

Barbara Skalbania, Mirosław Z. Babiarz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
Wydział Pedagogiczny i Artystyczny

Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia?

**Inclusion in education as a space for development
or the risk of exclusion and marginalization of the student?**

Streszczenie: Edukacja włączająca jest efektem zmian społeczno-edukacyjnych ukierunkowanych na poprawę jakości kształcenia w nurcie humanizmu i egalitaryzmu społecznego. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy ta idea będzie rozumiana i wdrażana z refleksją, zrozumieniem, akceptacją i zaangażowaniem wszystkich podmiotów edukacji: nauczycieli, rodziców i uczniów. W skrajnym przypadku może ona być przestrzenią zmian niekorzystnych, które zamiast włączać i integrować mogą wykluczać i marginalizować ucznia. Celem artykułu jest pokazanie szeregu czynników warunkujących obie prognozy rozwoju edukacji włączającej: optymistyczną i pesymistyczną.

Słowa kluczowe: inkluzja, rozwój, wykluczenie, uczeń, edukacja

Abstract: Inclusive education is the effect of socio-educational changes aimed at improving the quality of education in the area of humanism and social egalitarianism. That is possible only when such an idea is understood and implemented with the reflection, understanding, acceptance and involvement of all education parties: teachers, parents and students. In the extreme case, it can become a space of unfavorable changes, which, instead of including and integrating, can exclude and marginalize the student. The aim of the following article is to present a number of factors conditioning both forecasts of the inclusive education development: optimistic and pessimistic.

Keywords: inclusion, development, exclusion, student, education

Wprowadzenie

Edukacja jako przestrzeń zróżnicowanych praktyk pedagogicznych jest ważnym przedmiotem dyskusji w aspekcie dokonujących się zmian społecznych i kulturowych. Szkoła, mimo wyraźnej krytyki dla jej tradycyjnego modelu transmisji wiedzy, jest nadal miejscem zdobywania wiadomości, kształtowania postaw i kapitału jednostki oraz społeczeństwa. O jej przetrwaniu przekonany jest Neil Postman, który uważa, iż dotąd *nie wynaleziono lepszej drogi wprowadzania młodych ludzi w świat uczenia się* [Postman, 1996, s. 197]. Prowadzone dyskusje tematyczne ogniskują się na kluczowych problemach, takich jak: cele szkoły, rola ucznia, rola i zadania nauczyciela w dobie pluralistycznych

wzorów zmieniającego się dynamicznie życia, gdzie kluczowe jest pytanie: *Kim być* [Malewski, 2003, s. 21]. Ponowoczesność, dla której bazą jest pluralizm i różnorodność, poszukuje nowych rozwiązań edukacyjnych i społecznych po to, aby zapewnić rozwój jednostki oparty na prawach człowieka i zasadniczym prawie równej szansy. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do osób z zaburzeniami rozwojowymi, które utrudniają im pełny udział w procesie edukacji i życiu społecznym. W obszar tych poszukiwań wpisuje się inkluzja społeczna, rozumiana jako *włączenie, dołączenie bądź zawieranie*¹, która stała się wyzwaniem i koniecznością we współczesnym społeczeństwie. Celem artykułu jest namysł nad inkluzją w edukacji, która – mimo iż stała się faktem – to nadal budzi wiele emocji.

Inkluzja i jej rozumienie

Analizowanie zjawiska inkluzji niezależnie od obszaru/dziedziny jest trudne z uwagi na niejednoznaczność rozumienia tego pojęcia. *Czym jest zatem inkluzja i jak jest definiowana?* Inkluzja jest procesem obecnym w obszarze społecznym i edukacji. Jest to nowy paradygmat edukacji w obszarze kształcenia niesegregacyjnego, ale też proces, rodzaj praktyki edukacyjnej, forma kształcenia lub idea równego dostępu do nauki, która istnieje w systemie oświatowym od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Dotyczy ona kształcenia uczniów z dysfunkcją rozwojową, niepełnosprawnością, a jej celem jest zniesienie podziałów, zapewnienie jedności w odniesieniu do różnorodności potrzeb uczniów oraz realizacja edukacji w najbliższym środowisku dziecka.

