełnosprawnością ewoluowało. We współczesnych założeniach teoretycznych pedagogiki specjalnej często odwołujemy się do opracowań A. Hulka (1980), który w latach siedemdziesiątych XX w. głosił ideę wspólnych i swoistych problemów osób pełno- i niepełnosprawnych oraz zapoczątkował ideę integracji. Założenia wspólnego nauczania uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi stały się podstawą systematycznego scalania osób, grup społecznych i dążenia do integracji. Idea integracji stała się podstawą koncepcji inkluzji.

Współcześnie omawiamy inkluzję vs wykluczenie społeczno-edukacyjne osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności w kontekście: udzielania wsparcia społecznego związanego z wykorzystaniem zasobów psychospołecznych w procesie przystosowawczym; zapobiegania negatywnym następstwom stereotypowego postrzegania świata i ludzi; wyzwania społecznych, edukacyjnych po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ; ukierunkowania kultury integracji szkolnej lub kontrowersji na pedagogikę wspierającą, zaniedbane obszary edukacji albo życie w rezerwacie przestrzeni publicznej (Chrze-

nowska, 2009; Dycht, Marszałek, 2009; Gajdzica, 2013; Kubicki, 2012; Szumski, Firkowska-Mankiewicz, 2010).

Po blisko pół wieku studiów nad niepełnosprawnością, realizacji ustaleń legislacyjnych o zasięgu regionalnym i międzynarodowym, ustawicznym procesie kształtowania świadomości na temat niepełnosprawności w społeczeństwie jako przynależności do kultury społecznej XXI w., stworzono teoretyczno-praktyczne podstawy pedagogiki włączającej, jako subdyscypliny nauk pedagogicznych (Lechta, 2010). Główne założenia pedagogiki inkluzyjnej obrazują transdyscyplinarne podejście do możliwości i uwarunkowań procesu integracji osób zagrożonych marginalizacją w trzech przestrzeniach: edukacyjnej, zawodowej i społecznej. W zawężeniu do działań edukacyjnych szkoła otwarta dla wszystkich uczniów „wskazuje edukację włączającą jako podstawową formę edukacji” (Kubicki, 2013, s. 36) w myśl zasady: „różnorodność jest normalnością”, co jest „zobowiązaniem dla symbiozy edukacji powszechnej i specjalnej [...], [lecz] nie oznacza likwidacji pedagogiki specjalnej” i szkolnictwa specjalnego, „rozszerza [natomiast] dotychczasowe pojmowanie pedagogiki specjalnej i wyprowadza ją ze szkoły specjalnej” (Lechta, 2010, s. 325–326).

Rozważań o inkluzji vs wykluczeniu osób z niepełnosprawnością nie można ograniczać do edukacji w obecnych realiach systemu oświaty, opieki, wsparcia w formie integracji lub kształcenia specjalnego, ale chodzi o dyskurs o podejściach do osób z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności we wszystkich dziedzinach życia. Dlatego ważne dla praktyki pedagogiki włączającej jest monitorowanie opinii różnych grup społecznych, specjalistów i ogółu ludzi, mające na celu stwierdzenie, jak postrzegają oni dążenia osób z niepełnosprawnością do inkluzji i zapobieganie wykluczeniu.

W kontekście wybranych zagadnień w pedagogice specjalnej powstaje pytanie, jak oceniają dążenia osób z niepełnosprawnością intelektualną do inkluzji nauczyciele oraz kandydaci do zawodu pedagoga specjalnego, czyli osoby współpracujące w nauczaniu ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w procesie dydaktyczno-terapeutycznym. Próba odpowiedzi na to pytanie będzie przedmiotem dalszych rozważań w świetle badań własnych — opinii na temat szans i zagrożeń inkluzji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni szkolnej.

### **Założenia i organizacja badań własnych**

Celem badań było poznanie subiektywnej oceny nauczycieli i kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego szans i zagrożeń inkluzji osób z niepełnosprawnością. Poszukiwania badawcze były ukierunkowane przez problemy sformułowane w postaci pytań:

1. Jaka jest wiedza nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz studentów studiów wyższych licencjackich przygotowujących do zawodu pedagoga specjalnego na temat możliwości uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w zakresie nauki w szkole inkluzyjnej?

