

IWONA CHRZANOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

OPINIE NAUCZYCIELI SZKÓŁ SPECJALNYCH NA TEMAT EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ - UCZEŃ ZE SPE W SZKOLE WŁĄCZAJĄCEJ

ABSTRACT. Chrzanowska Iwona, *Opinie nauczycieli szkół specjalnych na temat edukacji włączającej – uczeń ze SPE w szkole włączającej* [Special School Teachers' Opinions on Inclusive Education – a Student with SPE in an Inclusive School]. *Studia Edukacyjne* nr 41, 2016, Poznań 2016, pp. 55-74. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2016.41.4

The idea of inclusive education is the concept of education for all. According to opinions of different backgrounds, it seems that the idea of inclusive education in Poland is mainly associated with the “problem” of a presence of students with disabilities in the mainstream school. The studies on the phenomenon of inclusive education were focused on the problems of the organization of education, teachers’ competences, and their consequences for the student with disability. Seldom, if ever, is the phenomenon recognized in the context of all students, participants in the process. The idea of inclusive education goes beyond a single entity, i.e. a student with a disability. This idea requires a search for a new model of school – “a learning school” (like in the model of a learning organization). The school should be a place where people for all time are expanding their capacity to achieve results, constantly discovering and creating the reality in which they live.

Key words: inclusive education, special educational needs, school as learning organization

Idea edukacji włączającej to koncepcja edukacji dla wszystkich. Wsłuchując się w opinie różnych środowisk, jak i przyglądając nielicznym wynikom badań na ten temat, wydaje się, że idea kształcenia włączającego w Polsce kojarzy się przede wszystkim z „problemem” obecności w szkole ogólnodostępnej ucznia z niepełnosprawnością. Jak dotąd, najczęściej w badaniach nad zjawiskiem inkluzji analizowane były kwestie skutków zaburzeń rozwoju ucznia: dla możliwości realizacji programu kształcenia

szkoły ogólnodostępnej, sposobów organizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego, skutków społecznych i emocjonalnych w odniesieniu do ucznia z niepełnosprawnością, czy wreszcie konsekwencji realizacji idei z punktu widzenia kadry. Rzadziej, jeśli w ogóle, zjawisko rozpoznawane jest w kontekście wszystkich uczniów, uczestników procesu.

„Błąd” myślenia o edukacji włączającej, przynajmniej na obecnym etapie realizacji koncepcji, polega na tym, że wciąż o uczniach „jednej” szkoły myślimy w kategoriach separacyjnych. Prawdopodobną przyczyną z jednej strony jest to, że wciąż w Polsce pozostajemy na początkowym etapie realizacji idei, kiedy głównym problemem jest pojawienie się w szkole „nowego” ucznia, którym jest uczeń z niepełnosprawnością. Z drugiej, wydaje się, iż umknęła nam kwestia idei, jaką jest wizja szkoły zastąpiona myśleniem o szczegółach działań – pragmatyzmem. Mel Ainscow wraz z zespołem współpracowników wyróżnia przynajmniej kilka poziomów rozumienia edukacji włączającej, skoncentrowany na:

- osobie z niepełnosprawnością: dzieciach i młodzieży przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne;
- uczniu przedwcześnie opuszczającym szkołę ze względów dyscyplinarnych;
- różnorodnych potrzebach uczniów wynikających z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym;
- warunkach kształcenia i przygotowania szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach – „szkoła dla wszystkich”;
- potrzebach wszystkich uczniów – „edukacja dla wszystkich”;
- rozwoju systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa¹.

Aby nie „utknąć” na jednym z pierwszych poziomów, konieczna jest ciągła świadomość tego jaka jest idea, filozofia włączania, co jest jej podstawą. Wymaga to rozpoznania społecznych kontekstów procesów, m.in. nierówności społecznych, myślenia o źródłach uczenia się i zachowania, podejmowania działań (np. związanych z systemem wartości, postawami), kulturowych kontekstów modeli życia społecznego².

Szkoła jest w dość dużym uproszczeniu swoistym odbiciem rzeczywistości społecznej danego kraju, danej grupy społecznej. Przyjmując perspektywę rozważań Davida Mitchella³, mimo powszechnej zgody odnośnie do

¹ M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, London 2006.

² *Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, London - New York 2005, s. 1.

³ Tamże, s. 4.

podstawowych cech wielowymiarowej koncepcji, jaką jest edukacja włączająca, może być ona nieco inaczej rozumiana i realizowana w różnych krajach, właśnie z uwagi na historyczny kontekst procesów społecznych, uwarunkowania ekonomiczne i gospodarcze kraju, system przekonań czy wartości.

Model kształcenia uczniów z niepełnosprawnością zmieniał się adekwatnie do zmian modelu, zgodnie z którym definiowane było pojęcie niepełnosprawność. Pojęcie niepełnosprawność w rozwoju nauk społecznych i humanistycznych zyskało inny niż wcześniej kontekst. O niepełnosprawności mówi się współcześnie coraz częściej w kategorii marginalizacji, dyskryminacji, czy wykluczania. Grupa podmiotowa osób dyskryminowanych i wykluczanych jest znacznie pojemniejsza niż niepełnosprawnych. Problematyka niepełnosprawności zyskała w związku z tym inną reprezentację. Paradoksalnie większą szansę na to, że głos tej grupy zostanie usłyszany. Znalazło to wyraz m.in. w takich międzynarodowych dokumentach, jak: Deklaracja z Salamanki⁴, Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ⁵, Europejska strategia wobec niepełnosprawności 2010-2020⁶. W dokumentach tych podnoszono kwestię koniecznej integracji. W przypadku dzieci odnosiło się to zwłaszcza do integracji edukacyjnej. Dokumenty wyznaczyły kierunek rozwoju edukacji z jej zwieńczeniem w postaci edukacji włączającej. Zakładają potrzebę rozwoju edukacji otwartej na zróżnicowane potrzeby dzieci i młodzieży.

Wskazane przez Mitchella uwarunkowania sprawiają, że w różnych krajach przyjmowane są różne strategie wprowadzania czy realizowania edukacji włączającej. W Polsce wciąż obowiązujący jest model wielu ścieżek edukacyjnych. Uczeń może wybierać między szkołą ogólnodostępną, integracyjną i specjalną⁷. Model wielu ścieżek ma to do siebie, że daje możliwość

⁴ Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994.