W Polsce inkluzja popularyzowana jest za sprawą m.in.: A. Krauzego, I. Chrzanowskiej, G. Szumskiego, J. Głodkowskiej, A. Brzezińskiej, T. Zacharuk. Jednak definiowanie terminu *inkluzja* w odniesieniu do edukacji przysparza wielu trudności, bo jak pokazuje Iwona Chrzanowska w *polskim prawodawstwie nie ma jednoznacznej definicji tego pojęcia. Często traktowane jest ono synonimicznie z terminem integracja, czasami zaś rozumiane jest jako kolejny, wyższy etap w drodze do normalizacji sytuacji nie tylko edukacyjnej osób niepełnosprawnych* [Chrzanowska, 2014, s. 111]. Inkluzja w kształceniu specjalnym stanowi wyższą formę integracji, ale przede wszystkim jest to zmiana w myśleniu i działaniu wobec osób o odmienności rozwojowej, stanowi też rodzaj refleksji nad działaniem, rodzaj idei, która nie zawsze jest spójna z praktyką, co autorzy chcą pokazać w treści niniejszego artykułu. Synonimem inkluzji edukacyjnej jest edukacja włączająca, która jak podaje UNESCO: *jest nieu-*

¹ <https://sjp.pl/inkluzja>, dostęp 23 marca 2017.

stanie trwającym procesem ukierunkowanym na oferowanie wysokiej jakości edukacji dla wszystkich oraz poszanowanie różnorodności, różnych potrzeb i zdolności, właściwości i oczekiwań uczniów i społeczności eliminującym wszelkie formy dyskryminacji [Mitchell, 2012, s. 427-441]. Inkluzja rozumiana jest jako przygotowanie szkoły do przyjęcia ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami w zakresie zdobywania przez niego wiedzy i kształtowania umiejętności. Termin ten ma zdecydowanie szerszy zakres rozumienia, gdyż ukazuje nowe spojrzenie na bycie człowieka w świecie. Edukacja inkluzyjna (włączająca) ukierunkowana jest na łączenie, przenikanie, współpracę, akceptację, tolerancję, wzajemną pomoc i interakcje społeczne. To nie tylko przekazywanie wiedzy, ale kształtowanie postaw, wprowadzanie w wartości społeczne i socjalizacja w gronie zdrowych, pełnosprawnych rówieśników. To także rozwijanie u uczniów wiary w siebie i swoje sprawstwo, kształtowanie poczucia własnej godności i wartości. Warto pamiętać, że adresatami edukacji inkluzyjnej są zarówno uczniowie pełnosprawni, jak też uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przy rozumieniu tego terminu w aspekcie różnorodności potrzeb i związanej z tym różnicy w ich zaspokajaniu. Joanna Głodkowska opisując przestrzeń dla dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach inkluzji edukacyjnej uważa iż jest ona:

- *Skoncentrowana na osobie* (podmiotowe traktowanie)
- *Wzmacniająca* (daje siłę do pokonywania trudności i ograniczeń)
- *Kompleksowa* (uwzględnia wszystkie środowiska, w jakie rozwojowo wchodzi uczeń ze SPE)
- *Plastyczna* (ciągle modyfikowana do potrzeb i możliwości ucznia)
- *Poszukująca* (szuka się w niej najlepszych rozwiązań i metod rozwoju)
- *Pozytywna* (poszukuje się w niej sił jednostki i zasobów środowiska)
- *Zapraszająca* (interesująca na tyle, że uczeń chce w niej przebywać)
- *Łącząca* (poszukujemy tego co łączy a nie dzieli)
- *Profesjonalna* (wszyscy, którzy zajmują się dzieckiem są profesjonalistami)
- *Optymistyczna* (wzbudza wiarę na przekraczanie granic rozwojowych) [Głodkowska, 2010, s. 42-43].

