

Izabella GAŁUSZKA  
ORCID: 0000-0002-7558-2143  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Grażyna GUNIA  
ORCID: 0000-0002-9817-7482  
*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 zakresie zapobiegania ekskluzji jest opracowanie i wdrożenie strategii sprzyjających włączeniu społecznemu (inkluzji). 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 ogółu społeczeństwa „Inclusion Europe” (<https://twitter.com/inclusion-europe>). Dlatego wielowymiarowość problemu marginalizacji i nierówności społecznych łączymy ze złożonym procesem integracji (inkluzji).

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 inkluzji 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 przedstawiono na podstawie literatury 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 i/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 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 problemami sformułowanymi w postaci pytań:

1. Jaka jest wiedza nauczycieli pracujących w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych oraz studentów studiów wyższych licencjackich, przygotowywanych 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 z 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 (74,1%) zdefiniowała edukację inkluzyjną w kategorii strategii zapewnienia „dostępu uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych” (39,4%) oraz jako proces włączenia zapewniający uczniom niepełnosprawnym „możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej” (34,7%), czyli na poziomie jakości życia ogółu społeczeństwa (Głodkow-

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	84,6	0	0	17	32,1	19	57,6	58	39,4
Kształcenie uczniów niepełnosprawnych razem z pełnosprawnymi — integracja	3	11,5	18	51,4	17	32,1	13	39,4	51	34,7
Edukacja włączająca osoby z niepełnosprawnością do funkcjonowania w społeczeństwie	0	0	13	37,1	12	22,6	0	0	25	17
Wybór placówki odpowiednio do możliwości ucznia	1	3,9	1	2,9	0	0	0	0	2	1,3
Kształtowanie świadomości niepełnosprawności wśród rówieśników	0	0	1	2,9	0	0	0	0	1	0,6
Tworzenie oddziałów specjalnych w placówkach ogólnodostępnych	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0,6
Nie wiem	0	0	2	5,7	7	13,2	0	0	9	6,1
RAZEM	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

Źródło: badania własne

ska, za: Olszewski, Parys, 2016, s. 168). Niepełny zakres znaczeniowy określenia „edukacji włączającej” prezentują pojedynczy nauczyciele (3,9%) i studenci pierwszego roku (2,9%), dla których inkluzja na poziomie szkoły oznacza wybór placówki odpowiednio do możliwości ucznia. Zarówno nauczyciele, jak i studenci (34,7%) mylą 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, natomiast V. Lechta (2010) podkreśla odmienność jakościową idei integracji i pedagogiki inkluzyjnej (edukacji włączającej). Należy więc przyjąć, że 35% badanych podało nieprawidłowe definicje edukacji włączającej.

Uogólniając wyniki, można stwierdzić, że większość nauczycieli (84,6%) ma podstawową wiedzę o edukacji włączającej, natomiast wśród studentów poziom wiedzy merytorycznej rośnie adekwatnie do czasu studiowania (I PS — 0%, II PS — 32,1%, III PS — 57,6%).

Dalsza analiza zebranych danych dotyczyła określenia cech edukacji włączającej, które wpisują się w podstawowe zasady pedagogiki inkluzyjnej (por. tabela 2). Więcej merytorycznych cech podali nauczyciele-praktycy niż studenci. Najczęściej wymieniali: integrację związaną ze wspólną nauką uczniów pełno- i niepełnosprawnych (28%), indywidualizację programów i metod nauczania (20%), brak barier społecznych związanych z tolerancją społeczności lokalnej (18%), otrzymywanie przez uczniów wieloaspektowego wsparcia (10%) i wspólne treści programowe (6%), a także obecność w klasie pedagoga specjalnego (2%). 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 (uspołecznienie uczniów, wzrost samodzielności).

Studenci trzeciego roku pedagogiki specjalnej zaliczyli, podobnie jak nauczyciele, do cech edukacji włączającej: integrację (28,8%), indywidualizację programów i metod nauczania (23,7%), dostęp do szkolnictwa ogólnego (8,5%), obecność w klasie pedagoga specjalnego (6,7%), uzyskiwanie wieloaspektowego wsparcia (5,1%), oraz zwrócili uwagę na odpowiedzialność nauczyciela za ucznia (3,4%).