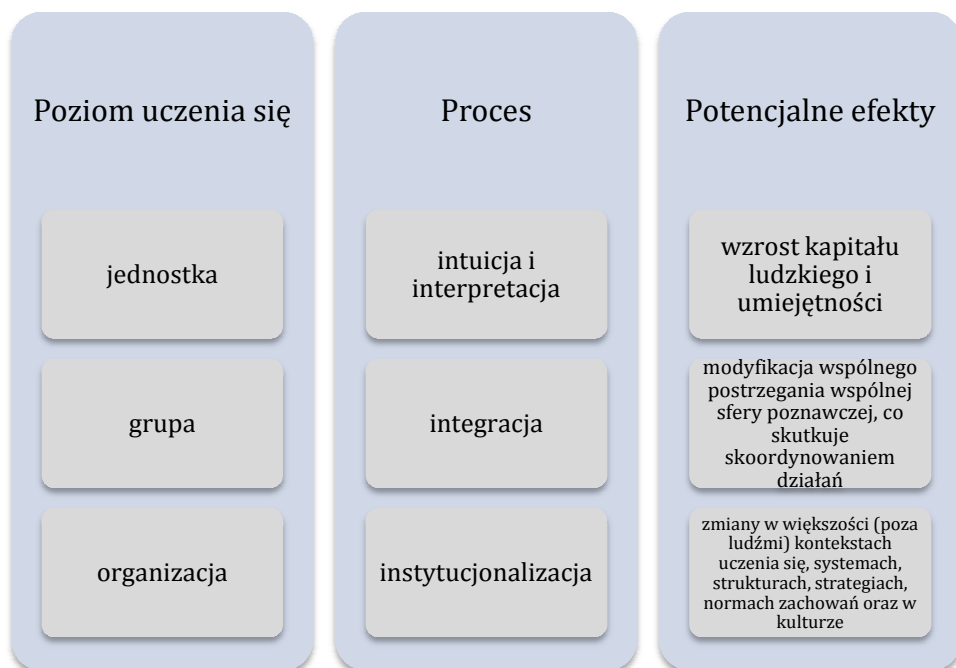
⁵ *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations New York: United Nations 2006, <http://www.un.org/disabilities/convention/full.shtml> [dostęp: 20.05.2016]

⁶ *Komunikat Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF> [dostęp: 20.05.2016]

⁷ Szkoła specjalna w Polsce jest odczytywana jako szkoła dla uczniów z niepełnosprawnością, choć wydaje się, że jest to bardziej związane z tradycją niż racjonalnością i logiką odczytywania określenia „szkoła specjalna”. Nie ma bowiem formalnych przeszkód, by szkoła specjalną nazywać szkoły muzyczne czy plastyczne. W rzeczywistości polskiej pojęcie szkoły specjalnej kojarzy się wszystkim: władzom oświatowym, praktykom edukacji, jak i teoretykom, czy szeroko rozumianemu społeczeństwu z placówką, w której organizowane jest kształcenie dla osób o zaburzonemu rozwoju.

wyboru. A jeśli możliwość taka istnieje, każda ze wskazanych typów szkół, przynajmniej teoretycznie, może stać się szkołą włączającą.

Inną, istotną w rozważaniach nad edukacją włączającą koncepcją teoretyczną jest myślenie o szkole jako organizacji uczącej się⁸. Peter M. Senge uważa, że organizacja ucząca się jest miejscem, w którym ludzie stale poszerzają swoje zdolności do osiągnięcia wyników, których prawdziwie pragną, gdzie stale odkrywają, że tworzą rzeczywistość. I jak mogą ją tworzyć⁹. Kluczowym pojęciem w koncepcji jest uczenie się; może ono zachodzić na poziomie jednostki, ale również grupy, czy nawet całej organizacji.



Ryc. 1. Poziomy uczenia się w koncepcji organizacji uczącej się

Źródło: K.A. Kuźmich, *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, *Economy and Management*, 2010, 4, s. 118, za: A.N. Amiri i in., *Increasing the Intellectual Capital in Organisation: Examining the Role of Organizational Learning*, *European Journal of Social Sciences*, 2010, 14(1), s. 98-108

⁸ Peter M. Senge, jeden z prekursorów koncepcji organizacji uczącej się, opublikował pracę, która stała się swoistym zarysem nowoczesnego myślenia o organizacji koncertującej się na podnoszeniu poziomu elastyczności i innowacyjności poprzez permanentne uczenie się: P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przekł. H. Korolewska-Mróż, Warszawa 2012.

⁹ Za: K.E. Watkins, V.J. Marsick, *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art. and Science of Systemic Change*, San Francisco 1993, s. 8-9; K. Kudelska, *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania*, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki społeczne*, 2013, 3(7), s. 23.

Katarzyna Kuźmicz opierając się na analizie literatury dotyczącej koncepcji organizacji uczącej się wskazuje, że uczenie się jest zjawiskiem wielowymiarowym i jednocześnie interaktywnym. Na każdym ze wskazanych na schemacie poziomów wpływa na uczenie się pozostałych podmiotów. Uczenie się na poziomie indywidualnym, jednostkowym ma znaczenie dla osoby uczącej się, ale jednocześnie oddziałuje na grupę, w której osoba funkcjonuje i szerzej na całą organizację, na którą składają się mniejsze grupy przynależności. Uczenie się grupy z kolei wpływa na poszczególnych jej członków, ale i na samą grupę, a dalej na organizację. Poziom uczenia jednostkowy w kontekście potencjalnych efektów doprowadza do wzrostu kapitału ludzkiego i poziomu indywidualnych umiejętności. W przypadku grupy prowadzi już do modyfikacji wspólnego postrzegania i wspólnej sfery poznawczej, co skutkuje większą koordynacją działań grupy. Uczenie się na poziomie organizacji może doprowadzić do zmiany w kontekstach uczenia się, systemach, strukturach, strategiach, normach zachowań, a nawet w kulturze¹⁰.

