



IWONA CHRZANOWSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

# Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów a staż pracy w zawodzie

**ABSTRACT:** Iwona Chrzanowska, *Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia działań włączających wobec poszczególnych grup uczniów a staż pracy w zawodzie* [Opinions of teachers from integrated preschools, regarding the chances of success for inclusive action regarding particular groups of students, and the professional experience]. Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, nr 20, Poznań 2018. Pp. 77-100. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-391X. DOI: 10.14746/ikps.2018.20.04

Currently, the idea of inclusive education is perceived as a model of education, far exceeding the idea of inclusion of students with disabilities into mainstream education. It is a vision of a school aimed at considering the needs of all students, i.e. those who exhibit no severe developmental disabilities, with special educational needs, including gifted individuals. Additionally, the scholars of inclusive education agree, that the process is neither easy nor simple. One of the determining factors indicated, is the attitude of teachers towards the very idea. Therefore, a research idea arose, aiming at examining the opinion of teachers regarding the subject of inclusive education, as a potentially dominant form of education. Recognising at least some of its determinants seemed essential. The following article focuses on two of the aforementioned: types of institutions, where the teachers are employed, and the teachers' professional experience. The research encompasses integrated preschools. It seems that the experience of teachers of such institutions proves particu-

larly significant for recognising the chances and dangers of inclusive education, within the context of Polish integration experience. The two professional groups distinguished, with substantial and minor professional experience, allow to examine the perspective of inclusive action.

**KEY WORDS:** inclusive education, integrated preschool teachers, educational chances

## Wprowadzenie

Idea edukacji włączającej w większości krajów pojmowana jest podobnie w odniesieniu do filozoficznych podstaw. Są nimi: wsparcie środowiskowe, uczestnictwo i partycypacja, pozytywne relacje społeczne i poczucie kompetencji<sup>1</sup>. Zgodnie z ideą edukacji włączającej istotne jest to, by rozpoznawać potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów, a nie jednej lub kilku grup, zwłaszcza tych, które z uwagi na jakieś bariery endogenne i/lub egzogenne narażone są czy też są zagrożone którąkolwiek z form marginalizacji lub wykluczenia społecznego. Elizabeth Walton twierdzi, że rozpoznanie przyczyn zjawiska wykluczenia edukacyjnego może się przyczynić do stworzenia możliwości realizacji założeń edukacji włączającej z jej sztandarowymi hasłami pełnego uczestnictwa i partycypacji w edukacji o najwyższej jakości. Współcześnie jednak, jak wskazuje autorka, wielu nauczycieli, ale również rodziców, nie jest w stanie wyobrazić sobie szkoły wolnej od stratyfikacji, zwłaszcza związanej z możliwościami uczniów<sup>2</sup>.

Mel Ainscow dokonała analizy rozwiązań stosowanych w różnych krajach, ukazując wielość wariantów edukacji włączającej, zależnie od możliwości, kontekstu społecznego, kulturowego, wa-

---

<sup>1</sup> T.L. Gallagher, S. Bennett, *A Canadian Perspective on the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in High Schools*, [w:] *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*, R.G. Craven, A.J.S. Morin, D. Tracey, P.D. Parker, H.F. Zhong (eds.), North Carolina IAP – Information Age Publishing 2015, s. 26.

<sup>2</sup> E. Walton, *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] E. Walton, S. Moonsamy (eds.), *Making Education Inclusive*, Scholars Publishing, Cambridge 2015, s. 13.

runków ekonomicznych, gospodarczych, systemu przekonań, wartości czy uwarunkowania geograficzne i geopolityczne. I tak można mówić o edukacji włączającej:

- skoncentrowanej na osobie z niepełnosprawnością: dzieciach i młodzieży, przejawiających specjalne potrzeby edukacyjne,
- skoncentrowanej na uczniu przedwcześnie opuszczającym szkołę ze względów dyscyplinarnych,
- skoncentrowanej na różnorodnych potrzebach uczniów, wynikających z problemów, jakie pojawiają się w grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- skoncentrowanej na warunkach kształcenia i przygotowania szkoły na przyjęcie uczniów o różnorodnych potrzebach – „szkoła dla wszystkich”,
- skoncentrowanej na potrzebach wszystkich uczniów – „edukacja dla wszystkich”,
- skoncentrowanej na rozwoju systemowego podejścia do edukacji i społeczeństwa<sup>3</sup>.

Przyglądając się im, dostrzec można, iż właściwie jedynie ostatnie z nich dają podstawę przekonania, że w efekcie zastosowania rozwiązań, zminimalizowane zostaną zagrożenia związane z „zaniedbaniem”, „pominięciem” potrzeb któregośkolwiek z podmiotów edukacji.

Nastawienie na dziecko/ucznia z zaburzeniami w rozwoju charakterystyczne jest zazwyczaj dla tych krajów, które znajdują się na początku procesu inkluzji. Jak wskazują analizy prowadzone przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami<sup>4</sup>, niektóre kraje wcielają w życie ideę szkoły dla wszystkich, podczas gdy inne nadal koncentrują się na uczniach niepełnosprawnych, uczniach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz tych, których zachowanie może zaburzać funkcjonowanie klasy.

---

<sup>3</sup> M. Ainscow, T. Booth, A. Dyson i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.

<sup>4</sup> Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, s. 16.

Tymczasem termin „specjalne potrzeby edukacyjne” został wprowadzony właśnie po to, by porzucić myślenie w kategoriach deficytów, a bardziej skupić się na wspomaganiu nauczania i zapewnianiu szans edukacyjnych. Niestety w dalszym ciągu bardzo często dominuje podejście skupiające się na brakach i negatywnych etykietach<sup>5</sup>. A samo pojęcie specjalnych potrzeb odbierane jest pejoratywnie w kategoriach deficytów.