Paradygmat inkluzyjny akcentuje podmiotowość ucznia zgodnie z hasłami pedagogiki personalistycznej, jego prawo do samorealizacji i autonomii, postuluje też rozwijanie zdolności do pokonywania własnych ograniczeń i trudności przy wykorzystaniu potencjału i zasobów środowiska wychowawczego. W realizacji kształcenia włączającego ważną rolę odgrywa psychologia optymizmu (Seligman) i koncepcja transgresji (Kozielecki) oraz teoria rozwoju

społecznego ukierunkowana na inkluzję społeczną. Istotne znaczenie ma też rozumienie kluczowych kategorii, takich jak: różnica, różnorodność, jedność, łączenie mimo różnic. W celu lepszego rozumienia idei edukacji inkluzyjnej warto odwołać się do słów Z. Baumana, który jako wyzwanie tych czasów wskazuje działania zmierzające do zamiany obecnej polifonii w harmonię, która nie ujednocila, ale pokazuje współistnienie wielu motywów przy zachowaniu ich odrębnej tożsamości [Bauman, 2008]. Znalezienie przestrzeni dla faktycznej, a nie tylko pozorowanej inkluzji jest próbą odpowiedzi na dychotomiczne pytanie: inkluzja *versus* ekskluzja?

W edukacji włączającej, według Anny Brzezińskiej, współwystępują dwa podejścia: jedno skoncentrowane jest na problemie dziecka w rozumieniu, iż to ono ma problem, a nauczyciel-wychowawca chce mu w tym pomóc, gdyż jest przekonany o możliwościach ucznia i jego skuteczności w rozwiązywaniu problemu. Działania nauczyciela polegają zatem na rozwijaniu samodzielności, tworzeniu przestrzeni dla optymalnego wykorzystania potencjału ucznia przy subtelnym towarzyszeniu mu w indywidualnej drodze rozwoju.

Drugie podejście można zwerbalizować jako problem nauczyciela z dzieckiem, którego rozwiązanie spoczywa na pedagogu/nauczycielu [Brzezińska i in., 2009, s. 16-17]. W takim podejściu nauczyciel jest ekspertem, zarządza sytuacją i uczniem w sposób dyrektywny, jego działania polegają na kierowaniu, podpowiadaniu, dawaniu gotowych rozwiązań. Oba podejścia są znane nauczycielom, jednak ukierunkowane są na osiągnięcie odmiennych efektów edukacyjnych: uzależnienie od pomocy lub autonomia i samodzielność jednostki. Poniżej dokonano szczegółowych analiz obu podejść w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie zawarte w tytule artykułu.

Kiedy edukacja inkluzyjna jest przestrzenią dla rozwoju ucznia?

Analizy tego obszaru odnoszą się do przestrzeni edukacji, która, jak zauważa A. Nalaskowski: „składa się z wielu warstw. Jest wręcz swoistym repertorium wyobrażeń, wartości, kształtów, powierzchni, metafor, oczekiwań, krawędzi i skojarzeń”. Autor pisze także, że „konstrukcja przestrzeni może stanowić tamę lub bramę dla wartości wnoszonych przez uczniów z zewnątrz” [Nalaskowski, 2002, s. 81]. To metaforyczne ujęcie odnosi się do edukacji inkluzyjnej, która jest szansą, ale też może stać się zagrożeniem dla ucznia z niepełnosprawnością. Poszukując w edukacji inkluzyjnej szansy dla rozwoju dla tych uczniów należy uwzględnić kilka kluczowych elementów, takich jak: społeczny model postrzegania niepełnosprawności, pozytywny klimat szkoły, podmiotowość relacji, pozytywna diagnoza rozwoju, empatyczna i akceptująca

ca postawa nauczycieli/opiekunów oraz szeroki zakres interdyscyplinarnej wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy pedagogicznej.

Postrzeganie niepełnosprawności w modelu społecznym przenosi ciężar odpowiedzialności za edukację ucznia na szkołę, która powinna być przygotowana do kształcenia dzieci i młodzieży ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi. Proces dostosowania dotyczy zatem nauczycieli, infrastruktury szkolnej, a nie osoby ucznia. Zadaniem edukacji rozumianej w takim modelu niepełnosprawności jest przede wszystkim zniesienie ograniczeń i barier architektonicznych, organizacyjnych, ale też mentalnych, co wiąże się z przełamaniem stereotypów czy negatywnym myśleniu o osobach z niepełnosprawnością intelektualną, ruchową czy sensoryczną.