Koncepcja organizacji uczącej się, rozwinięta przez Petera Senge, definiuje organizację uczącą się jako taką, która nieustannie rozszerza swoje możliwości kreowania własnej przyszłości. W organizacji uczącej się następuje indywidualne rozszerzenie możliwości osiągnięcia pożądanego wyniku, ludzie śmiało myślą i swobodnie rozwijają swoje aspiracje zespołowe, stale się uczą jak wspólnie się uczyć¹¹. Organizacje uczące się są zdolne do samopoznania, zrozumienia swoich problemów i doskonalenia się. Uczą się zarówno na własnych błędach, jak i na sukcesach.

P.M. Senge zdefiniował pięć dyscyplin organizacji uczącej się. Pierwszą jest *mistrzostwo osobiste*. Ludzie o wysokim poziomie mistrzostwa osiągają konsekwentnie ważne dla siebie cele. Kieruje nimi wewnętrzna potrzeba uczenia się przez całe życie. Drugą dyscypliną są *modele myślowe*, czyli to w jaki sposób człowiek rozumie otaczający świat, w jaki sposób działa. Trzecią dyscypliną jest *budowanie wspólnej wizji*, która polega na wydobywaniu wspólnych dla grupy obrazów przyszłości. Pomaga to wytworzyć autentyczne zaangażowanie i oddanie, które jest dużo bardziej wartościowe niż subordynacja. Budowanie wspólnej wizji jest tym łatwiejsze, im większa jest zgodność modeli myślowych. Czwartą dyscypliną jest *zespołowe uczenie się*. Opiera się na dialogu i przekonywaniu członków grupy do odrzucania

¹⁰ K.A. Kuźmicz, *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, Economy and Management, 2010, 4, s. 120.

¹¹ P.M. Senge, *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Kraków 2006, s. 22-28, za: K.A. Kuźmicz, tamże.

z góry przyjętych założeń, automatyzmów w myśleniu. Senge twierdzi, że to zespoły a nie jednostki są w nowoczesnych organizacjach podstawowymi komórkami uczącymi się. Jeśli zespół nie potrafi się uczyć, to organizacja również nie będzie w stanie. Piąta dyscyplina to *myślenie systemowe*, koncepcja, zasób wiedzy i narzędzi, które gromadzone i rozwijane przez lata pozwalają wyjaśniać zjawiska systemowe i skutecznie na nie wpływać. Myślenie systemowe integruje pozostałe części¹².

Koncepcja organizacji uczącej się wydaje się dobrze wpisywać w filozofię myślenia o szkole włączającej. Założeniem głównym jest tu bowiem teza o konieczności zmiany samej szkoły, a nie poszczególnych jej elementów. Wydaje się również odzwierciedlać poglądy m.in. Petera Mittler¹³, który twierdzi, że włączanie edukacyjne polega w głównej mierze nie tyle na działaniach organizacyjnych, ile na zmianie samej szkoły i relacji społecznych.

Wychodząc z powyższych założeń, w badaniach opinii nauczycieli o edukacji włączającej istotne było poznanie, na ile wizja szkoły włączającej jako organizacji uczącej się jest obecna w myśleniu o niej nauczycieli. Pośrednio chodzi o określenie poziomu, na którym w ramach koncepcji się znajdujemy. Stąd, konstruując narzędzia badawcze posłużyliśmy się założeniami obu koncepcji: *edukacji włączającej* i *organizacji uczącej się*, a poszczególne ankiety tak skonstruowano, aby zawrzeć w nich możliwie największą liczbę wskaźników zjawisko diagnozujących – szkoły włączającej jako organizacji uczącej się.

Prezentowane badania są fragmentem badań znacznie szerzej zakrojonych, których celem było poznanie opinii nauczycieli na temat edukacji włączającej. Zaplanowano realizację projektu w grupie reprezentatywnej uwzględniając szereg kryteriów. Badania właściwe, które właśnie trwają, mają objąć:

- cztery regiony kraju: Wielkopolskę, Mazowsze, region łódzki i region dolnośląski;
- pięć typów miejscowości z uwagi na ich wielkość: miasta powyżej 500 tys. mieszkańców, od 100 tys. do 500 tys. mieszkańców, od 20 tys. do 100 tys. mieszkańców, do 20 tys. mieszkańców i tereny wiejskie;
- trzy grupy stażowe: do 10 lat pracy, od 11 do 20 lat, powyżej 20 lat pracy;
- trzy typy szkół: ogólnodostępne, integracyjne i specjalne;
- cztery etapy edukacyjne: przedszkole, klasy I-III, klasy IV-VI szkół podstawowych oraz gimnazja.

¹² K.A. Kuźmicz, tamże, s. 120-121.

¹³ P. Mittler, *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, London 2000.

Zaplanowano pomiar zmiennych w konfiguracji: region, wielkość miejscowości, staż pracy, typ placówki, etap edukacyjny. Uwzględniając: 4 regiony, 5 typów miejscowości, 3 grupy stażowe, 3 typy placówek oraz 4 etapy edukacyjne, zakłada się, że badanie obejmie grupę około 1,5-1,8 tys. nauczycieli. Badania przeprowadzono w wykorzystaniem dwóch sposobów zbierania danych: za pośrednictwem ankietów oraz wykorzystania poczty tradycyjnej i elektronicznej (w zależności od woli dyrektorów szkół i przedszkoli).

Stworzono pięć narzędzi badawczych, ankiet, które dotyczyły różnych aspektów realizacji idei kształcenia włączającego i sytuacji pracy nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych.

- Narzędzie 1.: *Opinie nauczycieli na temat wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* – zawiera 6 stwierdzeń z opcją wyboru: *tak, nie mam zdania, nie* oraz z jednym pytaniem otwartym. Stwierdzenia dotyczą oceny, na ile korzystny jest model kształcenia włączającego dla poszczególnych grup uczniów: sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością.

- Narzędzie 2.: *Opinie nauczycieli na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością* – narzędzie bada opinie nauczycieli w odniesieniu do 12 grup uczniów z niepełnosprawnością: niepełnosprawność intelektualna lekkiego stopnia, niepełnosprawność intelektualna umiarkowanego i znacznego stopnia, osób słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, z niepełnosprawnością ruchową, z zaburzeniami komunikacji, z autyzmem, z zespołem Aspergera, z chorobą przewlekłą, z niepełnosprawnością sprzężoną. Uczestnik badań ma możliwość wyboru jednego z pięciu wariantów odpowiedzi: 5 – *bardzo duże szanse powodzenia*, 4 – *duże szanse powodzenia*, 3 – *przeciętne szanse powodzenia*, 2 – *małe szanse powodzenia*, 1 – *brak szans powodzenia*.