Najmniej cech wymienili studenci pierwszego i drugiego roku PS, 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 i problemowością (pojedyncze opinie — 0,9%). 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. Średnio co czwarty badany (24,97%) podał, że uczestnikiem edukacji włączającej jest uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych (najczęściej byli to nauczyciele — 28,9% i studenci drugiego roku — 28,4%). Kolejno byli wymieniani: rówieśnicy, nauczyciele, rodzice i specjaliści (15,72–18,05% wskazań). Tylko nieliczna grupa badanych wskazała na osoby ze środowiska lokalnego (7,47%).

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

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	28	9	20,5	9	12	17	28,8	49	21,6
Indywidualizacja	10	20	5	11,4	12	16	14	23,7	41	18,1
Brak barier społecznych, tolerancja	9	18	11	25	17	22,7	1	1,7	38	16,7
Nie wiem	0	0	10	22,7	12	16	0	0	22	9,7
Wieloaspektowe wsparcie	5	10	1	2,3	4	5,3	3	5,1	13	5,7
Ogólnodostępność	2	4	1	2,3	5	6,7	5	8,5	13	5,7
Uspołecznienie uczniów z SPE	1	2	1	2,3	2	2,7	7	11,8	11	4,8
Równość	0	0	0	0	9	12	0	0	9	4
Wspólne treści programowe	3	6	0	0	3	4	0	0	6	2,6
Obecność w klasie pedagoga specjalnego	1	2	0	0	1	1,3	4	6,7	6	2,6
Brak barier architektonicznych	1	2	3	6,8	0	0	1	1,7	5	2,2
Wzrost samodzielności uczniów z SPE	1	2	2	4,5	0	0	2	3,4	5	2,2
Odpowiedzialność za dziecko	2	4	0	0	0	0	2	3,4	4	1,8
Nowoczesna	0	0	0	0	1	1,3	2	3,4	3	1,3
Niefektywna, problemowa	0	0	1	2,3	0	0	1	1,7	2	0,9

Źródło: badania własne

czwarta wszystkich badanych (23,8%). Najwięcej, bo ponad połowa studentów pierwszego roku (51,4%), zaznaczyło w swoich odpowiedziach wszystkich możliwych uczestników edukacji włączającej; 36,4% studentów trzeciego roku również zaznaczyło wszystkich uczestników edukacji.

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). W kolejnym pytaniu ankiety badani mieli odpowiedzieć, czy wyłącznie specjalista może kształcić ucznia z niepełnosprawnością. Ponad połowa wszystkich badanych (52,38%) twierdzi, że nie tylko specjalista



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	28,9	34	21	46	28,4	33	21,6	137	24,97
Rówieśnicy	16	19,3	28	17,3	27	16,7	29	18,9	100	17,86
Nauczyciele	15	18,1	28	17,3	28	17,3	28	18,3	99	17,68
Rodzice	10	12	27	16,7	32	19,7	24	15,7	93	16,61
Specjaliści	13	15,7	26	16,1	24	14,8	25	16,3	88	15,71
Osoby ze środowiska lokalnego	5	6	19	11,7	5	3,1	14	9,1	43	7,68
Razem	83	100	162	100	162	100	153	100	560	100

Źródło: badania własne

może wspierać rozwój ucznia i realizować proces dydaktyczny. Pozostali (42,85%) są zdania, że wyłącznie specjalista jest w stanie uczyć dziecko z niepełnosprawnością, a 4,7% nie ma na ten temat zdania. Więcej studentów — kandydatów do zawodu pedagoga specjalnego (60%) — niż nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (35%) uważa, że są głównymi specjalistami odpowiedzialnymi za kształcenie ucznia z niepełnosprawnością.

Opinia na temat dominującej roli pedagoga specjalnego w procesie dydaktyczno-terapeutycznym nie jest odzwierciedleniem deklaracji pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Zdecydowana większość badanych (90,5%), zarówno nauczyciele (85%), jak i studenci (93,06%), zadeklarowała chęć pracy w grupie, do której uczęszcza dziecko z niepełnosprawnością.

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 (69,57%) popiera ideę edukacji włączającej uczniów o zróżnicowanym stopniu rozwoju i możliwościach edukacyjnych. Zdecydowaną deklarację prezentują wszyscy nauczyciele-praktycy i tylko 59,43% studentów. Większość studentów drugiego roku (71,7%) nie popiera tej formy kształcenia (por. tabelę 4).