Inkluzja w edukacji dotyczy zatem nie tylko włączenia ucznia w zespół klasowy, ale korzystania z jego osobistych doświadczeń, rozwijania indywidualnego potencjału i dawania przestrzeni dla wspólnego bycia wyznaczonego jednym celem. Społeczny model niepełnosprawności skupia się na wybranych elementach środowiska, ocenie zagrożeń i podejmowaniu działań profilaktycznych. W praktyce edukacyjnej dotyczy organizacji przestrzeni nauczania/uczenia się w takim zakresie, aby była ona przyjazna dla ucznia i ułatwiała edukację realizowaną we wspólnocie rówieśniczej z wykorzystaniem osobistych preferencji, zasobów i potencjału środowiska.

Realizacja społecznego modelu niepełnosprawności możliwa jest w pozytywnym klimacie szkolnym, określanym przez L. Pytkę jako terapeutyczno-wychowawczy i opiekuńczo-wychowawczy, które koncentrują się na relacjach z innymi i potrzebach ucznia [Pytka, 2005]. Jakość relacji z nauczycielem i rówieśnikami sprzyja inkluzji edukacyjnej i społecznej.

Kolejnym ważnym czynnikiem pozytywnej inkluzji jest podmiotowe traktowanie ucznia i otoczenie go pozytywnymi emocjami ze strony nauczyciela/wychowawcy w paradygmacie edukacji zorientowanej humanistycznie. Podmiotowy charakter edukacji inkluzyjnej opiera się na wzorze autokreacji oraz dąży do równego statusu uczestników procesów oświatowych [Bałachowicz, 2009, s. 68]. Podmiotowe kształtowanie relacji ucznia z nauczycielem i ucznia z rówieśnikami jest warunkiem prawidłowego rozwoju, a brak podmiotowej relacji prowadzi do wielu negatywnych zachowań, takich jak: alienacja, zniewolenie, podporządkowanie, uprzedmiotowienie, wyuczona bezradność, bezsilność, anomia, izolacja, zewnętrzne usytuowanie kontroli, dezorientacja poznawcza [tamże].

Podmiotowość winna też być elementem relacji diagnostycznej, która rozpoczyna proces edukacji inkluzyjnej i ukierunkowana jest na identyfikację, poznanie, rozpoznanie, ocenę. Pełny rozwój ucznia z niepełnosprawnością jest

możliwy przy postawieniu diagnozy rozwojowej [Obuchowska, 1997, s. 5-15], która uwzględnia zarówno diagnozę negatywną, jak też diagnozę pozytywną. W edukacji inkluzyjnej szczególnego znaczenia nabiera diagnoza pozytywna, która „obejmuje czynności zmierzające do identyfikacji potencjałów tkwiących w jednostce i ewentualnie elementów środowiska jej życia, które mogą wspomagać te zmiany” [Wysocka, 2013, s. 160]. Dąży ona do poszukiwania czynników wspierających rozwój w kilku obszarach: właściwościach ucznia, mechanizmach osobowości oraz wpływach środowiskowych [tamże]. Jak zauważa L. Wygotski, koncentracja tylko na sferze cielesnej z nadmiernym ekspozowaniem niepełnosprawności przyczynia się do hamowania rozwoju dziecka.

Podstawą w procesie bycia nauczyciela z uczniem jest dialog, uważne słuchanie i powstrzymanie się od szybkich ocen, co łączy się z rozumieniem i empatią. Bez dialogu i empatycznego rozumienia, integracja czy inkluzja nie powiedzie się, a będzie tylko pozorem. Kultura dialogu winna dominować nad kulturą monologu, a wprowadzanie do nauczania metod aktywizujących buduje porozumienie i integruje uczniów niezależnie od ich potrzeb czy sposobów ich zaspokajania.