2. Jak nauczyciele-praktycy i studenci kierunku: pedagogika specjalna oceniają swoją wiedzę o niepełnosprawności i dążenie do kultury integracji?

3. Czy badani są gotowi do krytycznej oceny swojej wiedzy oraz umiejętności w zakresie pracy edukacyjno-terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną?

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziem badawczym były dwa kwestionariusze ankiety. Pierwszy, *Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli na temat szans i zagrożeń edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, zawierał 21 pytań. Na podstawie odpowiedzi badanych ustalono: wiedzę na temat osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich edukacji w systemie inkluzji, poziom gotowości do akceptacji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz umiejętności metodyczne i warunki efektywności tej formy nauczania. Drugi, *Kwestionariusz ankiety dla studentów kierunku: pedagogika specjalna*, obejmował 13 pytań dotyczących samooceny wiedzy o warunkach efektywności edukacji w systemie inkluzji oraz gotowości do akceptacji ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej.

Badaniami objęto 26 nauczycieli przedszkoli i szkół ogólnodostępnych oraz 121 studentów z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, w tym: 35 studentów pierwszego, 53 drugiego i 33 studentów trzeciego roku stacjonarnych studiów licencjackich na kierunku: pedagogika specjalna. Łącznie w badaniach wzięło udział 147 osób.

## Wyniki badań

Wiedza na temat założeń edukacji inkluzyjnej jest jednym z wyznaczników kompetencji nauczyciela w szkole otwartej na zróżnicowane potrzeby ucznia XXI w. Badani nauczyciele pracujący w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz studenci studiów wyższych licencjackich przygotowujący do zawodu pedagoga specjalnego mieli podać definicję edukacji włączającej i określić jej cechy.

Większość badanych (109 osób — 74,1%) zdefiniowała edukację inkluzyjną w kategorii strategii zapewnienia „dostępu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych” (58 osób — 39,5%) oraz jako proces włączenia zapewniający uczniom niepełnosprawnym „możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucie przynależności do niej” (51 osób — 34,7%), czyli na poziomie jakości życia ogółu społeczeństwa (Głodkowska, za: Olszewski, Parys, 2016, s. 168). Niepełny zakres

Tabela 1. Definicja edukacji włączającej\*

Kategorie określeń edukacji włączającej	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Włączanie uczniów niepełnosprawnych do kształcenia w systemie szkół ogólnodostępnych	22	84	0	0	17	32	19	58	58	39,4
Kształcenie uczniów niepełnosprawnych razem z pełnosprawnymi — integracja	3	12	18	51	17	32	13	39	51	34,7
Edukacja włączająca osoby z niepełnosprawnością do funkcjonowania w społeczeństwie	0	0	13	37	12	23	0	0	25	17,0
Wybór placówki odpowiednio do możliwości ucznia	1	4	1	3	0	0	0	0	2	1,4
Kształtowanie świadomości niepełnosprawności wśród rówieśników	0	0	1	3	0	0	0	0	1	0,7
Tworzenie oddziałów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0,7
Nie wiem	0	0	2	6	7	13	0	0	9	6,1
RAZEM	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

znaczeniowy określenia „edukacji włączającej” prezentują pojedynczy nauczyciele (1 osoba — 4%) i studenci pierwszego roku (1 osoba — 3%), dla których inkluzja na poziomie szkoły oznacza wybór placówki odpowiednio do możliwości ucznia. Zarówno nauczyciele, jak i studenci (51 osób — 34,7%) myślą edukację włączającą z edukacją w szkołach integracyjnych lub integracją częściową, w formie tworzenia oddziałów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych (1 student trzeciego roku). G. Szumski (2006) zaznacza, że pedagogika integracyjna jest alternatywą dla pedagogiki specjalnej, V. Lechta (2010) podkreśla natomiast odmienność jakościową idei integracji i pedagogiki inkluzyjnej (eduka-

cji włączającej). Należy więc przyjąć, że 35% (51 osób) badanych podało nieprawidłowe definicje edukacji włączającej.