W polskim prawodawstwie oświatowym pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych nie zostało zdefiniowane. Mimo to wszyscy, w tym urzędnicy, pojęciem tym się posługują i tworzą mniej lub bardziej kompletne katalogi uczniów, w stosunku do których jest ono używane. W rozporządzeniach MEN koncentrujących się na pomocy psychologiczno-pedagogicznej wskazano kilkanaście grup osób (uczniów), które należałoby objąć opieką i wsparciem. Są wśród nich osoby z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym w tym zagrożone niedostosowaniem, ale również uczniowie powracający z zagranicy, z mniejszości kulturowych czy wreszcie uczniowie zdolni. Owo zróżnicowanie potrzeb, z uwagi na możliwości rozwojowe, ma w rzeczy samej być potwierdzeniem konieczności otoczenia troską każdego ucznia, który czasowo lub trwale, w mniejszym lub większym stopniu, w jakimś okresie czasu lub przez całe życie będzie potrzebował specjalistycznej pomocy, dostosowania warunków lub organizacji kształcenia (opieki). Takie szerokie rozumienie specjalnych potrzeb utożsamiane z deficytami rozwojowymi, ale równocześnie niezaprzecające temu, że uczeń np. z niepełnosprawnością ma szczególne, specyficzne potrzeby w zakresie warunków i organizacji kształcenia, sprzyja myśleniu kategoriami edukacji dla wszystkich. Jednocześnie warto również, wsłuchując się w krytykę pełnego, bezwarunkowego włączania edukacyjnego<sup>6</sup>, uświadomić sobie, że edukacja dla wszystkich nie

---

<sup>5</sup> B. Norwich, *A response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, [w] *Special Educational Needs: A New Look*, red. L. Terzi, Continuum, London 2010.

<sup>6</sup> P. Cooper, B. Jacobs, *From inclusion to engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*, Wiley-Blackwell, Chichester 2011, s. 9.

jest synonimem edukacji włączającej. To raczej wypracowanie takich rozwiązań systemowych (w tym w zakresie wsparcia, finansowania), które zapewnią każdemu uczniowi najlepszą dla niego edukację, biorąc pod uwagę jego potrzeby. Procesowi temu musi jednak towarzyszyć myślenie wolne od stereotypów, nieuprzedzające, z rzeczywistą świadomością i przekonaniem, że każdy człowiek ma takie same prawa w tym wyborze ścieżki kształcenia. Taki wybór musi być zagwarantowany.

## Metodologia i wyniki badań

Przedstawiane tu wyniki badań są fragmentem szerszego projektu dotyczącego opinii nauczycieli różnych rodzajów placówek edukacyjnych i etapów kształcenia na temat edukacji włączającej. Projekt docelowo koncentrował się na trzech rodzajach placówek: ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych oraz czterech etapach edukacyjnych: przedszkolu, kl. I-III i IV-VI w ramach szkoły podstawowej oraz gimnazjum.

Wśród szeregu zmiennych dotyczących badanych nauczycieli uwzględniono m.in. staż pracy, który jednak nie został włączony do analiz w ramach monografii poświęconej zagadnieniu z uwagi m.in. na obszerność materiału badawczego i analiz. W prezentowanych wynikach badań odniosę się jedynie do nauczycieli przedszkoli integracyjnych.

Zastosowaną metodą badawczą jest sondaż diagnostyczny. Mimo jej krytyki, podnoszonej niskiej wiarygodności, a to głównie za sprawą instrumentalnego wykorzystywania (np. sondaże wyborcze), wydaje się, że jest to chyba najlepsza metodą zbierania oryginalnych danych w celu opisu populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio. Oczywiście, by wyniki badań można było uznać za wiarygodne, konieczne jest spełnienie kilku istotnych warunków dotyczących np. próby badawczej (wielkość, dobór, reprezentatywność), zastosowanych narzędzi badawczych (poprawność sformułowań, obiektywność, jednoznaczność, sprawdzalność).

Niniejszy tekst odnosi się do wyników badań uzyskanych w ramach dwóch narzędzi. W pierwszym skoncentrowano się na badaniu opinii nauczycieli na temat, czy idea wspólnego kształcenia w odniesieniu do uogólnionych grup uczestników kształcenia, uczniów: sprawnych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z zakłóceniami rozwoju), zdolnych, z niepełnosprawnością<sup>7</sup> jest dobrym, korzystnym rozwiązaniem. Narzędzie zawiera sześć stwierdzeń z opcją wyboru: *tak, nie mam zdania, nie* oraz jedno pytanie otwarte, w którym badani mieli możliwość wskazania innych grup uczniów niż wymienione<sup>8</sup>.

Drugie z narzędzi koncentrowało się na szansach powodzenia edukacji włączającej w odniesieniu do poszczególnych grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju. 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*. Wyodrębniono dwanaście grup dzieci/uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju: z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowanego i znacznego stopnia, słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, z autyzmem, z zespołem Aspergera, z zaburzeniami ruchu, z niepełnosprawnością sprzężoną, z zaburzeniami komunikacji i z przewlekłą chorobą, wobec których nauczyciele mieli odnosić się do ich szans powodzenia w edukacji włączającej.

Po pierwsze przyjęto, że nauczyciel przedszkola/szkoły integracyjnej ma uogólnioną wiedzę na temat funkcjonowania m.in. szkolnego dziecka z każdą z wymienionych grup zaburzeń, zakłóceń rozwoju, wyniesioną ze studiów wyższych, doskonalenia za-

---

<sup>7</sup> Grupy uczniów zdolny i uczniów z niepełnosprawnością zostały wyodrębnione celowo. Istotą było, nie zgubienie w szerokim rozumieniu specjalnych potrzeb, uczniów zdolnych. Z kolei w przypadku wyodrębnienia grupy uczniów z niepełnosprawnością, pośrednim celem było sprowokowanie myślenia nauczycieli o grupie uczniów ze SPE nieutażsamiającego jej z dysfunkcją rozwojową – konsultacja narzędzi z zespołem sędziów kompetentnych.

<sup>8</sup> Z opcji tej badani nie skorzystali.

wodowego czy też zdobytą w efekcie nabywania doświadczeń zawodowych.

