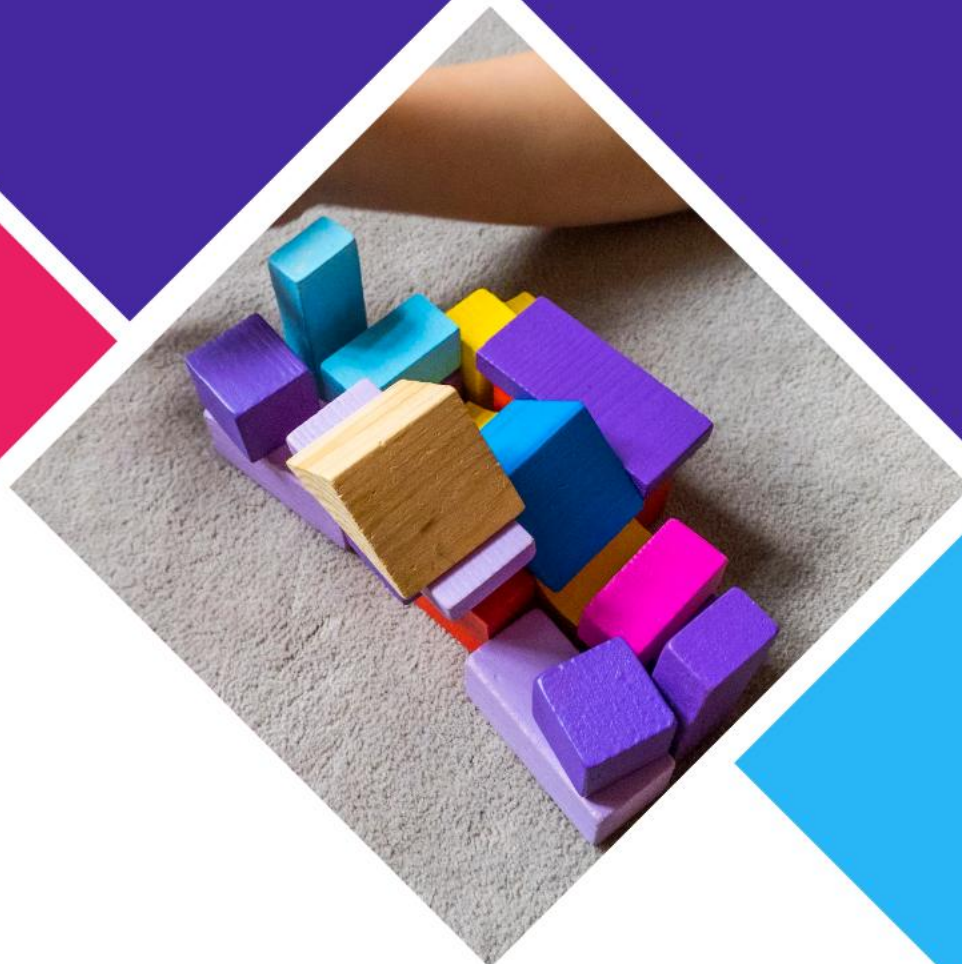


2025



**EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA
JAKO NARZĘDZIE WZMACNIANIA ODPORNOŚCI
SPOŁECZNEJ W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM
– DIAGNOZA I PERSPEKTYWY**

Politechnika Białostocka

**Edukacja włączająca jako
narzędzie wzmacniania
odporności społecznej
w województwie podlaskim –
diagnoza i perspektywy**

Białystok 2025



Rzeczpospolita
Polska

Sfinansowane przez
Unię Europejską
NextGenerationEU



Autorzy:

prof. dr hab. inż. Joanna Ejdys
dr hab. inż. Katarzyna Halicka, prof. PB
dr inż. Elżbieta Krawczyk
dr Danuta Szpilko
mgr inż. Klaudia Budna
mgr Urszula Malinowska
mgr inż. Natalia Zazulka

Koordynator projektu z ramienia Politechniki Białostockiej:

dr hab. inż. Katarzyna Halicka, prof. PB

Lider projektu:

Województwo Podlaskie

Redakcja naukowa:

prof. dr hab. inż. Joanna Ejdys

Recenzenci:

dr hab. Urszula Soler, prof. SGGW
dr Magdalena Czerwińska

Korekta językowa:

mgr inż. Klaudia Budna

Skład techniczny:

dr Danuta Szpilko
mgr inż. Klaudia Budna

Projekt okładki:

dr Danuta Szpilko

Wydawca:

Politechnika Białostocka

Publikacja w formie elektronicznej

ISBN: 978-83-68673-17-3

DOI: 10.24427/978-83-68673-17-3

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych” współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Publikacja bezpłatna

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	6
1. Edukacja włączająca – wyniki analizy literatury	8
1.1. Definicja, zakres i funkcje edukacji włączającej	8
1.2. Identyfikacja dobrych praktyk i modeli edukacji włączającej w wybranych krajach Europy	16
1.3. Identyfikacja czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych (perspektywa jednostki i rodzica)	26
1.4. Identyfikacja czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych (perspektywa jednostki i rodzica)	34
2. Opis metodyki badania	42
2.1. Charakterystyka metod i technik badawczych	42
2.2. Opis procesu badawczego	43
2.3. Opis narzędzi badawczych i technik prowadzenia danych	44
2.3.1. Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu	44
2.3.2. Ustrukturyzowany scenariusz ankiety	45
2.4. Charakterystyka próby badawczej	48
3. Diagnoza aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim – wyniki badań jakościowych	53
3.1. Stan edukacji włączającej i jego ocena w opinii nauczycieli i kadry zarządzającej	53
3.2. Perspektywiczne potrzeby w zakresie edukacji włączającej w opinii nauczycieli i kadry zarządzającej	62
3.3. Czynniki wpływające na edukację włączającą w przedszkolach i szkołach podstawowych	64
3.4. Wyzwania w zakresie edukacji włączającej w województwie podlaskim	69
3.5. Rekomendacje w zakresie działań ukierunkowanych na rozwój edukacji włączającej w województwie podlaskim	72
4. Diagnoza aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim – wyniki badań ilościowych	76
4.1. Edukacja włączająca w percepcji rodziców	76
4.2. Edukacja włączająca w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół	91
Wnioski i rekomendacje	114
Wykaz cytowanej literatury	123
Wykaz tabel	134
Wykaz rysunków	135
Załącznik 1. Wzór ustrukturyzowanego scenariusza wywiadu	136
Załącznik 2. Formularz badania ankietowego – z perspektywy rodziców	137

Załącznik 3. Formularz badania ankietowego – z perspektywy nauczycieli i pracowników szkół oraz przedszkoli	145
Słownik zastosowanych skrótów	153

Wprowadzenie

Edukacja włączająca (ang. „inclusive education”) jest jednym z kluczowych kierunków współczesnych systemów oświaty, stanowiąc odpowiedź na rosnącą potrzebę budowania społeczeństwa opartego na równości szans i poszanowaniu różnorodności. Jej istotą jest zapewnienie wszystkim dzieciom – niezależnie od ich stanu zdrowia, stopnia sprawności, pochodzenia społecznego, kulturowego czy sytuacji ekonomicznej – możliwości wspólnego uczenia się i pełnego uczestnictwa w życiu szkolnym oraz społecznym. Zgodnie z definicją przyjętą przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)), edukacja włączająca to systemowe podejście do zapewniania wysokiej jakości edukacji w szkołach ogólnodostępnych, które skutecznie zaspokaja potrzeby edukacyjne i społeczne wszystkich uczniów¹. Jest ona projektem szkoły, która nie wyklucza żadnych uczniów, bez względu na to, jakie cechy posiadają. Ponadto zakłada potrzebę harmonijnego i zrównoważonego rozwoju uczniów, dbając nie tylko o osiągnięcia akademickie, ale także o rozwój społeczno-emocjonalny i dobrostan psychospołeczny². Do kluczowych elementów koncepcji edukacji włączającej i budowania modelu szkoły dostępnej dla wszystkich można zaliczyć następujące założenia:

- włączanie jest procesem, w związku z czym należy nieustannie poszukiwać najlepszych rozwiązań umożliwiających osiągnięcie założonego celu;
- włączanie obejmuje identyfikację i usunięcie barier, przez co wymaga holistycznego podejścia i zintegrowania wszystkich obszarów życia osób z niepełnosprawnościami, by móc umiejętnie rozwiązać pojawiające się problemy;
- włączanie obejmuje obecność, uczestnictwo i osiągnięcia wszystkich uczniów;
- włączanie przewiduje poświęcenie szczególnej uwagi i pracy tym osobom, które mogą znaleźć się w grupie ryzyka związanego z marginalizacją, wykluczeniem, czy też osiągnięciem gorszych wyników w nauce.³

Działania związane z edukacją włączającą są zróżnicowane zarówno przestrzennie (zróżnicowany poziom wdrażania rozwiązań w różnych krajach), modelowo (model segregacyjny, model integracyjny, model włączający), regionalnie, podmiotowo (ze względu na poziom edukacji). Dobre praktyki w zakresie wdrażania edukacji włączającej w innych krajach oraz doświadczenia polskie mogą stać się inspiracją dla wszystkich podmiotów edukacyjnych celem doskonalenia stosowanych rozwiązań.

¹ European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). Glossary, <https://www.european-agency.org/resources/glossary> [3.10.2025].

² Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7, Warszawa, s. 9.

³ Wojciechowska J. (2020). Edukacja włączająca – horyzonty myślenia i działania w „szkole dla wszystkich”, Rocznik Pedagogiczny 43/2020, s. 188.

Nikt nie ma wątpliwości, że edukacja włączająca niesie ze sobą szereg korzyści – umożliwiając wszystkim dzieciom bycie częścią lokalnej społeczności i rozwijanie poczucia przynależności.

Dostrzegając zróżnicowane modele i poziom wdrażania rozwiązań w ramach edukacji włączającej w różnych jednostkach oraz rozumiejąc szanse i ograniczenia z nią związane dostrzeżono potrzebę przeprowadzenia badań ukierunkowanych analizę szeroko pojętych uwarunkowań wdrażania edukacji włączającej w jednostkach wychowania przedszkolnego i szkołach podstawowych w województwie podlaskim.

Przedmiot badań stanowiły w szczególności: modele, uwarunkowania, dobre praktyki, czynniki sprzyjające i hamujące oraz wyzwania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego

Celem badań była diagnoza poziomu, modeli, uwarunkowań oraz perspektyw rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim. W ramach badania zostały także zidentyfikowane kluczowe wyzwania oraz opracowane rekomendacje w zakresie działań wspierających edukację włączającą.

Cele szczegółowe badań obejmowały:

1. Identyfikację dobrych praktyk i modeli edukacji włączającej w wybranych krajach Europy.
2. Identyfikację czynników sprzyjających i hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.
3. Diagnozę aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim.
4. Identyfikację kluczowych czynników rozwoju edukacji włączającej oraz trudności w realizacji edukacji włączającej w województwie podlaskim.
5. Identyfikację wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego.
6. Sformułowanie rekomendacji dotyczących działań wspierających edukację włączającą w przedszkolach i szkołach podstawowych dostosowanych do różnych grup interesariuszy/adresatów – nauczyciele, rodzice, kierownicy jednostek, organy zarządzające.

Zakres podmiotowy badań obejmował kierowników jednostek, nauczycieli, pedagogów specjalnych oraz rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami w zakresie edukacji włączającej reprezentujących wychowanie przedszkolne oraz szkoły podstawowe

Zakres terytorialny badań obejmował obszar województwa podlaskiego z uwzględnieniem trzech podregionów: białostockiego, suwalskiego i łomżyńskiego.

1. Edukacja włączająca – wyniki analizy literatury

1.1. Definicja, zakres i funkcje edukacji włączającej

Edukacja włączająca (inkluzyjna) jest podejściem do procesu kształcenia i wychowania. Ma na celu zwiększenie szans edukacyjnych, dzięki zapewnieniu wszystkim uczącym się osobom odpowiednich warunków do rozwijania ich potencjału, aby w przyszłości umożliwić im odpowiedni rozwój i funkcjonowanie w życiu społecznym, niezależnie od występujących pomiędzy nimi różnic⁴. Różnice te mogą przejawiać się w zakresie stanu zdrowia, zarówno fizycznego, jak i psychicznego, sprawności, pochodzenia czy też wyznania. Niezależnie od nich edukacja włączająca ma dostarczyć uczniom kompetencji niezbędnych do stworzenia społeczeństwa, w którym różnorodność będzie postrzegana jako cenny zasób rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. Wymaga to jednak indywidualnego podejścia do edukacji każdego człowieka i dostosowania warunków kształcenia do jego potrzeb i możliwości, co wskazuje na związek edukacji włączającej z pedagogiką personalistyczną^{5,6,7,8}.

W inkluzyjnym (włączającym) rozumieniu systemu oświaty należy zapewnić wszystkim uczniom możliwość uczęszczania do szkoły najbliższej ich miejscu zamieszkania, a co ważne to szkoła a nie uczeń ma zmienić się i dostosować do możliwości rozwojowych danego dziecka, zwłaszcza tego ze szczególnymi potrzebami. Każde dziecko powinno być traktowane podmiotowo. Założenie to czerpie z koncepcji Johna Deweya, według której dziecko ma naturalny pęd do rozwoju, a nauczyciele i szkoła powinni ten pęd wspierać i rozwijać. Co więcej dziecko, jako istota społeczna, powinno mieć zapewniony stały kontakt i możliwość integracji z grupą rówieśniczą (klasową). Założenia edukacji włączającej można znaleźć także w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori, która szczególną uwagę zwracała na kształcenie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Udowodniła ona, że dzięki wykorzystaniu odpowiednio przygotowanych środków dydaktycznych, postawie nauczycieli i organizacji przestrzeni do nauki, możliwy jest rozwój dzieci z niepełnosprawnościami. Co więcej, koncepcja ta okazała się elastyczna, a tym samym równie skuteczna do kształcenia dzieci pełnosprawnych, ponieważ bazowała na indywidualnym potencjale rozwojowym ucznia⁹. Szukając śladów edukacji inkluzyjnej w polskiej przestrzeni pedagogicznej, nie można nie wspomnieć o Januszu

⁴ Zaorska M. (2024). Edukacja włączająca czy edukacja dla wszystkich w kontekście kategorii indywidualizacji i wspólnotowości – możliwości i ograniczenia. *Szkoła Specjalna*, 85(4), s. 261.

⁵ Krakowiak K. (2017). Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju, *Opracowanie eksperckie dla Doradcy Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej*, s. 20.

⁶ UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*, s. 12.

⁷ Strona Ministerstwa Edukacji Narodowej: <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [15.06.2025].

⁸ Jardzioch A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, s. 193.

⁹ Kujawiński J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 22–23.

Korczaku, którego postawę i przekonanie, że każde dziecko ma prawo do szacunku, godnego traktowania i rozwoju na miarę swoich możliwości, można uznać za istotny wkład w rozwój nurtu inkluzyjnego w naszym kraju¹⁰.

Biorąc pod uwagę rozwój edukacji włączającej w Polsce należy zauważyć, że w znacznej części wywodzi się ona z nurtu integracyjnego, który skupia się na potrzebach dzieci z niepełnosprawnościami, zapobiegając przy tym ich izolacji. Nurt ten rozwijał się dynamicznie w latach 1990-2006, po czym zaczął ustępować miejsca edukacji inkluzyjnej. Zatem za początek edukacji włączającej można uznać rok 2006, w którym to Polska stała się członkiem Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej^{11,12}.

Definiując edukację włączającą należy pamiętać, że jest ona procesem wspólnego kształcenia w szkole ogólnodostępnej uczniów pełnosprawnych z ich rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aby proces ten był efektywny, należy zapewnić uczniom pełne poczucie przynależności do społeczności szkolnej, a także wsparcie metodyczne, techniczne, organizacyjne i psychospołeczne, które będzie pozwalało na zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych danego dziecka¹³. Zatem można stwierdzić, że edukacja włączająca to nie tylko metoda nauczania, ale filozofia społeczna uznająca różnorodność za naturalną cechę ludzkości i dążąca do stworzenia systemu edukacyjnego, w którym każdy uczeń może rozwijać swój potencjał w środowisku akceptującym i wspierającym. Aby jednak miała możliwość zaistnieć w społeczeństwie, wymaga przede wszystkim zmiany w myśleniu i działaniu w odniesieniu do osób o zróżnicowanym poziomie rozwoju. Tak więc można powiedzieć, że edukacja włączająca jest nieustannie trwającym procesem ukierunkowanym na zapewnienie wszystkim uczniom wysokiej jakości edukacji, a także na poszanowanie ich różnorodności w zakresie potrzeb i zdolności, z uwzględnieniem właściwości i oczekiwań zarówno uczniów, jak i całej społeczności, eliminującym przy tym wszelkie formy dyskryminacji¹⁴.

Założenia te można zaobserwować w pracy Davida Mitchella, który badał międzynarodowe perspektywy edukacji włączającej, zwracając uwagę na jej charakter, cel i formę, odzwierciedlające relacje między kontekstami społecznymi, politycznymi, ekonomicznymi, kulturowymi i historycznymi, obecnymi w danym

¹⁰ Jardzioch A.B. (2017). Edukacja włączająca... op. cit., s. 195.

¹¹ Ibidem, s. 203.

¹² Apanel D. (2016). Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 241.

¹³ Głodkowska J. (red.). (2010). Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 74.

¹⁴ Skałbiana B., Babiarz M.Z. (2018). Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia? Student Niepełnosprawny, Szkice i Rozprawy, Nr 18(11), s. 18.

momencie w danym kraju i/lub jednostce samorządu terytorialnego. W swojej pracy zwrócił szczególną uwagę na następujące aspekty¹⁵:

1. Edukacja włączająca wykracza poza potrzeby specjalne wynikające z niepełnosprawności i uwzględnia inne źródła wykluczenia i marginalizacji, takie jak płeć, ubóstwo, język, pochodzenie etniczne i izolację geograficzną. Ponadto zwraca uwagę na złożone zależności między tymi czynnikami oraz ich interakcje z niepełnosprawnością.
2. Włączenie wykracza poza edukację i powinno obejmować także zatrudnienie, rekreację, zdrowie i warunki życia, a co za tym idzie, powinno obejmować transformacje we wszystkich instytucjach rządowych i innych agencjach na wszystkich poziomach społeczeństwa.
3. Pomimo zaangażowania wielu krajów w rozwój edukacji włączającej, jej praktyczne funkcjonowanie często pozostawia wiele do życzenia. Przyczyn rozbieżności pomiędzy polityką a praktyką w tym zakresie można dopatrywać się w:
 - barierach wynikających z wartości i przekonań społecznych;
 - czynnikach ekonomicznych;
 - braku środków zapewniających zgodność z polityką;
 - rozproszeniu odpowiedzialności za edukację;
 - konserwatywnych tradycjach istniejących wśród nauczycieli, edukatorów nauczycieli i badaczy edukacji;
 - oporze ze strony rodziców;
 - braku umiejętności wśród nauczycieli;
 - sztywnych programach nauczania i systemach egzaminacyjnych;
 - kruchych instytucjach demokratycznych;
 - niedostatecznej infrastrukturze edukacyjnej, szczególnie na obszarach wiejskich i oddalonych;
 - dużej liczebności klas;
 - oporze ze strony sektora edukacji specjalnej (zwłaszcza szkół specjalnych);
 - odgórnemu wprowadzaniu edukacji włączającej bez odpowiedniego przygotowania szkół i społeczności.
4. Edukacja włączająca istnieje w kontekstach historycznych, w których pozostałości dawnych przekonań współistnieją z nowszymi.
5. Edukacja włączająca jest osadzona w szeregu kontekstów, rozciągających się od społeczeństwa, poprzez społeczność lokalną, rodzinę, szkołę, aż po klasę szkolną.
6. Forma edukacji włączającej w danym kraju, zależy od charakteru porozumień osiągniętych w danym momencie między tradycyjnymi wartościami (takimi jak spójność społeczna i tożsamość grupowa, kolektywizm, wyobrażenia o całości, fatalizm, hierarchiczny porządek społeczny), a wartościami modernizacyjnymi

¹⁵ Mitchell D. (2010). Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Reports. University of Canterbury, s. 124-125.

(takimi jak powszechny dobrobyt, równość, demokracja, prawa człowieka, sprawiedliwość społeczna, indywidualizm i wybór rodziców).

7. Znaczącą rolę w określaniu podejścia do edukacji włączającej odgrywają względy ekonomiczne, takie jak:

- przekonanie, że zapewnienie szkół specjalnych w całym kraju byłoby nierealistyczne pod względem finansowym;
- przyjęcie polityki kapitału ludzkiego, której celem jest rozwój wszystkich jednostek przede wszystkim jako środka poprawy sytuacji gospodarczej;
- przekonanie, że osoby niepełnosprawne stanowią obciążenie ekonomiczne i dlatego są traktowane z niskim priorytetem.

Wymienione wyżej aspekty znajdują odzwierciedlenie w podejściu do edukacji włączającej w różnych częściach świata. Mimo, że ogólne założenia bazują na tych samych globalnych dokumentach strategicznych (takich jak „Deklaracja z Salamanki”¹⁶, Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych¹⁷, czy też Komentarz ogólny nr 4 do artykułu 24 w sprawie prawa do edukacji włączającej¹⁸) to w rzeczywistości wyznaczają one tylko ogólne ramy, których implementacja przyjmuje różne formy i interpretacje odzwierciedlone w politykach lokalnych. Na przykład w krajach takich jak Szwecja i Niemcy wdrożenie edukacji włączającej skupia się wokół spraw organizacyjnych i finansowych, krążąc wokół różnego rodzaju oferty usług z tym związanych i różnego sposobu kategoryzacji dzieci, zwracając uwagę na tradycję, strukturę szkolnictwa i systemy oceniania¹⁹. Prowadzone na świecie badania pokazują ponadto, że niezbędne jest uwzględnienie kontekstu lokalnego, partycypacji środowisk lokalnych, a także krytycznego stosowania norm międzynarodowych w różnych warunkach społeczno-ekonomicznych. Pomimo tego, że przywołane dokumenty międzynarodowe formułują ogólne prawa, to autonomia systemów edukacyjnych i ograniczenia budżetowe każdego z krajów na świecie powodują luki pomiędzy składanymi deklaracjami, a istniejącą praktyką edukacyjną^{20,21}. W Polsce bardzo często zwraca się uwagę na konieczność restrukturyzacji praktyk szkolnych, potrzebę tworzenia centrów wsparcia, a także na adaptacji programów i materiałów dydaktycznych dla dzieci, poczynając od

¹⁶ Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994.

¹⁷ Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku.

¹⁸ CPRD/C/GC/4 – General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 25.11.2016.

¹⁹ Tretyak E.V. (2021). Comparative Analysis of Inclusive Education in Germany and Sweden, *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 18(2), s. 90–99.

²⁰ Winzer M., Mazurek K. (2022). Global Dialogues on Inclusive Education: A Retrospective and Comparative Analysis of the Salamanca Statement, Article 24, and General Comment #4. [W:] Zajda J., Davidovitch N., Majhanovich S. (red.) *Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Cultural Identity. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, Vol. 29. Springer, Cham.

²¹ Amrhein B., Naraian S. (red.). (2022). *Reading Inclusion Divergently: Articulations from Around the World Available to Purchase*, Emerald Publishing Limited, Vol. 19, s. 181-182.

przedszkolaków, jak również na potrzebę odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)^{22,23}.

Edukacja włączająca we współczesnej pedagogice specjalnej jest używana w dwojakim znaczeniu – deskryptywnym i preskryptywnym. Podejście deskryptywne wyraża się poprzez każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. Podejście preskryptywne natomiast ma na celu zbudowanie szkoły o wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Niezależnie od przyjętego podejścia edukacja włączająca powinna zapewniać wszystkim uczniom równy dostęp do szkoły, wspólny program kształcenia, zrównoważone cele kształcenia, harmonijny rozwój oraz elastyczny system wsparcia ze strony różnych specjalistów (np. psychologów, logopedów, fizjoterapeutów, czy nauczycieli wspomagających proces kształcenia)²⁴. Powinna być ukierunkowana na łączenie, przenikanie, współpracę, akceptację, tolerancję, wzajemną pomoc i interakcje społeczne. Należy pamiętać, że ma ona na celu nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także kształtowanie postaw, wartości społecznych i socjalizację z pełnosprawną i zdrową grupą rówieśniczą, co pozwala kształtować i rozwijać w uczniach poczucie własnej wartości i godności oraz wiarę w siebie i w swoje sprawstwo²⁵.

Należy pamiętać, że założenia edukacji włączającej są ukierunkowane na włączenie w system edukacyjny uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, które obejmują trudności rozwojowe, sensoryczne, poznawcze oraz społeczno-emocjonalne. Do grupy tej zalicza się zarówno uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, w tym intelektualnymi, jak i uczniów wybitnie zdolnych, co świadczy o tym, że nie stanowią oni jednorodnej zbiorowości i wymagają indywidualnego podejścia²⁶. W zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych wymienia się problemy u dzieci związane między innymi z opóźnieniem mowy i języka, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami słuchu i wzroku, z cechami spektrum autyzmu, a także z trudnościami w rozwoju społeczno-emocjonalnym²⁷. Według Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku dotyczącego zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach „pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych

²² Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 10.

²³ Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2018). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfikacja edukacji i wsparcie. Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 9-10.

²⁴ Ibidem, s. 14.

²⁵ Skałbania B., Babiarz M.Z. (2018). Edukacja włączająca jako... op. cit., s. 19.

²⁶ Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2018). Specjalne potrzeby edukacyjne... op. cit., s. 14.

²⁷ Peacey N. (2019). An introduction to inclusion, special educational needs and disability. [W:] Capel S., Leask M. (red.). Learning to Teach in the Secondary School. 8th ed. Routledge, London, s. 280.

ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

- 1) z niepełnosprawności;
- 2) z niedostosowania społecznego;
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) ze szczególnych uzdolnień;
- 5) ze specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) z zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) z choroby przewlekłej;
- 8) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych
- 9) z niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;
- 11) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą.”²⁸

Dodatkowo Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku dotyczące warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym określa warunki kształcenia dla „dzieci i młodzieży:

- 1) niepełnosprawnych: niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi, zwanych dalej „uczniami niepełnosprawnymi”,
- 2) niedostosowanych społecznie,
- 3) zagrożonych niedostosowaniem społecznym

– wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy.”²⁹ Natomiast Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r., zmieniające wspomniany wyżej akt prawny dodaje uogólnienie, iż będąca przedmiotem organizacja warunków kształcenia dotyczy dzieci i młodzieży posiadających

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013 poz. 532, Warszawa, dnia 7 maja 2013 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20130000532/O/D20130532.pdf> [01.09.2025].

²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015 poz. 1113, Warszawa, dnia 7 sierpnia 2015 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001113/O/D20151113.pdf> [01.09.2025].

orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego³⁰. Należy jednak pamiętać, że uczniowie z takim orzeczeniem muszą mieć opracowany przez szkołę, w porozumieniu z rodzicami, tak zwany indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET).

W dniu 1 września 2025 roku weszło w życie opublikowane rozporządzenie z dnia 27 czerwca 2025 r. Ministra Edukacji zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, w którym określono nowe rozwiązania:

1. „umożliwiające dziecku lub uczniowi, którzy uzyskali w trakcie roku szkolnego nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na zmianę niepełnosprawności lub wystąpienie niepełnosprawności sprzężonych – kontynuację, na wniosek jego rodziców, a w przypadku pełnoletniego ucznia na jego wniosek, kształcenia specjalnego odpowiednio w: oddziale przedszkola specjalnego, oddziale specjalnym w przedszkolu ogólnodostępnym, oddziale szkoły specjalnej, oddziale specjalnym w szkole ogólnodostępnej;
2. dookreślające maksymalną liczbę dzieci i uczniów z nowymi orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego otrzymanymi w trakcie roku szkolnego w ww. oddziałach specjalnych, która będzie wynosiła nie więcej niż 2 dzieci lub uczniów;
3. umożliwiające funkcjonowanie ww. oddziałów specjalnych do końca roku szkolnego, w którym dziecko lub uczeń otrzymało nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – ograniczenie to wprowadzono z uwagi na zwiększone trudności pracy w takim oddziale dla dzieci i uczniów oraz nauczycieli³¹;
4. określono również maksymalną liczbę uczniów „w oddziale dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 4”³².