Uogólniając wyniki, można stwierdzić, że większość nauczycieli (22 osoby — 84%) ma podstawową wiedzę o edukacji włączającej, wśród studentów poziom wiedzy merytorycznej rośnie natomiast adekwatnie do czasu studiowania (I PS — 0%, II PS — 32% (17 osób), III PS — 58% (19 osób)).

Dalsza analiza zebranych danych dotyczyła określenia cech edukacji włączającej, które wpisują się w podstawowe zasady pedagogiki inkluzyjnej (por. tabelę 2). Więcej merytorycznych cech podali nauczyciele-praktycy niż studenci.

Tabela 2. Cechy edukacji włączającej\*

Cechy edukacji włączającej	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Integracja	14	54	9	26	9	17	17	52	49	33,3
Indywidualizacja	10	38	5	19	12	23	14	42	41	27,9
Brak barier społecznych, tolerancja	9	35	11	42	17	32	1	3	38	25,9
Nie wiem	0	0	10	29	12	23	0	0	22	15,0
Wieloaspektowe wsparcie	5	19	1	3	4	8	3	9	13	8,8
Ogólnodostępność	2	8	1	3	5	9	5	15	13	8,8
Uspołecznienie uczniów z SPE	1	4	1	3	2	4	7	21	11	7,5
Równość	0	0	0	0	9	17	0	0	9	6,1
Wspólne treści programowe	3	12	0	0	3	6	0	0	6	4,1
Obecność w klasie pedagoga specjalnego	1	4	0	0	1	2	4	12	6	4,1
Brak barier architektonicznych	1	4	3	9	0	0	1	3	5	3,4
Wzrost samodzielności uczniów z SPE	1	4	2	6	0	0	2	6	5	3,4
Odpowiedzialność za dziecko	2	8	0	0	0	0	2	6	4	2,7
Nowoczesna	0	0	0	0	1	2	2	6	3	2,0
Nieefektywna, problemowa	0	0	1	3	0	0	1	3	2	1,4

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne



Najczęściej wymieniali: integrację związaną ze wspólną nauką uczniów pełno- i niepełnosprawnych (14 nauczycieli — 54%), indywidualizację programów i metod nauczania (10 nauczycieli — 38%), brak barier społecznych związanych z tolerancją społeczności lokalnej (9 nauczycieli — 35%), otrzymywanie przez uczniów wieloaspektowego wsparcia (5 nauczycieli — 19%) i wspólne treści programowe (3 nauczycieli — 12%), a także obecność w klasie pedagoga specjalnego (1 nauczyciel — 3%). Nauczyciele wymieniali również cechy w zakresie kategorii społecznego modelu niepełnosprawności, w którym podkreśla się wielowymiarowość zasobów i patomechanizmów zaburzeń oraz ich konsekwencji w rozwoju i życiu człowieka — uczestnictwa społecznego i aktywności (uspolecznienie uczniów, wzrost samodzielności).

Studenci trzeciego roku pedagogiki specjalnej zaliczyli, podobnie jak nauczyciele, do cech edukacji włączającej: integrację (17 studentów — 52%), indywidualizację programów i metod nauczania (14 studentów — 42%), dostęp do szkolnictwa ogólnego (5 studentów — 15%), obecność w klasie pedagoga specjalnego (4 studentów — 12%), uzyskiwanie wieloaspektowego wsparcia (3 studentów — 9%) oraz zwrócili uwagę na odpowiedzialność nauczyciela za ucznia (2 studentów — 6%).