Po drugie ograniczona liczba grup dzieci/uczniów, wobec których rozpoznawano szanse i zagrożenia w ramach edukacji włączającej, związana była z dążeniem do wyodrębnienia grup uczniów o wyraźnie zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych z uwagi na specyfikę ich funkcjonowania. Uwzględnienie wszystkich wskazanych w rozporządzeniu MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>9</sup> grup uczniów stworzyłoby listę bardzo rozbudowaną, a uwzględniając np. stopnie niepełnosprawności – jeszcze obszerniejszą<sup>10</sup>. Dokonano zatem w sposób dość arbitralny, ale również posiłkując się charakterystyką funkcjonalną osób z określonym stopniem niepełnosprawności, wyodrębnienia np. dwóch zamiast czterech grup dzieci/uczniów z zaburzeniami słuchu. Uznano również, że niektóre ze wskazanych w rozporządzeniu MEN grupy uczniów np. zagrożonych niedostosowaniem czy z niepowodzeniami edukacyjnymi nigdy właściwie nie były zagrożone wykluczeniem edukacyjnym w rozumieniu separacyjnego kształcenia w polskich rozwiązaniach. Stąd nie uwzględniono ich w badaniu opinii na temat szans i zagrożeń edukacji włączającej. Oparto się natomiast na analizach literaturowych dotyczących problematyki edukacji włączającej, które w przeważającej większości wskazują na problem, związany zarówno z włączeniem, jak i skutkami włączenia w nurt wspólnego kształcenia, dzieci/uczniów z niepełnosprawnością, poważnymi zaburzeniami, zakłóceniami w rozwoju<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Rozporządzenie MEN z 9 marca 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 25 sierpnia 2017 r., poz. 1519.

<sup>10</sup> Konieczność ograniczenia liczby grup, wobec których nauczyciele mieli się wypowiadać odnośnie do szans i zagrożeń edukacji włączającej, związana była z podejściem zdroworozsądkowym oszacowania szans pozyskania badanych, przy założeniu dobrowolności uczestniczenia w badaniach, jak również przy założeniu pomiaru szeregu innych zmiennych w ramach pozostałych narzędzi badawczych.

<sup>11</sup> Celem wyeliminowania niektórych przynajmniej możliwych błędów w konstruowaniu kwestionariuszy ankiet takich jak: fałszywe założenia znawstwa (bada-

Wyjaśnienia wymaga również dość nietypowy podział grup stażowych na nauczycieli do 10 i od 24 lat stażu pracy. Pierwotnie planowano pomiar z uwzględnieniem trzech, powszechnie przyjmowanych grup, w ramach tej zmiennej, czyli nauczycieli do 10 lat stażu pracy, między 11 a 20 lat pracy i powyżej 20 lat pracy w zawodzie. Niemniej mimo losowego doboru próby, z 215 uczestniczących w badaniu nauczycieli integracyjnej edukacji przedszkolnej, nauczyciele o stażu do 10 lat stanowili 51,16%, od 11 do 20 – 6,51% i powyżej 21 lat – 42,33% badanych.

Jak wynika z analiz Europejskiej Agencji Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, profil wiekowy nauczycieli zaczyna być coraz większym problemem w wielu krajach<sup>12</sup>. Ujawniono np., że w części z badanych 25 krajów przeważają nauczyciele w wieku przedemerytalnym lub tacy, którzy niebawem osiągną wiek emerytalny. W innych już obecnie brakuje nauczycieli, w kolejnych coraz poważniejszym problemem jest rekrutacja kandydatów na studia prowadzące do zawodu nauczyciela. Tylko w nielicznych (najbogatszych) nauczycielami zostają jedynie najlepsi absolwenci, gdyż zagwarantowano im doskonale warunki zatrudnienia.

Niestety w większości problemem jest niski status i szacunek społeczny wobec zawodu nauczyciela, zwłaszcza wczesnej edukacji. Młodzi ludzie, nawet jeśli rozpoczną pracę, po jakimś czasie z niej rezygnują, tym łatwiej im ich staż zawodowy jest mniejszy.

---

ny ma kompetencje do udzielenia odpowiedzi na zadane pytania, wypowiedzenia się na temat podnoszonych kwestii); formułowanie pytań wzajemnie sprzecznych, sugerujących, niejednoznacznych, niedostosowanych kulturowo czy też zastosowania niepełnej skali odpowiedzi w przypadku pytań zamkniętych, skorzystano przy konstruowaniu narzędzi z pomocy sędziów kompetentnych, specjalistów w zakresie dyscypliny i problematyki – za sprawą tych konsultacji nie skorzystano z terminu ASD dla określenia autystycznego spektrum zachowań, ale wyodrębniono jako grupę uczniów z autyzmem i z zespołem Aspergera.

<sup>12</sup> Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie – Wyzwania i szanse*, Odense, EAREU ze SPE, Dania 2011, s. 76.



Bilans wymagań, nakładu pracy, trudności związanych z jego wykonywaniem, przegrywa z profitami. Problemem jest brak myślenia, zarządzających oświatą, perspektywistycznego i długofalowego np. w sytuacji niżu demograficznego, reform systemowych czy finansowania oświaty (w tym płac nauczycieli).

Wyniki badań zostaną zatem zaprezentowane w nietypowym jak dla analiz związanych ze stażem pracy układzie, w dwóch grupach nauczycieli pracujących do 10 lat w zawodzie i od 24 lat. W ten sposób utworzono dwie grupy nauczycieli z mniejszym i z bardzo bogatym doświadczeniem w zawodzie – nawet 36-letnim. Wykluczona została z analiz grupa środkowa ze stażem od 11 do 23 lat pracy stanowiąca 11,6% badanych.