- Narzędzie 3.: *Opinie nauczycieli na temat głównych problemów edukacji włączającej*. Narzędzie w pierwszej części odnosi się do relacji społecznych w klasie szkolnej i problemów izolacji, odrzucenia i wykluczenia społecznego/rówieśniczego w stosunku do 12 grup uczniów z niepełnosprawnością/zaburzeniami rozwoju. W drugiej części badano opinie dotyczące: organizacji i realizacji procesu kształcenia oraz współpracy w realizacji procesu kształcenia. Uczestnik badań ma do wyboru jedną z pięciu odpowiedzi, wskazującej na nasilenie badanych zjawisk: 4 – *duże nasilenie problemu (problem pojawia się bardzo często)*, 3 – *średnie nasilenie problemu (problem pojawia się często)*, 2 – *niskie nasilenie problemu (problem pojawia się sporadycznie)*, 1 – *nie dotyczy (problem nie pojawia się)*, 0 – *nie wiem, nie mam zdania*.

- Narzędzie 4.: *Opinie nauczycieli na temat poczucia wsparcia w realizacji zadań zawodowych*. Skoncentrowano się na dwóch rodzajach wsparcia: instytucjonalnym i pozainstytucjonalnym. Uczestnik badań ma do wyboru jedną z trzech kategorii odpowiedzi: *tak, częściowo, nie*.

- Narzędzie 5.: *Wizja przyszłości zawodowej* – odnosi się do kwestii uznanych za istotne, w kontekście głównego celu badań, a koncentrujących się na poznaniu opinii, odczuć, nastawień nauczycieli wobec wykonywanego zawodu, m.in. w kontekście: pozostania w zawodzie, poczucia satysfakcji, obciążenia zawodowego, obaw utrzymania pracy, planów związanych z doskonaleniem zawodowym oraz powodów podejmowanych decyzji o doksztalceniu, poczucia wpływu na zmiany w edukacji na poziomie lokalnym i centralnym. Nauczyciel ma możliwość wyboru jednej z odpowiedzi: *tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie* oraz *nie*. Dzięki temu możliwe będzie określenie stopnia nasilenia badanych wskaźników zmiennych.

Etap badań wstępnych pozwala na prezentację wycinkową wyników badań w grupie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych. Zaprezentowane wyniki zebrano w grupie 135 nauczycieli: 41 klas I-III podstawowych szkół specjalnych, 50 klas IV-VI szkół specjalnych i 44 gimnazjów specjalnych. Rozkład grup stażowych wskazuje, iż w klasach I-III 40% stanowią nauczyciele o stażu pracy do 10 lat, 27,5% – od 11 do 20 lat i 32,5% – powyżej 21 lat pracy. W grupie nauczycieli klas IV-VI odpowiednio: 35,6%, 33,3% i 31,1%, gimnazjum: 39,5%, 27,9%, 32,6%¹⁴. Nauczyciele, których odpowiedzi są w niniejszym opracowaniu analizowane pracują w miejscowościach od 20 do 100 tys. mieszkańców¹⁵.

Wyniki prezentowanych badań dotyczą opinii nauczycieli zebranych z wykorzystaniem dwóch narzędzi: *Opinie na temat wspólnego kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* oraz *Opinie na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością*.

W pierwszym narzędziu pytano nauczycieli o opinie na temat edukacji włączającej jako dobrej formy kształcenia dla uczniów: sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością. W kolejnych trzech tabelach zaprezentowano wyniki z uwzględnieniem etapu edukacyjnego.

¹⁴ Z uwagi na niewielką liczebność próby badawczej, nie zostaną podjęte analizy w odniesieniu do różnych grup stażowych. Zostaną one zrealizowane w badaniach właściwych, po uzyskaniu wszystkich wyników badań.

¹⁵ Z uwagi na dysproporcję w liczebnościach pozostałych terenów badań, zrezygnowano w tym tekście z analiz porównawczych odnoszących się do terenu badań uwzględniając wielkość miejscowości. Terenem badań dla prezentowanej tu grupy był region Wielkopolski.

Nauczyciele pracujący w klasach I-III podstawowych szkół specjalnych niemal dokładnie na pół podzielili się w opinii, że edukacja włączająca jest dobrym modelem kształcenia dla uczniów sprawnych. 46,3% uczestników badań uznało, że ta forma kształcenia jest korzystnym rozwiązaniem, a 43,9% – że niekorzystnym. Blisko 10% badanych (9,8%) nie ma zdania w tej kwestii. Znacznie większą jednorodność prezentują w sytuacji, kiedy opinia dotyczy uczniów z zaburzeniami rozwoju. Niemal $\frac{3}{4}$ badanych twierdzi, że takie rozwiązanie nie jest korzystne dla uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Tylko niespełna 5% nie jest w stanie sformułować jednoznacznej opinii.

Tabela 1
Opinie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych na temat edukacji włączającej wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	46,3%	22%	36,6%	61%
Nie	43,9%	73,2%	48,8%	29,3%
Nie mam zdania	9,8%	4,8%	14,6%	9,7%

Jednocześnie jednak zdecydowana większość nauczycieli (61%) akceptuje jako korzystne rozwiązanie – edukację włączającą tylko dla niektórych grup uczniów z niepełnosprawnością. Poproszeni o wskazanie, które to grupy, nauczyciele najczęściej wymieniali: osoby z niepełnosprawnością ruchową, przewlekłe chore lub „bez niepełnosprawności intelektualnej”.

Z kolei, w przypadku opinii dotyczącej uczniów uzdolnionych przeważają opinie negatywne wobec edukacji włączającej. Takiego zdania jest niemal połowa nauczycieli szkół specjalnych – 48,8%. Nieco ponad $\frac{1}{3}$ (36,6%) twierdzi odwrotnie – edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów uzdolnionych. Niemal 15% (14,6%) nauczycieli nie potrafi sformułować jednoznacznej opinii na ten temat. Jest to największa grupa nauczycieli niezdecydowanych w porównaniu z opiniami dotyczącymi pozostałych grup uczniowskich.