Najmniej cech wymienili studenci pierwszego i drugiego roku pedagogiki specjalnej, wskazując głównie na: integrację, indywidualizację i brak barier społecznych. Wśród opinii studentów pierwszego i trzeciego roku pojawiły się uwagi krytyczne dotyczące edukacji włączającej związane z jej nieefektywnością

Tabela 3. Uczestnik edukacji włączającej\*

Uczestnik edukacji włączającej	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Uczeń z SPE	24	92	34	97	46	87	33	100	137	93,3
Rówieśnicy	16	62	28	80	27	51	29	88	100	68,0
Nauczyciele	15	58	28	80	28	53	28	85	99	67,3
Rodzice	10	38	27	77	32	60	24	73	93	63,3
Specjaliści	13	50	26	74	24	45	25	76	88	59,9
Osoby ze środowiska lokalnego	5	19	19	54	5	9	14	42	43	29,3

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.



i problemowością (po jednej opinii). Nikt z badanych nie wymienił zasady akceptacji (zamiast tolerancji) oraz cechy heterogeniczności uczniów (zamiast homogeniczności; por. Lechta, 2010).

Kolejnym sposobem na określenie wiedzy badanych było ustalenie, kim są uczestnicy edukacji włączającej (por. tabelę 3). Średnio dziewięciu na dziesięciu badanych (93,3%) podało, że uczestnikiem edukacji włączającej jest uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych (najczęściej byli to nauczyciele — 92%, studenci drugiego roku — 97% i studenci trzeciego roku — 100%). Kolejno byli wymieniani: rówieśnicy (68%), nauczyciele (67,3%), rodzice (63,3%) i specjaliści (59,9% wskazań). Tylko nieliczna grupa badanych wskazała na osoby ze środowiska lokalnego (29,3%).

Zdaniem D. Podgórskiej-Jachnik (2011) w praktycznej realizacji edukacji włączającej ważne jest przekształcanie indywidualnej pracy nauczyciela z dzieckiem w pracę (wielo)specjalistycznego zespołu przy aktywnej współpracy rodziców, rówieśników i społeczności lokalnej. Opinie takie deklarowała jedna czwarta wszystkich badanych (35 osób — 23,8%). Najwięcej, bo ponad połowa studentów pierwszego roku (18 osób — 51%), zaznaczyło w swoich odpowiedziach wszystkich możliwych uczestników edukacji włączającej; 12 studentów trzeciego roku (36%) również zaznaczyło wszystkich uczestników edukacji (tabela 4).

W polskim systemie oświatowym nauczyciela w pracy dydaktyczno-terapeutycznej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych wspierają specjaliści — nauczyciele wspomagający, którymi najczęściej są pedagodzy specjaliści (DzU, 2017, poz. 1643).

Tabela 4. Uczestnicy edukacji włączającej\*

Uczestnicy edukacji włączającej	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
wymienienie wszystkich uczestników**	4	15	18	51	1	2	12	36	35	23,8
wymienienie nie wszystkich uczestników	22	85	17	49	52	98	21	64	112	76,2
Razem	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

\*\* Uczeń z SPE, rówieśnicy, nauczyciele, rodzice, specjaliści, osoby ze środowiska lokalnego.

Tabela 5. Czy wyłącznie specjalista może podjąć się zadania kształcenia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną?\*

Specjalista w kształceniu dziecka z niepełnosprawnością	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Tak	2	8	6	17	17	32	5	15	30	20,4
Raczej tak	7	27	11	32	0	0	15	46	33	22,5
<b>RAZEM</b>	<b>9</b>	<b>35</b>	<b>17</b>	<b>49</b>	<b>17</b>	<b>32</b>	<b>20</b>	<b>61</b>	<b>63</b>	<b>42,9</b>
Raczej nie	6	23	7	20	0	0	4	12	17	11,6
Nie	11	42	10	29	34	64	5	15	60	40,8
<b>RAZEM</b>	<b>17</b>	<b>65</b>	<b>17</b>	<b>49</b>	<b>34</b>	<b>64</b>	<b>9</b>	<b>27</b>	<b>77</b>	<b>52,4</b>
Nie mam zdania	0	0	1	2	2	4	4	12	7	4,7
<b>Razem</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>147</b>	<b>100</b>

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

W kolejnym punkcie ankiety (tabela 5) badani mieli odpowiedzieć, czy wyłącznie specjalista może kształcić ucznia z niepełnosprawnością. Ponad połowa wszystkich badanych (77 osób — 52,4%) twierdzi, że nie tylko specjalista może wspierać rozwój ucznia i realizować proces dydaktyczny. Pozostali (63 osoby — 42,9%) są zdania, że wyłącznie specjalista jest w stanie uczyć dziecko z niepełnosprawnością, a 7 osób (4,7%) nie ma na ten temat zdania.