Te dwie skrajne grupy różni najwięcej w ramach badanego aspektu. Zwłaszcza grupa druga, to nauczyciele, którzy w zawodzie pozostają od czasu wprowadzania w Polsce idei klas, oddziałów integracyjnych i zmian związanych z redefinicją samego pojęcia niepełnosprawność związanej ze zmianą paradygmatyczną. Pracowali w zawodzie, gdy powszechne było kształcenie segregacyjne dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami, byli tymi nauczycielami, którzy tworzyli rzeczywistość edukacji integracyjnej, doświadczając jej sukcesów i porażek. Czas zatrudnienia nauczycieli młodszych stażem pracy przypada z kolei na okres upowszechniania się edukacji włączającej, przypomnieć warto, że *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* podpisana została w 2006 r.<sup>13</sup> i od tego momentu w krajach sygnatariuszach rozpoczęto przygotowania i wdrożenia zmian z niej wynikających. Warto zatem sprawdzić, czy i na ile doświadczenia te rzutują na opinie nauczycieli i postrzeganie edukacji włączającej jako szansy/zagrożenia dla kształcenia uczniów, w tym z niepełnosprawnościami.

Określając w kontekście metodologii badań cel prowadzonych analiz, można stwierdzić, iż jest nim ustalenie, czy i na ile opinie nauczycieli integracyjnych przedszkoli dotyczące wspólnego kształ-

---

<sup>13</sup> *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, 2006 <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm> [dostęp: 30.03.2018].

cenia dzieci w ramach placówek ogólnodostępnych są warunkowane stażem ich pracy w zawodzie.

Pytania problemowe, które można w ramach tak postawionego celu sformułować, odnoszą się do dwóch problemów głównych.

Problem pierwszy koncentruje się na opiniach nauczycieli przedszkoli integracyjnych dotyczących tego, czy edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla poszczególnych, uogólnionych grup dzieci/uczniów: sprawnych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z zakłóceniami rozwoju), z uzdolnieniami i wreszcie dla dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami. W jego ramach sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci funkcjonujących w normie rozwojowej tzw. sprawnych?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniających zakłócenia rozwoju?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniających uzdolnienia, tzw. dzieci zdolnych?
- Czy i jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych warunkowane stażem ich pracy w zawodzie, a dotyczące przeświadczenia, że edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dzieci z niepełnosprawnością?

Problem drugi dotyczy opinii nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans powodzenia w edukacji włączającej dzieci/uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, które wyodrębniono w dwanaście homogenicznych grup (uwzględniając rodzaj i stopień zaburzenia), a wśród nich: z lekką niepełnosprawnością intelek-

tualną, z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszących, niesłyszących, słabowidzących, niewidzących, dzieci/uczniów z autyzmem, z zespołem Aspergera, z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją, z niepełnosprawnością sprzężoną, z zaburzeniami komunikacji i wreszcie z chorobą przewlekłą.

Problemy szczegółowe dotyczą tego:

- Czy, a jeśli tak to jak różnią się opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych uwarunkowane ich stażem pracy zawodowej, na temat szans każdej z grup w edukacji włączającej?

W tym jednym pytaniu mieści się w rzeczywistości dwanaście pytań, które różni jedynie fakt, iż odnoszą się do homogenicznych grup dzieci z zaburzeniem, zakłóceniem rozwoju.

- W odniesieniu, do których z grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, zdaniem nauczycieli o stażu do 10 lat w zawodzie, są największe, a których najmniejsze szanse powodzenia działań włączających?
- W odniesieniu, do których z grup uczniów z zaburzeniami, zakłóceniami rozwoju, zdaniem nauczycieli o stażu od 24 lat w zawodzie, są największe, a których najmniejsze szanse powodzenia działań włączających?

Dla porządku należy wskazać, iż wyniki analiz opierają się na badaniu zrealizowanym w grupie 190 nauczycieli przedszkoli integracyjnych<sup>14</sup>, z województw: dolnośląskiego, mazowieckiego, łódzkiego i wielkopolskiego. Regiony dobrano tak, by były one porównywalne w odniesieniu do zmiennych m.in. ekonomiczno-gospodarczych (np. w każdym z obszarów podobne są wskaźniki zatrudnienia – dolnośląskie i łódzkie: 53,2% i 55,1%, mazowieckie i wielkopolskie: 57,1% i 55,2%)<sup>15</sup>.

Analiza wyników badań dotycząca pierwszego problemu głównego pozwala na wnioskowanie, że nauczyciele integracyjnej edu-

---

<sup>14</sup> Grupę 190 nauczycieli stanowią jedynie osoby o stażu pracy do 10 lat i od 24, grupa osób o stażu między 11-23 lata stanowiąca 11,6% całej zrekrutowanej do badań grupy nauczycieli z przedszkoli integracyjnych nie uwzględniono w analizach.

<sup>15</sup> *Aktywność ekonomiczna ludności Polski, I kwartał 2016*, GUS, Warszawa 2017.

kacji przedszkolnej młodszy stażem pracy, w przypadku każdej z grup dzieci: sprawnych; ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniającymi zakłócenia rozwoju; ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ujawniającymi uzdolnienia oraz z niepełnosprawnością, wyraźnie częściej są przeświadczeni, że edukacja włączająca jest dla nich dobrym rozwiązaniem.

Obie grupy nauczycieli uznają, że edukacja włączająca jest najlepszym rozwiązaniem dla uczniów ze SEP (ujawniających zakłócenia w rozwoju), następnie dla uczniów sprawnych. Różnice warunkowane stażem pracy pojawiają się w przypadku dwóch pozostałych grup.