Bazą dla edukacji inkluzyjnej i zarazem warunkiem jej powodzenia są kwalifikacje i kompetencje nauczycieli, którzy nie tylko coś wiedzą, ale chcą działać i rozumieją idee inkluzji oraz akceptują uczniów. Nauczyciele winni posiadać kompetencje merytoryczne i metodyczne (jak pracować z każdym uczniem) oraz kompetencje moralne, jak również być zdolni do refleksji nad procesem nauczania i własnym działaniem. W grupie czynników ułatwiających rozwój ucznia w edukacji inkluzyjnej są też formy współpracy z rodzicami, którzy stają się partnerami wspierającymi działania nauczycieli, sojusznikami pedagoga.

Kiedy edukacja inkluzyjna jest ryzykiem wykluczenia ucznia?

Termin „wykluczenie” obecny w naukach społecznych ujmowany jest jako stan, proces, negatywne zjawisko. W grupie wielu definicji spotykamy ujęcie R. Szarfenberga, który definiuje zjawisko jako „sytuację uniemożliwiającą lub znacznie utrudniającą jednostce i grupie pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób” [Szarfenberg, 2003, s. 17]. Edukacja inkluzyjna jest niewątpliwie szansą dla rozwoju uczniów, ale też może stanowić zagrożenie ich wykluczeniem i marginalizacją, o czym wspomniano wcześniej. Bogata literatura tematyczna pokazuje przede wszystkim pozytywne

aspekty inkluzji propagując tę formę kształcenia specjalnego, rzadziej odnosi się do potencjalnych zagrożeń, których istnienie winni uświadomić sobie zarówno nauczyciele, jak też rodzice. *Co zatem znajduje się w grupie czynników zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją ucznia?*

Pierwszym istotnym zagrożeniem są negatywne postawy nauczycieli/rodziców wobec wspólnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych, co wiąże się z rozumieniem/niezrozumieniem przez nich idei inkluzji oraz posiadaną wiedzą lub jej brak na temat potrzeb dziecka z niepełnosprawnością. Przykładem braku zrozumienia dla integracji uczniów zdrowych z uczniami niepełnosprawnymi jest wypowiedź matki ucznia zdrowego: „Nie chcę, aby dziecko chore zabierało nauczycielowi czas i obniżało wyniki nauczania”². Badania prowadzone w tym obszarze tematycznym pokazują, iż „w relacjach z niepełnosprawnymi często pojawia się postawa odsuwania się” [Szarfenberg, 2003, s. 17]. Potwierdzają to badania K. Błeszyńskiej, z których wynika, że prawie 85% badanych nauczycieli nauczających w szkołach ogólnodostępnych nie przyjęłaby ucznia z niepełnosprawnością do swojego zespołu klasowego [Błeszyńska, 1992]. Sygnalizowane postawy mają różne uwarunkowania, są wynikiem między innymi braku rzetelnego przygotowania nauczycieli do bieżącej pracy z uczniem niepełnosprawnym, ale też związane są z ich negatywnymi doświadczeniami zawodowymi czy obecnością stereotypów społecznych dotyczących osób z niepełnosprawnością. Badania prowadzone przez zespół naukowców z Zakładu Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dziecka UJK w Kielcach pokazują, iż nauczyciele z województwa świętokrzyskiego deklarowali niski poziom własnych kompetencji do diagnozowania potrzeb uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną, wzrokową lub słuchową [Bidziński i in. 2013, s. 122, 130]. Dane te nie prognozują sukcesów w edukacji inkluzyjnej, ale mogą być przyczyną wykluczenia ucznia nierozumianego, nieakceptowanego, gdyż ważnym czynnikiem postawy jest element behawioralny (poza poznawczym i emocjonalnym) związany z zachowaniem się nauczyciela wobec ucznia.