Opinia na temat dominującej roli pedagoga specjalnego w procesie dydaktyczno-terapeutycznym nie jest odzwierciedleniem deklaracji pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Zdecydowana większość badanych (133 osoby — 90,5%), zarówno nauczyciele (22 osób — 85%), jak i studenci (111 osób — 92%), zadeklarowała chęć pracy w grupie, do której uczęszcza dziecko z niepełnosprawnością (por. tabelę 6).

Od nauczyciela XXI w. oczekujemy otwarcia na spotkanie z innym oraz krytycznej oceny sytuacji edukacyjnych i działalności szkolnych (Czaja-Chudyba, Muchacka, 2016). Na podstawie odpowiedzi na kolejne pytanie uzyskano opinie badanych na temat kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wspólnie z uczniami pełnosprawnymi. Większość respondentów (92 osoby — 62,6%) popiera ideę edukacji włączającej uczniów o zróżnicowanym stopniu rozwoju i możliwościach edukacyjnych. Zdecydowaną deklarację poparcia prezentują

Tabela 6. Czy chciałyby Pani pracować w grupie, do której uczęszcza dziecko z niepełnosprawnością intelektualną?\*

Praca z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną	Grupy badawcze											
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Studenci Razem		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Tak	8	31	21	60	45	85	31	94	97	80	105	71,4
Raczej tak	14	54	12	34	0	0	2	6	14	12	28	19,1
<b>RAZEM</b>	<b>22</b>	<b>85</b>	<b>33</b>	<b>94</b>	<b>45</b>	<b>85</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>111</b>	<b>92</b>	<b>133</b>	<b>90,5</b>
Raczej nie	1	4	1	3	0	0	0	0	1	1	2	1,4
Nie	0	0	0	0	3	6	0	0	3	2	3	2,0
<b>RAZEM</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3,4</b>
Nie mam zdania	3	11	1	3	5	9	0	0	6	5	9	6,1
<b>Razem</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>121</b>	<b>100</b>	<b>147</b>	<b>100</b>

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

Tabela 7. Deklaracje badanych na temat możliwości edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych\*

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w szkołach ogólnodostępnych	Grupy badawcze											
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem			
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]		
Tak	16	62	20	57	15	28	16	48	67	45,6		
Raczej tak	10	38	6	17	0	0	9	27	25	17,0		
<b>RAZEM</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>26</b>	<b>74</b>	<b>15</b>	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>76</b>	<b>92</b>	<b>62,6</b>		
Raczej nie	0	0	1	3	24	45	5	15	30	20,4		
Nie	0	0	6	17	14	26	3	9	23	15,6		
<b>RAZEM</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>20</b>	<b>38</b>	<b>72</b>	<b>8</b>	<b>24</b>	<b>53</b>	<b>36,1</b>		
Nie mam zdania	0	0	2	6	0	0	0	0	2	1,4		
<b>Razem</b>	<b>26</b>	<b>100</b>	<b>35</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>100</b>	<b>33</b>	<b>100</b>	<b>147</b>	<b>100</b>		

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

Tabela 8. Czy wspólne kształcenie uczniów z NI z uczniami pełnosprawnymi przynosi korzyści?\*

Korzyści wspólnego kształcenia	Grupy badawcze											
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Studenci razem		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Tak	26	100	34	97	43	81	32	97	109	90	135	91,8
Nie	0	0	1	3	10	19	1	3	12	10	12	8,2
Razem	26	100	35	100	53	100	33	100	121	100	147	100

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

wszyscy nauczyciele-praktycy i tylko 54,5% studentów (66 osób). Większość studentów drugiego roku (71,7%) nie popiera tej formy kształcenia (por. tabelę 7).

Zdaniem większości badanych (100% nauczycieli i 90% studentów) wspólne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów pełnosprawnych przynosi korzyści obu grupom (tabela 8).