Zdaniem większości badanych (100% nauczycieli i 90,5% studentów) wspólne kształcenie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną i uczniów pełno-

Tabela 4. 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	57,1	15	28,3	16	48,5	67	45,6
Raczej tak	10	38	6	17,1	0	0	9	27,3	25	17
Raczej nie	0	0	1	2,9	24	45,3	5	15,1	30	20,4
Nie	0	0	6	17,1	14	26,4	3	9,1	23	15,6
Nie mam zdania	0	0	2	5,7	0	0	0	0	2	1,4
Razem	26	100	35	100	53	100	33	100	147	100

Źródło: badania własne

Tabela 5. 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	79,3	11	37,9	23	52,3	83	64,8
Zwiększenie możliwości rozwoju	0	0	4	13,8	11	37,9	8	18,2	23	18
Eliminowanie stygmatyzacji	0	0	2	6,9	0	0	9	20,4	11	8,6
Rozwój społeczny	0	0	0	0	7	24,1	4	9,1	11	8,6
Razem	26	100	29	100	29	100	44	100	128	100

Źródło: badania własne

sprawnych przynosi korzyści obu grupom. Do najczęściej podawanych sprzyjających szans dla osób z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły otwartej dla wszystkich należą: integracja (64,8%) i eliminacja stygmatyzacji (8,6%) oraz zwiększenie możliwości rozwoju (18%), głównie w sferze społecznej (8,6%; por. tabelę 5). Wypowiedzi te wpisują się w dwie kategorie określonych przynoszących 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.

Tabela 8. Przyczyny braku przygotowania systemu edukacji do włączenia osób niepełnosprawnych

Brak przygotowania systemu edukacji	Grupy badawcze									
	Nauczyciele		I PS		II PS		III PS		Ogółem	
	N	[%]	N	[%]	N	[%]	N	[%]	N	[%]
Brak kadry, specjalistów, niewiedza nauczycieli	7	31,8	15	36,6	20	50	25	39,1	67	40,1
Nieodpowiednie przygotowanie sal, bariery architektoniczne	9	40,9	10	24,4	9	22,5	12	18,8	40	24
Brak dostosowania metod pracy, środków dydaktycznych	3	13,6	3	7,3	6	15	8	12,5	20	12
Nieświadomość rówieśników	3	13,6	7	17,1	2	5	6	9,4	18	10,8
Nieświadomość rodziców	0	0	4	9,8	0	0	4	6,2	8	4,8
Nacisk na edukację osób pełnosprawnych	0	0	1	2,4	0	0	4	6,2	5	3
Różnice w poziomie nauczania	0	0	1	2,4	1	2,5	2	3,1	4	2,4
Stygmatyzacja osób niepełnosprawnych	0	0	0	0	2	5	2	3,1	4	2,4
Brak odpowiednich kompetencji społecznych osób z niepełnosprawnością	0	0	0	0	0	0	1	1,6	1	0,6
RAZEM	22	100	41	100	40	100	64	100	167	100

Źródło: badania własne

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 (55,6%), umiejętność wczuwania się w sytuację drugiej osoby (nauka empatii — 28,2%), kształcenie świadomości niepełnosprawności ogółu społeczeństwa (poszerzenie wiedzy o zachowaniach wobec niepełnosprawnych — 16,2%). 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 wykazano, że zdecydowana większość badanych (91,2%) uważa system edukacji w Polsce za nieprzygotowany do włą-

czenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w proces nauczania do szkół ogólnodostępnych. Najczęściej wymienianą przyczyną jest brak kadry specjalistów i niewiedza nauczycieli (40,1%). Wśród innych przyczyn badani wymienili: bariery architektoniczne i związane z nimi nieodpowiednie przygotowanie sal lekcyjnych (24%) oraz brak dostosowania metod pracy i środków dydaktycznych (12%), nieświadomość rówieśników (10,8%) i rodziców (4,8%) problemów związanych z niepełnosprawnością, a także nacisk na edukację osób pełnosprawnych (3%), różnice w poziomie nauczania, stygmatyzację osób niepełnosprawnych (2,4%). 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. Z kolei badani, którzy popierają edukację włączającą, wymieniają 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:

1. 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.

2. Zarówno nauczyciele, jak i studenci pozytywnie percypują wspólne nauczanie uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Samoocena świadomości niepełnosprawności i kultury integracji/inkluzyj 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 jest wiedza przekazywana 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 w tym zakresie, a co drugi nie doskonalili swojego warsztatu pracy i 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 świadomości 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 Niestyszących. Publikacja konferencyjna*. Łódź: Polski Oddział Głuchych Oddział Łódzki, <http://www.pzg.lodz.pl/attachments/category/66/edukacjanieslyszyacych.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*. „Szkola 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).