Kolejnym czynnikiem zagrożenia jest niepewność nauczycieli co do własnych umiejętności diagnostycznych. Brak wiedzy i często umiejętności diagnostycznych rodzi wśród nauczycieli poczucie lęku, frustrację, a wyniki diagnozy wskazują na deficyty i braki, co stygmatyzuje ucznia, lokuje go w grupie osób słabych, uzależnionych od pomocy innych. Procedura kwalifikowania ucznia do kształcenia włączającego nie jest pozbawiona sytuacji,

² Jest to fragment wypowiedzi matki z rozmowy przeprowadzonej w ramach praktyki poradniczej autorów tekstu.

w której występuje subtelna przemoc, rodzaj presji połączonej z odczuciem dominacji władzy ze strony osób reprezentujących instytucje pomocowe.

Procedury związane z orzekaniem, wydaniem pisemnej porady będącej podstawą dla organizacji kształcenia inkluzyjnego, są zbyt zbiurokratyzowane a zawarte w nich wskazania nie zawsze znajdują zastosowanie w praktyce edukacyjnej. Nadmierna biurokratyzacja edukacji tworzy wokół takiego ucznia przestrzeń zbudowaną z przepisów (co wolno a czego nie wolno), wewnętrznych ustaleń czy regulaminów mających na celu realizację trudnego i niejednoznacznego terminu jakim jest dostosowanie, które w praktyce edukacyjnej często występuje. Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest wielokrotnie naznaczany społecznie, co nie przyczynia się do budowania u niego pozytywnego obrazu własnej osoby, zwłaszcza w roli ucznia. A przecież „potrzeby dziecka niepełnosprawnego są takie same, jak i pełnosprawnego. Wymaga ono jedynie większej, a czasami i częstszej pomocy w ich zaspokajaniu” [Kosakowski, s. 66].

Zarówno w diagnostyce jak też edukacji nie bez znaczenia jest językowy obraz niepełnosprawności obecny w społeczeństwie i wśród uczniów/rówieśników. Jak pokazują badania S. Sadowskiej, dzieci i młodzież zbyt często stygmatyzują osoby niepełnosprawne używając wielu negatywnych określeń [Sadowska, 2005]. Taki obraz jest utrwalany przez grupę określeń i definicji zawartych w słownikach, encyklopediach a także języku mediów, gdzie akcentowane są negatywne cechy osób z niepełnosprawnością, takie jak: niezaradność, niesamodzielność, nieporadność i nieumiejętność radzenia sobie w życiu³.

Proces wykluczenia ucznia nasila się w trakcie realizacji zadań edukacyjnych, jego uczestnictwa w życiu zbiorowości klasowej i szkolnej. Bariery dotyczą rozwijania osobistych pasji czy zainteresowań, indywidualnego, często wolnego tempa pracy, co związane jest z wieloma czynnikami, takimi jak: warunki i wyposażenie przedszkola/szkoły w pomoce dydaktyczne odpowiednie dla zróżnicowanych potrzeb uczniów, rygory czasowe, kwalifikacje i kompetencje nauczyciela, zwłaszcza ich stosunek do inkluzji/integracji, o czym wspomniano wcześniej, postawy uczniów i ich rodziców do tematu wspólnego kształcenia. Ważnym elementem wykluczającym ucznia z problemami rozwojowymi są ograniczenia co do rozwoju jego form aktywności poza lekcyjnej.

³ A. Fidowicz, *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klasy VI szkoły podstawowej*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-473cbeae-e110-4264-8b5a-651b1179ee90/c/Alicja_Fidowicz_Jezykowy_obraz_osob_niepelnosprawnych_wsrod_uczniow_klas_VI_szkoly_podstawowej.pdf, dostęp 23 września 2017.

Uczniowie ci rzadko włączani są w inne formy aktywności, które są dla nich niedostępne i znacznie ograniczone.

Z diagnozą ucznia wiąże się jego pozycja w strukturze klasy szkolnej, gdzie często pozostaje on na marginesie życia klasowego, z wyraźnym dystansowaniem się rówieśników do jego osoby. Uczniowie bardziej identyfikują się z osobami im podobnymi aniżeli z osobami z odmiennością, co stwarza ryzyko odrzucenia rówieśników z niepełnosprawnością. Jak pokazują autorzy Iwona Dajnowska i Czesław Kosakowski, w idei edukacji inkluzyjnej występuje niebezpieczna tendencja braku wiary w skuteczność podejmowanych działań edukacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnością [za I. Chrzanowska, 2014, s. 114]. Konsekwencją takiego podejścia jest brak sukcesów i akceptacji dla mniej sprawnego ucznia oraz bardziej instrumentalne traktowanie go.