Do najczęściej podawanych sprzyjających szans dla osób z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły otwartej dla wszystkich należą: integracja (83 osoby — 56,5%) i eliminacja stygmatyzacji (11 osób — 7,5%) oraz zwiększenie

Tabela 9. Opinie na temat korzyści z edukacji włączającej dla osób z niepełnosprawnością\*

Korzyści dla osób z niepełnosprawnością	Grupy badawcze											
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem			
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]		
Integracja ze społeczeństwem osób pełnosprawnych	26	100	23	66	11	21	23	70	83	56,5		
Zwiększenie możliwości rozwoju	0	0	4	11	11	21	8	24	23	15,6		
Eliminowanie stygmatyzacji	0	0	2	6	0	0	9	27	11	7,5		
Rozwój społeczny	0	0	0	0	7	13	4	12	11	7,5		

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

Tabela 10. Opinie na temat korzyści z edukacji włączającej dla osób pełnosprawnych\*

Korzyści dla osób pełnosprawnych	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Nauka tolerancji, akceptacji osób niepełnosprawnych, szacunku	12	46	18	51	28	53	17	52	75	51,0
Nauka empatii	14	54	7	20	11	21	6	18	38	25,9
Poszerzenie wiedzy i zachowań wobec niepełnosprawnych	0	0	9	26	4	7	9	27	22	15,0
Brak odpowiedzi	0	0	1	3	10	19	1	3	12	8,2
Razem	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

\* Odpowiedzi respondentów pogrupowano w trzech kategoriach zgodnych z podstawowymi zasadami pedagogiki inkluzyjnej; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

możliwości rozwoju (23 osoby — 15,6%), głównie w sferze społecznej (23 osoby — 15,6%; por. tabelę 9). Wypowiedzi te wpisują się w dwie kategorie określeń oznaczających społeczne i indywidualne korzyści, tzn. scalenie grup społecznych i przeciwdziałanie stygmatyzacji, a w wymiarze osobowym — sprzyjanie aktywności i partycypacji społecznej, które zapobiegają wykluczeniu. Zauważenie pozytywnych cech inkluzji pomaga w normalizacji życia i wyrównywaniu szans osób z niepełnosprawnością oraz jest potwierdzeniem społecznego modelu niepełnosprawności.

Osoby, które pozytywnie odniosły się do wspólnego systemu kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych, wymieniły trzy kategorie korzyści dla osób pełnosprawnych, które wpisują się w podstawowe zasady pedagogiki inkluzyjnej: nauka tolerancji, akceptacji osób niepełnosprawnych, szacunku (75 osób — 51%), umiejętność wczuwania się w sytuację drugiej osoby (nauka empatii 38 osób — 25,9%), kształcenie świadomości niepełnosprawności ogółu społeczeństwa (poszerzenie wiedzy o zachowaniach wobec niepełnosprawnych 22 osoby — 15%; por. tabelę 10). Jest to potwierdzenie tezy Z. Gajdzicy (2013, s. 54), że „kultura edukacji integracyjnej” pozostaje w sferze osobistych odczuć nauczycieli, specjalistów, uczniów oraz ich rodziców, przy czym osiągnięcia uczniów i nauczycieli to nie tylko sukcesy dydaktyczne, ale również wychowawcze.

Na podstawie dalszej analizy danych (por. tabelę 11) wykazano, że zdecydowana większość badanych (134 osoby — 91,2%) uważa system edukacji w Polsce za nieprzygotowany do włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do procesu nauczania w szkołach ogólnodostępnych.

Tabela 11. Czy uważa Pani, że system edukacji w Polsce jest przygotowany do włączenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do szkół ogólnodostępnych?\*

Przygotowanie systemu edukacji do włączenia osób niepełnosprawnych	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Tak	4	15	1	3	2	4	2	6	9	6,1
Nie	22	85	32	91	49	92	31	94	134	91,2
Nie wiem	0	0	2	6	2	4	0	0	4	2,7
Razem	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić tylko jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