Można uznać, że nauczyciele klas I-III szkół podstawowych specjalnych są sceptyczni co do zasadności edukacji włączającej jako formy kształcenia

dla wszystkich niemal grup uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności i braku sprawności.

Wyniki badań są niemal analogiczne w grupie nauczycieli klas IV-VI, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów sprawnych, z zaburzeniami rozwoju nawet wówczas, gdyby proces edukacyjnego włączania miał dotyczyć jedynie wybranych grup uczniów z niepełnosprawnością. Różnice w opiniach między nauczycielami klas I-III i IV-VI dotyczą bardziej jednoznacznej opinii na temat edukacji włączającej wobec uczniów zdolnych. Nauczyciele klas starszych w wyraźnie większej grupie wypowiadają się na niekorzyść włączającej edukacji wobec ucznia zdolnego. Ponadto, w większości przypadków nauczyciele ci ujawniają w większej grupie brak zdecydowania.

Tabela 2

Opinie nauczycieli klas IV-VI szkół podstawowych specjalnych na temat edukacji włączającej wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	40%	20%	20%	64%
Nie	40%	76%	52%	20%
Nie mam zdania	20%	4%	28%	16%

Brak jednoznacznego stanowiska na temat edukacji włączającej wobec uczniów z zaburzeniami w rozwoju przejawia niespełna 10% nauczycieli klas I-III i 20% klas IV-VI, wobec uczniów zdolnych odpowiednio niespełna 15% i 28%, niektórych grup uczniów z niepełnosprawnością – niespełna 10% i 16% w przypadku nauczycieli pracujących w klasach starszych.

Opinie nauczycieli z gimnazjów specjalnych są podobne do tych, jakie wyrazili nauczyciele pracujący z uczniem młodszym. W dalszym ciągu najwięcej negatywnych opinii na temat kształcenia włączającego dotyczy uczniów z zaburzeniami w rozwoju, następnie uczniów zdolnych, sprawnych i z wybranych grup osób z niepełnosprawnością. Utrzymuje się również tendencja większej częstotliwości niejednoznacznych opinii dotyczących uczniów sprawnych, uczniów ze SPE oraz wybranych grup uczniów z niepełnosprawnością. Nauczyciele gimnazjów specjalnych w przypadku ostatniej grupy uczniów, podobnie jak ich koledzy pracujący z uczniem

młodszy, wskazywali, że edukacja włączająca w grupie uczniów z niepełnosprawnością sprawdzić się może wobec uczniów, którzy nie ujawniają zaburzeń w sferze intelektualnej i sensorycznej. Wskazywano głównie na osoby z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą.

Tabela 3
Opinie nauczycieli gimnazjów specjalnych na temat edukacji włączającej
wobec poszczególnych grup uczniów ze SPE i uczniów sprawnych

	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla US	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów z zaburzeniami rozwoju (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych (SPE)	Edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla niektórych UzN
Tak	54,5%	31,8%	28,5%	59,1%
Nie	31,8%	63,8%	52,4%	27,3%
Nie mam zdania	13,7%	4,4%	19,1%	13,6%

Opinie nauczycieli szkół specjalnych, niezależnie od etapu edukacyjnego na którym pracują, są sceptyczne wobec idei włączania w odniesieniu do wszystkich grup uczniów sprawnych, uzdolnionych, z niepełnosprawnością, ale również wybranych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Różnie z pewnością można interpretować wyniki badań. Pomocne w tym zakresie mogą być wyniki, które w badaniach właściwych odnoszą się również do innych badanych kwestii, m.in. sytuacji pracy, obciążenia zawodowego, wsparcia, ale również możliwości współdecydowania o kształcie polskiej edukacji. Wydaje się, że współcześnie krytyczne opinie wiążą się z brakiem wizji ostatecznego kształtu organizacji koncepcji. Pierwsze działania ustawodawcy zmierzające do wprowadzenia idei w życie podjęto już około dekadę temu, niemniej dopiero od roku 2016 obowiązuje zatrudnianie w szkołach ogólnodostępnych specjalistów wspierających pracę nauczycieli¹⁶.

Nie ulega wątpliwości, iż szerokie myślenie o szkole, tym bardziej o szkole jako organizacji uczącej się obejmuje nie tylko uczniów i pracowników szkoły, ale również rodziców uczniów. Zagadnieniem współpracy szkoła-rodzice i jej znaczenia dla funkcjonowania szkół, kształtowania pozy-

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU poz. 1113).

tywnego klimatu dla ich rozwoju zajmowało się od lat i wciąż zajmuje się wielu badaczy¹⁷.

Nauczyciele uczestniczący w relacjonowanych badaniach zostali poproszeni o podzielenie się refleksjami, wywiedzionymi z kontaktów z rodzicami uczniów, na temat ich stosunku do edukacji włączającej w relacji do ucznia sprawnego i z niepełnosprawnością.

Tabela 5

Opinie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	22%	48,7%
Nie	29,3%	25,7%
Nie mam zdania	48,7%	25,6%

Zdaniem nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych, edukacja włączająca akceptowana jest przez 22% rodziców uczniów sprawnych, nie jest akceptowana przez ponad 29%, ale największa grupa rodziców uczniów sprawnych (49,7%) nie potrafi sformułować jednoznacznej opinii w tej sprawie. Zdecydowanie większy odsetek rodziców uczniów z niepełnosprawnością (48,7%) wyraża się pozytywnie o tej idei. Podobna grupa rodziców, jak w przypadków rodziców uczniów sprawnych, nie akceptuje jej jako formy kształcenia. Nie ma zdania ¼ rodziców. Warto zwrócić uwagę na spore wskaźniki niezdecydowania. Niemal 1/2 rodziców dzieci sprawnych i nieco ponad ¼ dzieci z niepełnosprawnością, nie potrafi, zdaniem nauczycieli pierwszego etapu edukacyjnego ze szkół specjalnych, zająć jednoznacznego stanowiska wobec edukacji włączającej. Wyjaśnień uzyskanych wyników badań może być przynajmniej kilka. Być może mamy do czynienia z efektem nowości. Wspólne kształcenie w ramach jednej szkoły dla wszystkich uczniów nie jest jeszcze powszechnym rozwiązaniem. Nie wiele istnieje wiarygodnych relacji na temat tego, jak forma organizacyjna

¹⁷ Np. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985; M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń 2004; tejsze, *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń 2001; tejsze, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Gdańsk 2007; S.M. Kwiatkowski, J.A. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Warszawa 2011; M. Miotk-Mrozowska, *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciel: podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 220-249; B. Krajewska, *Rada rodziców w szkole*, Toruń 2012; B. Śliwerski, *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Kraków 2002.

kształcenia sprawdza się w praktyce. Możliwe jest również, że rodzice nie mają pełnej informacji na temat z jednej strony założeń, z drugiej zakresu zmian, jakie w związku z propozycją mogą w placówkach nastąpić.