Decyzję o dalszym uczęszczaniu dziecka lub ucznia do określonego oddziału specjalnego do końca roku szkolnego, w sytuacji zmiany orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, dyrektor przedszkola lub szkoły podejmuje na podstawie wniosku rodziców dziecka lub, w przypadku ucznia pełnoletniego – na wniosek

³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2017 poz. 1652, Warszawa, dnia 31 sierpnia 2017 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001652/O/D20171652.pdf> [01.09.2025].

³¹ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-rozwiazania-deregulacyjne-zwiazane-z-kontynuacja-ksztalcenia-specjalnego> [30.12.2025].

³² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 27 czerwca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2025 poz. 849, Warszawa, z dnia 27 czerwca 2025 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2025000084901.pdf> [30.12.2025].

samego ucznia. Wniosek można złożyć w sposób i formie obowiązującej w danym przedszkolu lub szkole. Analogiczne zasady stosuje się w odniesieniu do zajęć świetlicowych, zajęć prowadzonych w grupie wychowawczej w internacie oraz zajęć edukacyjnych w klasach łączonych, jeśli w trakcie roku szkolnego uczeń uzyska nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego³³.

Biorąc pod uwagę wszystkie te aspekty, edukacja włączająca pełni wiele różnych funkcji. Pierwszą z nich jest **funkcja edukacyjna**, która odpowiada głównie za zapewnienie wszystkim uczniom dostępu do programu nauczania, dostosowanie metod i materiałów dydaktycznych do specjalnych potrzeb każdego z uczniów, a także za odpowiedni rozwój kompetencji dzieci i młodzieży przy uwzględnieniu ich indywidualnych możliwości³⁴. Kolejna to **funkcja społeczna**. Odpowiada ona za kształtowanie postaw pozwalających na akceptację różnorodności, rozwój empatii i umiejętności współpracy bez względu na istniejące pomiędzy ludźmi różnice, a także przygotowuje dzieci do życia w pluralistycznym społeczeństwie³⁵. Edukacja włączająca pełni także **funkcję rozwojową**. Dzieje się to dzięki dążeniu do zmaksymalizowania potencjału rozwojowego każdego dziecka, kształtowaniu jego tożsamości i poczucia własnej wartości od najmłodszych lat, jak również dzięki przygotowaniu go do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym otaczającego go świata³⁶. Zapewnienie uczniom odpowiedniego wsparcia już na wczesnym etapie rozwoju pozwoli zapobiec powstawaniu i pogłębianiu się trudności wynikających z ich codziennego funkcjonowania w społeczeństwie. Odpowiednia interwencja specjalistów, którzy ukształtują świadomość otoczenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z niepełnosprawnościami pozwoli też zminimalizować ryzyko ich stygmatyzacji, a w konsekwencji nawet wykluczenia ze społeczności. Aspekty te można określić mianem **funkcji profilaktycznej**, jaką odgrywa edukacja włączająca³⁷. Zważywszy na główne założenia tej formy edukacji nie sposób wyróżnić jeszcze jednej funkcji, a mianowicie **funkcji rehabilitacyjnej**. Uwzględniając potrzebę socjalizacji uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami i zapewnienie im warunków do „normalnego” funkcjonowania w grupie rówieśniczej, można śmiało stwierdzić, że podejmowane działania pozwolą stymulować rozwój dzieci i młodzieży w obszarach dla nich deficytowych, a przez to wspierać ich samodzielność i niezależność. Co więcej, dzięki nieodłącznemu w edukacji włączającej przekonaniu, że należy pracować z dziećmi bazując na ich mocnych stronach, wykorzystanie ich

³³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja...> op. cit.

³⁴ Khazanchi R., Khazanchi P. (2022). Effective Pedagogical Practices in Inclusive Classrooms for Students With Disabilities. [W:] Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education. Information Resources Management Association, s. 400.

³⁵ Andriichuk N. (2017). Special Education vs Inclusive Education in the Synergy of Educational Environments, Multidisciplinary Journal of School Education 2/2017 (12), s. 80.

³⁶ Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2018). Specjalne potrzeby edukacyjne... op. cit., s. 150.

³⁷ Castro-Kemp S. (2023). Translating Statutory Guidance into Inclusive Practice in the Classroom. Routledge India, London, s. 95.

zalet, możliwości i potencjału pozwoli skompensować trudności z jakimi borykają się na co dzień³⁸.

Analizując przedstawione powyżej informacje można stwierdzić, że edukacja włączająca obejmuje różnorodne podejścia i jest zagadnieniem dość szerokim, uwzględniającym między innymi zagadnienia pedagogiki personalistycznej, integracyjnej i specjalnej. Nie mniej jednak ma na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich potrzeb³⁹. Jednakże aby osiągnąć cel i wdrożyć założenia edukacji włączającej, konieczne jest zbudowanie szkoły nowego typu.

1.2. Identyfikacja dobrych praktyk i modeli edukacji włączającej w wybranych krajach Europy

W polskiej literaturze wyróżnia się trzy modele edukacji służące edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: segregacyjny, integracyjny, włączający^{40,41,42}. Modele te wynikają wprost z systemu szkolnictwa, który umożliwia edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami właśnie w takich trzech rodzajach placówek.

Model segregacyjny w edukacji opiera się na selekcji uczniów ze względu na rodzaj niepełnosprawności i realizacji obowiązku edukacyjnego w placówkach specjalnych, co skutkuje administracyjnym i organizacyjnym oddzieleniem uczniów pełnosprawnych od tych z niepełnosprawnościami. Placówki specjalne powinny stanowić model uzupełniający wobec niesegregacyjnych form kształcenia^{43,44}. Korzyści wynikające z tego rodzaju edukacji to: mała liczba uczniów w klasach, kadra dydaktyczna wykwalifikowana do współpracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odpowiednia baza dydaktyczna i rehabilitacyjna⁴⁵. Należy jednak zauważyć, że segregacyjny system kształcenia nie zapewnia wielu dzieciom

³⁸ Kourkoutas E. (2012). Reflexiones sobre la Inclusión y los Modelos de Intervención en la escuela para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, Campo Abierto, 30, 2, 127-138.

³⁹ Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice. International Journal of Disability, Development and Education, 62(4), s. 351–362.

⁴⁰ Mróz M. (2024). Znaczenie edukacji włączającej – z doświadczeń pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kultura i Wychowanie, 2(26), 95-114.

⁴¹ Głodkowska J. (red.). (2020). Dydaktyka specjalna – idee i ich urzeczywistnianie w edukacji. Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Tom 1, s. 17-18.

⁴² Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca... op. cit.

⁴³ Szpak A. (2017). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania. Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne, 13(4), s. 19-20.

⁴⁴ Całek G., Niedbalski J., Raclaw M., Sałkowska M., Sztobryn-Giercuskiewicz J., Żuchowska-Skiba D. (2023). Edukacja wobec zjawiska niepełnosprawności – osoba z niepełnosprawnością w przestrzeniach edukacyjnych. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

⁴⁵ Przybyszewska D. (2016). Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech, Studia Edukacyjne, 39, s. 275.

z niepełnosprawnością odpowiednich warunków do rozwoju, ponadto jest źródłem izolacji społecznej⁴⁶.

Model integracyjny zakłada wspólne kształcenie dzieci z niepełnosprawnościami oraz ich pełnosprawnych rówieśników. W Polsce w przedszkolach i szkołach integracyjnych lub też z oddziałami integracyjnymi w modelu tym do mniej licznej klasy (zwykle 15–20 uczniów) przyjmuje się kilkoro dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego (najczęściej 3–5), wydanymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Zespół edukacyjny wspierany jest przez dodatkowego nauczyciela wspomagającego (pedagoga specjalnego), którego zadaniem jest pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami w pełniejszym uczestnictwie w lekcjach i przyswajaniu materiału edukacyjnego. Model ten ma na celu dostosowanie procesu dydaktycznego do indywidualnych potrzeb ucznia, aby umożliwić mu jak najpełniejsze wyrównanie szans edukacyjnych i skuteczne funkcjonowanie w szkolnym środowisku. Mniejsze klasy umożliwiają bardziej zindywidualizowane podejście nauczyciela, co sprzyja skuteczniejszemu nauczaniu i wychowaniu^{47,48}. Placówka integracyjna daje dziecku możliwość nauki w środowisku pełnosprawnych uczniów, czego nie umożliwia szkoła specjalna⁴⁹. Jednocześnie należy pamiętać, że w praktyce edukacji integracyjnej mogą pojawiać się wyzwania – np. zbyt wysokie oczekiwania ze strony nauczycieli lub rodziców wobec dzieci z niepełnosprawnościami, a także zjawisko tzw. „dyskryminacji pozytywnej”, czyli obniżania wymagań wobec nich tylko ze względu na ich trudności⁵⁰.

Model włączający opiera się na założeniu, że uczniowie z niepełnosprawnością powinni uczęszczać do szkół ogólnodostępnych, zlokalizowanych w ich miejscu zamieszkania. Kluczowe jest przygotowanie tych placówek w taki sposób, aby każdemu dziecku – niezależnie od jego możliwości – zapewnić optymalne warunki do nauki i rozwoju⁵¹.

Model włączający wymaga przygotowania każdej placówki do pracy z uczniami o różnorodnych potrzebach, co wiąże się nie tylko ze zmianami organizacyjnymi i strukturalnymi, ale również z transformacją podejścia pedagogicznego⁵². „Nadrzędnym celem nauczania włączającego jest doprowadzenie osoby

⁴⁶ Kościółek M. (2019). Drogi edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością – dylematy rodziców, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(2), s. 198-199.

⁴⁷ Cześniuk B., Ziemińska W. (br.). Edukacja włączająca wyzwaniem współczesnej szkoły. Powiatowe Centrum Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Głogowie, s. 2.

⁴⁸ Wojewódzka D. B., Rostkowska J. (2020). Wpływ zastosowania systemu implantu ślimakowego na edukacyjne funkcjonowanie ucznia z wadą słuchu. W J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, T. 1, s. 270.

⁴⁹ Jardinez M. J., Natividad L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), 57–65.

⁵⁰ Wojewódzka D. B., Rostkowska J. (2020). Wpływ zastosowania systemu... op. cit., s. 270.

⁵¹ Cześniuk B., Ziemińska W. (br.). Edukacja włączająca wyzwaniem... op. cit., s. 3.

⁵² Kościółek M. (2019). Drogi edukacyjne dzieci... op. cit., s. 3.

niepełnosprawnej do samostanowienia, zgodnie z zasadą: takie same prawa, takie same obowiązki”⁵³.

Edukacja włączająca niesie ze sobą szereg korzyści – umożliwia wszystkim dzieciom bycie częścią lokalnej społeczności i rozwijanie poczucia przynależności. Uczniowie, ucząc się razem w zróżnicowanych grupach, są bardziej zmotywowani, mają wyższe oczekiwania wobec siebie i rozwijają swoje talenty. Taki model sprzyja realizacji indywidualnych celów, wspiera zaangażowanie rodziców w życie szkoły i kształtuje kulturę wzajemnego szacunku. Co więcej, stwarza przestrzeń do budowania przyjaźni, które wspierają rozwój osobisty i społeczny każdego dziecka^{54,55}.

Zarówno model integracyjny, jak i włączający (Tabela 1) rozwija u dzieci tolerancję, która w dobie obecnych wyzwań cywilizacyjnych jest szczególnie pożądana w społeczeństwie. Modele te zdecydowanie wypierają model segregacyjny, włączając osoby niepełnosprawne do społeczeństwa i przekształcając istniejące instytucje, aby osoby te mogły na równi uczestniczyć w życiu społecznym⁵⁶.

Tabela 1. Porównanie modelu integracyjnego i włączającego

Model integracyjny	Model włączający
Wybrane szkoły (integracyjne)	Każda szkoła rejonowa
Klasy integracyjne	Zwykłe klasy szkolne
Odpowiedzialność pedagogów specjalnych za kształcenie uczniów niepełnosprawnych	Odpowiedzialność nauczyciela klasowego za kształcenie wszystkich uczniów
Stała pomoc specjalna dla uczniów niepełnosprawnych	Elastyczna pomoc specjalna dla uczniów i nauczycieli

Źródło: G. Szumski, Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2010, s. 19.

W literaturze europejskiej dominujący jest natomiast podział na dwa przeciwstawne modele edukacji: segregacyjny i włączający. To, co w Polsce określa się mianem modelu integracyjnego, bywa w ujęciach międzynarodowych traktowane jako forma edukacji o charakterze segregacyjnym – mimo iż formalnie odbywa się

⁵³ Kruk-Lasocka J. (2007). Samostanowienie, edukacja inkluzyjna a integracja na poziomie przedszkolnym. W T. Żółkowska (red.), Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Tom 2, s. 91.

⁵⁴ Smolińska K., Wiśniewska D., Woźniak-Prus M., Zabłocka-Żytka L., Tragak, E., Tsiakpini L., Pashiardis P., Demetriou K., Pordán Á., Tóth M., Pető Z. (2023). Edukacja włączająca z pomocą animacji i multimediów: Przewodnik trenera dla pracowników oświaty, s. 12-13.

⁵⁵ Aksamit D., Marcinkowska B. (2022). Edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce – analiza wybranych uwarunkowań zewnętrznych, Pedagogika Społeczna, 1–2 (79-80), s. 76-84.

⁵⁶ Dobrowolski T. (2017). Wspieranie rozwoju uczniów w integracyjnej i inkluzyjnej edukacji wczesnoszkolnej. Malinowska W., Jezierska-Wiejak E. (red.), Dziecko w sytuacjach uczenia się: Codzienność w poznawaniu świata i siebie. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 131–144.

w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej^{57,58}. Z perspektywy europejskich standardów integracja w formie tworzenia oddzielnych klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, skróconych planów nauczania, czy ograniczonego udziału w życiu szkoły, uznawana jest za niewystarczającą i często niezgodną z ideą inkluzji. Jak wskazują Loreman, Deppeler i Harvey, „praktyki takie jak redukovanie czasu uczęszczania do szkoły, tworzenie oddzielnych klas w szkołach ogólnych, czy wdrażanie znacząco odmiennych programów nauczania w tych samych klasach nie spełniają kryteriów edukacji włączającej”⁵⁹.

W literaturze europejskiej podkreśla się także, że edukacja segregacyjna historycznie była oparta na przekonaniu o konieczności tworzenia specjalistycznych placówek z wysoko wykwalifikowaną kadrą i dostosowaną infrastrukturą dla uczniów z bardziej złożonymi potrzebami^{60,61}. Z czasem jednak pojawiły się głosy krytyczne wobec takich rozwiązań, wskazujące na ich ograniczoną skuteczność, stygmatyzację oraz oddzielenie dzieci z niepełnosprawnościami od pełnosprawnych rówieśników. W rezultacie zaczęto kłaść nacisk na konieczność tworzenia takich środowisk szkolnych, które nie tylko fizycznie, ale i organizacyjnie oraz społecznie włączają wszystkich uczniów⁶².

Zgodnie z raportem przygotowanym na zlecenie Komisarza Praw Człowieka Rady Europy: edukacja inkluzyjna to taka, która zapewnia wszystkim dzieciom – bez względu na ich pochodzenie, niepełnosprawność czy inne cechy – pełne uczestnictwo w życiu szkoły. W tym kontekście podkreśla się konieczność przeciwdziałania tworzeniu odrębnych grup w ramach jednej szkoły, co często oznacza, że uczniowie z niepełnosprawnościami, mimo że formalnie znajdują się w szkole ogólnodostępnej, w praktyce uczą się w osobnych klasach, mają skrócone zajęcia lub są wyłączeni z części aktywności⁶³.

W rezultacie w międzynarodowej debacie coraz częściej wskazuje się na konieczność odejścia od podejścia integracyjnego jako formy przejściowej, na rzecz bardziej całościowych i systemowych rozwiązań w duchu inkluzji. Oznacza to m.in. potrzebę reformy polityki oświatowej, zaangażowania całych społeczności szkolnych, zmiany postaw oraz tworzenia elastycznych systemów wsparcia – tak, by każda

⁵⁷ Kenny N., McCoy S., O’Higgins Norman J. (2023). A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision, *Education Sciences*, 13(9), 959, s. 12.

⁵⁸ European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2022). Fundamental Rights Report 2022.

⁵⁹ Loreman T., Deppeler J., Harvey D. (2010). Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom.

⁶⁰ Nelis P., Pedaste M. (2020). A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: a systematic literature review. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, 8(2), s. 138–163.

⁶¹ Florian L., Sretanov D. (2021). From special school to resource centre: supporting Vulnerable young children in Central and Eastern Europe. A guide for positive change. European Agency for Development in Special Needs Education.

⁶² Kenny N., McCoy S., O’Higgins Norman J. (2023). A Whole Education... op. cit., s. 15.

⁶³ Fighting school segregation in Europe through inclusive education. Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017.

szkoła była przygotowana do przyjęcia uczniów z różnorodnymi potrzebami, bez konieczności ich oddzielania⁶⁴. Można wyróżnić modele edukacyjne w wybranych krajach:

- Model włączający (pełna inkluzja):
 - a) Portugalia. Duży nacisk kładziony jest na prowadzenie edukacji dla wszystkich uczniów w szkołach ogólnodostępnych. Większość szkół specjalnych została przekształcona w Centra Zasobów dla Inkluzji (RCI). W roku szkolnym 2023/2024 funkcjonowały 98 akredytowane RCI. Tylko nieliczne szkoły specjalne pozostały, prowadząc segregowaną edukację dla ok. 400 dzieci z tym, że są to uczniowie z głębokimi niepełnosprawnościami lub ciężkimi chorobami⁶⁵.
 - b) Włochy. W odróżnieniu od krajów o dłuższej tradycji szkół specjalnych, we Włoszech funkcjonuje już tylko kilka instytucji dla określonych rodzajów niepełnosprawności, głównie dla osób niewidomych i niesłyszących. Placówki te nie działają jako szkoły w tradycyjnym sensie, lecz pełnią funkcję centrów zasobów (resource centers) wspierających edukację w szkołach ogólnodostępnych⁶⁶.
 - c) Finlandia. System wsparcia oparty jest na idei zapewnienia edukacji w szkole rejonowej z wykorzystaniem szerokiego wachlarza form pomocy – od nauczania wyrównawczego, przez nauczanie specjalne w niepełnym wymiarze godzin, po indywidualne programy nauczania. Jeżeli uczeń pomimo udzielonego wsparcia nie jest w stanie poradzić sobie z przyswojeniem wiedzy, jego nauka w szkole podstawowej może zostać przedłużona. Uczniowie mogą również rozpocząć naukę w szkole rok później. Również edukacja przedszkolna może trwać rok lub dwa lata. Jeśli rodzic lub opiekun tak sobie życzy, edukacja rozszerzona może rozpocząć się w wieku pięciu lat na zasadzie dobrowolności. W takich przypadkach edukacja przedszkolna trwa dwa lata, a drugi rok, czyli rok, w którym dziecko kończy sześć lat, jest częścią edukacji podstawowej. Szkoły specjalne funkcjonują w ograniczonym zakresie – istnieje sześć państwowych szkół specjalnych dla uczniów, których potrzeby nie mogą być zaspokojone w szkołach ogólnodostępnych, a także dwie szkoły prywatne i pięć szkół wychowawczych (reform schools) pełniących funkcję instytucji ochrony dzieci i młodzieży. Główna zasada systemu zakłada jednak integrację dzieci w szkołach ogólnodostępnych i zapewnianie elastycznych rozwiązań wsparcia w miejscu nauki⁶⁷.
- Model mieszany: szkoły ogólnodostępne, integracyjne i specjalne:

⁶⁴ Travers J. (2023). Special Class Provision in Ireland: Where We Have Come from and Where We Might Go, *Education Science*, 13, 859, s. 11-12.

⁶⁵ European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. (2023). *Transfer of knowledge: Inclusive education in action – policies, practices, and outcomes*. Brussels: EASPD.

⁶⁶ Ianes D., Demo H., Dell'Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges, *Prospects*, 49(3–4), s. 257.

⁶⁷ Eurydice - Finland: Educational Support and Guidance.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland> [10.06.2025].

- a) Polska. Funkcjonują tu trzy formy organizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami: edukacja w szkołach i ośrodkach specjalnych (segregacyjna), w szkołach integracyjnych oraz w oddziałach integracyjnych szkół ogólnodostępnych (integracyjna), a także w szkołach ogólnodostępnych, w których uczniowie z niepełnosprawnościami uczą się razem z rówieśnikami bez dodatkowych struktur (inkluzja). W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego decyzję o wyborze drogi edukacyjnej podejmuje wyłącznie rodzice lub opiekunowie prawni⁶⁸.
- b) Czechy. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą uczyć się indywidualnie w klasach ogólnodostępnych w ramach integracji indywidualnej. Inną możliwością jest uczęszczanie do specjalnych klas funkcjonujących w szkołach ogólnodostępnych, co stanowi formę integracji grupowej. Uczniowie mogą także realizować obowiązek szkolny w szkołach specjalnych, przeznaczonych dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem, zaburzeniami mowy, czy sprzężonymi niepełnosprawnościami. Dopuszczalne są również inne formy nauki, na przykład edukacja indywidualna. System czeski preferuje edukację uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych, zapewniając im środki wsparcia, które mają na celu zniwelowanie barier w procesie kształcenia⁶⁹.
- c) Niemcy. Uczniowie z niepełnosprawnościami mogą uczęszczać do klas włączających w szkołach ogólnokształcących lub do specjalnych instytucji edukacyjnych (Förderschulen), jeśli kształcenie w szkołach powszechnych nie jest możliwe lub pożądane. Organizacja kształcenia i typy szkół specjalnych różnią się w zależności od prawa obowiązującego w danym landzie⁷⁰.

Analizując powyższe przykłady można stwierdzić, iż w każdym kraju, stosuje się różne rozwiązania w zakresie efektywnego wdrażania edukacji włączającej. Dlatego też, warto przyjrzeć się wybranym, konkretnym dobrym praktykom w tym zakresie. Ważnym źródłem takich informacji jest raport Eurydice (Sieć informacji o edukacji w Europie utworzona przez Komisję Europejską), który zawiera przegląd polityk i inicjatyw realizowanych przez krajowe systemy oświaty w całej UE (Tabela 2). Publikacja przedstawia szereg przykładów konkretnych praktyk promujących włączanie i różnorodność oraz wskazuje, jak systemowo przeciwdziałać dyskryminacji w szkołach⁷¹.

⁶⁸ Kościółek M. (2019). Drogi edukacyjne dzieci... op. cit. s. 197.

⁶⁹ Eurydice – Czechia: Educational Support and Guidance.

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/czechia/educational-support-and-guidance> [10.06.2025].

⁷⁰ Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD. Warszawa: IBE, s. 232-233.

⁷¹ Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report [Promowanie różnorodności i włączania w szkołach w Europie. Raport Eurydice]. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2023.

Tabela 2. Przykłady dobrych praktyk w wybranych krajach europejskich

Kraj	Opis dobrej praktyki - regulacje systemowe i strategie wysokiego szczebla
Austria	Krajowy Plan Działań na rzecz osób z niepełnosprawnościami 2022–2030 wspiera edukację włączającą już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Zakłada m.in.: przegląd praktyk orzekania o SPE, rozwój centrów kompetencji wspierających nauczycieli, promowanie włączania w reformach edukacyjnych, wzmocnienie współpracy specjalistów, rozwój ofert edukacyjnych (np. z wykorzystaniem języka migowego) oraz lepszą integrację dzieci z SPE w klasach ogólnodostępnych dzięki współpracy placówek ogólnodostępnych ze specjalnymi ⁷² .
Słowacja	Słowacka strategia edukacji włączającej na lata 2021–2030 koncentruje się na zapewnieniu edukacji dostosowanej do indywidualnych potrzeb dzieci od przedszkola po uczelnię. Nacisk kładziony jest również na inne instytucje oświatowe, nie tylko na edukację formalną, lecz także na nieformalną. Wśród działań przewidziano m.in.: wspieranie rozwijania potencjału każdego dziecka w szkołach rejonowych, przy zastosowaniu metod dydaktycznych oraz form oceny dostosowanych do każdego ucznia, rozwój doradztwa edukacyjnego i profilaktyki, likwidację barier w dostępie do edukacji, przeciwdziałanie segregacji i stygmatyzacji, a także przygotowanie nauczycieli i specjalistów do pracy w środowisku zróżnicowanym ⁷³ .
Hiszpania	Hiszpański plan kryzysowy z 2022 r. dotyczący uczniów z Ukrainy przewiduje m.in.: indywidualną ocenę potrzeb edukacyjnych, dostosowanie podstawy programowej do wieku i umiejętności uczniów, opracowanie specjalnych programów wsparcia językowego oraz doradztwo dla rodziców w zakresie integracji ⁷⁴ .
Włochy	Włoska strategia na rzecz osób LGBT+ na lata 2022–2025 obejmuje edukację na każdym poziomie. Wśród działań przewidziano m.in.: przeciwdziałanie dyskryminacji dzieci LGBT+ poprzez edukację opartą na szacunku dla różnorodności, szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów szkół, a także promowanie dobrych praktyk i zwiększanie świadomości na temat równego traktowania już od najmłodszych lat ⁷⁵ .
Kraj	Opis dobrej praktyki - Instytucje wspierające edukację włączającą
Hiszpania	Forum na rzecz Włączenia Edukacyjnego Uczniów Niepełnosprawnych - ciało doradcze przy Ministerstwie Edukacji. Jego celem jest wspieranie integracji uczniów z niepełnosprawnościami na wszystkich poziomach edukacji, zgodnie z zasadami równości, niedyskryminacji i normalizacji. Forum: • ułatwia współpracę między administracją, placówkami edukacyjnymi i organizacjami społecznymi, • proponuje działania i rekomendacje na rzecz edukacji włączającej,

⁷² Rząd Federalny Republiki Austrii. (2022). Krajowy plan działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami 2022–2030: Austriacka strategia wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych [Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030: Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention].

⁷³ Promoting diversity and inclusion in schools in Europe... op. cit.

⁷⁴ Orden PCM/258/2022, de 1 de abril... sobre medidas urgentes no normativas frente a la guerra en Ucrania [Zarządzenie PCM/258/2022 z 1 kwietnia o pilnych środkach nienormatywnych w odpowiedzi na wojnę w Ukrainie]. Boletín Oficial del Estado, 79. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288> [20.06.2025]

⁷⁵ Strategia Nazionale LGBT+ 2022–2025 [Krajowa Strategia LGBT+ 2022–2025]. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2022. <https://unrar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025> [20.06.2025].

	monitoruje sytuację uczniów z niepełnosprawnościami i przygotowuje raporty ⁷⁶ .
Luksemburg	Służby Mediacyjne odpowiadają za integrację uczniów i zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki. Zajmują się one m.in. sprawami dzieci z doświadczeniem migracji i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mediator szkolny wspiera uczniów i rodziców w sytuacjach, gdy szkoła nie wywiązuje się ze swoich zadań, prowadzi dochodzenia w uzasadnionych przypadkach i może wydawać zalecenia dla szkół i ministerstwa. Co roku publikowany jest raport z rekomendacjami dla systemu edukacji ⁷⁷ .
Portugalia	W Portugalii, w ramach działań na rzecz wyrównywania szans edukacyjnych, uruchomiono program pod nazwą „Priorytetowa interwencja w obszarze edukacji”. Program został wdrożony w 137 grupach szkół zlokalizowanych na terenach o niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej. Jego głównym celem jest zapobieganie przedwczesnemu kończeniu nauki, ograniczanie nieobecności uczniów, poprawa dyscypliny szkolnej oraz wspieranie wszystkich uczniów w osiąganiu sukcesów edukacyjnych. Jednym z przykładów realizacji programu jest klaster pięciu szkół w rejonie Lizbony, w którym wiele rodzin zmagają się z ubóstwem. Placówki te wdrażają podejście włączające, koncentrując się na rozwijaniu kluczowych kompetencji uczniów. Stosują różnorodne strategie wsparcia, takie jak: ukierunkowane interwencje w konkretnych przedmiotach, zajęcia zapobiegające powtarzaniu klasy, praca zespołów pedagogicznych oraz indywidualne rozmowy i interwencje podejmowane wobec uczniów przejawiających trudności wychowawcze ⁷⁸ .
Kraj	Opis dobrej praktyki - praktyki wspierające równość dostępu i przeciwdziałanie wykluczeniu
Czechy	Dyrektorzy szkół mogą obniżyć lub całkowicie znieść opłaty za posiłki, świetlice czy zajęcia dodatkowe dla uczniów uchodźców, migrantów oraz dzieci z rodzin o niskich dochodach. Wsparcie to realizowane jest poprzez programy rządowe, m.in. Ministerstwa Edukacji oraz Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych, przy udziale organizacji pozarządowych i władz regionalnych. Pomoc ta obejmuje również dzieci, których rodzice otrzymują zasiłki socjalne, opiekuńcze lub świadczenia z pieczy zastępczej ⁷⁹ .
Hiszpania	Władze oświatowe podejmują różnicowane działania na rzecz zapewnienia równego dostępu do edukacji dla uczniów z terenów wiejskich. Wśród podejmowanych rozwiązań znajdują się m.in.: • zapewnienie dzieciom z obszarów wiejskich bezpłatnego transportu do szkół, posiłków oraz – w razie potrzeby – miejsc w internatach; • ułatwienie dostępu do odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej na obszarach wiejskich oraz zachęcanie nauczycieli do udziału w szkoleniach;

⁷⁶ Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento [Zarządzenie EDU/2949/2010 z 16 listopada w sprawie utworzenia Forum na rzecz Edukacyjnej Inkluzji Uczniów z Niepełnosprawnościami oraz określenia jego kompetencji, struktury i zasad funkcjonowania]. Boletín Oficial del Estado, 279. Ministerio de Educación, 2010.