**Tabela 1.** Opinie nauczycieli przedszkoli integracyjnych na temat szans edukacyjnych poszczególnych grup uczniów w edukacji włączającej, a staż pracy zawodowej (wartości %)

Staż pracy	Dziecko w edukacji włączającej											
	Dziecko sprawne			Dziecko ze SPE (z zakłóceniami rozwoju)			Dziecko ze SPE ujawniające uzdolnienia (tzw. dziecko zdolne)			Dziecko z niepełnosprawnością		
	T	N	NW	T	N	NW	T	N	NW	T	N	NW
Do 10 lat (N=110)	75,5	11,3	13,2	83,0	17,0	5,7	73,6	17,0	9,4	64,2	17,0	18,9
Od 24 lat (N=80)	66,6	15,2	18,2	75,7	18,2	6,1	45,4	12,2	42,4	60,6	15,2	24,2

Objaśnienia: T - tak (edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka); N - nie (edukacja włączająca nie jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka); NW - nie wiem, nie mam zdania (czy edukacja włączająca jest dobrym rozwiązaniem dla dziecka)

Zdaniem nauczycieli o wysokim stażu pracy edukacja włączająca jest najmniej korzystnym rozwiązaniem dla uczniów zdolnych. Szukając uzasadnień tak krytycznych ocen szans uczniów zdolnych w edukacji włączającej wskazać można na kilka możliwych wyjaśnień. Pierwszym jest brak, jak dotąd, w obszarze polskich rozwiązań jasnych ustaleń, jak ma wyglądać model kształcenia włączają-

cego. Czy i jakie systemy ułatwień, wsparcia ucznia i nauczyciela zostaną zaprojektowane? Jakie będą nakłady finansowe na oświatę, a tak naprawdę czy zostaną zwiększone, co pozwoliłoby oczekiwać, że wspólna edukacja, wymagająca z pewnością większych środków, będzie w tym zakresie zabezpieczona? Nauczyciele mogą obawiać się, przy możliwym braku zmian w tym zakresie, że główna uwaga tak ustawodawcy, jak i samych nauczycieli skoncentruje się na uczniach z zaburzeniami w rozwoju, którzy definiowani byli i wydaje się, iż wciąż są jako grupa w największym stopniu wymagająca wsparcia, mogąca ujawniać problemy ze sprostaniem wymaganiom m.in. programowym, ale również w relacjach rówieśniczych, funkcjonowania w środowisku klasy zwykłej szkoły ogólnodostępnej. Wydaje się, że nauczyciele z wysokim stażem pracy obawiają się, że uczeń zdolny zostanie w sytuacji tej pominięty, a jego potrzeby w jeszcze mniejszym stopniu niż dotąd będą w centrum zainteresowania szkoły. Prawdopodobnie opinie swoje opierają na doświadczeniu pracy w grupie zróżnicowanej (klasie, oddziale integracyjnym). Wiedzą, jak trudno jest pogodzić, zaspokoić tak różne potrzeby, możliwości uczniów. Za obawami takimi przemawiają również wyniki badań m.in. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej, która wskazuje, że potencjał uczniów zdolnych w szkole jest nad wyraz szybko roztrwaniany. Sprzyja temu choćby brak kompetencji nauczycieli do pracy z uczniem zdolnym i to w rzeczywistości, w której stosunkowo mniejsza była w szkołach ogólnodostępnych liczba uczniów z poważnymi zaburzeniami w rozwoju niż jest oczekiwana przy promowaniu tendencji kształcenia włączającego<sup>16</sup>.

Pewnym pocieszeniem jest fakt, że znacznie większa grupa nauczycieli z wysokim stażem pracy twierdzi, że nie ma pewności, co do szans w edukacji włączającej ucznia zdolnego, niż ma przekonanie, że nie będzie to dobre dla niego rozwiązanie. Wydaje się zatem, że nauczyciele ci nie tyle przekreślają szanse ucznia zdolnego w edukacji włączającej, co mówią „sprawdzam”. Wyrażają swój

---

<sup>16</sup> *O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Nowa Era, Warszawa 2012.

niepokój, ale nie wykluczają powodzenia działań przy zaistnieniu korzystnych rozwiązań i rzeczywistym ziszczeniu się hasła edukacji dla wszystkich, co sprowadzać się powinno do założenia, iż nie można wykluczać jednych, by włączyć innych.

Wyniki badań ujawniają, że nauczyciele z niższym stażem pracy są dużo bardziej optymistyczni w ocenie szans edukacyjnych w ramach wspólnego kształcenia uczniów zdolnych, mniej jest nauczycieli niezdecydowanych, ale jednocześnie nieco więcej krytycznych. W ich opiniach najmniejsze szanse w edukacji włączającej mają uczniowie z niepełnosprawnością. Choć i w tym przypadku większa grupa nauczycieli o mniejszym stażu pracy niż większym uznaje edukację włączającą jako korzystne rozwiązanie dla tej grupy uczniów.

Generalnie przyglądając się wynikom badań, nauczyciele o niższym stażu pracy wydają się być bardziej przychylni edukacji włączającej wobec wszystkich grup uczniów niż nauczyciele bardziej doświadczeni. Może być przynajmniej kilka wyjaśnień tak prezentujących się wyników badań.

Nauczyciele o stażu pracy do 10 lat, to osoby, które kwalifikacje do pracy zdobywały w okresie, gdy coraz powszechniej podnoszono konieczność redefiniowania tak samego pojęcia niepełnosprawność, jak i sprzeciwu wobec marginalizacji i wykluczaniu społecznemu, w tym edukacyjnemu z uwagi na jakąkolwiek odmienność funkcjonowania. Hasła humanizacji życia, wsparcia społecznego, indywidualizacji usług, pod którymi kryły się pełnoprawność i godne traktowanie, szacunek, możliwość wyboru i sprawowania kontroli nad własnym życiem (humanizacja życia); nabywanie i podtrzymywanie różnorodnych umiejętności niezbędnych w prowadzeniu samodzielnego, niezależnego życia, wspomaganie w dostępie do wiedzy i dóbr kultury (wsparcie społeczne); sprzeciw wobec dopasowania do zastanej oferty (indywidualizacja usług)<sup>17</sup>, są argumen-

---

<sup>17</sup> J. Renshaw, *Normalisation and Passing*, Cantebury: University of Kent, Personal Social Services Research Unit 1988, J. Renshaw, *Case Management for the Mentally III: Locking at the Evidence Holloway*, „International Journal of Social Psychiatry” 1991, nr 37.

tami na rzecz sprawiedliwości społecznej, przesłankami moralno-filozoficznymi, a te skutkują określonymi wzorcami myślenia, np. kategoriami włączania.