Z opinii pedagogów specjalnych pracujących z uczniem w klasach I-III wynika również, że większa częstotliwość pozytywnych opinii na temat edukacji włączającej wyrażana jest w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością niż sprawnych.

Jest to nieco zaskakujące, biorąc pod uwagę, że szkołę włączającą w polskiej rzeczywistości stanowi najczęściej szkoła ogólnodostępna. Jej środowisko nie jest zatem nowe dla ucznia sprawnego. Prawdopodobne jest również, że zwiększające się kompetencje pedagogów, „wymuszone” większym zróżnicowaniem grupy, mogą mieć bardziej pozytywne niż negatywne przełożenie na możliwość skutecznej współpracy z uczniem, w tym sprawnym. Skąd zatem tak mały odsetek akceptacji propozycji w grupie rodziców dzieci sprawnych? Tu niestety nasuwają się jako wyjaśnienie postawy stereotypowe, obawy, że im większe zróżnicowanie grupy, a w tym większa grupa uczniów z różnego rodzaju „problemami”, tym mniejsza będzie koncentracja nauczyciela na uczniu potencjalnie „mniej problemowym”. Rodzice prawdopodobnie przewidują, że potrzeby sprawnego dziecka nie będą dla nauczyciela równie ważne jak dziecka, które z uwagi na poziom jego funkcjonowania i możliwości trzeba będzie bardziej wspierać.

Tabela 6

Opinie nauczycieli klas IV-VI szkół podstawowych specjalnych na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	16%	47,6%
Nie	40%	26,2%
Nie mam zdania	44%	26,2%

Rozkład opinii nauczycieli klas IV-VI dotyczących akceptacji przez rodziców edukacji włączającej jest niemal analogiczny, jak w grupie poprzedniej. Niemal identyczny jest w grupie rodziców dzieci z niepełnosprawnością. W drugiej grupie mniej jest, zdaniem nauczycieli, tych rodziców, którzy akceptują inkluzję i więcej tych, którzy są nastawieni wobec niej negatywnie. Szukając wyjaśnień można przedstawić wcześniej sformułowane wnioski, z jeszcze większym naciskiem na obawy dotyczące mniejszego wsparcia dziecka sprawnego, z uwagi na nałożenie się na zaburzenia rozwoju czy

niepełnosprawność dziecka coraz wyższych wymagań programowych, konieczności współpracy z coraz większą liczbą nauczycieli i świadomością rodziców zbliżającego się kolejnego etapu edukacyjnego¹⁸.

Tabela 7

Opinie nauczycieli gimnazjów na temat akceptacji tendencji inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością

	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów sprawnych	Inkluzja jest akceptowana przez rodziców uczniów z niepełnosprawnością
Tak	13,6%	66,7%
Nie	40,9%	19%
Nie mam zdania	45,5%	14,3%

W przypadku kolejnej grupy nauczycieli i rodziców młodzieży szkół gimnazjalnych można zauważyć, że większa spójność wyników dotyczy rodziców dzieci sprawnych. Choć i tu warto zwrócić uwagę na jeszcze mniejszą niż poprzednio grupę rodziców akceptujących edukację włączającą. Już tylko nieco ponad 13% rodziców, zdaniem nauczycieli, jest na tak. Należy zwrócić uwagę, że w przypadku rodziców dzieci sprawnych im dziecko jest starsze, tym mniej występuje pozytywnych opinii na temat idei wspólnego kształcenia. W przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnością, wyniki są wyraźnie inne niż obserwowane w młodszych grupach wiekowych. Jednoznaczna akceptacja wobec edukacji włączającej wśród rodziców dzieci z klas I-III i IV-VI na poziomie 49% i 48% wyraźnie się zwiększa w przypadku gimnazjalistów – do niemal 67%. Ten wzrost akceptacji może wynikać z pozytywnych doświadczeń rodziców, ale równie prawdopodobnie ze wzrostem świadomości zbliżającego się okresu dorosłości, która w celu uniknięcia wykluczenia musi być dorosłością z kompetencjami współdziałania, współbycia z osobami sprawnymi, w życiu społecznym, zawodowym, kulturowym.

Kolejna część analiz koncentrowała się na poznaniu opinii nauczycieli szkół specjalnych na temat szans powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością i zaburzeniami rozwoju poprzez wybór jednej z pięciu możliwych odpowiedzi,

¹⁸ Badania były realizowane w maju 2016 r., przed ogłoszeniem zmian w systemie kształcenia i likwidacją gimnazjów, co prawda po zapowiedzi likwidacji egzaminu po szkole podstawowej, ale badania dotyczyły przeszłych doświadczeń nauczycieli w ich relacjach z rodzicami, czyli przeszłości, kiedy egzamin miał miejsce, a rodzice dzieci sprawnych już w klasie IV, V i VI myśleli o kontynuacji edukacji w dobrym gimnazjum, które dawało szansę dostania się do dobrej szkoły ponadgimnazjalnej.

z których: 5 oznaczało bardzo duże szanse powodzenia działań, 4 – duże szanse, 3 – przeciętne szanse, 2 – małe szanse oraz 1 – brak szans powodzenia działań włączających.