<https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/16/edu2949> [20.06.2025]

⁷⁷ Rapport d'activités du Service de Médiation Scolaire 2021 [Sprawozdanie z działalności Służby Mediacji Szkolnej za 2021 r.]. Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2022.

<https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html> [20.06.2025].

⁷⁸ Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). Porównanie systemów edukacyjnych... op. cit, s. 232-233.

⁷⁹ Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Vyhlášené výzvy [Ogłoszone nabory wniosków]. <https://www.mpsv.cz/vyhlasene-vyzvy> [19.06.2025].

	planowanie polityki edukacyjnej z uwzględnieniem funduszy przeznaczonych na utrzymanie placówek w małych miejscowościach, a także wyposażenie szkół w niezbędny sprzęt, dostęp do Internetu i nowoczesne narzędzia edukacyjne^{80,81}.
Luksemburg	Od 2019 r. w Luksemburgu dzieci przewlekłe chore mogą uczestniczyć w lekcjach zdalnie dzięki technologii teleobecności (awatarów). Inicjatywa ta rozpoczęła się jako pilotażowy projekt nauczyciela pracującego w szpitalu, a obecnie jest realizowana na poziomie krajowym pod nadzorem Krajowej Komisji ds. Włączania (Commission Nationale d'Inclusion). Główne założenia: - Z rozwiązań korzystają dzieci, które z powodu stanu zdrowia nie mogą uczestniczyć w zajęciach stacjonarnych; - Uczniowie mogą brać udział w lekcjach z domu, szpitala (również za granicą) lub w trakcie rehabilitacji; - Warunki: dostęp do Wi-Fi oraz zaświadczenie lekarskie, że uczeń będzie wymagać co najmniej 6 tygodni rehabilitacji; - System pozwala utrzymać kontakt z klasą i nauczycielami, wspierając integrację i kontynuację nauki mimo dłuższej nieobecności w szkole⁸².
Szwecja	W regionach wiejskich, gdy brakuje nauczycieli lub gdy liczba uczniów powoduje trudności organizacyjne bądź finansowe, stosuje się nauczanie na odległość w czasie rzeczywistym. Uczniowie uczą się w placówkach edukacyjnych w czasie rzeczywistym z nauczycielem po drugiej stronie ekranu, a towarzyszy im opiekun. Taka forma edukacji może być realizowana m.in. w takich przedmiotach jak matematyka, języki obce, przyroda, historia, geografia, religia czy szwedzki. W szkołach podstawowych może obejmować do 25% godzin lekcyjnych. Obowiązuje ścisły nadzór: szkoła musi każdorazowo podejmować decyzję o stosowaniu tej formy nauki na maksymalnie jeden rok szkolny. Uczniowie mają prawo do wsparcia pedagogicznego i specjalnego również w tej formie nauki⁸³.
Kraj	Opis dobrej praktyki - indywidualizacja i dostosowanie procesu edukacyjnego
Słowenia	Ocena uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) odbywa się zgodnie z przepisami i zaleceniami dotyczącymi indywidualizacji procesu edukacyjnego. Kluczowe jest, by ocenianie nie polegało na uproszczeniu treści, lecz na elastycznym dostosowaniu formy, sposobu i warunków oceniania. Główne obszary dostosowań: - Formułowanie pytań: powinny być konkretne i jednoznaczne; złożone polecenia dzielone na mniejsze kroki; - Udzielanie odpowiedzi: możliwe ustne odpowiedzi, wykorzystanie rysunków, prac praktycznych – szczególnie w przypadku trudności z czytaniem/pisaniem; - Czas: wydłużony czas na wykonanie zadań, brak presji czasowej, uwzględnienie zmęczenia ucznia; - Organizacja przebiegu oceniania: dzielenie testów na etapy, możliwość oceniania w kilku częściach; - Forma testów: większy druk, kolory, ilustracje, pytania zamknięte i otwarte, każde pytanie na osobnej kartce;

⁸⁰ Promoting diversity and inclusion in schools in Europe... op. cit.

⁸¹ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Ustawa organiczna 2/2006 z 3 maja o edukacji, ze zmianami]. Boletín Oficial del Estado, 106. Ministerio de Educación y Ciencia. (2006, z późn. zm.) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>. [20.06.2025].

⁸² Promoting diversity and inclusion in schools in Europe... op. cit.

⁸³ Fjärrundervisning [Nauczanie zdalne]. Skolverket. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning [dostęp: 19.06.2025].

	• Pomoc techniczna: możliwość korzystania z komputera, kalkulatora, materiałów dydaktycznych, wcześniej używanych pomocy; • Warunki przestrzenne: ocenianie poza klasą, w cichym, mniej stresującym środowisku, jeśli uczeń ma lęk przed wystąpieniem publicznym. Dostosowania są określane w indywidualnym programie ucznia i mają na celu umożliwienie mu jak najlepszego zaprezentowania wiedzy zgodnie z jego mocnymi stronami i ograniczeniami⁸⁴.
Malta	Instytut Edukacji na Malcie oferuje szeroki program szkoleń dla nauczycieli, wspierający edukację włączającą. Szkolenia obejmują m.in. obszary takie jak: • Współpraca i komunikacja: szkolenia z pracy zespołowej, współpracy z rodzicami, koordynatorami i nauczycielami wspomagającymi; • Wsparcie uczniów ze SPE: strategie pracy z dziećmi w spektrum autyzmu, z zaburzeniami zachowania, poznanie i reagowanie na indywidualne potrzeby; • Różnorodność i włączenie: tematyka LGBTIQ+, uprzedzeń, rasizmu, islamofobii, mowy nienawiści; tworzenie klas wielokulturowych; • Wczesna edukacja: rozwój językowy dzieci, znaczenie zabawy, wspieranie czytania i pisanie; • Rozwijanie komunikacji (szczególnie u dzieci poniżej 5 r.ż.): proste strategie wspierające codzienną komunikację; • Zachowanie i dobrostan: strategie pozytywnego zachowania, relacje dorosły–dziecko, bezpieczeństwo dzieci online; • Zaangażowanie rodziców: budowanie partnerstwa dom – szkoła, wspieranie niezależności dzieci w nauce⁸⁵.
Estonia	Standard kwalifikacji zawodowych nauczycieli zawiera rozbudowany zestaw kompetencji związanych z edukacją włączającą. Każdy nauczyciel musi m.in.: • Rozpoznawać potrzeby uczniów – zarówno tych wymagających wsparcia, jak i szczególnie uzdolnionych; • Współpracować z innymi specjalistami – przy opracowywaniu indywidualnych planów wsparcia oraz programów nauczania; • Dostosowywać metody i materiały dydaktyczne – do możliwości uczniów, stosować pomoce edukacyjne i technologie cyfrowe; • Wspierać rozwój społeczny i emocjonalny uczniów – w tym tworzyć warunki sprzyjające poczuciu przynależności do grupy; • Personalizować ścieżki uczenia się – poprzez indywidualizację celów edukacyjnych oraz wykorzystywanie technologii cyfrowych; • Realizować edukację zgodnie z zasadami inkluzji – analizując skuteczność podejmowanych działań i w razie potrzeby je modyfikując. Dodatkowo, nauczyciele mogą uzyskać kwalifikacje specjalistyczne w zakresie: • Wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym opracowywania programów nauczania, planów behawioralnych i współpracy z rodzicami) oraz pedagogiki cyfrowej (tworzenie materiałów cyfrowych, szkolenie innych nauczycieli, rozwój infrastruktury edukacyjnej)⁸⁶.
Szwajcaria	Wymagania kompetencyjne: Nauczyciele w Szwajcarii powinni: • Rozpoznawać potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE);

⁸⁴ Navodila za prilagoditve izvajanja in ocenjevanja znanja dijakov s posebnimi potrebami v gimnazijskem programu [Wytyczne dotyczące dostosowania realizacji i oceniania wiedzy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w programie gimnazjalnym]. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2022. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf [21.06.2025].

⁸⁵ Educator Sessions. Institute for Education. <https://ife.edu.mt/educator-sessions/> [18.06.2025].

⁸⁶ Occupational Qualification Standard: Teacher, EstQF Level 7, Estonian Qualifications Authority, 2022.

	• Znać mechanizmy powstawania nierówności społecznych i ich wpływ na edukację; • Rozumieć zjawiska takie jak dyskryminacja, rasizm, seksizm, homofobia, ksenofobia; • Mieć wiedzę o prawach człowieka i podstawowych wolnościach, • Potrafić analizować wpływ różnic społeczno-kulturowych w środowisku szkolnym; • Stosować podejścia sprzyjające integracji i partycypacji uczniów z SPE w życiu klasy i szkoły⁸⁷. Kształcenie nauczycieli: • Studia nauczycielskie obejmują przygotowanie m.in. w zakresie pedagogiki, dydaktyki specjalnej, psychologii rozwojowej i praktyki zawodowej; • Możliwa jest specjalizacja z zakresu pedagogiki specjalnej (opcja „Sonderpädagogik”); • Duży nacisk kładzie się na łączenie teorii z praktyką i rozwijanie umiejętności pracy zespołowej; • Uczelnie mają obowiązek przygotować przyszłych nauczycieli do pracy z różnorodnymi grupami uczniów i do wspierania ich rozwoju w warunkach edukacji włączającej; • Programy nauczania obejmują wiedzę z zakresu pedagogiki różnorodności, sprawiedliwości edukacyjnej i interwencji edukacyjnej; • Kandydaci muszą wykazać się osobistą predyspozycją do zawodu i przejść ewaluację ich przydatności do pracy z dziećmi⁸⁸.
--	---

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

1.3. Identyfikacja czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych (perspektywa jednostki i rodzica)

Nauczanie dzieci i młodzieży stanowi integralny element systemu oświaty⁸⁹. Każde dziecko ma prawo do nauki bez względu na płeć, stan zdrowia, stopień sprawności czy pochodzenie⁹⁰. Edukacja włączająca jest koncepcją teoretyczną jak i praktyczną, która odnosi się do każdej formy wspólnej nauki z niepełnosprawnymi dziećmi oraz ze specjalnymi potrzebami⁹¹. Szczególną rolę edukacja włączająca odgrywa na wczesnych etapach rozwoju dziecka: w przedszkolu oraz w szkole podstawowej. W okresie nauczania w tych obu placówkach kształtują się podstawowe kompetencje społeczne, emocjonalne i poznawcze. Dzieci i młodzież

⁸⁷ Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD1) [Regulamin uznawania dyplomów nauczycielskich dla poziomu szkoły podstawowej, średniej I stopnia i szkół maturalnych]. Dokument przyjęty przez Szwajcarską Konferencję Dyrektorów Edukacji Kantonów (EDK) w dniu 28 marca 2019 r.

⁸⁸ Studienplan für den Bachelorstudiengang Vorschulstufe und Primarstufe [Plan studiów licencjackich dla poziomu przedszkolnego i szkoły podstawowej]. Uniwersytet Nauk Pedagogicznych w Bernie Dokument zatwierdzony przez Szwajcarską Konferencję Dyrektorów Edukacji Kantonów (EDK), Berno 2022.

⁸⁹ Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [9.06.2025].

⁹⁰ Nelis P., Pedaste M., Šuman C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: a case study, *Frontiers in Psychology*, 14:1120735.

⁹¹ Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). *Edukacja włączająca...* op. cit., s. 14-15.

doświadczają współpracy, rywalizacji, integracji społecznej oraz konfrontacji z różnorodnością. W tym kontekście kluczowe staje się rozpoznanie czynników, które wspierają rozwój edukacji włączającej, zarówno z perspektywy jednostki (szkół i przedszkoli), jak i rodziców.

Z perspektywy jednostki (szkół i przedszkoli) kluczowe staje się **zapewnienie odpowiedniej infrastruktury i zasobów materialnych** w celu utworzenia środowiska edukacyjnego, które umożliwi wszystkim dzieciom pełne uczestnictwo w procesie kształcenia⁹². W raporcie pt. „Raport statystyczny. Edukacja włączająca w Polsce”, autor zidentyfikował zasoby materialne w formie trzech czynników: dodatkowa pomoc dydaktyczna, sprzęt specjalistyczny oraz materiały dydaktyczne. Do głównych form pomocy dydaktycznej autor wyróżnia klocki i gry dydaktyczne, gry interaktywne, karty logopedyczne oraz tablice dydaktyczne. Autor raportu również wskazuje na potrzebę zapewnienia sprzętu specjalistycznego do integracji sensorycznej, oprogramowania wspomagającego terapię logopedyczną, tabletów, piktogramów PECS czy sprzętu do terapii słuchu i wzroku. Podkreśla się ponadto potrzebę **zapewnienia materiałów dydaktycznych** dla kadry realizującej do wczesnego wspomagania rozwoju dziecka np. poradniki oraz środki audiowizualne⁹³. Istotny jest dobrze ustrukturyzowany i jasno opisany materiał, który umożliwi efektywne zagospodarowanie czasu zajęć w przedszkolu oraz na lekcjach w szkole⁹⁴. W literaturze również wskazuje się na utworzenie lub rozbudowę baz zasobów, które obejmują programy nauczania, scenariusze lekcji, materiały metodyczne czy opisy dobrych praktyk⁹⁵. Inni autorzy również wskazują na potrzebę zapewnienia bądź modyfikacji materiałów dydaktycznych⁹⁶ oraz poradników metodycznych uwzględniając pracę z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Ważne są również dobrze zaplanowane i przemyślane procedury oceniania postępów uczniowskich w szkole⁹⁷. W praktyce oznacza to konieczność indywidualizacji kryteriów oceny, uwzględniania możliwości i potrzeb konkretnego dziecka oraz skupienia się na jego postępach⁹⁸. Ocena powinna być motywująca, oparta na informacji zwrotnej i ukierunkowana na dalszy rozwój, co pozwala budować poczucie sprawczości, wzmacniać zaangażowanie w naukę i wspierać uczniów w pokonywaniu trudności.

⁹² Deroncel-Acosta A., Ellis A. (2024). Overcoming Challenges and Promoting Positive Education in Inclusive Schools: A Multi-Country Study, *Education Sciences*, 14(11), 1169.

⁹³ Mroczek M. (2021). Raport Statystyczny Edukacja włączająca w Polsce, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 34.

⁹⁴ Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 61.

⁹⁵ Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, Warszawa 2020, s. 67-72.

⁹⁶ Malicka-Pędzik K. (2022). Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej. Zaangażowanie personelu pedagogicznego i niepedagogicznego w realizację zadań sprzyjających budowaniu włączającego przedszkola/szkoły (z uwzględnieniem współpracy całego personelu). Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 22.

⁹⁷ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca w szkole - szanse i wyzwania. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 6.

⁹⁸ Jardach K. (2021) O edukacji włączającej –z uwzględnieniem problemu bezpieczeństwa uczniów w kontekście formalnoprawnym. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, Tom 20, Nr 2, s. 123-139.

Współcześnie coraz większą popularność zdobywa **sztuczna inteligencja**, która może wspierać edukację włączającą w przedszkolach i szkołach. Wykorzystując sztuczną inteligencję można poprawić dostępność i jakość nauczania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami na przykład poprzez inteligentne systemy nauczania, które dostosowują się do tempa i stylu uczenia się uczniów, poprawiając przy tym zrozumienie i zapamiętywanie oraz identyfikując obszary trudności z ukierunkowaną informacją zwrotną⁹⁹. Sztuczna inteligencja umożliwia również tworzenie materiałów dostępnych dla uczniów np. opisów obrazów dla uczniów z wadami wzroku lub automatyczne transkrypcje mowy dla osób z wadami słuchu¹⁰⁰. Barua i inni odnotowali pozytywny wpływ wykorzystania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w przypadku zaburzeń psychicznych takich jak ADHD, dysleksji i zaburzeń ze spektrum autyzmu¹⁰¹. Inni autorzy potwierdzili, iż prawidłowo wdrożona sztuczna inteligencja może zwiększyć uczestnictwo uczniów i równość w nauce¹⁰². Ponadto sztuczna inteligencja może być wykorzystywana przez nauczycieli w obowiązkach administracyjnych, odciążając ich i dając im więcej czasu na zaangażowanie pedagogiczne¹⁰³.

W celu stworzenia pozytywnej atmosfery w klasie, istotna jest integracja uczniów, budowanie relacji opartej na wzajemnym szacunku oraz indywidualne podejście do każdego dziecka. Należy stosować metody pracy, które sprzyjają jednocześnie uczeniu się i zabawie, wszędzie tam, gdzie jest to możliwe¹⁰⁴. Nauczyciel powinien proponować zadania rozwijające umiejętność współpracy, odpowiedzialności indywidualnej i grupowej. Pomocna w tym może być **odpowiednio zorganizowana przestrzeń edukacyjna**, np. ustawienie ławek w sposób ułatwiający kontakt między uczniami oraz z nauczycielem. Szczepkowska proponuje, aby wykorzystywać potencjał lokalnego środowiska, na przykład można przeprowadzić lekcje w terenie¹⁰⁵. Jardach wskazuje również na potrzebę aranżowania przestrzeni edukacyjnej, w której uczniowie będą mogli swobodnie

⁹⁹ Carbonell Bernal N., Hernández Prados Á. (2024). Impacto de los sistemas de tutoría inteligente. Una revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 121–143.

¹⁰⁰ Khine M. S. (2024). AI in teaching and learning and intelligent tutoring systems. In *Artificial intelligence in education*. Springer.

¹⁰¹ Barua PD., Vicnesh J., Gururajan R., Oh SL., Palmer E., Azizan MM., Kadri NA., Acharya UR. (2022). Artificial Intelligence Enabled Personalised Assistive Tools to Enhance Education of Children with Neurodevelopmental Disorders—A Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3):1192.

¹⁰² Melo-López V-A., Basantes-Andrade A., Gudiño-Mejía C-B., Hernández-Martínez E. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Inclusive Education: A Systematic Review, *Education Sciences*, 15(5):539.

¹⁰³ Zahurin K., Mamat N., wan Ali W. N. H., Abas H. (2024). The influence of robotic process automation on the administrative workload of teachers, *Open International Journal of Informatics*, 12, s. 47–56.

¹⁰⁴ Danniels E., Pyle A. (2022). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers, *Early Childhood Education Journal*, 22, s. 1-11.

¹⁰⁵ Szczepkowska K. (2019). *Edukacja włączająca w szkole...* op. cit., s. 12.

spędzać czas na przerwach pomiędzy zajęciami lekcyjnymi. Podkreśla też, aby zapewnić dostępność urządzeń i sprzętów sportowych i rekreacyjnych¹⁰⁶.

Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej Społecznej określa potrzebę zapewnienia **wysoko wykwalifikowanych specjalistów**, jako jeden z podstawowych czynników warunkujących powodzenie edukacji włączającej w praktyce. Dewi podkreśla, iż jednym z głównych wyzwań wdrożenia edukacji włączającej jest brak zrozumienia i szkolenia nauczycieli w zakresie integracyjnych metod nauczania. Nauczyciele często czują się nieprzygotowani do radzenia sobie z różnymi potrzebami uczniów czy przedszkolaków¹⁰⁷. Zatem istotną rolę odgrywa **rozwój zawodowy pracowników oświaty**, w tym nauczycieli wczesnoszkolnych oraz nauczycieli pracujących w szkole¹⁰⁸. Nauczyciele powinni mieć dostęp do szkoleń i doskonalenia zawodowego¹⁰⁹, aby systematycznie szkolić się i podnosić swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych¹¹⁰. Dostarczanie nowej wiedzy, kompetencji i umiejętności stanowi cenne źródło wsparcia dla nauczycieli w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej¹¹¹. Pozwala im lepiej rozumieć potrzeby uczniów, stosować adekwatne metody i formy pracy oraz tworzyć środowisko sprzyjające integracji, współpracy i równym szansom edukacyjnym. Regularne doskonalenie zawodowe nauczycieli jest fundamentem, aby zagwarantować edukację włączającą w przedszkolach i szkołach, w których każde dziecko może czuć się akceptowane, wspierane i zauważone.

Skuteczna realizacja edukacji włączającej wymaga obecności w przedszkolu lub szkole nie tylko wykwalifikowanych nauczycieli, ale również **zespołu specjalistów**, takich jak pedagodzy, psychologowie, pedagodzy specjaliści, logopedzi czy terapeuci¹¹². Ich wsparcie jest niezbędne w diagnozowaniu potrzeb uczniów, planowaniu indywidualnych ścieżek rozwoju oraz udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹¹³. W „Raporcie statystycznym. Edukacja włączająca w Polsce” wskazuje się również potrzebę zwiększania świadomości personelu

¹⁰⁶ Jardach K. (2021). O edukacji włączającej... op. cit., s. 132.

¹⁰⁷ Erni Ratna Dewi A. (2024). Effectiveness of Implementing Inclusive Education: Challenges and Opportunities in Culturally Diverse Classrooms, *Jurnal of Pedagogi: Jurnal Pendidikan*, Vol. 1(3), s. 1-7.

¹⁰⁸ Montalbano C., Lang J., Coviello JC., McQueston JA., Hogan JA., Nissley-Tsiopinis J., Ciotoli F., Buglione F. (2024). Inclusive Education Virtual Professional Development: School-Based Professionals' Knowledge of Best Practices, *Education Sciences*. 14(9):1030.

¹⁰⁹ Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej Społecznej, Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki, Bruksela 2014, s. 136.

¹¹⁰ Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 65.

¹¹¹ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca w szkole... op. cit., s. 4-5.

¹¹² Rochovska I., Klein V., Šilonová V. (2024). The roles and responsibilities of the school support team in inclusive education in kindergartens, *Problems of Education in the 21st Century*, 82, s. 521-538.

¹¹³ Garcia-Melgar A., Hyett N., Bagley K., McKinstry C., Spong J., Iacono T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study, *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 126, 104233.

niepedagogicznego w zakresie pracy z dziećmi ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi¹¹⁴. Mroczek zwraca również uwagę, na potrzebę nawiązywania współpracy z wiodącymi ośrodkami koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczymi, które mogą wspierać szkoły w zakresie diagnozy, terapii i wdrażania odpowiednich form wsparcia dla dzieci i ich rodzin¹¹⁵.

W kontekście realizacji edukacji włączającej, wymaga się nie tylko odpowiedniego przygotowania merytorycznego nauczycieli, ale także stałego i realnego **wsparcia ze strony dyrekcji przedszkola czy szkoły**¹¹⁶. To właśnie dyrektorzy jako najważniejsi przedstawiciele instytucji oświatowych, mają kluczowy wpływ na tworzenie sprzyjającej atmosfery współpracy¹¹⁷, organizację pracy zespołowej oraz wdrażanie rozwiązań wspierających pracę z uczniami o zróżnicowanych potrzebach¹¹⁸. Pedaste i inni potwierdzają, że dyrektorzy mają niemal największy wpływ na budowanie i pielęgnowanie kultury inkluzywnej¹¹⁹. Zapewnienie nauczycielom przestrzeni do wymiany doświadczeń, dostępu do specjalistów, szkoleń oraz wspólnego podejmowania decyzji stanowi fundament dla budowania otwartej, wspierającej kultury pracy szkoły. Ponadto **budowanie sieci współpracy między przedszkolami i szkołami** sprzyja wymianie doświadczeń i dobrych praktyk w zakresie edukacji włączającej. Organizowanie wspólnych szkoleń, warsztatów metodycznych czy forów tematycznych umożliwia nauczycielom wzajemne uczenie się i wspieranie się w codziennej pracy. Tego typu inicjatywy pozwalają także na wypracowanie wspólnych standardów oraz strategii wsparcia dzieci z niepełnosprawnościami i innymi trudnościami.

Wdrażanie edukacji włączającej powinno być powiązane z **działaniami specjalistycznych instytucji**, takich jak Ośrodek Koordynacyjno-Rehabilitacyjno-Opiekuńczy - OKRO, poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą (SCWEW) czy poradnie specjalistyczne i medyczne (np. logopedyczne, psychiatryczne, neurologiczne). Ośrodki te jako centra wsparcia dla dzieci i ich rodzin, mogą odegrać kluczową rolę w diagnozie, terapii i przygotowaniu indywidualnych planów edukacyjnych¹²⁰. Nawiązanie stałej współpracy między placówkami oświatowymi a ośrodkami, pozwala na zapewnienie ciągłości wsparcia i dostosowanie oddziaływań do zmieniających się potrzeb dziecka.

¹¹⁴ Mroczek M. (2021). Raport Statystyczny Edukacja... op. cit., s. 53.

¹¹⁵ Ibidem, s. 32.

¹¹⁶ SzkolaPopow (2025). Rola Dyrektora jako lidera innowacji w szkole.

<https://www.szkolapopow.pl/rola-dyrektora-jako-lidera-innowacji-w-szkole> [12.06.2025].

¹¹⁷ Gningue SM., Peach R., Jarrah AM., Wardat Y. (2022). The Relationship between Teacher Leadership and School Climate: Findings from a Teacher-Leadership Project, *Education Sciences*, 12(11):749.

¹¹⁸ Wang T., Deng M., Tian G. (2025). Facilitating teachers' inclusive education intentions: the roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy, *Humanities and Social Sciences Communications*, Vol. 12, 636.

¹¹⁹ Pedaste M., Leijen Ä., Kivirand T., Nelis P., Malva L. (2024) School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice, *International Journal of Inclusive Education* 28(8):1503–1519.

¹²⁰ Poradnia Top (2025) https://www.poradnia-top.pl/p/Okro_pedagog [12.06.2025].

W realizacji edukacji włączającej ważną rolę odgrywają **systemy wsparcia oraz mechanizmy finansowania**¹²¹, które zapewniają niezbędne zasoby umożliwiające dostosowanie warunków dydaktycznych, organizacyjnych i kadrowych do indywidualnych potrzeb uczniów¹²². Istotne jest, aby państwo gwarantowało odpowiednie środki na tworzenie zaplecza kadrowego (specjalistów w tym: psychologów, pedagogów specjalnych, terapeutów), organizacyjnego (mniejsze klasy, elastyczne programy) i dydaktycznego (pomoce naukowe, materiały multimedialne). Poprzez wsparcie finansowe możliwe jest tworzenie efektywnych programów pomocy, inwestowanie w rozwój kompetencji nauczycieli oraz wyposażenie szkół w odpowiednie narzędzia i materiały, co przekłada się na realne wsparcie w codziennej pracy edukacyjnej. Równie istotne są **regulacje prawne i strategie polityki oświatowej**, które powinny być spójne i ukierunkowane na budowanie systemu dostępnego dla każdego ucznia, niezależnie od jego potrzeb czy ograniczeń¹²³. Działania wdrożeniowe muszą obejmować odpowiednie przygotowanie struktur, procedur oraz zasobów, aby były stałym elementem codziennej praktyki edukacyjnej¹²⁴. Tylko przy zaangażowaniu całego systemu możliwe jest stworzenie szkoły, która odpowiada na zróżnicowane potrzeby wszystkich uczniów.