Najczęściej wymienianymi przyczynami (por. tabelę 12) jest brak kadry specjalistów i niewiedza nauczycieli (67 osób — 45,6%). Wśród innych przyczyn badani wymienili: bariery architektoniczne i związane z nimi nieodpowiednie przygotowanie sal lekcyjnych (40 osób — 27,2%) oraz brak dostosowania metod pracy i środków dydaktycznych (20 osób — 13,6%), niewiedza rówieśników (18 osób — 12,2%) i rodziców (8 osób — 4,8%) na temat problemów związanych z niepełnosprawnością, a także nacisk na edukację osób pełnosprawnych (5 osób — 3,4%), różnice w poziomie nauczania, stygmatyzację osób niepełnosprawnych (4 osoby — 2,7%). Jeden student trzeciego roku zaprezentował skrajnie krytyczne podejście do funkcjonowania społecznego osób z niepełnosprawnością i brak odpowiednich zdolności w tym zakresie, co uniemożliwia uczęszczanie tej grupy do szkoły inkluzyjnej. Badani, którzy popierają edukację włączającą, wymieniają z kolei podobne cechy jak respondenci, którzy negują jej powodzenie w praktyce (odpowiednio przygotowana kadra i placówki dostosowane do potrzeb oraz możliwości osób z niepełnosprawnością).

## Podsumowanie

Na podstawie analizy wyników sondażu diagnostycznego wykazano, że:

- Większość nauczycieli pracujących w przedszkolu lub w szkole ma merytoryczną wiedzę o podstawowych założeniach edukacji włączającej, a studenci — kandydaci do zawodu pedagoga specjalnego — nabywają tę wiedzę systematycznie, proporcjonalnie do realizacji efektów kształcenia na kolejnych etapach studiów wyższych.

Tabela 12. Przyczyny braku przygotowania systemu edukacji do włączenia osób niepełnosprawnych\*

Przyczyna \ Grupy badawcze	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]	n	[%]
Brak kadry, specjalistów, niewiedza nauczycieli	7	27	15	43	20	38	25	39,1	67	45,6
Nieodpowiednie przygotowanie sal, bariery architektoniczne	9	35	10	29	9	17	12	18,8	40	27,2
Brak dostosowania metod pracy, środków dydaktycznych	3	12	3	9	6	11	8	12,5	20	13,6
Niewiedza rówieśników na temat problemów związanych z niepełnosprawnością	3	12	7	20	2	4	6	9,4	18	12,2
Niewiedza rodziców na temat problemów związanych z niepełnosprawnością	0	0	4	11	0	0	4	6,2	8	5,4
Nacisk na edukację osób pełnosprawnych	0	0	1	3	0	0	4	6,2	5	3,4
Różnice w poziomie nauczania	0	0	1	3	1	2	2	3,1	4	2,7
Stygmatyzacja osób niepełnosprawnych	0	0	0	0	2	4	2	3,1	4	2,7
Brak odpowiednich kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością	0	0	0	0	0	0	1	1,6	1	0,7

\* W tabeli w odpowiednich kolumnach podano procent respondentów udzielających danej odpowiedzi w odniesieniu do całkowitej liczby respondentów w danej grupie. W ostatniej kolumnie podano wartości procentowe w odniesieniu do całej grupy respondentów; n — liczba odpowiedzi w danej grupie (respondenci mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi). Źródło: badania własne.

2. Zarówno nauczyciele, jak i studenci pozytywnie percypują wspólne nauczanie uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Samoocena świadomości niepełnosprawności i kultury integracji/inkluzji przez jedną trzecią osób współodpowiedzialnych za kształcenie ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest jednak stereotypowa lub niezgodna z obowiązującymi paradygmatami współczesnej pedagogiki specjalnej.

3. Badane osoby deklarują gotowość do krytycznej samooceny i doskonalenia zawodowego, ale najczęstszym źródłem wiedzy studentów są wiadomości



przekazywane w ramach studiów, a co drugi nauczyciel zgłasza brak znajomości literatury specjalistycznej, często też źródłem informacji jest internet.

4. W ramach samooceny gotowości do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych co trzeci nauczyciel deklarował przygotowanie specjalistyczne i doksztalcanie się w tym zakresie, co drugi jednak nie doskonalili swojego warsztatu pracy i jego wiedza nie wykracza poza podstawowe kwalifikacje zawodowe.