Tabela 8
Opinie nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów specjalnych na temat szans powodzenia edukacji włączającej poszczególnych grup uczniów z niepełnosprawnością

	KI I-III			KI IV-VI			Gimnazjum		
	M	S	przedział wyników średnich	M	S	przedział wyników średnich	M	S	przedział wyników średnich
Uczeń z lekką NI	2,51	0,99	3,5; 1,52	2,36	1,01	3,37; 1,35	2,59	1,03	3,62; 1,56
Uczeń z umiarkowaną i znaczną NI	1,61	0,88	2,49; 0,73	1,68	0,88	2,56; 0,8	1,96	1,10	3,06; 0,86
Uczeń słabosłyszący	2,83	0,88	3,71; 1,95	2,76	1,10	3,86; 1,66	3,05	0,97	4,02; 1,98
Uczeń niesłyszący	1,85	0,87	2,47; 0,98	1,92	0,93	2,84; 0,99	2,18	1,07	3,25; 1,11
Uczeń słabowidzący	2,78	0,84	3,62; 1,94	2,68	1,01	3,69; 1,67	3,00	0,95	3,95; 2,05
Uczeń niewidzący	1,70	0,86	2,56; 0,84	1,84	0,88	2,72; 0,96	2,05	1,10	3,15; 0,95
Uczeń z autyzmem	1,78	0,71	2,49; 1,07	1,9	0,86	2,74; 1,02	2,22	0,99	3,21; 1,23
Uczeń z zespołem Aspergera	2,12	0,88	3; 1,24	2,24	1,06	3,3; 1,18	2,50	0,98	3,48; 1,52
Uczeń z zaburzeniami ruchu	3,02	1,37	4,39; 1,65	3,32	1,15	4,47; 2,17	3,46	1,07	4,53; 2,39
Uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną	1,81	0,77	2,58; 1,04	1,96	0,87	2,83; 1,09	2,14	1,01	3,15; 1,13
Uczeń z zaburzeniami komunikacji	2,05	0,88	2,93; 1,17	2,16	1,01	3,17; 1,15	2,36	1,18	3,54; 1,18
Uczeń przewlekle chory	3,02	1,33	4,35; 1,69	3,08	1,23	4,31; 1,85	3,32	1,25	4,57; 2,07

Przyglądając się wynikom badań w grupie nauczycieli klas I-III szkół podstawowych specjalnych, możliwe jest stworzenie swoistego rankingu, wskazującego na szanse powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju, od największych po najmniejsze:

- uczeń z zaburzeniami ruchu, uczeń z chorobą przewlekłą – przeciętne szanse,
- uczeń słabosłyszący – małe szanse,
- uczeń słabowidzący – małe szanse,

- uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe szanse,
- uczeń z zespołem Aspergera – małe szanse,
- uczeń z zaburzeniami komunikacji – małe szanse,
- uczeń niesłyszący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
- uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
- uczeń z autyzmem – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
- uczeń niewidzący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
- uczeń z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans¹⁹.

Analiza wyników badań wskazuje, że w opinii nauczycieli podstawowych szkół specjalnych z klas I-III tylko dwie grupy uczniów: z niepełnosprawnością ruchową i z chorobą przewlekłą mają przeciętne szanse na to, że działania edukacyjne o charakterze włączającym przyniosą w ich wypadku korzystne efekty. Jest to zgodne z wcześniej sformułowanymi opiniami nauczycieli, kiedy mieli wskazać, wobec jakich grup uczniów z niepełnosprawnością edukacja włączająca ma największe szanse powodzenia. Wówczas również najczęściej pojawiali się uczniowie z niepełnosprawnością ruchową i chorobą przewlekłą. Przyglądając się wynikom badań, należy stwierdzić, że nauczyciele szkół specjalnych, pracujący na pierwszym etapie edukacyjnym, są na ogół bardzo sceptyczni co do powodzenia idei w odniesieniu do niemal wszystkich grup uczniów z zaburzeniem rozwoju. W przypadku aż pięciu z dwunastu grup uznają, że edukacja włączająca nie jest dobrym rozwiązaniem, jakkolwiek szanse są, ale niewielkie i dotyczy to uczniów z głęboką niepełnosprawnością sensoryczną, umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, niepełnosprawnością sprzężoną i z ASD.

W grupie nauczycieli z klas IV-VI opinie są niemal identyczne, a rezultaty wskazujące na szanse powodzenia działań włączających wobec kolejnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju przedstawiają się następująco (ranking malejąco):

- uczeń z zaburzeniami ruchu, uczeń z chorobą przewlekłą – przeciętne szanse,
- uczeń słabosłyszący – małe szanse,
- uczeń słabowidzący – małe szanse,
- uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe szanse,

¹⁹ W interpretacji jakościowej średnich grupowych uszczegółowieniu poddano średnie wyniki najniższych przedziałów. Wynik powyżej 1,0 oznacza – *mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans*. Za wynik wskazujący na *brak szans* uznawane będą te, których średnia będzie niższa od 1,0.

- uczeń z zespołem Aspergera – małe szanse,
- uczeń z zaburzeniami komunikacji – małe szanse,
- uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną – małe szanse,
- uczeń niesłyszący – małe szanse,
- uczeń z autyzmem – małe szanse²⁰,
- uczeń niewidzący – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans,
- uczeń z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością – mniej niż małe szanse, choć jeszcze nie brak szans.

Średnie wyniki ocen sformułowanych przez nauczycieli klas IV-VI szkół specjalnych są nieco wyższe niż analogiczne w grupie nauczycieli uczniów młodszych, jednak nie zmienia to zasadniczo opinii na temat szans powodzenia edukacji włączającej wobec wskazanych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Analogicznie, największe szanse powodzenia stwierdzono wobec uczniów z zaburzeniami ruchu i z chorobą przewlekłą. Jako najmniejsze uznano szanse dwóch grup uczniów: niewidzących oraz z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Duża zbieżność opinii nauczycieli klas I-III i IV-VI szkół podstawowych specjalnych wobec szans powodzenia edukacji włączającej wobec uczniów z zaburzeniami rozwoju skłania do podobnych wniosków – sceptycyzmu nauczycieli wobec rozwiązania.