Z perspektywy rodziców kluczowym czynnikiem sprzyjającym edukacji wspierającej jest **dobra i skuteczna współpraca nauczycieli z rodzicami**, ponieważ przeprowadzanie rozmów, podejmowanie wspólnych działań i decyzji, pozwala pomóc dzieciom i uczniom o specjalnych potrzebach¹²⁵. Pierwszym etapem edukacyjnym jest przedszkole, w którym dziecko otrzymuje wczesne wsparcie rozwojowe i edukacyjne¹²⁶. Nauczyciele wychowania przedszkolnego są pierwszymi osobami, którzy dostrzegają indywidualne potrzeby dziecka. Wczesna diagnoza i odpowiednio dobre formy pomocy, mogą mieć kluczowe znaczenie w dalszym etapie rozwoju dziecka w środowisku szkolnym. W szkole nauczyciele również dostosowują metody nauczania do indywidualnych potrzeb, współpracując z rodzicami oraz specjalistami, takimi jak pedagodzy czy psycholodzy, aby zapewnić dzieciom kompleksowe wsparcie. Przedszkole oraz szkoła powinna być miejscem otwartym, wspierającym i dostosowanym do możliwości każdego dziecka, dlatego nauczyciele odgrywają kluczową rolę w budowaniu środowiska sprzyjającego współpracy z uczniami¹²⁷. Niektórzy uczniowie ze specjalnymi potrzebami mogą spotykać się z odrzuceniem przez rówieśników, co może mieć negatywny wpływ na

¹²¹ Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Pięć kluczowych przesłań... op. cit., s. 135.

¹²² Jardach K. (2021) O edukacji włączającej... op. cit., s. 136-137.

¹²³ Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Pięć kluczowych przesłań, op. cit., s. 135.

¹²⁴ Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych... op. cit., s. 11.

¹²⁵ Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.). (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 254-255.

¹²⁶ Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Pięć kluczowych przesłań... op. cit., s. 8-9.

¹²⁷ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca w szkole... op. cit., s. 11-12.

ich zachowanie społeczne i postrzeganie siebie¹²⁸. Dlatego otwartość, empatia i zaangażowanie nauczycieli mają kluczowe znaczenie, aby dzieci mogły się swobodnie rozwijać, dlatego tworzenie więzi i pozytywnych relacji między nauczycielem a dzieckiem/ucznikiem jest istotne¹²⁹. Najważniejsze jest, aby nauczyciele mieli pozytywne nastawienie do pracy z uczniami o różnych potrzebach i wierzyli, że potrafią sobie poradzić. Badania pokazują, że dobre nastawienie idzie w parze z konkretnymi umiejętnościami, np. dostosowywaniem metod nauczania, radzeniem sobie z różnorodnością w klasie czy empatią wobec uczniów¹³⁰.

Autorka Twaróg-Kanus wskazuje, iż rodzice powinni mieć lepszy **dostęp do informacji** na temat edukacji włączającej, ponieważ wielu rodziców nie zna lub nie rozumie ograniczeń dzieci czy uczniów z deficytami czy niepełnosprawnościami¹³¹. W celu zwiększenia świadomości i nawiązania lepszej współpracy między nauczycielem a rodzicem można wyróżnić kilka rozwiązań:

- stworzenie miejsca spotkań nauczycieli i rodziców, który będzie służył do przeprowadzania bieżących rozmów;
- przeprowadzanie zajęć otwartych w celu obserwacji dzieci bądź uczniów, co posłuży do weryfikacji wiedzy i umiejętności dzieci;
- przeprowadzanie rozmów z ekspertem na przykład z zewnętrznym specjalistą, z którym rodzice mogą skonsultować się w sprawie swojej pociechy;
- przeprowadzanie rozmów z nauczycielem¹³²;
- wprowadzenie dzienniczka korespondencji¹³³.

Istotne jest również zaoferowanie wsparcia psychologicznego rodzicom dzieci/uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Mogą być to różne formy wsparcia jak indywidualne konsultacje z psychologiem czy przeprowadzanie spotkań bądź warsztatów dla rodziców. Ważne jest, aby przekazywać praktyczne porady dotyczące tego, w jaki sposób zachowywać się w codziennych sytuacjach z dziećmi/uczniemi¹³⁴. Regularna komunikacja i wspólne działania rodziców i nauczycieli pozwalają lepiej dostosować wsparcie

¹²⁸ Chen S., Huang Q., Liu Z., Wang H. (2022). Inclusion of young children with special needs in early childhood education in the United States: Advantages and disadvantages, International Conference on Social Development and Media Communication.

¹²⁹ Chrzanowska I., Szumski, G. (red.). (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 259.

¹³⁰ Yang L., Pang F., Fung Sin K. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education, Teaching and Teacher Education, Vol. 144, 104595.

¹³¹ Twaróg-Kanus A. (2024). Opinie rodziców na temat edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. Obawy, korzyści, potrzeby, Wychowanie w Rodzinie, XXXI (3), s. 171–191.

¹³² Ibidem.

¹³³ Sawicki A. (2024). Jak wspierać dziecko ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu. <https://wsfh.edu.pl/jak-wspierac-dziecko-ze-specjalnymi-potrzebami-w-przedszkolu> [12.06.2025].

¹³⁴ Pyżalski J. (2019). Kształtowanie pozytywnych relacji uczniów w edukacji włączającej. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole, s. 218–227. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 218-228.

do indywidualnych potrzeb uczniów oraz budować spójne podejście do edukacji wspierającej.

Na podstawie przeglądu literatury, autorzy sklasyfikowali czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej z podziałem na:

a) czynniki organizacyjno-dydaktyczne:

- infrastruktura i zasoby materialne: dodatkowa pomoc dydaktyczna, sprzęt specjalistyczny oraz materiały dydaktyczne;
- odpowiednia organizacja kształcenia: programy nauczania, scenariusze lekcji, materiały metodyczne, poradniki metodyczne czy opisy dobrych praktyk;
- wysoko wykwalifikowani nauczyciele, specjaliści i pracownicy niepedagogiczni przedszkoli i szkół;

b) czynniki systemowo-instytucjonalne:

- systemy wsparcia oraz mechanizmy finansowania;
- prawo i polityka oświatowa: regulacje prawne i strategie polityki oświatowej;
- rozwój zawodowy pracowników oświaty: szkolenia praktyczne i teoretyczne, kursy zawodowe;
- współpraca z wiodącymi ośrodkami koordynacyjno-rehabilitacyjno-opiekuńczymi;

c) czynniki społeczne:

- współpraca dzieci, rodziców i nauczycieli;
- otwartość i zaangażowanie nauczycieli;
- tworzenie relacji, więzi między nauczycielem a dzieckiem/ucznikiem;
- dostęp do informacji na temat edukacji włączającej dla rodziców;
- dostępność poradnictwa i strategii dla rodziców;
- wsparcie psychologiczne dla rodziców.

Edukacja włączająca zakłada tworzenie wspólnego środowiska nauki dla dzieci zdrowych oraz tych z niepełnosprawnościami lub specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, umożliwiając im wspólne uczenie się, współpracę i integrację. Aby skutecznie wdrażać tę koncepcję, konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków organizacyjno-dydaktycznych, takich jak dostęp do specjalistycznych pomocy dydaktycznych, sprzętu do terapii, a także odpowiednio przygotowanych materiałów dla nauczycieli. Istotną rolę odgrywa również elastyczna organizacja przestrzeni edukacyjnej oraz indywidualizacja nauczania, uwzględniająca potrzeby i możliwości każdego ucznia. Ważne jest, aby nauczyciele proponowali zadania sprzyjające współpracy, zabawie i aktywnemu uczeniu się, jednocześnie budując pozytywne relacje z uczniami i wspierając ich rozwój emocjonalny.

Kluczowym elementem skutecznej edukacji włączającej jest również wysoka jakość kadry pedagogicznej – nauczycieli, pedagogów, psychologów, logopedów i terapeutów – którzy powinni mieć dostęp do regularnych szkoleń, kursów

i doskonalenia zawodowego. Tylko w ten sposób możliwe jest tworzenie środowiska sprzyjającego integracji, współpracy i równym szansom edukacyjnym.

Niezbędne jest również systemowe wsparcie państwa w postaci odpowiedniego finansowania, regulacji prawnych oraz współpracy z ośrodkami specjalistycznymi, takimi jak Ośrodki Koordynacyjno-Rehabilitacyjno-Opiekuńcze, które wspierają diagnozę i terapię dzieci oraz pomagają w planowaniu indywidualnych ścieżek edukacyjnych.

Równie istotna jest rola dyrektorów szkół i przedszkoli, którzy powinni wspierać swoich nauczycieli, organizować pracę zespołową, umożliwiać wymianę doświadczeń i dbać o tworzenie otwartej kultury instytucjonalnej.

Z perspektywy rodziców kluczowe jest budowanie skutecznej współpracy z nauczycielami, opartej na wzajemnym zaufaniu, otwartości i regularnym kontakcie. Rodzice powinni mieć dostęp do informacji na temat edukacji włączającej, uczestniczyć w zajęciach otwartych, spotkaniach z nauczycielami i specjalistami oraz mieć możliwość korzystania z poradnictwa psychologicznego. Wspólne działania nauczycieli i rodziców sprzyjają lepszemu dostosowaniu metod nauczania i form wsparcia do indywidualnych potrzeb uczniów, a także budowaniu środowiska edukacyjnego, w którym każde dziecko czuje się zauważone, akceptowane i wspierane.

Holistyczne podejście, które obejmuje wszystkie czynniki, pozwoli na stworzenie przedszkola i szkoły jako miejsca otwartego i dostępnego dla każdego dziecka, niezależnie od jego potrzeb czy ograniczeń.

1.4. Identyfikacja czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych (perspektywa jednostki i rodzica)

Edukacja włączająca zakłada budowanie przestrzeni, w której każde dziecko może uczyć się, rozwijać i czuć się akceptowane – niezależnie od indywidualnych możliwości¹³⁵. Wdrożenie takich założeń w praktyce okazuje się być jednak złożonym i wieloetapowym procesem, w którym napotkać można różnego rodzaju bariery.¹³⁶ Dlatego też coraz częściej zwraca się uwagę nie tylko na to, co sprzyja rozwojowi edukacji włączającej, ale również na to, co go skutecznie hamuje bądź utrudnia¹³⁷. Ważne jest, aby analizować te trudności w szerokiej perspektywie, mając na uwadze spostrzeżenia nauczycieli, specjalistów, ale także rodziców¹³⁸. Identyfikacja czynników hamujących rozwój edukacji włączającej jest niezbędnym krokiem do

¹³⁵ Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [9.06.2025].

¹³⁶ de Bruin, K. (2023). Inclusive education: A review of the evidence. *Inclusive Education for the 21st Century*. Routledge, Milton Park, s. 95-114.

¹³⁷ Yunitasari D., Lasmawan I. W., Ardana I. M. (2025). Breaking Barriers: Advancing Inclusive Education Through Early Identification of Learning Challenges, *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), s. 139-149.

¹³⁸ Kubicki P. (2013). Bariery w edukacji włączającej, *Studia Prawnicze*, 2, s. 64.

rozumienia, dlaczego inkluzja nie zawsze przebiega zgodnie z założeniami oraz co należałoby zmienić, aby była ona możliwie efektywna i skuteczna¹³⁹.

Praktyka edukacyjna pokazuje, że to nauczyciele pozostają najbliższymi codziennych procesów dydaktycznych i wychowawczych. Ich rola i przygotowanie mają zatem kluczowe znaczenie dla powodzenia lub niepowodzenia działań włączających, szczególnie na tak wczesnym etapie nauki jaki jest realizowany w przedszkolach i szkołach podstawowych¹⁴⁰. Niestety wielu nauczycieli deklaruje **brak poczucia przygotowania do prowadzenia zajęć z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi** oraz **przeświadczenie o braku kompetencji** w zakresie edukacji włączającej¹⁴¹. Nauczyciele często wyrażają obawy związane z tym, że nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat funkcjonowania uczniów z różnymi rodzajami trudności: zaburzeniami rozwojowymi, niepełnosprawnościami, problemami emocjonalnymi czy językowymi¹⁴². To poczucie braku przygotowania nie zawsze wynika jednak z realnego braku wiedzy czy umiejętności, na co zwraca uwagę Iwona Chrzanowska. Okazuje się, że często jest to subiektywna opinia, która mimo wszystko wpływa na jakość i skuteczność w osiągnięciu przez uczniów efektów kształcenia¹⁴³.

Nie należy jednak tego bagatelizować, ponieważ poczucie niedostatecznych kompetencji często wiąże się z **trudnościami w indywidualizacji nauczania**¹⁴⁴. W praktyce objawia się to stosowaniem jednolitych form pracy, nieadekwatnych do zróżnicowanych potrzeb uczniów¹⁴⁵. A trzeba pamiętać, że to rolą nauczyciela jest modyfikacja programu nauczania w taki sposób, aby odpowiadał on możliwościom ucznia, z uwzględnieniem jego indywidualnych trudności i wymagań edukacyjnych¹⁴⁶.

Indywidualizacja nauczania jest umiejętnością, którą można i trzeba rozwijać oraz doskonalić poprzez odpowiednie szkolenia, praktykę i wsparcie merytoryczne¹⁴⁷. Badania Macieja Mrocza pokazują, że nauczyciele zgłaszają **potrzebę doszkalania się i podnoszenia kompetencji** w temacie edukacji włączającej, szczególnie

¹³⁹ Kefallinou A., Donnelly V. (2019). Rozwój edukacji włączającej w Europie: strategie mające na celu podnoszenie osiągnięć wszystkich uczących się. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 26-42.

¹⁴⁰ Mudło-Głagolska K., Lewandowska M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce, Przegląd Pedagogiczny, 2, s. 202-204.

¹⁴¹ Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 46.

¹⁴² Deroncelle-Acosta A., Ellis A. (2024). Overcoming challenges and promoting... op. cit. s. 1169.

¹⁴³ Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej... op. cit., s. 46.

¹⁴⁴ Deroncelle-Acosta A., Ellis A. (2024). Overcoming challenges and promoting... op. cit., s. 1169.

¹⁴⁵ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca w szkole... op. cit., s. 8.

¹⁴⁶ Deunk M. I., Smale-Jacobse A. E., de Boer H., Doolaard S., Bosker R. J. (2018).

Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education, Educational Research Review, 24, s. 31–54.

¹⁴⁷ Arnaiz-Sánchez P., De Haro-Rodríguez R., Caballero C. M., Martínez-Abellán R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. Societies, 13(2), s. 1.

w formie szkoleń stacjonarnych¹⁴⁸. Biorąc pod uwagę dynamiczne zmiany na świecie, w tym w sferze edukacji, uczenie się i podnoszenie kwalifikacji nie jest już wyborem, lecz koniecznością zawodową.¹⁴⁹ Szczególnie, że wykwalifikowana kadra pedagogiczna wykazuje większą gotowość do podejmowania działań inkluzyjnych¹⁵⁰.

Czynnikiem hamującym rozwój edukacji włączającej jest również **ograniczona dostępność i refundacja wysokiej jakości szkoleń**¹⁵¹. Wyniki badań wskazują, iż około 40% nauczycieli częściowo, a około 30% w całości, pokrywa koszty doskonalenia zawodowego¹⁵². Problem ten w największym stopniu obciąża nauczycieli placówek ogólnodostępnych. Ci, w porównaniu do kadry jednostek integracyjnych i specjalnych, wykazują statystycznie dużo mniejsze kwalifikacje (biorąc pod uwagę te pozyskane poza kierunkowym wykształceniem). Mało powszechne w Polsce jest także stosowanie dodatków motywacyjnych do pensji z tytułu doskonalenia zawodowego bądź chociażby urlopów szkoleniowych¹⁵³.

Jest to niepokojące, podobnie jak to, że wyniki badań potwierdzają, iż doszkalanie i podnoszenie kompetencji nie bywa już postrzegane jako szansa rozwoju, lecz coraz częściej jako środek do utrzymania zatrudnienia lub negocjowania lepszych warunków płacowych¹⁵⁴. Nauczyciele sygnalizują **wynagrodzenia nieadekwatne do ilości obowiązków**, przez co ich motywacja i zaangażowanie w proces edukacji włączającej znacząco maleje¹⁵⁵.

W kontekście edukacji włączającej problem ten staje się szczególnie wyraźny. Placówki borykają się z **niedoborem specjalistów** takich jak psychologowie, pedagodzy specjaliści, logopedzi czy terapeuci¹⁵⁶. Wiąże się to z brakiem dostępnych specjalistów na rynku pracy, ale także z ograniczonymi możliwościami zatrudniania ich w placówkach, np. z powodu niewystarczającego finansowania¹⁵⁷. W efekcie, wiele zadań związanych z diagnozą, wsparciem i adaptacją procesu nauczania spada na nauczycieli prowadzących, którzy często nie są do tej roli odpowiednio przygotowani, ani nie posiadają wystarczającego zaplecza merytorycznego¹⁵⁸.

¹⁴⁸ Mroczek M. (2021). Raport statystyczny Edukacja... op. cit., s. 104.

¹⁴⁹ Materechera E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), s. 771-786.

¹⁵⁰ Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej... op. cit., s. 47.

¹⁵¹ Ibidem, s. 48-49.

¹⁵² Piwowarski R. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli. [W:] K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się. TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

¹⁵³ Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej... op. cit., s. 48-49.

¹⁵⁴ Ibidem, s. 49-50.

¹⁵⁵ Sowińska A. (2014). Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne, *Studia Ekonomiczne*, 197, s. 45-56.

¹⁵⁶ Yussupova D. S., Zhussipbek T. Z., Dwyer H. (2023). Analysis of specialists' shortages in schools with inclusive education in Kazakhstan, *Buketov Business Review*, 110(2), s. 123-126.

¹⁵⁷ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 5.

¹⁵⁸ Oleńska-Pawlak T. (1992). Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju. [W:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Wydawnictwo WSP, Kraków.

Nie jest to jedyna przyczyna narastającego poczucia obciążenia zawodowego nauczycieli. Współczesne jednostki (przedszkola, szkoły podstawowe) charakteryzują się **licznymi grupami klasowymi**¹⁵⁹, co w pewien sposób już ogranicza możliwości indywidualnej pracy z uczniem¹⁶⁰. Dodatkowo nauczyciele podkreślają **problem obszernych podstaw programowych i planów zajęć**, przez co często nie ma realnych warunków, by skutecznie wspierać dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Do tego dochodzi kwestia aktywnej współpracy z innymi nauczycielami, specjalistami czy rodzicami uczniów, co choć kluczowe, bywa również czasochłonne i trudne organizacyjnie – zwłaszcza w warunkach niedoborów kadrowych i ograniczonego czasu pracy¹⁶¹.

Nie należy również zapominać o kwestiach **obciążenia psychicznego**. Nauczyciele odczuwają presję związaną z oceną ich pracy przez społeczeństwo, w tym przez rodziców uczniów. Mają oni świadomość, że zawód ten i praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych niesie za sobą dużą odpowiedzialność i wysokie oczekiwania, szczególnie gdy mówimy o pracy z dziećmi przedszkolnymi i wczesnoszkolnymi¹⁶². Duża presja ze strony otoczenia w konsekwencji może prowadzić do wspomnianego wcześniej wypalenia zawodowego, spadku motywacji czy ogólnej niechęci wobec idei edukacji włączającej.

Problematyczne są także **bariery infrastrukturalne** placówek, co jest trzecią w kolejności najczęściej wskazywaną barierą we wdrażaniu edukacji włączającej według wyników badań M. Mrocza¹⁶³. Przede wszystkim chodzi tu o **brak udogodnień architektonicznych**, takich jak na przykład:

- dostępne wejścia (windy, podjazdy na schodach, szerokie drzwi);
- dostosowane toalety;
- elastyczne przestrzenie edukacyjne do nauki grupowej;
- przestrzenie do pracy indywidualnej;
- ciche strefy¹⁶⁴;
- ergonomiczne sale lekcyjne;
- inkluzyjne sale i programy sportowe¹⁶⁵;
- pomieszczenia wyposażone w rozwiązania przyjazne sensorycznie (redukcja hałasu, programowane oświetlenie, ściany z materiałów tłumiących, adaptacyjna akustyka)¹⁶⁶.

¹⁵⁹ Matrechera E. K. (2020). Inclusive education: Why it poses... op. cit., s. 771-786.

¹⁶⁰ Chrzanowska I., Szumski G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? [W:] I. Chrzanowska G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 57-58.

¹⁶¹ Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej... op. cit., s. 52.

¹⁶² Ibidem.

¹⁶³ Mroczek M. (2021). Raport statystyczny Edukacja... op. cit., s. 64.

¹⁶⁴ Shafik Z. (2017). Architectural Design Criteria for Inclusive Education Schools, SSRN Electronic Journal.

¹⁶⁵ Jardinez M. J., Natividad L. R. (2024). The Advantages and Challenges... op. cit. s. 59.

¹⁶⁶ Guzzo Architects: How Sensory Friendly Design Principles Enhance Adaptive School Architecture for Optimal Student Success. <https://gg-architect.com/adaptive-school-architecture/> [08.07.2025].

Odnosząc się do barier infrastrukturalnych można podkreślić także problem **braku odpowiednich zasobów materialnych i dydaktycznych** w placówkach.¹⁶⁷ Są to na przykład pomoce dydaktyczne, specjalistyczny sprzęt, przestrzenie do pracy indywidualnej, czy materiały sensoryczne, które umożliwiłyby aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia każdemu uczniowi¹⁶⁸.

Ponadto, poza nieodpowiednim przygotowaniem placówek do przyjęcia dzieci z niepełnosprawnościami, aktualne jest także widoczne zróżnicowanie między placówkami w zależności od ich lokalizacji. Ma to miejsce szczególnie porównując jednostki na terenach miejskich i wiejskich, bądź między większymi, a mniejszymi miastami¹⁶⁹. Takie sytuacje mogą potęgować **nierówność w dostępie do edukacji włączającej** i utrudniają indywidualizację procesu nauczania¹⁷⁰.

Problem ten może być związany między innymi z trudnościami proceduralno-formalnymi, w tym z **brakiem przejrzystości w zakresie finansowania i interpretacji przepisów**¹⁷¹. Mimo że założenia systemowe przewidują wsparcie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w praktyce dyrektorzy placówek i samorządy napotykają się na niejasne procedury wnioskowania, rozliczania i alokacji środków¹⁷². Jak wskazuje raport Najwyższej Izby Kontroli, środki przeznaczane na edukację włączającą często nie są odpowiednio planowane, a w efekcie poprawnie wydatkowane¹⁷³.

Istotnym czynnikiem hamującym rozwój edukacji włączającej pozostają również **utrwalone stereotypy i przekonania społeczeństwa**, w tym nie tylko nauczycieli, ale też uczniów czy rodziców¹⁷⁴.

Mimo, iż w większości rodzice uczniów z niepełnosprawnością i bez niej zgodnie deklarują poparcie dla szerzenia idei włączania w proces wspólnego kształcenia, wciąż niektórym z nich towarzyszy pewien sceptycyzm¹⁷⁵. Główne obawy dotyczą kwalifikacji kadry, wyposażenia szkół i ryzyka społecznej izolacji uczniów

¹⁶⁷ Ahmed S., Rahman M.S., Kaiser M.S., Hosen A.S. (2025). Advancing personalized and inclusive education for students with disability through artificial intelligence: perspectives, challenges, and opportunities, *Digital*, 5(2), s. 11.

¹⁶⁸ SP-7: Wyzwania Edukacji Włączającej: Bariery i Rozwiązania. https://www.sp-7.pl/edukacja-wlaczajaca-wady/#postawy_nauczycieli [08.07.2025].

¹⁶⁹ Wosiek M. (2020). Rural-urban divide in human capital in Poland after 1988, *Institute of Economic Research*, 11(1), s. 183-201.

¹⁷⁰ Cęcelek G. (2021). Rola edukacji inkluzyjnej w procesie likwidowania barier edukacyjnych generowanych przez nierówności społeczno-ekonomiczne, *Kultura i Wychowanie*, 2(20), s. 117-129.

¹⁷¹ Zientecka L. (2019). Finansowanie zadań oświatowych w edukacji włączającej. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 124-137.

¹⁷² Jardinez M. J., Natividad L. R. (2024). The Advantages and Challenges... op. cit., s. 60.

¹⁷³ Najwyższa Izba Kontroli: NIK o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html?utm_source=chatgpt.com [08.07.2025].

¹⁷⁴ SP-7: Wyzwania Edukacji Włączającej: Bariery i Rozwiązania. https://www.sp-7.pl/edukacja-wlaczajaca-wady/#postawy_i_stereotypy [08.07.2025].

¹⁷⁵ Doménech A., Moliner O. (2014). Families beliefs about inclusive education model, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, s. 3289-3290.

z niepełnosprawnością wśród pozostałych rówieśników¹⁷⁶. Warto podkreślić, że wspomniane obawy dotyczą się głównie rodziców dzieci niepełnosprawnych lub ze specjalnymi potrzebami. W przypadku rodziców dzieci w pełni sprawnych, niepokój dotyczy przede wszystkim poziomu kształcenia. Pojawia się obawa, że edukacja włączająca może być na tyle absorbująca czas nauczyciela, iż w efekcie należyta uwaga nie zostanie poświęcona ich dziecku, co z kolei nie pozwoli na osiągnięcie oczekiwanych efektów kształcenia¹⁷⁷.

Niemniej jednak, wśród rówieśników brak akceptacji i odrzucenie społeczne są równie popularnym zjawiskiem¹⁷⁸. Wynika to z częstej niewiedzy dzieci i utrwalanych nieświadomie stereotypów dotyczących niepełnosprawności. Uczniowie, nie rozumiejąc odmiennych potrzeb kolegów z klasy, mogą reagować dystansem lub nawet niechęcią, co zdecydowanie utrudnia integrację i proces włączenia¹⁷⁹. Tymczasem liczne badania pokazują, że wspólne działania i interakcje dzieci z niepełnosprawnościami i bez nich niosą korzyści dla obu stron.¹⁸⁰ Takie praktyki, oczywiście z odpowiednim wsparciem nauczycielskim i rodzicielskim, sprzyjają budowaniu więzi między uczniami, uczą empatii, szacunku oraz zrozumienia odmiennych punktów widzenia¹⁸¹.

Ostatnią z kluczowych barier w rozwoju edukacji włączającej jest **brak wystarczającej i efektywnej współpracy między placówką edukacyjną a rodzicami**. Rodzice jako osoby najbliższe dziecku, dysponują unikalną wiedzą o jego potrzebach i funkcjonowaniu. Natomiast nauczyciele posiadają niezbędne doświadczenie pedagogiczne i umiejętności organizacji procesu edukacyjnego¹⁸². Dlatego tak ważne jest partnerstwo i komunikacja między rodzicem a nauczycielem, ponieważ tylko wtedy możliwe jest osiągnięcie pełnego porozumienia i efektywnej inkluzji. Zdarza się, że obie strony zapominają o tych celach i skupiają się na działaniu w pojedynkę, co niekoniecznie przynosi pożądane efekty¹⁸³.

Podsumowując rozważania nad barierami w edukacji włączającej, warto również zwrócić uwagę na rosnącą **rolę sztucznej inteligencji (AI)** w rozwoju technologii edukacyjnych. Choć korzyści AI są bardzo obiecujące, nie sposób jest pominąć także ich potencjalnych wad. Przede wszystkim, skuteczne wdrożenie sztucznej inteligencji

¹⁷⁶ Chrzanowska I. (2019). Edukacja włączająca w badaniach naukowych – perspektywa rodzica. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 95.

¹⁷⁷ Ibidem, s. 102-103.

¹⁷⁸ Chen S., Huang Q., Liu Z., Wang H. (2022). Inclusion of young children... op. cit., s. 195-202.

¹⁷⁹ SP-7: Wyzwania Edukacji Włączającej: Bariery i Rozwiązania. https://www.sp-7.pl/edukacja-wlaczajaca-wady/#postawy_i_stereotypy [08.07.2025].

¹⁸⁰ Kart A., Kart M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature, *Education Sciences*, 11(1), s. 16.

¹⁸¹ Parveen A., Qounsar T. (2018). Inclusive education and the challenges, *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), s. 64-68.

¹⁸² Rola B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 248-263.

¹⁸³ Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca... op. cit., s. 13-14.

w proces wsparcia edukacji inkluzyjnej wymaga rozwiązania szeregu problemów systemowych¹⁸⁴. Kluczowe jest tutaj **zapewnienie równego dostępu do infrastruktury technologicznej**¹⁸⁵, szczególnie w placówkach o ograniczonych zasobach oraz tych zlokalizowanych w mniejszych miejscowościach czy wsiach¹⁸⁶. Brak odpowiedniego sprzętu, stabilnego dostępu do Internetu oraz wysokie koszty wdrożenia zaawansowanych rozwiązań mogą spowodować, że korzyści płynące z AI pozostaną poza zasięgiem wielu uczniów¹⁸⁷. Problemатyczne pozostaje także **odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej w zakresie kompetencji cyfrowych**¹⁸⁸, tym bardziej zważając na wcześniej omawianą ograniczoną dostępność szkoleń, co bezpośrednio wpływa na jakość wykorzystania sztucznej inteligencji w praktyce edukacyjnej¹⁸⁹. Istotne są również obawy związane z automatyzacją procesów dydaktycznych, gdzie nadmierne poleganie na automatyzacji może prowadzić do **osłabienia relacji nauczyciel – uczeń**, która jest fundamentem edukacji włączającej¹⁹⁰. Dodatkowo, wdrażanie AI wiąże się z wyzwaniami etycznymi¹⁹¹. Konieczne jest zapewnienie **transparentności w przetwarzaniu wrażliwych danych**¹⁹² oraz **przeciwdziałanie stronniczości algorytmów**, by nie pogłębiać istniejących nierówności i zapewnić sprawiedliwe środowisko nauki wszystkim uczniom¹⁹³.