5. Nauczyciele są trzykrotnie mniej krytyczni niż studenci w ocenie przygotowania systemu oświaty do edukacji inkluzyjnej.

## Końcowa refleksja

Zagadnienie szans i zagrożeń dla ekskluzji vs inkluzji osób z niepełnosprawnością jest przedmiotem rozważań nie tylko nauk pedagogicznych, ale także różnych dziedzin nauki i polityki w wielowymiarowym dyskursie o odrzuceniu i izolacji różnych grup społecznych. W procesie zapobiegania wykluczeniu podkreśla się rolę systemu oświaty i wsparcia ze strony szkoły, które stwarzają szansę na normalne życie osób z niepełnosprawnością, z poszanowaniem ich godności, autonomii i prawa do uczestnictwa społecznego na równych zasadach z innymi.

Szansą na realizację założeń pedagogiki inkluzyjnej w praktyce jest zagwarantowanie państwowej subwencji oświatowej na dostosowanie przestrzeni szkolnej do specjalnych potrzeb ucznia oraz wsparcie nauczycieli i specjalistów w doskonaleniu zawodowym.

Zagrożeniem dla inkluzji społecznej jest niski poziom wiedzy o niepełnosprawności ogółu społeczeństwa i specjalistów. Dlatego, podnosząc jakość kształcenia wyższego nauczycieli, należy zadbać o refleksję i samoocenę wiedzy o współkreowaniu przestrzeni sprzyjającej pedagogice inkluzyjnej.

## Bibliografia

- Chrzanowska, I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji — pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Impuls.
- Czaja-Chudyba, I., Muchacka, B. (2016). *Nauczyciele wczesnej edukacji. Koncepcje, kształcenie, wyzwania*. Kraków: Petrus.
- Dycht, M., Marszałek, L. (red.). (2009). *Inkluzja i ekskluzja społeczna osób z niepełną sprawnością. Współczesne konteksty i kontrowersje pedagogiki wspierającej*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Fidelus, A. (red.). (2014). *Od stereotypu do wykluczenia*. Warszawa: Wyd. UKSW.
- Gajdzica, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Impuls.

- Hulek, A. (1980). *Integracyjny system kształcenia i wychowania*. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Kalinowski, M., Niewiadomska, I. (red.). (2010). *Skazani na wykluczenie!? Zasoby adaptacyjne osób zagrożonych marginalizacją społeczną*. Lublin: Wyd. KUL.
- Komunikat Komisji Europa 2020. *Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020, wersja ostateczna, [http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_PL\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf) (dostęp 29 V 2018).
- Kubicki, P. (2013). *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*. W: S. Trociuk (red.), *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Lechta, V. (2010). *Pedagogika inkluzyjna*. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4. Sopot: GWP.
- Nowak, A. (2012). *Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego*. „Chowanna”, 55 (68), t. 1 (38): *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, s. 17–32.
- Olszewski, S., Parys, K. (2016). *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanych w pedagogice specjalnej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Podgórska-Jachnik, D. (2011). *Uwarunkowania i perspektywy edukacji włączającej osób z uszkodzonym słuchem*. W: *Edukacja Niesłyszących. Publikacja konferencyjna*. Łódź: Polski Oddział Głuchych Oddział Łódzki, <http://www.pzg.lodz.pl/attachments/category/66/edukacjanieslyszacych.pdf>
- Projekt „Inclusion Europe”*, <https://twitter.com/inclusioneurope> (dostęp 29 V 2018).
- Sadowska, S. (2006). *Ścieżka edukacyjna ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim — aspekty trajektorii społecznej*. „Szkoła Specjalna” nr 5 (237), s. 344–352.
- Sobczak, M. J. (2016). *Wykluczenie społeczne i inkluzja społeczna z wykorzystaniem podmiotów ekonomii społecznej w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa: PWN.
- Szumski, G., Firkowska-Mankiewicz, A. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wyd. Naukowe APS.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, DzU, 2017, poz. 1643 (dostęp 29 V 2018).