Jak z kolei wskazują analizy i refleksje innych autorów, dotychczasowe doświadczenia działań włączających choćby w postaci klas/oddziałów integracyjnych w odniesieniu do realizacji idei włączania nie są optymistyczne. Wiele jest opinii, że włączanie<sup>18</sup> w dotychczas stosowanej formie nie sprawdziło się. Często ma postać integracji formalnej, wspólnoty miejsca niż bliższych kontaktów społecznych i więzi emocjonalnych<sup>19</sup>. Amadeusz Krause twierdzi, że administracyjne ustanowienie integracji spowodowało „wrzucenie” dziecka na grunt nieprzygotowany, ze wszystkimi negatywnymi konsekwencjami takiego działania<sup>20</sup>. To samo można byłoby powiedzieć o sytuacji nauczycieli. W momencie usankcjonowania integracyjnej formy kształcenia (1993 r.) żadna z uczelni wyższych w Polsce nie kształciła nauczycieli wspierających. Znaczna część nauczycieli z placówek ogólnodostępnych, w których tworzone oddziały integracyjne, nie miała kwalifikacji i kompetencji do pracy z uczniem z niepełnosprawnością<sup>21</sup>. Niewiele się w tym zakresie

---

<sup>18</sup> Edukacja integracja jest formą kształcenia w ramach szeroko rozumianej edukacji włączających.

<sup>19</sup> A. Krause, *Wielość poziomów integracji – konsekwencje dla teorii i praktyki*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 59-64.

<sup>20</sup> A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 73.

<sup>21</sup> M.in.: U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Żak, Warszawa 2004; Z. Gajdzica, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS Lublin 2001; K. Bleszyńska, *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992; E. Garlej-Drzewiecka, *Pedeu-*

zmieniło i współcześnie. Nauczyciele placówek ogólnodostępnych są wciąż tą grupą, która wyraźnie rzadziej może poświadczyć posiadanie kompetencji niezbędnych do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niż nauczyciele z pozostałych form kształcenia<sup>22</sup>. Trudno się zatem dziwić większemu sceptycyzmowi nauczycieli, którzy doświadczyli na sobie i swoich uczniach negatywnych konsekwencji wprowadzanych zmian, że z mniejszym zaufaniem podchodzą do kolejnych, zwłaszcza przy braku wiedzy na temat konkretów.

Drugi obszar analiz odnosi się do opinii nauczycieli integracyjnych przedszkoli na temat szans powodzenia działań włączających wobec dwunastu, wyodrębnionych grup uczniów z zaburzeniami w rozwoju. Badani oceniali je w skali od 1 – brak szans do 5 – bardzo duże szanse powodzenia<sup>23</sup>.

W pierwszej kolejności zauważyć należy, że nauczyciele o niższym stażu pracy jako mającą małe szanse w edukacji włączającej oceniają jedynie jedną grupę – dzieci z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną. Szanse sześciu grup, tj. dzieci: niewidzących, niesłyszących, z autyzmem, z zespołem Aspergera,

---

tologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym, [w:] C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004; T. Oleńska-Pawlak, *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w...*; A. Wachowiak, *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole...*; H. Łaś, *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. D. Osik, A. Wojnarska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.

<sup>22</sup> G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010, s. 150.

<sup>23</sup> 1 – brak szans powodzenia działań włączających, 2 – małe szanse powodzenia działań włączających, 3 – przeciętne szanse powodzenia działań włączających, 4 – duże szanse powodzenia działań włączających, 5 – bardzo duże szanse powodzenia działań włączających.



niepełnosprawnością sprzężoną i z zaburzeniami komunikacji ocenione zostały jako duże, a pięciu grup jako bardzo duże. Są nimi dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszący, słabowidzący, z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją i z chorobą przewlekłą. Mniej optymistyczne są opinie nauczycieli z długim stażem pracy (od 24 lat). Nauczyciele ci, szanse czterech grup ocenili jako małe. Wśród nich są dzieci: z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną, niewidzący, z autyzmem i z niepełnosprawnością sprzężoną. Szanse sześciu kolejnych grup oceniono jako duże. Są wśród nich dzieci: z lekką niepełnosprawnością intelektualną, słabosłyszący, niesłyszący, słabowidzący, z zespołem Aspergera i z zaburzeniami komunikacji. Tylko dwie grupy zdaniem tej grupy nauczycieli mają bardzo duże szanse powodzenia w edukacji włączającej, są nimi dzieci: z zaburzeniami ruchu, w tym z afazją i z chorobą przewlekłą.

**Tabela 2.** Staż pracy nauczycieli z przedszkoli integracyjnych a szanse w edukacji włączającej uczniów z zaburzeniami rozwoju – od największych do najmniejszych szans

Staż pracy do 10 lat	Staż pracy powyżej 24 lat
lekka NI (niepełnosprawność intelektualna)	zaburzenia ruchu
zaburzenia ruchu	przewlekła choroba
przewlekła choroba	słabosłyszący
słabosłyszący	lekka NI
słabowidzący	słabowidzący
zespół Aspergera	zaburzenia komunikacji
zaburzenia komunikacji	niesłyszący
autyzm	zespół Aspergera
niepełnosprawność sprzężona	autyzm
niesłyszący	niewidzący
niewidzący	umiarkowana i znaczna NI
umiarkowana i znaczna NI	niepełnosprawność sprzężona

Różni się w związku z tym hierarchia grup z największymi i najmniejszymi szansami w edukacji włączającej w opiniach nauczycieli z uwzględnieniem stażu ich pracy zaprezentowano je w powyższej tabeli.

Porównując wyniki badań w kontekście występowania różnic statystycznie istotnych, zauważyć warto, że mają one miejsce w sześciu przypadkach. Za każdym razem to nauczyciele o niższym stażu pracy postrzegają szanse uczniów jako wyższe.