Na podstawie przeglądu literatury, autorzy sklasyfikowali czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej z podziałem na:

a) czynniki organizacyjno-dydaktyczne:

- niedostateczne przygotowanie zawodowe nauczycieli: trudności z indywidualizacją treści programowych oraz pracą z dziećmi ze SPE, dodatkowe pozyskanie kompetencji cyfrowych i znajomości narzędzi AI;
- nadmierne obciążenie nauczycieli: dodatkowe obowiązki, zbyt liczne grupy;

¹⁸⁴ Melo-López V.A., Basantes-Andrade A., Gudiño-Mejía C. B., Hernández-Martínez E. (2025). The Impact of Artificial Intelligence... op. cit., s. 539.

¹⁸⁵ Alam G.M., Forhad M.A.R. (2023). The impact of accessing education via smartphone technology on education disparity—A sustainable education perspective, *Sustainability*, 15(14).

¹⁸⁶ Salas-Pilco S. Z., Xiao K., Oshima J. (2022). Artificial intelligence and new technologies in inclusive education for minority students: A systematic review, *Sustainability*, 14(20).

¹⁸⁷ Kasinathan G. (2020). Making AI work in Indian education, *Artificial Intelligence in India*, 6, s. 1-27.

¹⁸⁸ Sghaier S., Elfakki A. O., Alotaibi A. A. (2022). Development of an intelligent system based on metaverse learning for students with disabilities, *Frontiers in Robotics and AI*, 9, s. 1-15.

¹⁸⁹ Lin M.P.C., Chang D. (2024). Exploring inclusivity in AI education: Perceptions and pathways for diverse learners. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 237-249). Cham, Springer Nature Switzerland.

¹⁹⁰ Melo-López V.A., Basantes-Andrade A., Gudiño-Mejía C. B., Hernández-Martínez E. (2025). The Impact of Artificial Intelligence... op. cit., s. 539.

¹⁹¹ Mandinach E. B., Jimerson J. B. (2021). Data ethics in education: a theoretical, practical, and policy issue, *Studia pedagogica*, 26(4), s. 9-26.

¹⁹² Klimova B., Pikhart M., Kacetl J. (2023). Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education, *Frontiers in Public Health*, 10, s. 1-8.

¹⁹³ Sghaier S., Elfakki A.O., Alotaibi A.A. (2022). Development of an intelligent..., op. cit. s. 1-15.

- nieodpowiednie zaplecze dydaktyczne i infrastrukturalne: niedostosowana przestrzeń placówki, brak odpowiednich pomocy dydaktycznych;
 - ograniczone wsparcie specjalistyczne: niewystarczająca dostępność kadry wspierającej oraz trudności z jej pozyskaniem;
- b) czynniki systemowo-instytucjonalne,
- niewystarczające finansowanie edukacji włączającej: trudności z pozyskaniem i utrzymaniem specjalistów, ograniczenia w dostępie do pomocy i infrastruktury;
 - prawo i polityka oświatowa: niespójna polityka finansowa, trudności proceduralne, problemy z interpretacją przepisów;
 - ograniczony dostęp do odpowiednio przygotowanych placówek edukacyjnych;
- c) czynniki społeczne:
- stereotypowy obraz niepełnosprawności wśród społeczeństwa i związane z tym bariery mentalne;
 - niewystarczająca współpraca i komunikacja między placówką a rodzicami;
 - sceptycyzm i obawy rodziców wobec kompetencji kadry pedagogicznej;
 - brak motywacji kadry wynikający z niskich wynagrodzeń i braku systemowego wsparcia.

Okazuje się, że edukacja włączająca, pomimo idei opartej na równości i integracji wszystkich uczniów, w praktyce napotyka szereg czynników uniemożliwiających pełen rozwój tej koncepcji i osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia – poprzez czynniki organizacyjno-dydaktyczne, po systemowo-instytucjonalne i społeczne.

Szkoły i przedszkola często funkcjonują w warunkach ograniczonego dostępu do specjalistów, tudzież niewystarczającego zaplecza infrastrukturalnego oraz dydaktycznego, co przyczynia się do obniżenia jakości oferowanego wsparcia. Równocześnie nauczyciele borykają się z wypaleniem zawodowym, do czego przyczynia się presja społeczna, obciążenie obowiązkami i brak motywacji do pracy. Nie bez znaczenia pozostają również uwarunkowania społeczne – uprzedzenia, stereotypy i brak wielopłaszczyznowej współpracy.

Analiza czynników hamujących rozwój edukacji włączającej pozwala dostrzec nie tylko złożoność wyzwań, z którymi mierzy się system oświaty, lecz także wszelakie trudności napotykane przez wszystkich uczestników zaangażowanych w proces realizacji inkluzji – w tym dyrekcję przedszkoli i szkół, nauczycieli, specjalistów i rodziców uczniów.

Tak też sukces edukacji włączającej wymaga perspektywicznego spojrzenia na problem i wprowadzenia zmian nie tylko o charakterze systemowym i legislacyjnym, ale przede wszystkim ukierunkowanych na otwartość, wsparcie oraz budowanie kultury współpracy.

2. Opis metodyki badania

2.1. Charakterystyka metod i technik badawczych

Przyjętą na potrzeby procesu badawczego metodykę oparto na triangulacji. Dzięki niej możliwe jest zapewnienie wyższego poziomu jakości prowadzonych badań i ograniczenie błędu pomiaru. Triangulacja polega na zbieraniu danych za pomocą dwóch lub większej liczby metod, a następnie porównywanie i łączenie wyników. W niniejszym badaniu zastosowano triangulację:

- danych – porównywanie badań prowadzonych na różnych populacjach oraz w różnych miejscach;
- badaczy – prowadzenie badań przez wielu badaczy;
- metod – połączenie ilościowych i jakościowych metod badawczych.

Wśród metod jakościowych zastosowano:

Desk research, jako badanie wtórne, polegające na gromadzeniu informacji i danych z istniejących źródeł, takich jak książki, czasopisma, artykuły, strony internetowe, bazy danych, raporty i inne opublikowane materiały. W ramach desk research przeprowadzono **przegląd literatury** (literature review) w postaci przeglądu podsumowującego (integrative review), którego celem był przegląd, krytyka i synteza wybranej literatury na dany temat, w celu generowania nowych jego ram i perspektyw¹⁹⁴.

Indywidualne wywiady pogłębione (Individual In-depth Interview – IDI) polegające na bezpośredniej rozmowie badacza (moderatora) z pojedynczym respondentem. Wywiady były oparte na ustrukturyzowanym scenariuszu wywiadu stanowiącym załącznik do monografii. Wywiady przeprowadzono w formie spotkań face-to-face lub spotkań online.

Wśród metod ilościowych zastosowano:

Badania ankietowe z wykorzystaniem ustrukturyzowanego kwestionariusza ankiety stanowiącego załącznik do monografii. Proces gromadzenia danych przeprowadzono z wykorzystaniem techniki CAWI (Computer Assisted Web Interview). Respondenci zostali poproszeni o wypełnienie elektronicznego kwestionariusza ankiety, opracowanego z wykorzystaniem narzędzia webankieta.pl. W treści maila zapraszającego do udziału w badaniu każdy respondent otrzymał link do elektronicznego kwestionariusza ankiety.

¹⁹⁴ Lenart-Gansiniec R. (2019). Systematyczny przegląd literatury w naukach społecznych. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 34; Snyder H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines, Journal of Business Research, 104(C), s. 333-339.

2.2. Opis procesu badawczego

W ramach procesu badawczego zaplanowano realizację 6 zadań badawczych odzwierciedlających cele szczegółowe badania. W przypadku każdego zadania badawczego określone zostały metody oraz narzędzia i techniki gromadzenia danych (Tabela 3).

Tabela 3. Zadania, metody, narzędzia i techniki badawcze

Zadanie badawcze	Metoda badawcza	Narzędzia i technika gromadzenia danych
Zadanie 1. Identyfikacja dobrych praktyk i modeli edukacji włączającej w wybranych krajach Europy	Desk research, przegląd literatury	Wyszukiwanie dokumentów, źródeł z wykorzystaniem słów kluczowych
Zadanie 2. Identyfikacja czynników sprzyjających i hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych	Desk research, przegląd literatury	Wyszukiwanie dokumentów, źródeł z wykorzystaniem słów kluczowych Baza danych – plik Excel
Zadanie 3. Identyfikacja kluczowych czynników rozwoju edukacji włączającej oraz trudności w realizacji edukacji włączającej w województwie podlaskim	Indywidualne wywiady pogłębione (IDI) Badania ankietowe	Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu Ustrukturyzowany kwestionariusz ankiety CAWI (Computer Assisted Web Interview)
Zadanie 4. Identyfikacja wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego	Indywidualne wywiady pogłębione (IDI)	Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu
Zadanie 5. Diagnoza aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim	Indywidualne wywiady pogłębione (IDI) Badania ankietowe	Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu Ustrukturyzowany kwestionariusz ankiety CAWI (Computer Assisted Web Interview)
Zadanie 6. Sformułowanie rekomendacji dotyczących działań wspierających edukację włączającą w przedszkolach i szkołach podstawowych dostosowanych do różnych grup interesariuszy/adresatów – nauczyciele, rodzice, kierownicy jednostek, organy zarządzające	Desk research, przegląd literatury Indywidualne wywiady pogłębione (IDI) Badania ankietowe Metoda analizy i konstrukcji logicznej	Burza mózgów Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu Ustrukturyzowany kwestionariusz ankiety CAWI (Computer Assisted Web Interview)

Źródło: opracowanie własne.

2.3. Opis narzędzi badawczych i technik prowadzenia danych

Narzędzia do przeprowadzonych badań stanowiły:

- ustrukturyzowany scenariusz wywiadu opracowany na potrzeby realizacji indywidualnych wywiadów pogłębionych wśród przedstawicieli organizacji społecznych i samorządowych (szkół podstawowych i przedszkoli) (Załącznik 1);
- ustrukturyzowany kwestionariusz ankiety opracowany na potrzeby realizacji badań ankietowych wśród przedstawicieli rodziców (Załącznik 2), nauczycieli (Załącznik 3) i kierownictwa jednostek oświatowych;
- bazy danych w MS Excel na potrzeby dokumentowania rezultatów przeprowadzonego desk research.

2.3.1. Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu

Ustrukturyzowany scenariusz wywiadu składał się z dwóch części:

Część 1. Wprowadzenie, służące przedstawieniu celu badań, szerszego kontekstu badań, obszaru badań (edukacji włączającej), zgromadzeniu danych na temat wywiadu: stanowisko osoby, z którą był przeprowadzony wywiad, rodzaj jednostki (szkoła podstawowa/przedszkole), lokalizacja jednostki (powiat), data wywiadu, imię i nazwisko eksperta.

Część 2. Służąca zgromadzeniu informacji zgodnych z przyjętymi celami wywiadu. W tej części scenariusza zostały zawarte następujące pytania:

1. Czym dla Pana/Pani jest edukacja włączająca? Jak Pan/Pani rozumie jej założenia?
2. Czy w Pana/Pani jednostce realizowana jest edukacja włączająca? Jeśli tak, to w jaki sposób się to odbywa?
3. Jak ogólnie ocenia Pan/Pani poziom edukacji włączającej w Polsce/w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
4. Z jakimi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają Państwo najczęściej do czynienia w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
5. Jakie inne potrzeby edukacyjne mogą się pojawić w przyszłości?
6. Jakie czynniki sprzyjają edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
7. Jakie są główne problemy (bariery) związane z wdrażaniem i rozwojem edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
8. Przed jakimi wyzwaniami stoją jednostki oświatowe w kontekście rozwoju edukacji włączającej?
9. Jakie według Pana/Pani działania powinny zostać podjęte i przez kogo celem rozwoju edukacji włączającej?

Scenariusz wywiadu przygotowany w formie pliku .docx był na bieżąco uzupełniany przez członka zespołu badawczego przeprowadzającego wywiad. Czasami na prośbę respondentów, scenariusz wywiadu był wysyłany wcześniej drogą

elektroniczną (na e-mail). Dzięki temu eksperci mogli przed udzieleniem wywiadu zapoznać się z jego strukturą i przygotować się do niego.

Dane z wywiadów stanowiły z jednej strony dane wyjściowe do opracowywania diagnozy aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim, zaś z drugiej były źródłem informacji na potrzeby opracowanych rekomendacji.

2.3.2. Ustrukturyzowany scenariusz ankiety

Uwzględniając specyfikę poszczególnych trzech grup respondentów: rodziców, nauczycieli i terapeutów oraz dyrektorów w odniesieniu do każdej grupy został opracowany odrębny kwestionariusz. Wersje elektroniczne kwestionariuszy zostały przygotowane z wykorzystaniem płatnej wersji oprogramowania webankieta.pl.

Każdy z kwestionariuszy składał się z 3 części:

Część A: Wprowadzenie do badań.

Część B: Zasadnicza część badawcza.

Część C: Profil respondenta.

Część A zawierała ogólne informacje o projekcie, celu badań, szacowanym czasie niezbędnym na wypełnienie ankiety, anonimowości badań. Badania pilotażowe przeprowadzone przez członków zespołu projektowego pozwoliły również na oszacowanie przewidywanego czasu niezbędnego na wypełnienie kwestionariusza. Respondenci zostali poinformowani, że czas niezbędny na wypełnienia ankiety wynosi 15 minut. Część A była wspólna dla wszystkich trzech kwestionariuszy.

Kwestionariusz dla rodziców

Część B kwestionariusza skierowanego do rodziców zawierała pytania umożliwiające dokonanie oceny: stanu świadomości w zakresie edukacji włączającej, czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych, czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych, wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego, działań niezbędnych na poziomie jednostek (przedszkoli i szkół podstawowych) umożliwiających rozwój form edukacji włączającej.

Oceny zostały dokonane stosując 5-stopniową skalę Likerta, gdzie 1 oznaczało bardzo niski stopień, zaś 5 oznaczało bardzo wysoki stopień.

Na końcu części B zostały zawarte dwa pytania otwarte umożliwiające respondentom podzielenie się własnymi refleksjami/przemyśleniami na temat działań jakie mogłyby poprawić realizację edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach, zaś drugie pytanie dotyczyło realizowanych działań przez przedszkola/szkoły, które mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej.

Z uwagi na rozbudowane katalogi stwierdzeń, czynników, sprzyjających i hamujących oraz wyzwań w rozwoju edukacji włączającej zaprezentowano algorytm postępowania przy wypełnianiu kwestionariusza.

Pyt. 1 Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami?

Dla grupy respondentów pojawiały się różne stwierdzenia do oceny stanu świadomości w zakresie edukacji włączającej.

Pyt. 2 Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych?

Dla grupy respondentów pojawiał się katalog czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych do oceny.

Pyt. 3 Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych?

Dla grupy respondentów pojawiał się katalog czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych do oceny.

Pyt. 4 Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami?

Dla grupy respondentów pojawiał się katalog wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego do oceny.

Respondent dodatkowo odpowiadał na 1 pytanie otwarte.

Pyt. 5 Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły?

Dla grupy respondentów pojawiał się katalog działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły.

Respondent dodatkowo odpowiadał na 1 pytanie otwarte.

Ocena wszystkich stwierdzeń, czynników oraz działań dokonywana była w skali 5-stopniowej Likerta: 1 – w bardzo niskim, 5 – w bardzo wysokim.

Część C: Profil respondenta

W części C poproszono grupę respondentów o wskazanie czy:

- są rodzicem/opiekunem dziecka uczęszczającego do przedszkola czy szkoły podstawowej;
- są rodzicem/opiekunem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych (odpowiedź „tak” lub „nie”);
- są rodzicem/opiekunem dziecka z niepełnosprawnością (odpowiedź „tak” lub „nie”);
- w grupie/klasie mojego dziecka są dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych (odpowiedź „tak”, „nie” lub „nie wiem”);
- w grupie/klasie mojego dziecka są dzieci z niepełnosprawnościami (odpowiedź „tak”, „nie” lub „nie wiem”).

Ponadto zostali poproszeni o wskazanie płci (kobieta, mężczyzna, nie chcę podawać), wieku (poniżej 24 lat, 25–34 lata, 35–44 lata, 45–54 lata, 55–64 lata, powyżej 65 lat), wykształcenia (podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe), powiatu (miasto Białystok, miasto Łomża, miasto Suwałki, augustowski, białostocki, bielski,

grajewski, hajnowski, kolneński, łomżyński, moniecki, sejneński, siemiatycki, sokólski, suwalski, wysokomazowiecki, zambrowski) oraz przeciętnego miesięcznego dochodu rozporządzalnego (poniżej 1 000 zł, 1 000 – 1 499 zł, 1 500 – 1 999 zł, 2 000 – 2 499 zł, 2 500 – 2 999 zł, 3 000 – 3 999 zł, 4 000 – 4 999 zł, 5 000 – 5 999 zł, 6 000 zł i więcej).

Kwestionariusz dla nauczycieli i pracowników (szkół podstawowych i przedszkoli) oraz kierownictwa jednostek oświatowych

Część B kwestionariusza skierowanego do nauczycieli oraz kierownictwa jednostek oświatowych zawierała pytania umożliwiające dokonanie oceny: stanu świadomości w zakresie edukacji włączającej, czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych, czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych, wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego, działań niezbędnych na poziomie jednostek (przedszkoli i szkół podstawowych) umożliwiających rozwój form edukacji włączającej.

Oceny zostały dokonane stosując 5-stopniową skalę Likerta, gdzie 1 oznaczało bardzo niski stopień, zaś 5 oznaczało bardzo wysoki stopień.

Na końcu części B zostały zawarte 2 pytania otwarte umożliwiające respondentom podzielenie się własnymi refleksjami/przemyśleniami na temat jakie występują inne wyzwania w przedszkolu/szkole w realizacji edukacji włączającej, zaś drugie pytanie dotyczyło działań realizowanych przez przedszkola/szkoły, które mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej.

Z uwagi na rozbudowane katalogi stwierdzeń, czynników, sprzyjających i hamujących oraz wyzwań w rozwoju edukacji włączającej zaprezentowano algorytm postępowania przy wypełnianiu kwestionariusza.

Pyt. 1 Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami?

Dla każdej grupy respondentów pojawiały się różne stwierdzenia do oceny stanu świadomości w zakresie edukacji włączającej.

Pyt. 2 Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych?

Dla każdej grupy respondentów pojawiał się katalog czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych do oceny.

Pyt. 3 Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych?

Dla każdej grupy respondentów pojawiał się katalog czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych do oceny.

Pyt. 4 Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami?

Dla każdej grupy respondentów pojawiał się katalog wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego do oceny.

Respondent dodatkowo odpowiadał na 1 pytanie otwarte.

Pyt. 5 Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły?

Dla każdej grupy respondentów pojawiał się katalog działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły.

Respondent dodatkowo odpowiadał na 1 pytanie otwarte.

Ocena wszystkich stwierdzeń, czynników oraz działań dokonywana była w skali 5-stopniowej Likerta: 1 – w bardzo niskim, 5 – w bardzo wysokim.

Część C: Profil respondenta – nauczyciele i pracownicy szkół podstawowych oraz przedszkoli

W części C poproszono respondentów o wskazanie: płci (kobieta, mężczyzna, nie chcę podawać), wieku (poniżej 24 lat, 25–34 lata, 35–44 lata, 45–54 lata, 55–64 lata, powyżej 65 lat), zatrudnienia (przedszkole, szkoła podstawowa), powiat (miasto Białystok, miasto Łomża, miasto Suwałki, augustowski, białostocki, bielski, grajewski, hajnowski, kolneński, łomżyński, moniecki, sejneński, siemiatycki, sokólski, suwalski, wysokomazowiecki, zambrowski), liczbę lat stażu pracy (do 5 lat, od 5 do 10 lat, od 10 do 15 lat, od 15 do 20 lat, powyżej 20 lat), stanowisko (nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczyciel przedmiotu, nauczyciel wspomagający/współorganizujący kształcenie, pedagog przedszkolny/szkolny, psycholog przedszkolny/szkolny, pedagog specjalny, logopeda, nauczyciel świetlicy szkolnej, doradca zawodowy, dyrekcja przedszkola/szkoły, nauczyciel wychowania przedszkolnego, terapeuta integracji sensorycznej, pracownik obsługi/administracji jednostki, pomoc nauczyciela, inny, jaki?). Ponadto zostali zapytani o to, czy pracują z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (odpowieź „tak” lub „nie”).

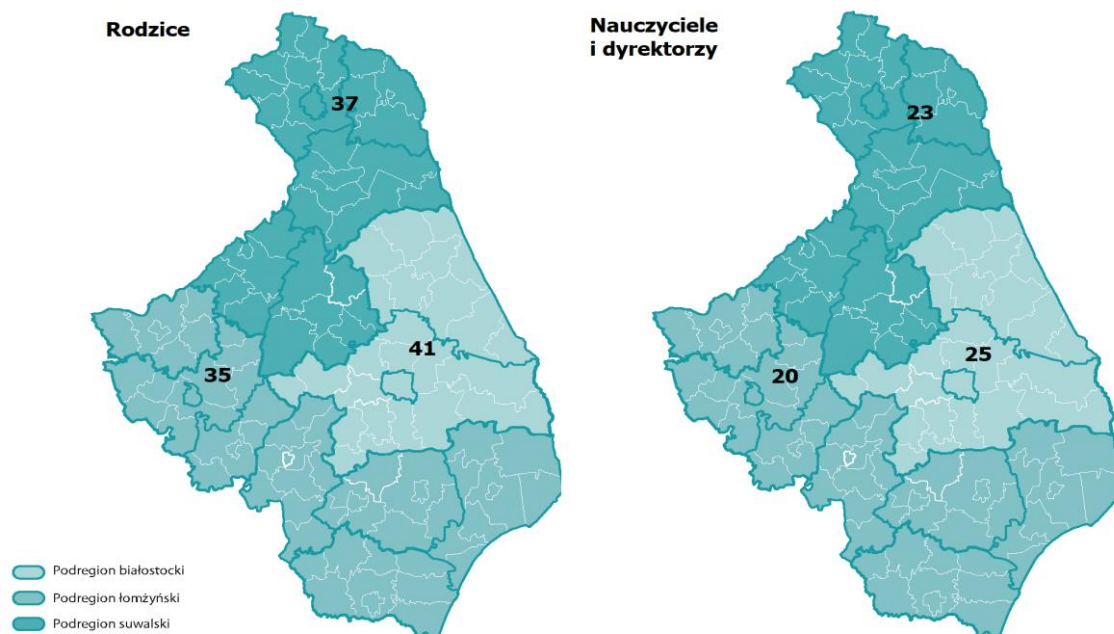
Część C: Profil respondenta – kadra zarządzająca

W części C poproszono respondentów o wskazanie: płci (kobieta, mężczyzna, nie chcę podawać), wieku (poniżej 24 lat, 25–34 lata, 35–44 lata, 45–54 lata, 55–64 lata, powyżej 65 lat), zatrudnienia (przedszkole, szkoła podstawowa), powiat (miasto Białystok, miasto Łomża, miasto Suwałki, augustowski, białostocki, bielski, grajewski, hajnowski, kolneński, łomżyński, moniecki, sejneński, siemiatycki, sokólski, suwalski, wysokomazowiecki, zambrowski), liczbę lat stażu pracy (do 5 lat, od 5 do 10 lat, od 10 do 15 lat, od 15 do 20 lat, powyżej 20 lat). Ponadto zostali zapytani o to, czy są kadrą kierowniczą szkoła/przedszkola (dyrektor/dyrektorka, zastępca/zastępczyni) (odpowieź „tak” lub „nie”) oraz czy pracują z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (odpowieź „tak” lub „nie”).

2.4. Charakterystyka próby badawczej

Badania ankietowe zostały przeprowadzone w formie online przy wykorzystaniu portalu www.webankieta.pl. W badaniu udział wzięło 181 badanych z województwa podlaskiego, w tym 113 rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych oraz

68 nauczycieli i dyrektorów. Graficzną prezentację liczby badanych w poszczególnych podregionach przedstawiono na rysunku 1.



Rysunek 1. Dane dotyczące liczby respondentów w podregionach uczestniczących w badaniu ankietowym

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach ankietowych wzięło udział 91,1% rodziców uczniów szkół podstawowych oraz 8,9% rodziców przedszkolaków. Pod względem demograficznym kobiety stanowiły 87,6%, mężczyźni 8,0% oraz 5,3% respondentów nie chciało podawać płci. Najliczniejszą grupę respondentów stanowiły osoby w wieku 35-44 lata (55,8%) oraz w wieku 45-54 lata (31,0%). Ponad połowa respondentów biorących udział w badaniu posiadała wykształcenie wyższe (69,9%). Pod względem przeciętnego miesięcznego dochodu (na 1 osobę) 34,5% respondentów nie chciało udzielić odpowiedzi, natomiast 25,7% respondentów odpowiedziało, iż posiadają 6 000 zł i więcej dochodu, a 10,6% respondentów posiada przeciętny miesięczny dochód rozporządzany w przedziale 5 000 – 5 999 zł.

Pod względem rozkładu geograficznego 36,3% respondentów pochodziło z podregionu białostockiego, 32,7% z suwalskiego oraz 31% z łódzkiego.

Respondenci udzielili również dodatkowych informacji na temat ich dzieci. 67,3% uczestników badania zadeklarowało, że w grupie lub klasie ich dziecka uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, natomiast 33,6% wskazało na obecność dzieci z niepełnosprawnościami w grupie lub klasie ich dziecka. 34,5% respondentów to rodzice lub opiekunowie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a 15,0% wychowuje dziecko z niepełnosprawnością. Szczegółowe dane dotyczące respondentów przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Charakterystyka próby badawczej – rodziców

Kryterium	Charakterystyka
Płeć	kobieta – 87,6% mężczyzna – 8,0% nie chcę podawać – 5,3%
Wiek	25-34 lata – 12,4% 35-44 lata – 55,8% 45-54 lata – 31,0% 55-64 lata – 0,9%
Poziom wykształcenia	podstawowe – 2,7% zawodowe – 3,5% średnie – 23,9% wyższe – 69,9%
Podregion	białostocki – 36,3% łomżyński – 31,0% suwalski – 32,7%
Przeciętny miesięczny dochód rozporządzalny (na 1 osobę)	poniżej 1 000 zł – 1,8% 1 000 – 1 499 zł – 0,0% 1 500 – 1 999 zł – 1,8% 2 000 – 2 499 zł – 3,5% 2 500 – 2 999 zł – 4,4% 3 000 – 3 999 zł – 10,6% 4 000 – 4 999 zł – 7,1% 5 000 – 5 999 zł – 10,6% 6 000 zł i więcej – 25,7% Nie chcę podawać – 34,5%
Poziom kształcenia dziecka	przedszkole – 8,9% szkoła podstawowa – 91,1%
Dodatkowe informacje	rodzic/opiekun dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych – 34,5% rodzic/opiekun dziecka z niepełnosprawnością – 15,0% w grupie/klasie dziecka są dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych – 67,3% w grupie/klasie dziecka są dzieci z niepełnosprawnościami – 33,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

W badaniach ankietowych wzięło udział 68 nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych. Zdecydowaną większość stanowiły kobiety (89,7%), mężczyźni stanowili zaledwie 4,4%, a 5,9% respondentów nie zadeklarowało swojej płci. Pod względem wieku, dominującą grupą byli nauczyciele w wieku 45–54 lata (41,2%) oraz 55–64 lata (29,4%), co świadczy o dużym doświadczeniu zawodowym tej grupy. Młodszy respondenci, w wieku 35–44 lata, stanowili 22,1%, natomiast osoby poniżej 35 i powyżej 65 roku życia były nielicznie reprezentowane (odpowiednio 5,9% i 1,5%).