Nieco większe zróżnicowanie można zaobserwować w opiniach nauczycieli gimnazjów specjalnych. Jakościowa interpretacja uzyskanych średnich wyników badania wskazuje, że nauczyciele określają szanse włączenia edukacyjnego uczniów z zaburzeniami w rozwoju jako:

- uczniowie z zaburzeniem ruchu – przeciętne,
- uczniowie z chorobą przewlekłą – przeciętne,
- uczniowie słabosłyszący – przeciętne,
- uczniowie słabowidzący – przeciętne,
- uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną – małe,
- uczniowie z zespołem Aspergera – małe,
- uczniowie z zaburzeniami komunikacji – małe,
- uczniowie z autyzmem – małe,
- uczniowie niesłyszący – małe,
- uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną – małe,
- uczniowie niewidzący – małe,
- uczniowie z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną – małe.

²⁰ Wyniki wobec trzech grup uczniów z: niepełnosprawnością sprzężoną, niesłyszących i z ASD wynoszą od 1,9 do 1,96 i zostały zinterpretowane jako bliskie 2,0 – małe szanse.

Przyglądając się opiniom nauczycieli gimnazjum, w porównaniu z opiniami nauczycieli szkół specjalnych współpracujących z uczniem młodszym, zauważyć można większy optymizm. Oprócz dwóch grup, co do których wszyscy nauczyciele, niezależnie od etapu edukacyjnego, oceniają szanse w edukacji włączającej jako przeciętne, czyli wobec uczniów z zaburzeniami ruchu i chorobą przewlekłą, dodatkowo nauczyciele gimnazjum specjalnego analogicznie opiniują je w przypadku uczniów słabowidzących i słabosłyszących. W kontekście pozostałych szanse oceniono na małe. W żadnej grupie nie określono ich jednak na mniejsze niż małe. Stanowi to w porównaniu z pięcioma na etapie edukacji wczesnoszkolnej i w przypadku dwóch na etapie klas IV-VI symptom pozytywny. Możliwe, że opinie nauczycieli są efektem rosnącego wraz z uczniem przeświadczenia, że przyszłość osób z zaburzeniem rozwoju, tak czy inaczej, jest przyszłością życia w społeczeństwie otwartym, we współpracy, współdziałaniu, ale również współzawodnictwie z osobami sprawnymi. Przeciwdziałać izolacji, odrzuceniu, czy w konsekwencji „czarnego scenariusza” wykluczeniu można jedynie poprzez integrację i to taką, która rozpoczyna się wcześniej niż w okresie dorosłości. Wspólne przebywanie, poznanie się może sprzyjać łamaniu stereotypów, odnajdywania w różnicowaniu wartości, a w refleksyjnym postrzeganiu siebie jako człowieka nie tyle doskonałego co akceptującego się, znajdowania przestrzeni dla tolerancji nie tylko wobec siebie, ale też innych.

Prowadzone analizy pozwalają odnieść się do jeszcze jednej istotnej kwestii różnicowania wewnętrznej opinii badanych nauczycieli, ich zgodności w ocenach szans edukacyjnych wobec wizji kształcenia włączającego uczniów z zaburzeniami rozwoju. Dane wskazują, że największe różnicowanie opinii nauczycieli obserwowane jest w grupie nauczycieli gimnazjum, czyli w odniesieniu do uczniów najstarszych, przyjmując, że opinie nauczycieli warunkowane były perspektywą najbliższą w ocenie, czyli w tym przypadku współpracą z młodzieżą. Najmniejsze różnicowanie opinii odnotowano w przypadku nauczycieli pierwszego etapu szkolnego kształcenia. Różnicowanie opinii w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami rozwoju, mierzone wartością odchylenia poszczególnych wyników od średniej grupowej, wskazują, że największe różnice w opiniach odnoszą się, niezależnie od etapu edukacyjnego na którym pracują nauczyciele, do dwóch grup, których szanse powodzenia w edukacji włączającej jako najwyższe (w rzeczywistości przeciętne) zgodnie ocenili wszyscy nauczyciele, czyli: uczniów z zaburzeniami ruchu i z chorobą przewlekłą. Dane pokazują również, że w tych przypadkach różnicowanie opinii zmniejsza się wraz z następowaniem kolejnych etapów kształcenia. Im starszy uczeń, tym większa zgodność opinii nauczycieli.

Zaprezentowany fragment szerszych badań ukazuje w oczywisty sposób jedynie wycinek rzeczywistości związanej z opiniami, odczuciami i ocenami formułowanymi w kontekście edukacji włączającej przez nauczycieli. Dopiero jednak analizy odnoszące się do wszystkich wyróżnionych w początkowej części tekstu zagadnień grup badanych obraz ten dopełnią. Mam nadzieję, że staną się polem refleksji w niedalekiej przyszłości.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.
- Amiri A.N., Jandaghi G., Alvani S.M., Hosnavi R., Ramezan M., *Increasing the Intellectual Capital in Organisation: Examining the Role of Organizational Learning*, *European Journal of Social Sciences*, 2010, 14(1).
- Contextualizing Inclusive Education. Evaluation Old and New International Perspectives*, red. D. Mitchell, Routledge, London - New York: 2005, s. 1
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations New York: United Nations 2006, <http://www.un.org/disabilities/convention/full.shtml> [dostęp: 20.05.2016].
- Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994.
- Komunikat Komisji Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowania Europy bez barier*, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:PL:PDF> [dostęp: 20.05.2016]
- Krajewska B., *Rada rodziców w szkole*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012.
- Kudelska K., *Organizacja ucząca się w świetle współczesnych koncepcji zarządzania*, *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, 2013, 3(7).
- Kuźmich K.A., *Koncepcja organizacji uczącej się w kontekście szkoły wyższej*, *Economy and Management*, 2010, 4.
- Kwiatkowski S.M., Michalak J.A., Nowosad I. (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła: jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Mendel M. (red.), *Animacja współpracy środowiskowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Miotk-Mrozowska M., *Współpraca szkoły z rodzicami ucznia*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczycieli: podręcznik akademicki*, red. S. Kowalik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Mittler P., *Working Towards Inclusive Education: Social Context*, Fulton, London 2000.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (DzU poz. 1113).

Senge P.M., *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, przekł. H. Korolewska-Mróż, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Śliwerski B., *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

Watkins K.E., Marsick V.J., *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art. and Science of Systemic Change*, Jossey Bass, San Francisco 1993.