**Tabela 3.** Opinie nauczycieli integracyjnej edukacji przedszkolnej na temat szans powodzenia działań włączających wobec różnych grup dzieci/uczniów z niepełnosprawności i zaburzeniami w rozwoju a staż pracy zawodowej

	Staż pracy do 10 lat (N=110)		Staż pracy od 24 lat (N=80)		Wartość testu t-Studenta	Poziom istotności różnic
	M	S	M	S		
Lekka niepełnosprawność intelektualna	4,51	0,57	3,66	1,14	7,083	0,001
Umiarkowana i znaczna niepełnosprawność intelektualna	2,88	0,99	2,69	0,90	1,357	n.is
Słabosłyszący	4,07	0,78	3,78	1,0	2,417	0,02
Niesłyszący	3,15	1,15	3,24	1,28	-0,529	n.is
Słabowidzący	4,06	0,74	3,57	0,95	4,083	0,001
Niewidzący	3,02	1,15	2,84	0,86	1,200	n.is
Autyzm	3,33	1,07	2,87	0,95	3,286	0,001
Zespół Aspergera	3,8	0,96	3,21	0,98	4,214	0,001
Zaburzenia ruchu	4,12	0,87	4,12	0,69	0,000	n.is
Niepełnosprawność sprzężona	3,19	1,19	2,67	0,80	3,467	0,001
Zaburzenia komunikacji	3,42	1,23	3,27	1,19	0,882	n.is
Przewlekła choroba	4,08	0,89	4,0	1,02	0,615	n.is

Objaśnienia: wyjaśnienia dotyczące interpretacji wyników badań: wyniki w przedziale 1-1,99 - brak szans powodzenia edukacji włączającej wobec danej grupy uczniów, 2-2,99 - małe szanse, 3-3,99 - duże szanse, 4-5 - bardzo duże szanse; M - średnia arytmetyczna; S - odchylenie standardowe

I tak istotne statystycznie różnice w opiniach nauczycieli o niższym i wyższym stażu pracy dotyczące szans w edukacji włączającej występują w przypadku dzieci:

- z lekką niepełnosprawnością intelektualną – nauczyciele z grupy pierwszej uznają, że szanse dzieci są bardzo duże, z grupy drugiej – duże,
- słabosłyszących – odpowiednio: bardzo duże i duże,
- słabowidzących – odpowiednio: bardzo duże i duże,
- z autyzmem – odpowiednio: duże i małe,
- z zespołem Aspergera – zdaniem obu grup nauczycieli szanse tej grupy osób w edukacji włączającej są duże,
- z niepełnosprawnością sprzężoną – odpowiednio: duże i małe.

W pozostałych przypadkach opinie badanych grup nie różnią się na tyle znacząco, by uznać je za istotne statystycznie.

W kontekście prób uogólniania wyników warto przyjrzeć się wewnętrznemu zróżnicowaniu opinii badanych nauczycieli. Tak naprawdę w oparciu o te dane będzie można wnioskować, na ile uśrednione z wykorzystaniem statystyk wyniki badań odpowiadają rzeczywistym odczuciom grupy, z którą się je identyfikuje.

W grupie nauczycieli o stażu pracy do 10 lat największe zróżnicowanie opinii na temat szans powodzenia działań włączających dotyczy dzieci/uczniów: z zaburzeniami komunikacji, z niepełnosprawnością sprzężoną oraz niewidzących i niesłyszących. Oznacza to, że wobec tych grup uczniów opinie nauczycieli na temat szans powodzenia działań włączających są najbardziej zróżnicowane.

Przedział wyników średnich dla grupy 110 nauczycieli o stażu pracy do 10 lat, biorących udział w badaniu wskazuje, że w przypadku czterech grup dzieci zróżnicowanie opinii jest bardzo wyraźne, dotyczy to uczniów:

- z zaburzeniami komunikacji przedział wyników średnich to: 4,65; 2,19;
- z niepełnosprawnościami sprzężonymi przedział wyników średnich to: 4,38; 2,0;
- niewidzących – przedział wyników średnich to: 4,17; 1,87;
- niesłyszących: 4,3; 2,0.

Oznacza to, że w grupie badanych nauczycieli są tacy, którzy uznają, że dzieci te mają bardzo duże szanse w edukacji włączającej, ale są i tacy, których zdaniem szanse te są bardzo małe.

Jednocześnie nauczyciele o stażu pracy do 10 lat są najbardziej zgodni w opiniach wobec uczniów z:

- lekką niepełnosprawnością intelektualną – przedział wyników średnich: 5; 3,94;
- słabowidzących: 4,8; 3,32;
- słabosłyszących: 4,85; 3,29.

Uznać tym samym można, że badani nauczyciele oceniają szanse sukcesu działań edukacyjnych w ramach kształcenia włączającego tych grup uczniów jako bardzo duże i duże.

Analogiczne analizy dotyczące drugiej grupy nauczycieli, o stażu pracy od 24 lat i więcej, pozwalają stwierdzić, iż największe zróżnicowanie opinii na temat szans powodzenia działań włączających pojawia się w odniesieniu do dzieci/uczniów:

- niesłyszących – przedział wyników średnich to: 4,52; 1,96;
- z zaburzeniami komunikacji – 4,46; 2,08;
- z lekką niepełnosprawnością intelektualną – 4,8; 2,52.

Oznacza to, że opinie nauczycieli oscylują między kategorią bardzo dużych szans powodzenia działań włączających wobec tych grup uczniów, a szans małych.

Nauczyciele integracyjnych przedszkoli o stażu pracy od 24 lat i więcej w zawodzie są najbardziej zgodni w ocenie szans w edukacji włączającej dzieci/uczniów:

- z zaburzeniami ruchu – przedział wyników średnich (4,81; 3,43),
- z niepełnosprawnością sprzężoną – przedział wyników przeciętnych (3,47; 1,87) i
- niewidzących – przedział wyników średnich (3,7; 1,98).