W odniesieniu do stażu pracy, aż 69,1% uczestników miało ponad 20 lat doświadczenia zawodowego, co potwierdza wysoki poziom kompetencji i znajomości realiów pracy w edukacji. Osoby z krótszym stażem (do 10 lat) stanowiły jedynie 17,7% badanych. Ponadto 91,2% respondentów zadeklarowało, iż pracują z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pod względem rozkładu geograficznego 36,8% respondentów pochodziło z podregionu białostockiego, 33,8% z suwalskiego oraz 29,4% z łomżyńskiego.

Najliczniejszą grupę zawodową wśród uczestników badania stanowili nauczyciele przedmiotów (42,6%), następnie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (19,1%) oraz dyrektorzy i ich zastępcy (14,7%). W próbie znaleźli się również nauczyciele wspomagający (8,8%), pedagodzy szkolni i przedszkolni (4,4%), pedagodzy specjaliści (7,4%), logopedzi (1,5%) oraz nauczyciele wychowania przedszkolnego (1,5%). Zdecydowana większość respondentów pracowała w szkołach podstawowych (94,1%), zaś tylko 5,9% w przedszkolach. Szczegółowe dane dotyczące respondentów przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Charakterystyka próby badawczej – nauczycieli i dyrektorów szkół

Kryterium	Charakterystyka
Płeć	kobieta – 89,7% męczyzna – 4,4% nie chce podawać – 5,9%
Wiek	25-34 lata – 5,9% 35-44 lata – 22,1% 45-54 lata – 41,2% 55-64 lata – 29,4% Powyżej 65 lat – 1,5%
Podregion	białostocki – 36,8% łomżyński – 29,4% suwalski – 33,8%
Staż pracy	do 5 lat – 7,4% od 5 do 10 lat – 10,3% od 10 do 15 lat – 5,9% od 15 do 20 lat – 7,4% powyżej 20 lat – 69,1%
Stanowisko pracy	Dyrektor, zastępca dyrektora – 14,7% Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej – 19,1% Nauczyciel przedmiotu – 42,6% Nauczyciel wspomagający/współorganizujący kształcenie – 8,8% Pedagog przedszkolny/szkolny – 4,4% Pedagog specjalny – 7,4% Logopeda – 1,5% Nauczyciel wychowania przedszkolnego – 1,5%
Poziom kształcenia	przedszkole – 5,9% szkoła podstawowa – 94,1%
Praca z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	tak – 91,2% nie – 8,8%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

IDI – indywidualne wywiady pogłębione

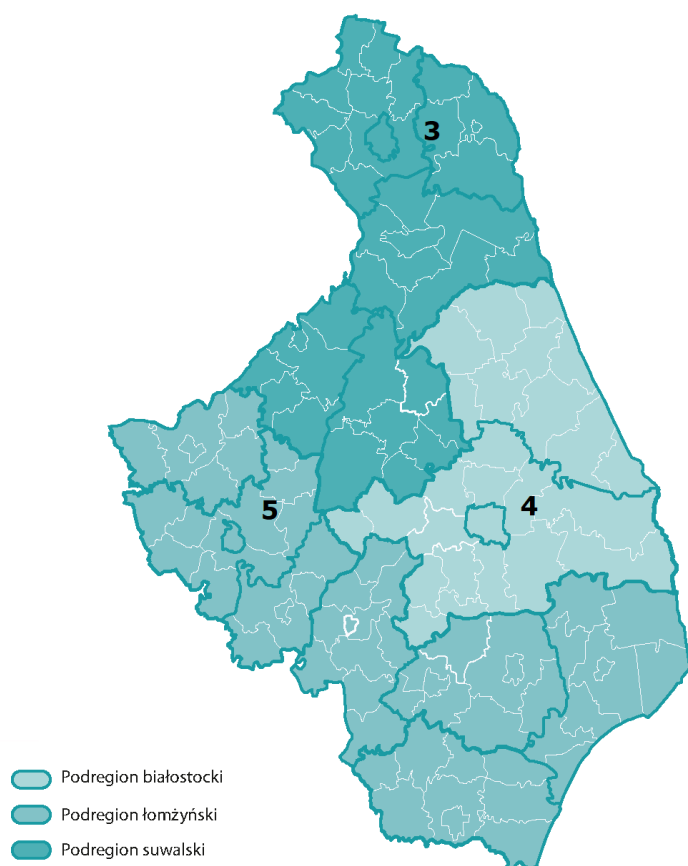
Indywidualne wywiady pogłębione z wykorzystaniem ustrukturyzowanego scenariusza zostały przeprowadzone wśród 12 nauczycieli i dyrektorów z województwa podlaskiego. Dane dotyczące liczby respondentów uczestniczących w wywiadach przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Dane dotyczące liczby respondentów objętych wywiadami

Wyszczególnienie	Obszar
białostocki	4
łomżyński	5
suwalski	3
Razem	12

Źródło: opracowanie własne.

Badani reprezentowali placówki oświatowe z 3 podregionów: białostockiego, suwalskiego i łomżyńskiego. Graficzną prezentację liczby respondentów w poszczególnych podregionach przedstawiono na rysunku 2.



Rysunek 2. Dane dotyczące liczby respondentów w podregionach uczestniczących w wywiadach indywidualnych

Źródło: opracowanie własne.

3. Diagnoza aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim – wyniki badań jakościowych

W ramach procesu badawczego zostały zaplanowane i zrealizowane badania jakościowe w formie wywiadów indywidualnych z 12 nauczycielami i dyrektorami przedszkoli i szkół podstawowych z trzech podregionów województwa podlaskiego (białostockiego – PB, łomżyńskiego – PŁ oraz suwalskiego – PS).

W scenariuszu wywiadu zostały zawarte następujące pytania (Załącznik 1):

1. Czym dla Pana/Pani jest edukacja włączająca? Jak Pan/Pani rozumie jej założenia?
2. Czy w Pana/Pani jednostce realizowana jest edukacja włączająca? Jeśli tak, to w jaki sposób się to odbywa?
3. Jak ogólnie ocenia Pan/Pani poziom edukacji włączającej w Polsce/w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
4. Z jakimi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają Państwo najczęściej do czynienia w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
5. Jakie inne potrzeby edukacyjne mogą się pojawić w przyszłości?
6. Jakie czynniki sprzyjają edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
7. Jakie są główne problemy (bariery) związane z wdrażaniem i rozwojem edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
8. Przed jakimi wyzwaniami stoją jednostki oświatowe w kontekście rozwoju edukacji włączającej?
9. Jakie według Pana/Pani działania powinny zostać podjęte i przez kogo celem rozwoju edukacji włączającej?

3.1. Stan edukacji włączającej i jego ocena w opinii nauczycieli i kadry zarządzającej

Współczesna edukacja włączająca stanowi realne wyzwanie dla funkcjonowania przedszkoli i szkół podstawowych. Aby skutecznie ją realizować konieczne jest rozpoznanie jak rozumieją ją i oceniają nauczyciele oraz kadra kierownicza placówek oświatowych. Wypowiedzi respondentów pozwoliły uchwycić zarówno jaka jest istota edukacji włączającej oraz trudności związane z jej stosowaniem. W niniejszym podrozdziale zaprezentowano opinie nauczycieli i dyrektorów z trzech podregionów województwa podlaskiego dotyczące stanu obecnego, stosowanych rozwiązań oraz ograniczeń w zakresie realizacji edukacji włączającej.

W ramach wywiadów indywidualnych respondenci zostali zapytani, czym jest dla nich edukacja włączająca oraz jak rozumieją jej założenia. Najczęściej respondenci definiowali edukację włączającą jako prawo każdego dziecka (niezależnie od jego sytuacji, potrzeb, ograniczeń czy pochodzenia) do uczestnictwa w nauce w przedszkolu lub szkole ogólnodostępnej. Badani podkreślali istotność

indywidualnego podejścia, które powinno uwzględniać specyficzne potrzeby edukacyjne każdego ucznia.

R1PB: „Pojęcie edukacji włączającej ja rozumiem jako proces kształcenia i wychowania młodych ludzi. Najważniejsze jest to, aby zwiększać szanse społeczne i edukacyjne dla wszystkich niezależnie od wieku czy pochodzenia. Trzeba zapewnić niekiedy podejście indywidualne, żeby pomóc dzieciom w ich rozwoju osobistym i społecznym”.

R3PB: „Moim zdaniem edukacja włączająca opiera się na włączaniu wszystkich dzieci w proces nauczania tj. zdrowych oraz tych z różnymi deficytami, niepełnosprawnościami, potrzebami itp. Jest to nauka, która ma się opierać na równym dostępie dla wszystkich dzieci”.

R2PS: „Edukacja włączająca w moim rozumieniu jest to koncepcja kształcenia, nauki wszystkich uczniów bez względu na ich stan zdrowia, możliwości intelektualne czy sprawność”.

R2PB: „Edukacja włączająca to podejście do kształcenia, które zakłada, że wszyscy – niezależnie od ich możliwości, niepełnosprawności, pochodzenia, języka, statusu społeczno-ekonomicznego czy innych różnic – mają prawo do nauki razem we wspólnym przedszkolu lub szkole”.

W wypowiedziach badani mocno akcentowali konieczność dostosowywania metod nauczania oraz wsparcia emocjonalnego i społecznego dla dzieci z różnymi potrzebami. Respondenci wskazywali, że bardzo istotna jest współpraca nauczycieli z innymi specjalistami, a także rodzicami uczniów. Podkreślane było także znaczenie i rola placówki jako miejsca, które powinno zapewnić dziecku poczucie akceptacji, bezpieczeństwa oraz umożliwić osiągnięcie sukcesu edukacyjnego.

R4PB: „Edukacja włączająca to dla mnie tworzenie takiego środowiska w przedszkolu, w którym każde dziecko – niezależnie od swoich potrzeb i możliwości – czuje się akceptowane, bezpieczne i ma szansę na wspólną naukę oraz rozwój z rówieśnikami. To także dostosowywanie metod pracy i współpraca z innymi specjalistami, by jak najlepiej wspierać każde dziecko”.

R2PB: „Każde dziecko ma prawo do edukacji w swoim lokalnym środowisku, w szkole ogólnodostępnej, niezależnie od stopnia sprawności czy specjalnych potrzeb. Program nauczania, metody dydaktyczne i ocena powinny być dostosowane do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia. Nauczyciele, specjaliści (np. psychologowie, pedagodzy specjaliści), rodzice i uczniowie współpracują w celu zapewnienia najlepszego możliwego wsparcia”.

R1PŁ: „Staramy się tworzyć przestrzeń, w której każde dziecko – niezależnie od swoich indywidualnych możliwości czy trudności – czuje się akceptowane, bezpieczne i ma zapewnione warunki do wszechstronnego rozwoju”.

Badani zwracali także uwagę na istotną rolę usuwania barier różnego rodzaju, w szczególności fizycznych, organizacyjnych oraz społecznych. Według uczestników wywiadów, edukacja włączająca powinna dążyć do eliminacji wszelkich przeszkód, które mogą ograniczać pełne uczestnictwo uczniów w życiu szkolnym. Ważne jest, aby proces edukacyjny był elastyczny, otwarty na różnorodność i umożliwiał dzieciom pełne korzystanie z oferowanych im szans.

R1PŁ: „Ważnymi aspektami są tu: równość szans dla wszystkich podopiecznych, indywidualizacja nauczania, współpraca oraz zaangażowanie zespołowe (nauczycieli, specjalistów, rodziców i zarówno samego wychowanka), środowisko oparte na akceptacji, tolerancji, empatii oraz usuwanie barier, zarówno tych fizycznych, organizacyjnych, jak i społecznych”.

R4PŁ: „Zapewnienie dzieciom/uczniom równych szans edukacyjnych w grupie/klasie ogólnodostępnej niezależnie od ich niepełnosprawności, dostosowując odpowiedni program, metody, formy nauczania, warunki kadrowe, a także lokalowe, środki, wyposażenie. Bardzo ważne jest wsparcie emocjonalne, zrozumienie zarówno dla dzieci jak i ich rodziców”.

Jednocześnie respondenci podkreślali, że edukacja włączająca dotyczy nie tylko dzieci z deficytami czy niepełnosprawnościami. Zwracali uwagę, że obejmuje również dzieci szczególnie uzdolnione, które podobnie jak inne dzieci potrzebują odpowiednio dostosowanego wsparcia, aby rozwijać swój potencjał.

R5PŁ: „Jest to praca z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz uczniami szczególnie uzdolnionymi, którzy wymagają indywidualnego podejścia. Celem jest zapewnienie wszystkim dzieciom równych szans rozwoju i sprawienie, by każde z nich czuło się w przedszkolu równie dobrze oraz mogło wynieść z niego równie wiele”.

R2PŁ: „Edukacja włączająca to zapewnienie każdemu dziecku możliwości optymalnego rozwoju, dostosowanego do jego indywidualnych potrzeb. W misji naszego przedszkola priorytetem jest wszechstronny rozwój dzieci oraz zapewnienie każdemu uczniowi poczucia sukcesu”.

Na uwagę zasługuje również stanowisko sceptyczne, które wyraził jeden z respondentów. Zwrócił on uwagę na ograniczenia w realnym wdrażaniu edukacji włączającej w szkole publicznej. Jego zdaniem istnieją poważne bariery organizacyjne, które utrudniają realizację tego podejścia w praktyce.

R3PS: „Ja jestem przeciwnikiem edukacji włączającej. Z doświadczenia (39 lat pracuję w szkole) wiem, że szkoła publiczna nie ma takiej możliwości, żeby tak jak należałoby rozumieć edukację włączającą (czyli tego ucznia z różnymi dysfunkcjami, bo oczywiście są uczniowie z orzeczeniami czy z zaburzeniami, są i drobniejsze i większe dysfunkcje) właściwie objąć ucznia opieką i włączyć razem do pracy w grupie. Także nie jest to takie proste. (...) Publiczna szkoła nie ma takiej możliwości, żeby tak właściwie się zaopiekować tym uczniem, włączyć go do grupy,

pracować razem z grupą. To jest to naprawdę duża trudność. Edukację włączającą rozumiem jako ucznia, który ma dysfunkcje najróżniejsze, mniejsze i większe, którego należy wdrożyć do pracy zespołowej”.

W dalszej części wywiadów respondenci odnieśli się do zakresu realizacji edukacji włączającej w ich placówkach. Wskazali także jak przebiega ten proces. Wszyscy badani zgodnie potwierdzili, że edukacja ta była wdrażana w ich placówkach. Przedstawiali również formy jej realizacji. Najczęściej wskazywano na obecność dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupach ogólnodostępnych. Podkreślano także rolę nauczycieli wspomagających i specjalistów.

R1PB: „W szkole podstawowej realizowana jest jako nauka ucznia w klasie integracyjnej. W klasie takiej są nauczyciele współorganizujący kształcenie co pozwala na lepsze indywidualne podejście do ucznia. Indywidualizowana praca, pomoc w różnych sytuacjach, tak aby dziecko czuło się zaopiekowane i rozwijało się prawidłowo w życiu emocjonalnym i społecznym”.

R3PB: „W mojej jednostce jest realizowana edukacja włączająca z uwagi na to, że pracuję w szkole z oddziałami integracyjnymi. Edukacja, zawody, dodatkowe zajęcia szkolne, wycieczki odbywają się wspólnie, bez podziału na dzieci z orzeczeniami czy bez”.

R1PS: „Uczniowie z niepełnosprawnością uczą się razem z rówieśnikami w salach lekcyjnych z nauczycielem wspomagającym albo współorganizującym proces dydaktyczno-wychowawczy”.

Respondenci zwracali uwagę na istotne znaczenie indywidualizacji metod i form pracy z dziećmi. Szczególnie często wskazywali na działania dostosowane do potrzeb uczniów. Zaznaczali, że zajęcia często odbywają się w mniejszych grupach. Miało to na celu zapewnienie lepszej opieki oraz wsparcia edukacyjnego i rozwojowego.

R2PB: „Wszystkie dzieci, w tym także dzieci z orzeczeniem, uczestniczą we wspólnych zajęciach dydaktycznych, wydarzeniach przedszkolnych, teatrzykach, zajęciach dodatkowych oraz wycieczkach. Czas i forma zajęć są dostosowywane do indywidualnych możliwości i potrzeb dzieci. (...) Zajęcia dydaktyczne często prowadzone są w mniejszych grupach, co umożliwia indywidualizację procesu nauczania”.

R4PB: „Edukacja włączająca w przedszkolu realizowana jest poprzez dostosowywanie metod i form pracy do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci, współpracę z nauczycielami wspomagającymi i specjalistami (...). Dzieci uczą się razem, niezależnie od swoich możliwości, co sprzyja integracji i rozwijaniu empatii”.

R3PŁ: „Najlepiej sprawdza się podział klasy na grupy, tak by każda z nich dostawała podobne zadanie, ale o dostosowanym poziomie trudności. Inne formy edukacji

wspierającej to np. Lapbooki – forma kreatywnego prezentowania informacji na zadany temat”.

Uczestnicy wywiadów wskazywali również na duże znaczenie obecności w placówkach specjalistów takich jak psychologowie, logopedzi, pedagodzy specjaliści oraz terapeuci integracji sensorycznej. Podkreślano, że zapewnienie kompleksowego wsparcia specjalistycznego jest niezbędnym elementem skutecznej realizacji edukacji włączającej.

R1PŁ: „W przedszkolu zatrudnieni są specjaliści: pedagog specjalny, logopeda, psycholog, terapeuta integracji sensorycznej. Prowadzone są zajęcia indywidualne oraz grupowe, które wspierają rozwój dzieci zgodnie z ich potrzebami”.

R4PŁ: „Dzieci objęte są pomocą psychologiczno-pedagogiczną (terapia logopedyczna, terapia SI, rewalidacja, zajęcia TUS z psychologiem). Zespół nauczycieli ściśle współpracuje ze sobą i z rodzicami”.

R2PŁ: „Proponujemy zajęcia z pedagogiem, psychologiem, terapeutą integracji sensorycznej, jak również terapię logopedyczną dla 64 dzieci”.

W wypowiedziach pojawiło się również przekonanie, że ważną rolę w edukacji włączającej pełni integracja emocjonalna i społeczna uczniów. Badani podkreślali istotność tworzenia w placówkach atmosfery akceptacji, tolerancji, empatii oraz wzajemnego szacunku. Uważali, że edukacja włączająca powinna rozwijać umiejętność współpracy oraz budować świadomość społeczną wśród wszystkich uczniów.

R1PŁ: „W naszej pracy codziennej kładziony jest duży nacisk na wychowanie do wartości: empatii, szacunku, współpracy. Uczymy dzieci rozumienia różnic i akceptowania ich jako czegoś naturalnego”.

R2PS: „Dzieci z trudnościami są traktowane jednakowo tak samo jak dzieci bez trudności. Oczywiście mają jednak dodatkowe zajęcia ze specjalistami”.

R4PB: „Tworzenie atmosfery akceptacji, szacunku i wzajemnej pomocy w grupie”.

Część respondentów zwróciła także uwagę na wyzwania związane z realizacją edukacji włączającej. Wskazywali przede wszystkim na trudności wynikające z dużej różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów oraz obciążenie nauczycieli wspomagających. Jeden respondent podkreślił wręcz, że w praktyce wdrażanie idei edukacji włączającej bywa bardzo trudne.

R3PS: „Jeden nauczyciel wspomagający może zajmować się maksymalnie pięcioma dziećmi posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Ale z tej piątki dzieci (autystyków, z orzeczeniem o upośledzeniu w stopniu lekkim) każdy jest inny. I ten jeden nauczyciel naprawdę dwoi się i troi, żeby w ogóle właściwie ich „ogarnąć”, bo każdy jest inny. To nie jest takie proste”.

R5PŁ: „W zależności od potrzeb organizowane są odpowiednie formy pomocy: zatrudniani są nauczyciele współorganizujący proces kształcenia (...), a metody, formy i środki nauczania są dostosowywane indywidualnie do możliwości i potrzeb uczniów”.

Analiza wypowiedzi respondentów wskazuje, że edukacja włączająca była realizowana w ich placówkach na wielu poziomach. Mimo wyzwań, pracownicy jednostek oświatowych starali się w możliwie najlepszy sposób dostosować proces edukacyjny do zróżnicowanych potrzeb wszystkich dzieci, wspierając ich rozwój osobisty, społeczny i edukacyjny.

Uczestnicy wywiadów ocenili również ogólny poziom edukacji włączającej w Polsce oraz w placówkach, w których pracują. W odpowiedziach wyraźnie zarysowała się różnorodność ocen. Respondenci często pozytywnie oceniali poziom edukacji włączającej w placówkach, z którymi byli związani zawodowo. Podkreślali zaangażowanie kadry pedagogicznej, współpracę ze specjalistami oraz empatyczne podejście nauczycieli do dzieci.

Część badanych wyraziła jednoznaczne pozytywne oceny. Wskazywali oni na wysoki poziom zaangażowania oraz odpowiednie zaplecze kadrowe, umożliwiające skuteczną realizację edukacji włączającej.

R3PB: „Oceniam bardzo dobrze”.

R2PB: „W placówce, w której pracuję funkcjonuje to na dobrym poziomie ze względu na posiadane zaplecze w postaci wykwalifikowanej kadry oraz możliwości kadrowych”.

R4PB: „Edukację włączającą w naszym przedszkolu oceniam pozytywnie. Staramy się tworzyć przyjazne i otwarte środowisko, w którym każde dziecko – niezależnie od swoich potrzeb – ma możliwość rozwijania się na miarę swoich możliwości”.

Uczestnicy badania oceniali poziom edukacji włączającej jako bardzo dobry ze względu na odpowiednie wyposażenie placówek, dobrą współpracę ze specjalistami oraz stworzenie przyjaznych warunków architektonicznych. Podkreślali, że to właśnie infrastruktura oraz wykwalifikowana kadra stanowiły kluczowe elementy umożliwiające skuteczną realizację edukacji włączającej.

R2PŁ: „Obowiązek zatrudniania pedagoga i psychologa w każdej placówce edukacyjnej przyczynił się do podniesienia jakości opieki nad dziećmi. Wykwalifikowani specjaliści wspierają zarówno dzieci, jak i rodziców”.

R3PŁ: „Pozytywnie. Nauczyciele pomimo obciążenia bardzo się starają, żeby wszyscy uczniowie, niezależnie od zróżnicowanych potrzeb, mieli jednakowy dostęp do edukacji. Szkoła jest bardzo dobrze wyposażona i przystosowana architektonicznie”.

R4PŁ: „Uważam, że edukacja włączająca w placówce, w której pracuję jest na wysokim poziomie. Kadra (...) wykazuje wiele cierpliwości i zrozumienia,

zaangażowania, nauczyciele dostosowują program, formy pracy do poszczególnych dzieci. Wykwalifikowana kadra i jej empatyczne podejście jest mocną stroną placówki, co pozytywnie wpływa na sukcesy dzieci”.

Część respondentów, mimo pozytywnej oceny własnych placówek, zwracała uwagę na istotne bariery w szerszym, systemowym ujęciu. Wskazywali, że poziom edukacji włączającej w Polsce jest zróżnicowany. Wymieniali wśród głównych problemów kwestie finansowe, niedostateczną infrastrukturę oraz ograniczone zasoby specjalistyczne.

R1PB: „W naszej szkole widzę duże zaangażowanie kadry i chęć tworzenia przestrzeni przyjaznej wszystkim uczniom, jednak brakuje systemowych rozwiązań oraz odpowiednich zasobów. Potrzebne są lepsze narzędzia, szkolenia i wsparcie specjalistyczne dla nauczycieli, ale i rodziców, tak aby zwiększać świadomość potrzeb”.

R1PŁ: „Moim zdaniem poziom edukacji włączającej w Polsce jest zróżnicowany i zależy od wielu czynników, takich jak lokalne zasoby, wsparcie specjalistyczne czy postawy społeczne. Choć w ostatnich latach zauważalny jest postęp w zakresie inkluzji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, nadal istnieją istotne wyzwania. (...) Mimo tych działań, dostrzegamy wyzwania związane z ograniczonymi zasobami finansowymi oraz potrzebą dalszego doskonalenia infrastruktury placówki”.

W wypowiedziach wybrzmiały także oceny krytyczne. Respondenci wskazywali na przeciętny poziom edukacji włączającej, akcentując rozbieżność między formalnymi wymaganiami a realiami codziennej praktyki edukacyjnej. Podkreślano problemy takie jak niedobór wykwalifikowanych specjalistów i brak spójnej komunikacji między szkołami a instytucjami wspierającymi. Dostrzeżony został także problem niepełnego dostosowania infrastruktury do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

R5PŁ: „Oceniam poziom edukacji włączającej jako przeciętny. Od strony formalno-dokumentacyjnej wszystko zazwyczaj przebiega zgodnie z procedurami. Jednak w praktyce pojawia się wiele trudności. Brakuje spójnego przepływu informacji między szkołami, pracownikami a instytucjami wspierającymi. (...) W szkołach odczuwalny jest niedobór wykwalifikowanych specjalistów, w tym np. terapeutów integracji sensorycznej, co sprawia, że zajęcia dodatkowe muszą być organizowane poza szkołą”.

R1PS: „Szkoła nie jest w pełni dostosowana do funkcjonowania dzieci z niepełnosprawnością – brak windy, podjazdów, poręczy wzdłuż ścian, odpowiedniego zaplecza sanitarnego, autobusów szkolnych wyposażonych w specjalne windy”.

Respondenci poruszali także kwestię efektywności prowadzonych studiów i szkoleń dla nauczycieli z zakresu edukacji włączającej. Podkreślano, że nie zawsze

uczestnictwo w nich przekładało się bezpośrednio na poprawę jakości pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami. Jedna z rozmówczyń wskazywała na konieczność lepszego dostosowania kształcenia nauczycieli do rzeczywistych potrzeb.

R3PS: „Wysłałam nauczycieli (...) na studia z edukacji włączającej i poradziłam paniom, żeby zmieniły kierunek studiów, bo w wybranym przez nie kierunku edukacja włączająca nie daje żadnego przygotowania tak naprawdę do kwalifikacji nauczycieli. Mogą mieć skończone studia z edukacji włączającej, a nie ma to żadnego wpływu, nie ma pracy z dziećmi autystycznymi, więc zmieniły na taki kierunek z autyzmem i zespołem Aspergera”.

W ramach wywiadów respondenci podzielili się również swoimi spostrzeżeniami na temat najczęściej pojawiających się w ich jednostkach specjalnych potrzeb edukacyjnych. Analiza wypowiedzi dostarczyła informacji, że najczęściej wskazywanymi przez badanych potrzebami edukacyjnymi były te wynikające ze spektrum autyzmu, w tym z zespołu Aspergera. Respondenci podkreślali również, że często spotykają się z dziećmi z zaburzeniami koncentracji uwagi, ADHD oraz trudnościami w uczeniu się.

R1PB: „Najczęściej spotykamy się z uczniami ze spektrum autyzmu, ADHD, trudnościami w uczeniu się, a także z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Zdarzają się też dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi oraz uczniowie z trudną sytuacją rodzinną, co wpływa na ich funkcjonowanie w szkole”.

R2PB: „W naszej placówce najczęściej mamy do czynienia z dziećmi posiadającymi orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na spektrum autyzmu. Dzieci te wymagają indywidualnego podejścia, dostosowania metod i form pracy oraz wsparcia w zakresie funkcjonowania społecznego, komunikacji i rozwoju emocjonalnego”.

R5PŁ: „Najczęściej spotykamy się z uczniami posiadającymi orzeczenie o spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera”.

Drugim istotnym obszarem specjalnych potrzeb edukacyjnych wskazanym przez respondentów były problemy emocjonalno-społeczne oraz trudności w zakresie regulacji emocji. Badani często podkreślali znaczenie wsparcia psychologicznego oraz terapii, które powinny mieć na celu poprawę funkcjonowania emocjonalnego uczniów.

R3PB: „Zazwyczaj spotykam się z dziećmi, które mają problemy z koncentracją uwagi, nadpobudliwością ruchową, trudnościami emocjonalnymi”.

R4PB: „Najczęściej mam do czynienia z potrzebami wynikającymi z opóźnionego rozwoju mowy, trudnościami w koncentracji uwagi, zaburzeniami emocjonalno-społecznymi oraz zdiagnozowanymi zaburzeniami ze spektrum autyzmu”.

R2PŁ: „Znaczna część dzieci objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną ma trudności z regulacją emocji – dlatego trening umiejętności społecznych stanowi główny element terapii”.