Próba syntezy

Tradycyjny model edukacji nie tworzy przestrzeni rozwoju dla jednostek z utrudnieniami rozwojowymi, a staje się dla nich źródłem zagrożenia, wykluczenia czy marginalizacji. Popularyzowana edukacja inkluzyjna jako forma kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, chociaż w założeniu optymistyczna, także może być źródłem wykluczenia w sytuacji nasilenia się czynników ryzyka tkwiących w osobach, relacjach, infrastrukturze czy osobistych przekonaniach i wartościach. Edukacja inkluzyjna ma na celu nie tylko wspólne nauczanie i wychowanie, ale przyczynia się do zmiany mentalnej w myśleniu na temat osób z niepełnosprawnością. Jest ona pierwszym krokiem do integracji społecznej, pozytywnego funkcjonowania społecznego osób z utrudnieniami w rozwoju. Osiągnięcie tego celu jest możliwe przy spełnieniu wielu kryteriów dobrej edukacji ukierunkowanej na podmiotowość, samodzielność i aktywność ucznia, a nie jego nadmierną ochronę i podporządkowanie wychowawcy/opiekunowi. Przed praktyką edukacyjną stoją zatem duże wyzwania, aby inkluzja objęła wszystkie przestrzenie edukacji, stała się faktem a nie mitem, działaniem skutecznym i oczekiwanym a nie tylko działaniem powierzchownym i pozorowanym. Bo jak zauważa P. Mittler: "Włączanie nie oznacza umieszczania dzieci w szkołach powszechnych, Oznacza natomiast zmianę szkół, tak by lepiej odpowiadały potrzebom dzieci (...)" [za A. Wyka, 2002].

Bibliografia

- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, WSP TWP, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Zindywidualizowane społeczeństwo*, przekład Olga i Wojciech Kubińscy, GWP, Gdańsk 2008.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013.
- Błęszyńska K., *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, WSP, Kraków 1992.
- Brzezińska A., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M., *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, GWP, Gdańsk 2009.
- Chrzanowska I., *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, *Studia Edukacyjne* nr 30/2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Zmiana szkoły, szkoła zmiany. O koncepcjach zawodu nauczyciela*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, tom I, red. Cz. Plewka, Szczecin 2009.
- Fidowicz A., *Językowy obraz osób niepełnosprawnych wśród uczniów klasy VI szkoły podstawowej*, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-473cbeae-e110-4264-8b5a>, dostęp 23 września 2017.
- Głodkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, część 1, MEN, Warszawa 2010.
- Kosakowski Cz., *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Wyd. Akapit, Toruń 2000.
- Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, SDSZ, Warszawa 2003.
- Mitchell D., *Education that fits: Review of international trends in the education of students with special educational needs*, „*Education Counts*” 2010.
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002.

- Obuchowska I., *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, 1997, nr 2 (7).
- Papuda-Dolińska B., *Realizacja koncepcji inkluzji edukacyjnej w szkołach Planu Jenajskiego - doświadczenia holenderskie*, [w:] Podmiotowość w edukacji wobec odmienności kulturowych oraz społecznych różnicowań, red. N. Starik, A. Zduniak, WSB, Poznań 2012.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, APS, Warszawa 2005.
- Postman N., *The End of Education. Redefining the Value of School*, New York 1996.
- Szarfenberg R., *Problemy definicyjne zjawiska wykluczenia*, Raport Grupy nr 2 Zespołu Zadaniowego ds. Integracji Społecznej Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków 2013.
- Wyka A., *Nauczanie włączające*, Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego, nr 1-2/ 2002.
- <https://sjp.pl/inkluzja>, dostęp 23 marca 2017.