Oznacza to, że szanse tych dzieci/uczniów z zaburzeniami ruchu na sukces w edukacji włączającej oceniane są przez nauczycieli jako bardzo duże i duże, a w przypadku niepełnosprawności sprzężonej i niewidzenia jako duże i mniej niż małe (dolne granice prze-

działów wyników przeciętnych, plasują się w kategorii interpretacyjnej wyników wskazujących na brak szans, ewentualnie bardzo małe szanse biorąc pod uwagę, iż są to wyniki bliskie górnej granicy przedziału wyników w tej kategorii).

## Zakończenie

Ujawnione wynikami badań zróżnicowanie opinii nauczycieli z przedszkoli integracyjnych uwzględniające staż pracy zawodowej, a dotyczące szans w edukacji włączającej uczniów, uczestników procesu kształcenia skłaniają do pewnych wniosków, a może wręcz postulatów.

Cieszy pozytywne nastawienie do idei edukacji włączającej nauczycieli o niższym stażu pracy. Chcę wierzyć, że jest to efekt upowszechniania się tendencji, zmiany myślenia o edukacji i przekonania, że możliwe jest nie tylko wspólne, dobrej jakości, korzystne dla wszystkich uczniów kształcenie, ale również integracja społeczna jako jej efekt.

Niepokoi fakt, że wciąż duża grupa nauczycieli nie jest w pełni przekonana, jakie będą skutki wprowadzenia potencjalnego, nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w zależności od grupy uczniów to od kilku do kilkunastu procent nauczycieli). Nawet większą grupą niż niezdecydowani są ci, którzy edukacji włączającej są przeciwni (od powyżej 10% do blisko 20%). Wskazuje to na fakt, że staż pracy nauczycieli tylko po części stanowić może uzasadnienie dla zróżnicowanych wyników badań.

Warunkiem koniecznym powodzenia działań włączających jest uczenie się na doświadczeniach. Krytycznych głosów, wyraźnie większego sceptycyzmu pobrzmiewającego w opiniach nauczycieli zdecydowanie dłużej pozostających w zawodzie, nie można lekceważyć. Wręcz odwrotnie, tylko szczegółowa ich diagnoza, zwłaszcza w odniesieniu do obszarów zagrożeń, barier, które stały się

podstawą tak niezdecydowania, jak i jednoznacznie krytycznej oceny edukacji włączającej jako rozwiązania kształcenia każdej z grup uczniów, może przyczynić się do takiego zaprojektowania działań, by uniknąć wcześniejszych błędów.

Postulatem powinno się stać kształcenie przyszłych i doskonalenie zawodowe obecnych nauczycieli, a przygotowujące do pracy z uczniem w ramach edukacji włączającej i wyposażające w kompetencje pracy z grupą zróżnicowaną. Dotyczyć to powinno wszystkich nauczycieli, nie tylko wczesnej (przedszkolnej i wczesnoszkolnej) edukacji, ale również przedmiotowych, gdyż to, co zostanie zapoczątkowane na etapie przedszkola czy szkoły podstawowej, musi mieć swoją kontynuację.

Wydaje się również, że obie grupy nauczycieli potrzebują wsparcia w realizacji zadań zawodowych, które musi być zsynchronizowane z systemowym wsparciem każdego ucznia w zależności od potrzeb, być może wówczas z jednej strony zmniejszą się różnice wskaźników przewidywanych szans powodzenia w ramach edukacji włączającej poszczególnych grup uczniów, a z drugiej zróżnicowanie opinii nauczycieli uwzględniające staż ich pracy zawodowej.

## Bibliografia

- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in., *Improving Schools: Developing Inclusion*, Routledge, London 2006.
- Aktywność ekonomiczna ludności Polski, I kwartał 2016*, GUS, Warszawa 2017.
- Bartnikowska U., Wójcik M., *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Żak, Warszawa 2004.
- Błęszyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, United Nations, 2006 <http://www2.ohchr.org/english/law/disabilities-convention.htm> [dostęp: 30.03.2018].

- Cooper P., Jacobs B., *From inclusion to engagement: Helping Students Engage with Schooling through Policy and Practice*, Wiley-Blackwell, Chichester 2011.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, *Kształcenie nauczycieli przygotowujące do edukacji włączającej w Europie – Wyzwania i szanse*, Odense, EAREU ze SPE, Dania 2011.
- Gajdzica Z., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] red. Z. Palak, *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Gallagher T.L., Bennett S., *A Canadian Perspective on the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in High Schools*, [w:] *Inclusive Education for Students With Intellectual Disabilities*, red. R.G. Craven, A.J.S. Morin, D. Tracey, P.D. Parker, H.F. Zhong, IAP – Information Age Publishing, North Carolina 2015.
- Garlej-Drzewiecka E., *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause, *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, t. 3, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- Krause A., *Wielość poziomów integracji – konsekwencje dla teorii i praktyki*, [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków 2010.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, GWP, Gdańsk 2010.
- Łaś H., *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. D. Osik, A. Wojnarska, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2001.
- Norwich B., *A response to 'Special Educational Needs: A New Look'*, [w:] *Special Education Needs: A New Look*, red. L. Terzi, Continuum, London 2010.
- O dzieciach uzdolnionych matematycznie. Książka dla rodziców i nauczycieli*, red. E. Gruszczyk-Kolczyńska, Nowa Era, Warszawa 2012.
- Oleńska-Pawlak T., *Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.
- Renshaw J., *Case Management for the Mentally III: Locking at the Eoidence Holloway*, „International Journal of Social Psychiatry” 1991, nr 37.
- Renshaw J., *Normalisation and Passing*, University of Kent, Personal Social Services Research Unit, Cantenbury 1988.
- Rozporządzenie MEN z 9 marca 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 25 sierpnia 2017 r., poz. 1519.

- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Wachowiak A., *Błędy nauczycieli szkół masowych w postępowaniu z dziećmi niepełnosprawnymi*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków 1992.
- Walton E., *Dismantling the Empire of Educational Exclusion*, [w:] *Making Education Inclusive*, red. E. Walton, S. Moonsamy, Scholars Publishing, Cambridge 2015.