Respondenci zwracali także uwagę na dużą grupę dzieci z zaburzeniami mowy i komunikacji. Najczęściej wymieniano opóźnienie rozwoju mowy oraz różne formy afazji. Badani wskazywali na potrzebę zapewnienia dzieciom odpowiedniego wsparcia logopedycznego.

R1PŁ: „Najczęściej występujące to opóźnienie rozwoju mowy i zaburzenia komunikacji. Duża grupa dzieci ma trudności z mówieniem, artykulacją lub rozumieniem mowy”.

R3PŁ: „Szybko rośnie liczba dzieci z afazją (różne typy) i autyzmem. Z tym spotykamy się najczęściej”.

R4PŁ: „Spektrum autyzmu, niepełnosprawność ruchowa, afazja”.

Kolejnym ważnym obszarem specjalnych potrzeb edukacyjnych jest niepełnosprawność ruchowa i zaburzenia integracji sensorycznej (SI). Respondenci podkreślali, że uczniowie z tymi problemami potrzebują specjalistycznych zajęć oraz odpowiedniego dostosowania infrastruktury placówek edukacyjnych.

R1PŁ: „Zaburzenia integracji sensorycznej (SI). Dzieci wykazują nadwrażliwość lub niedowrażliwość na bodźce, co wpływa na ich zachowanie i koncentrację. Korzystają z terapii SI prowadzonej przez przeszkolonego terapeutę”.

R5PŁ: „W jednostce jest również wiele dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w różnym stopniu oraz uczniów z lekką niepełnosprawnością ruchową. Potrzeby tych uczniów obejmują m.in. możliwość korzystania z pomieszczeń do wyciszania się (których niestety brakuje), a także odpowiednią infrastrukturę architektoniczną, umożliwiającą swobodne poruszanie się po szkole”.

W wypowiedziach badanych pojawiła się również krytyczna refleksja na temat tendencji do diagnozowania coraz większej liczby dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz zespołem Aspergera. Zdaniem niektórych respondentów, ten wzrost nie zawsze był uzasadniony. Według nich mógł wynikać z mody lub zbyt powierzchownej diagnostyki, która nie uwzględniała innych czynników takich jak środowisko wychowawcze.

R3PS: „Powiem Pani, że to jakaś taka moda, lawinowo rośnie liczba dzieci z orzeczeniem z uwagi na autyzm, a dokładnie zespołem Aspergera. W tej chwili każde odchylenie od normy zachowania (...) momentalnie robi się autyzm i Asperger. Wydaje mi się, że może to niepopularne, ale bardzo duży wpływ na to ma wychowanie dziecka w domu”.

Zauważono ponadto, że mimo funkcjonowania systemu integracyjnego, w praktyce mogło dochodzić do sytuacji, w której integracja stawała się formą segregacji. Zwracali uwagę na konieczność bardziej autentycznego włączania dzieci z niepełnosprawnościami do środowiska szkolnego.

R1PS: „Dzieci niepełnosprawne są pod stałą opieką tzw. nauczycieli wspierających, a program jest dla nich modyfikowany, co nieco burzy tę koncepcję. System integracji funkcjonuje w mojej placówce od wielu lat. Uważam jednak, że nie spełnia on swojej podstawowej funkcji. Integracja czasem staje się po prostu mniej dotkliwą formą segregacji”.

Dokonanie analizy wypowiedzi respondentów umożliwiło sformułowanie wniosków dotyczących rozumienia i praktycznej realizacji edukacji włączającej w województwie podlaskim. Badani jednoznacznie wskazali, że jest to proces, który powinien zapewniać wszystkim dzieciom, bez względu na ich możliwości, ograniczenia czy pochodzenie, równy dostęp do edukacji w placówkach ogólnodostępnych. Kluczowe znaczenie nadają indywidualizacji pracy dydaktycznej oraz współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców. Dużą wagę przywiązują również do tworzenia środowiska opartego na akceptacji, empatii i bezpieczeństwie.

Respondenci dostrzegają jednak liczne bariery utrudniające realizację tych założeń. Wskazują przede wszystkim na ograniczone zasoby finansowe, niedobór specjalistów, a także brak infrastruktury dostosowanej do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwracają także uwagę na niewystarczającą jakość szkoleń i przygotowania zawodowego nauczycieli. Krytycznie oceniają powierzchowność wdrażania idei integracji, która w niektórych przypadkach przybiera formę symbolicznego włączenia. W ich ocenie edukacja włączająca wymaga nie tylko zaangażowania oddolnego, ale również konsekwentnego wsparcia systemowego. Tylko wtedy może stać się rzeczywistym, a nie deklaracyjnym elementem polityki oświatowej.

3.2. Perspektywiczne potrzeby w zakresie edukacji włączającej w opinii nauczycieli i kadry zarządzającej

Wyzwania związane z edukacją włączającą nie ograniczają się wyłącznie do stanu obecnego. Nauczyciele i dyrektorzy placówek oświatowych z województwa podlaskiego dostrzegają również dynamicznie zmieniające się potrzeby, które będą kształtować przyszłość edukacji w najbliższych latach. W swoich wypowiedziach sygnalizują narastające trudności i nowe zjawiska. Analiza tych opinii pozwala uchwycić obszary wymagające przygotowania systemowego, aby edukacja włączająca mogła skutecznie odpowiadać na przyszłe wyzwania.

W ramach wywiadów indywidualnych nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli i szkół podstawowych z województwa podlaskiego podzielili się swoimi refleksjami na temat przewidywanych przyszłych potrzeb edukacyjnych. Badani wskazywali przede wszystkim na nasilenie się problemów, które występują już obecnie. Dotyczą one

przede wszystkim spektrum autyzmu oraz zaburzeń emocjonalno-społecznych. Jednocześnie respondenci zwrócili także uwagę na nowe wyzwania wynikające ze zmian społecznych i technologicznych.

Respondenci w swoich wypowiedziach najczęściej przewidywali wzrost liczby dzieci ze spektrum autyzmu i ADHD. Wskazywali na rosnącą liczbę uczniów wymagających indywidualnego podejścia oraz wsparcia w zakresie emocji, komunikacji i adaptacji społecznej.

R4PB: „W przyszłości możemy spodziewać się większej liczby dzieci z różnorodnymi potrzebami, takimi jak zaburzenia integracji sensorycznej, spektrum autyzmu w bardziej złożonych formach, trudności adaptacyjne”.

R1PŁ: „Może być to wzrost liczby dzieci ze spektrum autyzmu, problemami sfery emocjonalno-społecznej, zaburzeniami typu ADHD, jak również dziećmi z trudnościami wynikającymi z uzależnienia od technologii”.

R4PŁ: „Zauważalny jest wzrost dzieci z orzeczeniami – spektrum autyzmu, afazja, ale oprócz tego także z opiniami – nadpobudliwość psychoruchowa, trudności emocjonalne, społeczne”.

W opinii badanych istotnym obszarem przyszłych potrzeb edukacyjnych jest również wsparcie emocjonalno-społeczne uczniów. Wypowiedzi badanych uwidocznili przewidywania dotyczące dalszego pogłębiania się problemów emocjonalnych oraz konieczność zapewnienia profesjonalnej pomocy psychologicznej oraz socjoterapii.

R2PB: „Zaburzenia emocjonalne i zachowania (np. ADHD, zaburzenia lękowe) – potrzeba wprowadzenia struktur wspierających regulację emocji i koncentrację”.

R2PŁ: „W obliczu rosnących potrzeb emocjonalnych dzieci, ahead lies socjoterapia”.

R3PS: „Głównie będą pojawiały się depresje, ale również zaburzenia zachowań typu autyzm, Aspergera. Praktycznie co w drugiej klasie znajdują się dzieci senne bądź z depresją”.

Część respondentów zauważyła także konieczność rozwoju technologii wspierających edukację włączającą. Wskazywali, że w przyszłości istotna będzie personalizacja nauczania, zastosowanie e-learningu i edukacji opartej na nowych technologiach edukacyjnych.

R1PB: „Moim zdaniem powinien pojawić się E-learning, EdTech i personalizacja nauczania”.

R2PS: „W przyszłości na pewno powinna zwiększyć się personalizacja nauczania, no i oczywiście ważna będzie potrzeba e-learningu”.

Badani podkreślali również potrzebę zwiększenia zatrudnienia specjalistów oraz nauczycieli wspomagających. W ich ocenie przyszłość wymagać będzie znacznego

wzmocnienia kadrowego placówek edukacyjnych w celu skuteczniejszego wsparcia uczniów z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi.

R5PŁ: „W przyszłości z pewnością pojawi się potrzeba zatrudnienia większej liczby nauczycieli współorganizujących proces kształcenia oraz specjalistów w zakresie wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Konieczne będzie również zwiększenie wiedzy i świadomości na temat edukacji włączającej”.

Respondenci podkreślali także znaczenie wczesnej integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zwracali uwagę na potrzebę wprowadzenia efektywnej edukacji włączającej już od wieku przedszkolnego oraz konieczność utrzymania właściwych proporcji liczebnych w grupach klasowych.

R1PS: „Liczba dzieci niepełnosprawnych w klasie powinna odpowiadać liczbie takich dzieci w całej społeczności. Uważam, że na 30 uczniów może przypadać maksymalnie 1-2 dzieci z niepełnosprawnościami. Edukacja włączająca powinna obejmować dzieci już w wieku przedszkolnym”.

Ponadto niektórzy respondenci przewidują, że przyszłość przyniesie dalsze problemy wynikające z przeciążenia bodźcami i nadmiernej ekspozycji dzieci na technologie. Ich zdaniem wzrośnie liczba uczniów mających trudności z koncentracją, pamięcią oraz niezdolnych do realizacji programu nauczania.

R3PŁ: „Dzieci nie będą sobie radzić z podstawą programową. Spada ich zdolność koncentracji i zapamiętywania, prawdopodobnie na skutek przebodźcowania”.

Część badanych podkreślała także trudność przewidywania przyszłych potrzeb edukacyjnych ze względu na indywidualność każdego ucznia oraz dynamikę zmian społecznych.

R3PB: „Ciężko mi odpowiedzieć na to pytanie. Tak naprawdę każde dziecko jest inne i potrzeby edukacyjne zależą od ich aktualnego stanu”.

Respondenci wskazali szeroki zakres potencjalnych przyszłych potrzeb edukacyjnych. Najczęściej wymieniali problemy emocjonalno-społeczne oraz wzrost liczby uczniów ze spektrum autyzmu. Zwracali także uwagę na konieczność wdrożenia nowych technologii, wzmocnienie kadrowe oraz rozwój wczesnej edukacji włączającej. Na podstawie ich wypowiedzi należy zauważyć, że konieczne będzie systemowe i strategiczne podejście do rozwijania kompetencji kadry edukacyjnej oraz dostosowania infrastruktury edukacyjnej do dynamicznie pojawiających się wyzwań w zakresie edukacji włączającej.

3.3. Czynniki wpływające na edukację włączającą w przedszkolach i szkołach podstawowych

Skuteczność realizacji edukacji włączającej w dużej mierze zależy od warunków jakie panują w danej placówce. W ramach przeprowadzonych wywiadów, w swoich

wypowiedziach nauczyciele i kadra zarządzająca wskazali zarówno na czynniki, które wspierają wdrażanie tej idei, jak i na bariery z tym związane.

W zakresie czynników sprzyjających respondenci podkreślali przede wszystkim znaczenie otwartości i pozytywnego nastawienia kadry pedagogicznej oraz współpracy między nauczycielami, specjalistami, dyrekcją i rodzicami. Atmosfera akceptacji, tolerancji i wzajemnego szacunku według nich jest istotnym elementem sprzyjającym edukacji włączającej.

R1PB: „Na pewno sprzyjająca atmosfera w gronie pedagogicznym oraz otwartość dyrekcji na nowe rozwiązania. Mamy też coraz lepszy kontakt z rodzicami oraz wsparcie ze strony specjalistów, takich jak pedagog specjalny czy psycholog szkolny”.

R4PB: „Edukacji włączającej w naszym przedszkolu sprzyja przede wszystkim dobra współpraca całego zespołu – nauczycieli, specjalistów i dyrekcji – oraz otwartość na potrzeby dzieci. Ważnym czynnikiem jest także wsparcie nauczyciela wspomagającego, indywidualizacja pracy z dziećmi, a także pozytywna atmosfera w grupie i budowanie postaw empatii oraz akceptacji wśród rówieśników”.

Respondenci często wskazywali także na kluczową rolę wykwalifikowanej kadry pedagogicznej oraz specjalistów. To właśnie ich wiedza, doświadczenie i umiejętności praktyczne decydują o skuteczności realizacji założeń edukacji włączającej.

R2PB: „Misja przedszkola – wszechstronne wsparcie i indywidualne podejście. Organizacja pracy – w zakresie realizacji zadań edukacyjnych jak i pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Kadra – doświadczenie, przygotowanie do pracy z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych, elastyczność”.

R1PŁ: „Najważniejsze to zaangażowana i otwarta kadra pedagogiczna. Nauczyciele i specjaliści są otwarci na różnorodność, stale poszerzają swoją wiedzę, uczestniczą w szkoleniach z zakresu pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach”.

Zdaniem respondentów istotna jest również współpraca z rodzicami, której uczestnicy przypisywali kluczowe znaczenie w procesie edukacyjnym. Wspólne działania nauczycieli i rodziców przyczyniają się do bardziej efektywnej realizacji założeń edukacji włączającej.

R2PS: „Uważam, że najważniejszym czynnikiem sprzyjającym edukacji włączającej jest kontakt i współpraca z rodzicami ucznia. To rodzic ma prawo decydować, gdzie jego dziecko podejmuje naukę i kształci się”.

R4PŁ: „Przede wszystkim ustawicznie doszkalająca się kadra pedagogiczna, kompletny zespół specjalistów, dobra współpraca z rodzicami, pozytywna atmosfera, empatia i zrozumienie”.

Ważnym czynnikiem, na który zwracali uwagę respondenci, jest także indywidualne podejście do uczniów oraz stosowanie różnorodnych metod pracy, dostosowanych do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Małe klasy i odpowiednie

warunki lokalowe znacząco ułatwiają ich zdaniem realizację zadań związanych z edukacją włączającą.

R3PŁ: „Dużo jest takich czynników i rzeczy, np.: sala sensoryczna (daje możliwości indywidualnych ćwiczeń), mało liczne klasy (sprzyjają indywidualnemu podejściu), wyposażenie np. tablety, ekrany interaktywne, roboty”.

R1PB: „Bardzo ważne są także małe klasy i elastyczność w podejściu do ucznia”.

Niektórzy respondenci wskazywali także na rolę nowoczesnych pomocy dydaktycznych, takich jak urządzenia multimedialne czy sale sensoryczne, które wspierają realizację edukacji włączającej. Dzięki nim nauka dla dzieci jest bardziej atrakcyjna.

R3PŁ: „Wyposażenie np. tablety, ekrany interaktywne, roboty (ułatwiają przekazywanie wiedzy i czynią naukę ciekawszą)”.

Badani dostrzegają także istotne znaczenie budowania pozytywnych relacji między uczniami oraz kształtowania tolerancyjnych postaw wobec różnorodności w grupie. Stanowczo podkreślają także wartość integracji i rozwijania kompetencji interpersonalnych.

R3PB: „Takim czynnikiem może być np. integrowanie dzieci, budowanie dobrych relacji, tolerancja wobec siebie”.

R1PS: „Kształtowanie tolerancyjnych postaw i naturalnego postrzegania osób o odmiennych cechach. Nawiązywanie i utrzymywanie przyjaznych relacji z ludźmi, którzy różnią się od nich”.

Respondenci zwracali uwagę również na wsparcie dyirekcji placówek. Powinno się ono przejawiać w tworzeniu warunków do rozwoju kadry, zapewnieniu odpowiednich zasobów, a także podejmowaniu inicjatyw wspierających edukację włączającą.

R1PŁ: „Wsparcie Dyrektora placówki. Pani Dyrektor rozumie ideę edukacji włączającej i aktywnie ją wspiera – dba o zatrudnianie odpowiednich specjalistów, umożliwia nauczycielom udział w szkoleniach i wspiera rozwój placówki w tym kierunku”.

Respondenci dostrzegali także potrzebę szerszych zmian systemowych. Ich zdaniem bez właściwych regulacji na poziomie systemowym, nawet najlepsze działania lokalne mogą okazać się niewystarczające.

R3PS: „Zmiana systemu oświaty”.

W ramach wywiadów respondenci podzielili się również swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi głównych barier związanych z wdrażaniem i rozwojem edukacji włączającej w ich jednostkach. Dominującym problemem ich zdaniem jest niewystarczająca liczba specjalistów oraz brak odpowiednich zasobów finansowych.

Badani wielokrotnie podkreślali, że wsparcie instytucjonalne oraz finansowe ze strony organów prowadzących jest zbyt niskie w stosunku do rosnących potrzeb.

R1PB: „Największym problemem jest brak wystarczających środków. Nie zawsze mamy dostęp do specjalistów na pełen etat, a liczba dzieci wymagających wsparcia rośnie”.

R2PB: „Niewystarczające wsparcie instytucjonalne i finansowe. Liczne grupy (20 osobowe w tym 5 orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego)”.

R1PŁ: „Główne problemy w realizacji edukacji włączającej to ograniczone zasoby finansowe. Środki na dodatkowe pomoce dydaktyczne, sprzęt specjalistyczny czy dostosowanie przestrzeni są niewystarczające”.

Inną istotną barierą wymienianą przez respondentów były problemy organizacyjne, takie jak zbyt liczne klasy lub grupy, które utrudniają skuteczną indywidualizację procesu nauczania. Badani zauważali, że duża liczba uczniów uniemożliwia nauczycielom pełne dostosowanie się do potrzeb edukacyjnych dzieci ze specjalnymi wymaganiami.

R4PŁ: „Główną trudnością jest duża liczba przedszkolaków w grupie, co wpływa jednak czasami na ograniczenie indywidualnego podejścia”.

R2PB: „Ustawodawca powinien przewidzieć, że przy inkluzji liczebność grup/klas powinna być mniejsza ze względu na potrzeby i możliwości psychofizyczne dzieci”.

Dodatkowym problemem wskazywanym przez respondentów jest niewystarczająca infrastruktura szkolna, w tym brak odpowiednich przestrzeni do prowadzenia terapii oraz bariery architektoniczne. Respondenci podkreślali, że budynki nie zawsze są przystosowane do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami.

R1PŁ: „Braki lokalowe i przestrzenne. Brakuje oddzielnych pomieszczeń na terapię indywidualną lub cichych miejsc do odpoczynku”.

R1PS: „Nieprzydatność budynków ogólnokształcących instytucji edukacyjnych do swobodnego dostępu uczniów z różnymi niepełnosprawnościami”.

Respondenci zwracali uwagę również na niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ich opinii nie wszyscy nauczyciele mają odpowiednie kwalifikacje lub doświadczenie, aby móc efektywnie prowadzić edukację włączającą.

R1PB: „Brakuje też odpowiedniego przeszkolenia wszystkich nauczycieli w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach”.

R5PŁ: „Wśród głównych barier należy wskazać brak specjalistów (np. nauczycieli współorganizujących, terapeutów, psychologów), niewystarczająco dostosowaną infrastrukturę oraz zbyt małą liczbę szkoleń dla kadry”.

Respondenci zwracali uwagę na trudności wynikające z braku współpracy lub niewłaściwej współpracy z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W niektórych przypadkach rodzice nie akceptują diagnozy lub nie są gotowi do współpracy, a to zdecydowanie utrudnia realizację edukacji włączającej.

R4PB: „Jedyną trudnością jaką napotykam jest akceptacja trudności dziecka przez rodziców. Niektórzy rodzice potrzebują więcej czasu”.

R2PS: „Największym problemem jest współpraca z rodzicami. Rodzic często nie chce współpracować, co powoduje trudności w edukacji ucznia”.

Kolejną grupę trudności stanowią problemy społeczne i emocjonalne uczniów. Badani zauważali, że brak tolerancji i akceptacji ze strony innych uczniów wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to wciąż istotne utrudnienie w skutecznej integracji.

R3PB: „Wielu uczniów nie ma naturalnej zdolności akceptacji i tolerancji dla innych. Pojawiają się nieprzyjemne komentarze, wytykanie tych uczniów, podkreślanie, że odbiegają od grupy”.

Istotnym problemem, który przewijał się w wypowiedziach respondentów, był również aspekt niewłaściwego diagnozowania uczniów. Badani informowali, że zdarzały się sytuacje, gdy orzeczenia i diagnozy nie odzwierciedlały faktycznych potrzeb dziecka, co ograniczało możliwość skutecznego wspierania ucznia w jego rozwoju.

R3PŁ: „Dzieci trafiają do szkoły z orzeczeniami, które często są niewłaściwe, formułowane na zlecenie rodzica. Po przepracowaniu z dzieckiem paru lekcji nauczyciele dostrzegają u niego często inne potrzeby, ale trzeba postępować zgodnie z otrzymanym orzeczeniem”.

Respondenci w wywiadach skarżyli się również na problemy związane z mediami społecznościowymi oraz brakiem odpowiedzialności rodziców za wychowanie dzieci. Ich zdaniem te kwestie wpływają negatywnie na kondycję psychiczną uczniów i tym samym proces edukacji włączającej.

R3PS: „Media społecznościowe powodują naprawdę takie frustracje, depresję u dzieci, nerwowość, bo ciągle nie potrafią dzieci zrozumieć tej anonimowości. One myślą, że one są anonimowe, a one nie są anonimowe”.

Jak wynika z wypowiedzi respondentów, edukacja włączająca zależy przede wszystkim od warunków panujących w danej placówce. Badani w swoich wypowiedziach zdecydowanie podkreślali rolę otwartości kadry pedagogicznej, współpracy ze specjalistami i rodzicami oraz tworzenia atmosfery akceptacji i szacunku. Zwracali także uwagę na znaczenie indywidualizacji pracy z uczniem, dostęp do pomocy dydaktycznych, potrzebę tworzenia małych klas i odpowiedniego

zaplecza. Wskazywali, że to właśnie takie środowisko sprzyja skutecznemu włączaniu dzieci ze zróżnicowanymi potrzebami.

Jednocześnie respondenci zasygnalizowali szereg barier, które utrudniają rozwój edukacji włączającej. Najczęściej wymieniali brak specjalistów, niedostateczne finansowanie, zbyt liczne grupy oraz niewystarczającą infrastrukturę. Wskazywali także na problemy z diagnozowaniem uczniów i ograniczoną współpracą z częścią rodziców. Podkreślali, że bez wsparcia systemowego nawet najlepsze praktyki lokalne mogą nie przynieść oczekiwanych efektów. Edukacja włączająca wymaga bowiem zarówno zaangażowania profesjonalnej kadry, jak również dobrze zaprojektowanego zaplecza organizacyjnego.

3.4. Wyzwania w zakresie edukacji włączającej w województwie podlaskim

Wdrażanie edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach w województwie podlaskim napotyka szereg istotnych barier, które utrudniają pełne urzeczywistnienie jej założeń. Respondenci uczestniczący w badaniu zwracają uwagę na złożoność tych wyzwań, gdyż obejmują one zarówno kwestie kadrowe, organizacyjne i infrastrukturalne. Dotyczą także aspektów społecznych oraz systemowych. Wypowiedzi nauczycieli i kadry zarządzającej wskazują, że pomimo dużego zaangażowania środowiska oświatowego wciąż istnieją trudności z osiągnięciem efektu inkluzji. W niniejszym podrozdziale przedstawiono najczęściej wskazywane przez respondentów trudności oraz obszary wymagające interwencji i wsparcia systemowego.

Analizując wypowiedzi respondentów zauważono, że kluczowym wyzwaniem, przed jakim stoją jednostki oświatowe jest konieczność zmiany podejścia do ucznia, szczególnie w zakresie zauważenia i zrozumienia jego indywidualnych potrzeb. Ważnym aspektem wskazywanym przez uczestników badań była potrzeba pogłębionej współpracy z rodzicami oraz specjalistami, zwłaszcza z poradni psychologiczno-pedagogicznych.

R1PB: „Głównym wyzwaniem jest zmiana podejścia do ucznia i zauważenie jakich potrzeb dany uczeń wymaga. Potrzebujemy lepszej współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi”.

R2PS: „Uważam, że największym wyzwaniem placówek oświatowych jest edukacja rodziców i współpraca z nimi. Ważnym elementem jest także zdecydowanie lepsza współpraca z poradniami oraz podejście do ucznia i zauważenie jego potrzeb”.

Kolejnym istotnym wyzwaniem podkreślanym przez respondentów są kwestie organizacyjne i logistyczne. Obejmują one konieczność dostosowania struktury organizacyjnej placówek edukacyjnych do potrzeb edukacji włączającej. Respondenci w swoich wypowiedziach zwracali uwagę na potrzebę tworzenia mniejszych grup klasowych i zapewnienia odpowiedniego wsparcia kadrowego. Wskazywali także na

ważność wdrożenia elastycznych form nauczania dostosowanych do potrzeb różnych uczniów.

R2PB: „Dostosowanie organizacji pracy placówki – potrzeba tworzenia elastycznych rozwiązań organizacyjnych: mniejszych grup, zajęć w podgrupach, obecności nauczyciela wspomagającego czy asystenta dziecka”.

R1PŁ: „Zbyt duże liczebnie grupy/klasy. Brak limitów liczby dzieci z orzeczeniem w jednej grupie utrudnia skuteczną indywidualizację”.

Respondenci wskazywali również na poważne problemy związane z zapewnieniem właściwej infrastruktury, obejmujące zarówno przestrzeń fizyczną, jak i materiały dydaktyczne. Szczególnie istotne według nich jest zapewnienie odpowiedniej dostępności w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami. Wiąże się ona bowiem z koniecznością dostosowania budynków oraz zakupem specjalistycznych pomocy edukacyjnych.

R1PŁ: „Przestrzeń edukacyjna często nie jest dostosowana do potrzeb dzieci z nadwrażliwościami sensorycznymi czy trudnościami ruchowymi. Braki architektoniczne: brak wind, podjazdów, cichych kątek, sal do terapii indywidualnej”.

R1PS: „Duży kłopot i finansowy, i organizacyjny, pojawia się z materiałami do nauki. Do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi konieczne są specjalne materiały dydaktyczne, które nie zawsze są dostępne na rynku i często kosztują zbyt wiele”.

Uczestnicy wywiadów dostrzegają także wyzwania związane z kwestiami społecznymi dotyczące budowania kultury akceptacji i integracji. W swoich wypowiedziach artykułowali potrzebę systematycznej edukacji zarówno uczniów, jak i rodziców oraz kadry pedagogicznej. Dzięki temu można będzie przeciwdziałać uprzedzeniom i izolacji społecznej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

R2PB: „Budowanie kultury włączającej w środowisku przedszkolnym/szkolnym – praca nad postawami nauczycieli, rodziców i dzieci w kierunku akceptacji różnorodności i współodpowiedzialności za edukację wszystkich uczniów”.

R3PB: „Placówki zmagają się z wielkim brakiem szacunku i tolerancji wobec uczniów, którzy potrzebują specjalistycznego wsparcia. Zatem trzeba od najmłodszych lat uczyć postaw pełnych wyrozumiałości i zrozumienia”.

Respondenci zwracali również uwagę na potrzebę stałego doskonalenia zawodowego kadry pedagogicznej oraz konieczność zatrudnienia większej liczby specjalistów. Podkreślali, że brak wystarczającej liczby odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli i terapeutów znacząco utrudnia realizację edukacji włączającej.

R4PB: „Jednostki oświatowe stoją przed wyzwaniami takimi jak: brak wystarczającej liczby specjalistów, potrzeba stałego doskonalenia nauczycieli”.

R5PŁ: „Obserwuje się kurczącą się kadrę pedagogiczną oraz brak skutecznego systemu zachęt do pracy w warunkach zwiększonych wymagań”.

Ważnym zagadnieniem wskazywanym przez respondentów były także bariery finansowe. Respondenci zauważali, że brak odpowiednich środków finansowych znacząco ogranicza możliwość skutecznej realizacji założeń edukacji włączającej. Dotyczy to w szczególności zakupu materiałów dydaktycznych czy dostosowania przestrzeni placówek.

R2PŁ: „Głównymi wyzwaniami pozostają ograniczone finansowanie oraz trudności w pozyskaniu specjalistów na rynku pracy”.

R1PB: „Potrzeba zabezpieczenia finansowego i administracyjnego – ograniczenia budżetowe utrudniające rozwój kadry, zakup pomocy dydaktycznych czy adaptację przestrzeni”.

Z perspektywy respondentów uwagę należy poświęcić także systemowym barierom administracyjnym i proceduralnym. Wskazywali oni, że przepisy są często zbyt skomplikowane, zaś procedury związane z organizacją wsparcia specjalistycznego są zbyt sformalizowane. Wskazywali również na wdrażanie nowych regulacji, do których nie posiadają dokładnej znajomości.

R2PB: „Złożoność przepisów i procedur związanych z organizacją kształcenia specjalnego w placówkach ogólnodostępnych”.

R3PS: „Zmienić system. Blokuje karta nauczyciela. Mimo, że jestem nauczycielem tyle lat, to uważam, że pierwszą rzeczą, którą rząd powinien zrobić, to dostosować system oświaty i kartę nauczyciela”.

R1PB: „Nie posiadamy narzędzi, które pozwoliłyby nam w pełni realizować nowe przepisy związane z kontynuacją kształcenia specjalnego dla dzieci czy uczniów, którzy uzyskali nowe orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Szczególnie trudne jest zapewnienie odpowiedniej liczby miejsc w oddziałach specjalnych zgodnie z nowymi przepisami”.

Ostatnim obszarem podkreślanym przez respondentów były trudności wynikające z konieczności pogodzenia różnorodnych potrzeb edukacyjnych w jednej klasie. Nauczyciele wciąż napotykają trudności w efektywnej realizacji procesu dydaktycznego, ponieważ muszą jednocześnie uwzględniać potrzeby dzieci zdolnych oraz dzieci wymagających szczególnego wsparcia.

R3PŁ: „Dużym wyzwaniem jest pogodzenie potrzeb dzieci o słabszych możliwościach przyswajania wiedzy z potrzebami dziećmi uzdolnionych w jednej klasie”.

Respondenci w swoich wypowiedziach wprost zaznaczali, że realizacja edukacji włączającej wymaga gruntownych zmian systemowych, organizacyjnych oraz społeczno-kulturowych. Niezbędne jest więc kompleksowe i długofalowe podejście do edukacji włączającej ukierunkowane na niwelowanie barier kadrowych, infrastrukturalnych, finansowych oraz społecznych.

3.5. Rekomendacje w zakresie działań ukierunkowanych na rozwój edukacji włączającej w województwie podlaskim

Zidentyfikowane w badaniu wyzwania stojące przed edukacją włączającą wymagają nie tylko rozpoznania, ale przede wszystkim przekucia w konkretne działania. Respondenci (nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli oraz szkół podstawowych) nie ograniczali się tylko do diagnozy problemów, lecz przedstawili również propozycje rozwiązań, które ich zdaniem mogą w realny sposób poprawić funkcjonowanie edukacji włączającej w regionie.

Analizując wypowiedzi uczestników badań, należy zauważyć, że zgodnie zwracali uwagę na konieczność podejmowania działań na różnych poziomach edukacyjnych. Od instytucji centralnych, poprzez samorządy, aż po same placówki oświatowe. Respondenci wyraźnie wskazywali na potrzebę indywidualizacji nauczania, co miało być efektem współpracy nauczycieli, specjalistów, rodzin uczniów oraz społeczności. W ich ocenie kluczowe jest upraszczanie procedur związanych z organizacją kształcenia specjalnego, zwiększenie finansowania, a także stworzenie bardziej elastycznych rozwiązań organizacyjnych.

R1PB: „Działania w rozwój edukacji włączającej powinny być podjęte poprzez indywidualizację nauczania, bardzo dużą współpracę nauczycieli, specjalistów, rodziny oraz społeczności”.

R2PB: „Działania upraszczające przepisy i procedury związane z organizacją kształcenia specjalnego. Zwiększenie finansowania. Stworzenie elastycznych rozwiązań organizacyjnych: mniejszych grup, zajęć w podgrupach, obecności nauczyciela wspomagającego czy asystenta dziecka”.

Kolejnym istotnym zagadnieniem, na które zwracano uwagę, jest potrzeba zmiany programów nauczania w aspekcie dostosowania ich do indywidualnych potrzeb uczniów. Respondenci podkreślali konieczność szkoleń dla kadry nauczycielskiej oraz rozwoju świadomości i kompetencji zarówno rodziców, jak i społeczności szkolnych. Edukacja skierowana do wszystkich interesariuszy może bowiem zapewnić bardziej efektywne realizowanie idei edukacji włączającej.

R3PB: „Przede wszystkim dostosowanie programu nauczania do indywidualnych potrzeb, rozwój zawodowy specjalistów, rozwój tolerancji i szacunku wobec inności, edukowanie nauczycieli, rodziców jak i uczniów”.

Istotnym czynnikiem w rozwoju edukacji włączającej, na który wskazywali respondenci, było zaangażowanie Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz lokalnych samorządów w zapewnienie odpowiednich warunków finansowych, organizacyjnych oraz infrastrukturalnych. Zdaniem badanych kluczowe znaczenie ma odpowiednie przygotowanie infrastruktury szkolnej oraz zapewnienie specjalistycznych materiałów dydaktycznych.

R4PB: „Samorzady powinny zapewnić finansowanie i specjalistów, dyrekcje wspierać nauczycieli i organizować szkolenia, nauczyciele doskonalić kompetencje i indywidualizować pracę, a rodzice oraz społeczność lokalna angażować się w budowanie akceptacji i współpracy”.

R1PŁ: „Zwiększenie nakładów finansowych na edukację włączającą przez Ministerstwo Edukacji, jednostki samorządu terytorialnego. Obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli i dyrektorów”.

Część respondentów zwracała także uwagę na konieczność wprowadzenia zmian systemowych na poziomie ministerialnym, wskazując, że niezbędne były głębokie konsultacje z praktykami – nauczycielami i dyrektorami szkół. Ich zdaniem skuteczność edukacji włączającej może wzrosnąć dzięki wdrożeniu bardziej elastycznych, indywidualnych rozwiązań, dostosowanych bezpośrednio do potrzeb dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

R5PŁ: „Konieczne są działania na poziomie Ministerstwa Edukacji, które powinno prowadzić realne konsultacje z praktykami – nauczycielami i dyrektorami – w celu określenia, jak powinna wyglądać szkoła ogólnodostępna, aby skutecznie wspierać dzieci wymagające specjalnej opieki”.

R1PB: „Zajęcia często nie są dostosowane do możliwości wszystkich uczniów. Dobrym rozwiązaniem byłaby większa liczba zajęć praktycznych oraz wczesne doradztwo zawodowe, które pomogłoby uczniom lepiej poznać swoje predyspozycje i przygotować się do wyboru przyszłego zawodu”.

Istotne znaczenie ma również kwestia współpracy placówek oświatowych z rodzicami uczniów. Respondenci zwracali uwagę, że skuteczność edukacji włączającej znacząco rośnie w przypadku aktywnego zaangażowania rodziców oraz ich pełnej współpracy z placówkami edukacyjnymi. Jednocześnie wskazywali na konieczność edukowania rodziców w zakresie korzyści wynikających z edukacji włączającej.

R2PS: „Najważniejszym podjętym działaniem powinno być postawienie na współpracę między rodzicem, jednostką, nauczycielem, specjalistą i społecznością. Należy również walczyć ze stereotypami – rodzice często wypierają możliwość istnienia 'problemu' i nie podejmują się przez to diagnoz”.

Kolejną kwestią poruszaną przez uczestników badań była potrzeba zmiany podejścia społeczeństwa do edukacji włączającej, co wymaga działań na rzecz kształtowania świadomości społecznej, tolerancji oraz empatii. Zdaniem respondentów, za realizację tych działań odpowiedzialni powinni być dyrektorzy placówek, nauczyciele oraz instytucje edukacyjne, a także media i organizacje społeczne.

R1PŁ: „Budowanie świadomości społecznej przez dyrektorów placówek, nauczycieli, media, organizacje pozarządowe. Wspieranie współpracy między nauczycielami, specjalistami i rodzicami”.

Część respondentów zwracała uwagę także na konieczność szczególnego podejścia do uczniów z najpoważniejszymi niepełnosprawnościami. Podkreślali, że edukacja włączająca powinna być opcją, a nie obowiązkiem. Dotyczy to zwłaszcza przypadków, w których najlepszym rozwiązaniem dla ucznia byłaby placówka specjalistyczna.

R4PŁ: „Dla niektórych uczniów z bardzo poważnymi niepełnosprawnościami placówki specjalistyczne są lepszą alternatywą”.

Pojawiały się także głosy wskazujące na konieczność wzmocnienia sektora prywatnej edukacji jako alternatywy mogącej zapewnić lepsze warunki uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Według respondentów szkoły publiczne nie zawsze mogą zapewnić odpowiedni poziom wsparcia.

R3PS: „Szkolnictwo prywatne należy wzmocnić, bo ci świadomi rodzice, którzy naprawdę będą chcieli, żeby dziecko miało odpowiednie warunki, to będą posyłać do prywatnych szkół, a publiczne szkoły będą dalej tkwić w takim marazmie”.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów sformułowano rekomendacje w zakresie działań, które wymagają realizacji w celu wzmocnienia edukacji włączającej w województwie podlaskim. Respondenci jednoznacznie wskazywali, że dalszy rozwój tego modelu kształcenia nie będzie możliwy bez podjęcia zdecydowanych działań organizacyjnych, kadrowych i finansowych. Szczególnie akcentowali potrzebę indywidualizacji procesu nauczania, którą należy systemowo wspierać poprzez rozwój współpracy między nauczycielami, specjalistami, rodzicami oraz otoczeniem społecznym szkół i przedszkoli. Niezbędne jest także zwiększenie nakładów finansowych na edukację włączającą. Brak środków ogranicza możliwość zatrudniania nauczycieli wspomagających i specjalistów oraz zakup nowoczesnych narzędzi edukacyjnych. Równolegle należy uprościć procedury organizacyjne związane z edukacją specjalną. Obowiązujące rozwiązania są zbyt sformalizowane i nie pozwalają placówkom działać elastycznie i efektywnie.

Równie ważnym obszarem interwencji jest infrastruktura. Respondenci podkreślali, że konieczne jest jak najszybsze dostosowanie przestrzeni edukacyjnych do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami. Brak wind, sal terapeutycznych czy

przestrzeni sensorycznych to bariery, które realnie utrudniają codzienne funkcjonowanie uczniów i personelu. Działania w tym zakresie nie mogą być odkładane na przyszłość, tylko powinny być wdrażane na bieżąco.

Podjęcia działań wymaga także budowanie kultury włączającej. Szkoły i przedszkola powinny być miejscem kształtowania postaw akceptacji, otwartości i empatii. W tym celu należy uruchomić programy edukacyjne skierowane do uczniów, rodziców oraz pracowników oświaty. Bez świadomego środowiska społecznego, proces inkluzji nie ma szans się utrwalić.

Wśród wskazanych przez badanych priorytetów pojawiła się również konieczność rozbudowy wsparcia psychospołecznego. Rosnące problemy emocjonalne dzieci i młodzieży nie mogą być ignorowane. Placówki powinny dysponować odpowiednim zapleczem psychologicznym i terapeutycznym. Wymaga to zatrudnienia dodatkowych specjalistów oraz wdrożenia działań profilaktycznych i interwencyjnych – m.in. socjoterapii i treningów umiejętności społecznych.

Wnioski z wywiadów jednoznacznie wskazują także na potrzebę wdrażania edukacji włączającej już na etapie przedszkolnym. Respondenci podkreślali, że tylko wczesna interwencja pozwala skutecznie wspierać rozwój dziecka i kształtować pozytywne postawy wobec różnorodności. Działania powinny obejmować zarówno kadry, jak i infrastrukturę przedszkoli. Zaniechanie w tym obszarze będzie oznaczać opóźnione reagowanie na potrzeby najmłodszych.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, dalszy rozwój edukacji włączającej w regionie wymaga podjęcia licznych działań. Część z nich powinna zostać wdrożona jak najszybciej. Inne mogą być realizowane etapami. Kluczowe jest natomiast konsekwentne i systemowe podejście. Bez niego trudno będzie mówić o rzeczywistej inkluzji. Zmiany muszą więc zdecydowanie wyjść poza sferę jedynie deklaracji. Powinny przekładać się na konkretne rozwiązania organizacyjne, praktyki pedagogiczne i realne wsparcie dostępne na poziomie każdej placówki.

4. Diagnoza aktualnego stanu edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim – wyniki badań ilościowych

W ramach procesu badawczego zostały zaplanowane i zrealizowane badania ilościowe w formie ankiety online z: rodzicami przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych oraz do nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych z trzech podregionów województwa podlaskiego (białostockiego – PB, łomżyńskiego – PŁ oraz suwalskiego – PS).

W ankiecie zawarto następujące pytania do:

- rodziców (Załącznik 2):
 - Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.
 - Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.
 - Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.
 - Jakie działania Pana/Pani zdaniem mogłyby poprawić realizację edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach?
 - Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły.
 - Jakie inne działania realizowane przez przedszkola/szkoły mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej?
- nauczycieli i dyrekcji (Załącznik 3):
 - Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.
 - Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.
 - Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.
 - Jakie inne wyzwania napotyka Pan/Pani w przedszkolu/szkole w realizacji edukacji włączającej?
 - Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły.
 - Jakie inne działania realizowane przez przedszkola/szkoły mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej?

4.1. Edukacja włączająca w percepcji rodziców

Ponad połowa rodziców (52,3%) stwierdziła, iż znają pojęcie edukacji włączającej (odpowiedzi udzielone na „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Większość z nich (81,4%) rozumie ideę wspólnego kształcenia dzieci o różnych potrzebach.

Rodzice również mają świadomość, że edukacja włączająca dotyczy również dzieci wybitnie zdolnych (39,8% „raczej tak” i 21,2% „zdecydowanie tak”). Popierają wspólną naukę wszystkich dzieci w 71,7% (odpowiedzi udzielone na „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Większość rodziców posiada przekonanie, iż obecność dzieci z niepełnosprawnościami nie przeszkadza w rozwoju innych dzieci (54,9% - odpowiedzi udzielone na „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). W przypadku rozwoju własnego dziecka również rodzice stwierdzili, iż obecność dzieci z niepełnosprawnościami nie przeszkadza w rozwoju ich dziecka (60,2% - odpowiedzi udzielone na „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Rodzice postrzegają edukację włączającą jako źródło empatii i tolerancji (35,4% - „raczej tak”, 45,1% - „zdecydowanie tak”). Większość rodziców (66,4% - „raczej tak” i „zdecydowanie tak”) uważa, że dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE) odnoszą korzyści ze wspólnej nauki z dziećmi z SPE. Jednocześnie 15,0% rodziców nie ma w tej kwestii zdania (odpowiedź „ani nie ani tak”), a 12,4% raczej nie dostrzega takich korzyści.

Zdecydowana większość rodziców, tj. 74,3% wyraża potrzebę zwiększenia wsparcia specjalistycznego dla edukacji włączającej, a kolejne 23,9% również skłania się ku takiej opinii. W sytuacji, gdy rodzice mieli ocenić działania na rzecz edukacji włączającej w placówce swojego dziecka, 40,7% z nich uznało, że raczej je dostrzega. Z kolei 23,9% wybrało odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”), a 16,8% zadeklarowało, że raczej nie zauważa takich działań.

W opinii 33,6% rodziców nauczyciele są raczej przygotowani do pracy w zróżnicowanej grupie uczniów. Jednocześnie 23% badanych wybrało odpowiedź neutralną, a kolejne 23% uznało, że raczej nie są do tego przygotowani.

Ponad połowa rodziców (51,3%) uważa, że raczej posiada umiejętność rozpoznawania potrzeb dziecka wymagającego indywidualnego podejścia, a 15,9% jest o tym zdecydowanie przekonanych. Z kolei 20,4% wybrało odpowiedź neutralną („ani tak, ani nie”). 30,1% rodziców zadeklarowało, że zdecydowanie nie brało udziału w rozmowach lub spotkaniach dotyczących edukacji dzieci o zróżnicowanych potrzebach, a 28,3% odpowiedziało „raczej nie”. Jedynie 19,5% wskazało, że zdecydowanie uczestniczyło w takich inicjatywach. Chęć pogłębiania wiedzy na temat edukacji włączającej zadeklarowało 40,7% rodziców (odpowiedź: „raczej tak”) oraz 25,7% („zdecydowanie tak”). Blisko połowa rodziców (49,6%) zdecydowanie odczuwa niedobór informacji na temat edukacji włączającej w przestrzeni publicznej, a kolejne 31,0% podziela tę opinię w pewnym stopniu (odpowiedź: „raczej tak”). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 7.

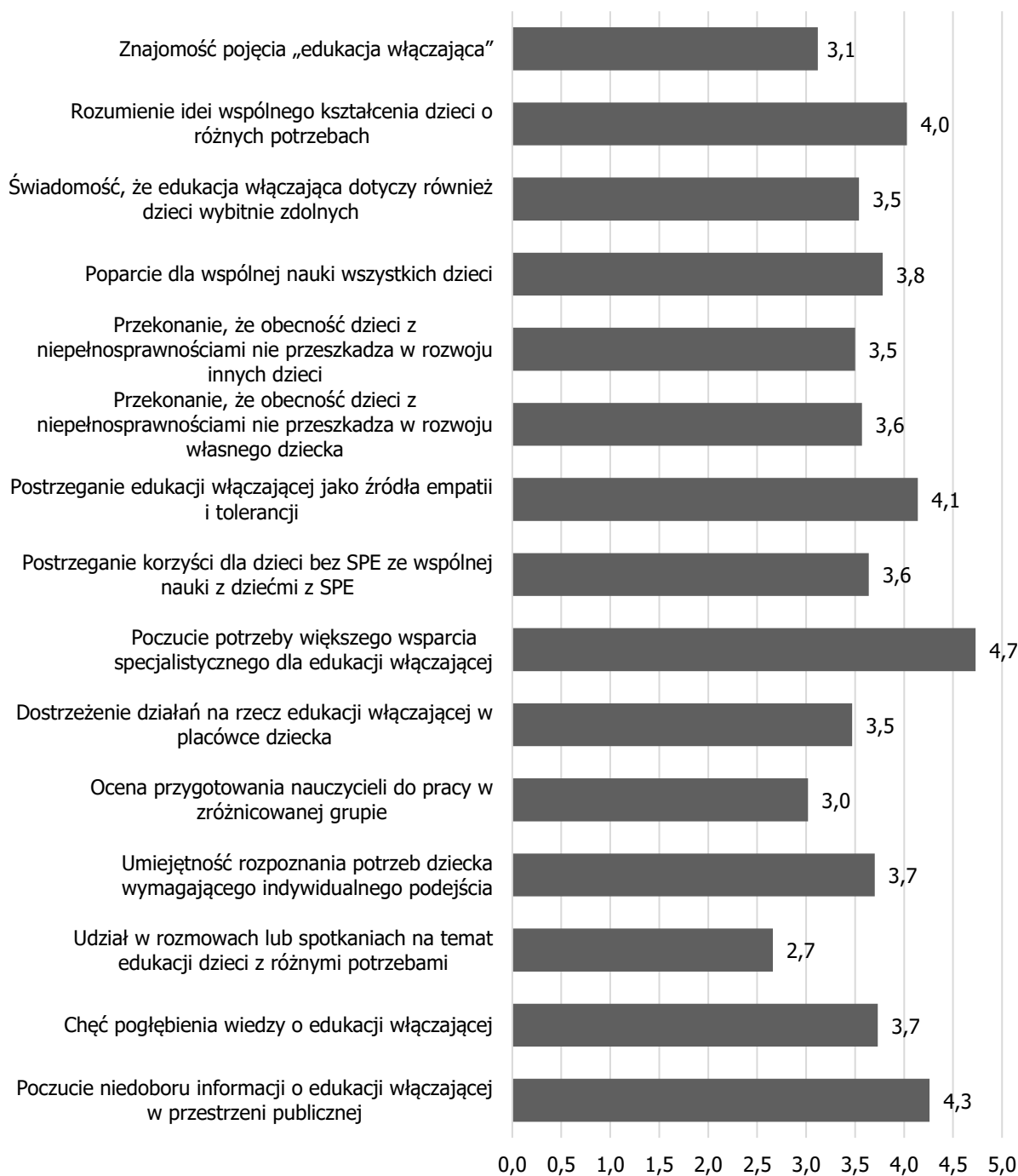
Tabela 7. Wiedza i stosunek rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych do edukacji włączającej w województwie podlaskim

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
1.	Znajomość pojęcia „edukacja włączająca”	17,7%	19,5%	10,6%	38,1%	14,2%
2.	Rozumienie idei wspólnego kształcenia dzieci o różnych potrzebach	2,7%	3,5%	12,4%	51,3%	30,1%
3.	Świadomość, że edukacja włączająca dotyczy również dzieci wybitnie zdolnych	5,3%	17,7%	15,9%	39,8%	21,2%
4.	Poparcie dla wspólnej nauki wszystkich dzieci	6,2%	13,3%	8,9%	39,8%	31,9%
5.	Przekonanie, że obecność dzieci z niepełnosprawnościami nie przeszkadza w rozwoju innych dzieci	9,7%	15,0%	20,4%	25,7%	29,2%
6.	Przekonanie, że obecność dzieci z niepełnosprawnościami nie przeszkadza w rozwoju własnego dziecka	9,7%	15,0%	15,0%	29,2%	31,0%
7.	Postrzeganie edukacji włączającej jako źródła empatii i tolerancji	2,7%	6,2%	10,6%	35,4%	45,1%
8.	Postrzeganie korzyści dla dzieci bez SPE ze wspólnej nauki z dziećmi z SPE	6,2%	12,4%	15,0%	44,3%	22,1%
9.	Poczucie potrzeby większego wsparcia specjalistycznego dla edukacji włączającej	0,0%	0,0%	1,8%	23,9%	74,3%
10.	Dostrzeżenie działań na rzecz edukacji włączającej w placówce dziecka	3,5%	16,8%	23,9%	40,7%	15,0%
11.	Ocena przygotowania nauczycieli do pracy w zróżnicowanej grupie	12,4%	23,0%	23,0%	33,6%	8,0%
12.	Umiejętność rozpoznania potrzeb dziecka wymagającego indywidualnego podejścia	0,9%	11,5%	20,4%	51,3%	15,9%
13.	Udział w rozmowach lub spotkaniach na temat edukacji dzieci z różnymi potrzebami	30,1%	28,3%	6,2%	15,9%	19,5%
14.	Chęć pogłębienia wiedzy o edukacji włączającej	4,4%	9,7%	19,5%	40,7%	25,7%
15.	Poczucie niedoboru informacji o edukacji włączającej w przestrzeni publicznej	0,9%	2,7%	15,9%	31,0%	49,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

Z perspektywy rodziców najwyższą średnią ocenę uzyskało stwierdzenie wskazujące na poczucie potrzeby większego wsparcia specjalistycznego dla realizacji

edukacji włączającej, które oceniono na 4,7. Wysoka średnia również występuje w przypadku poczucia niedoboru informacji o edukacji włączającej w przestrzeni publicznej (4,3). Rodzice postrzegają edukację włączającą jako źródło empatii i tolerancji (średnia 4,1), rozumieją ideę wspólnego kształcenia dzieci o różnych potrzebach (średnia 4,0) oraz popierają wspólną naukę dla wszystkich dzieci (średnia 3,8). Najniższą średnią uzyskało stwierdzenie dotyczące udziału rodziców w rozmowach lub spotkaniach na temat edukacji dzieci z różnorodnymi potrzebami edukacyjnymi – na poziomie 2,7. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 3.



Rysunek 3. Wiedza i stosunek rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych do edukacji włączającej w województwie podlaskim (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

Średnia ocen czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim nie jest bardzo zróżnicowana. Najwyżej został oceniony czynnik odnoszący się do dobrej i skutecznej komunikacji i współpracy z nauczycielami i przedszkolem/szkołą (średnia 4,7). Kolejno, średnią ocenę 4,6 uzyskał czynnik związany z wysoko wykwalifikowaną kadrą w przedszkolu lub szkole, wsparciem dla rodziców ze strony specjalistów, pełną szacunku współpracą rodziców i ich rodzin z przedszkolakami lub uczniami, wsparciem emocjonalnym i psychicznym dla przedszkolaków lub uczniów z trudnościami w nauce oraz wsparciem psychologicznym dla przedszkolaków lub uczniów z trudnościami adaptacyjnymi. Najniżej został oceniony czynnik związany z elastycznością w podejściu do godzin lekcyjnych i organizacji dnia przedszkolnego lub szkolnego (4,1). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 4.

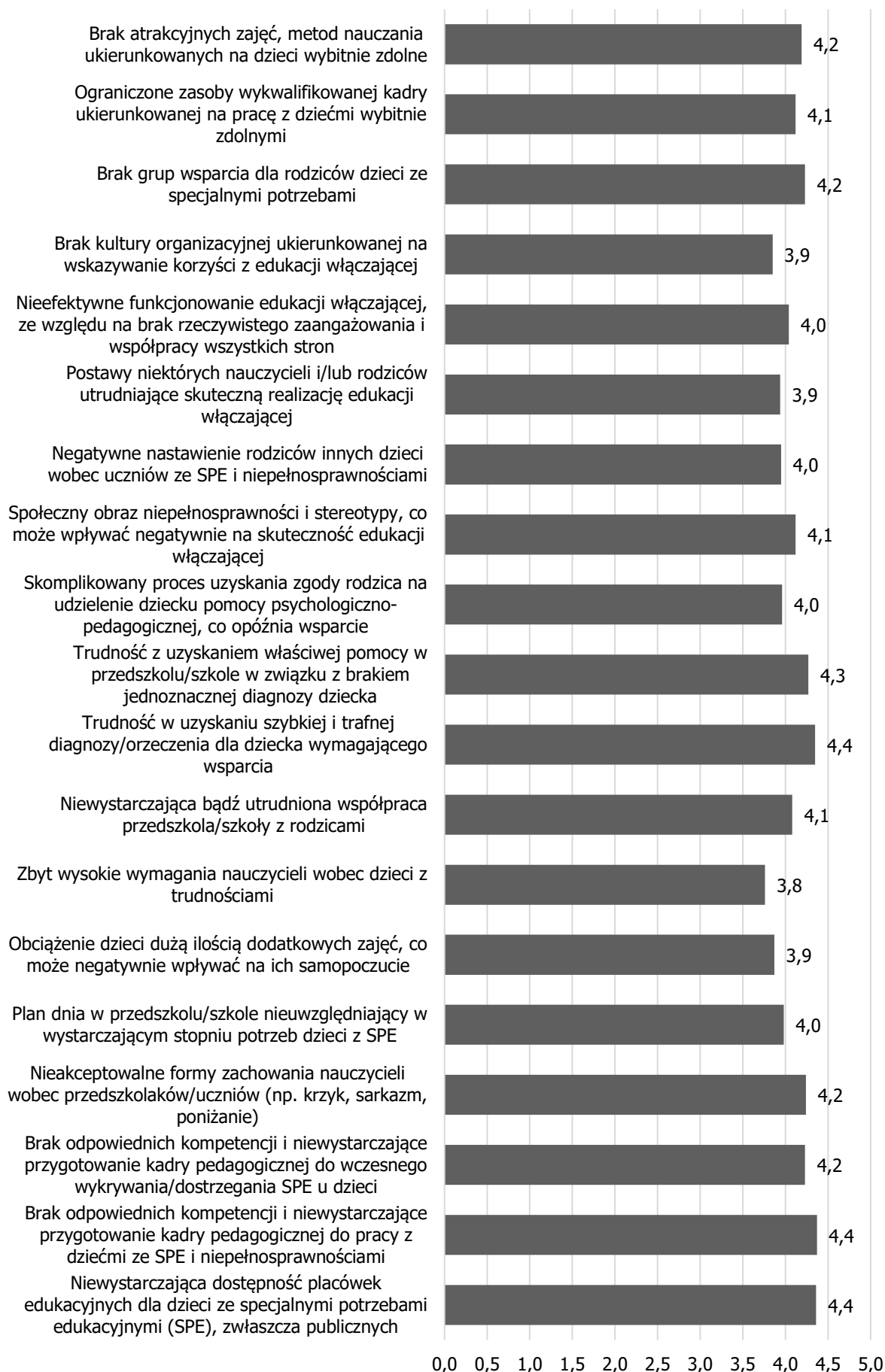


Rysunek 4. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

Do czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim, respondenci najwyżej ocenili (średnia 4,4) niewystarczającą dostępność placówek edukacyjnych dla dzieci ze

specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), zwłaszcza publicznych, brak odpowiednich kompetencji i niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi ze SPE i niepełnosprawnościami, trudność w uzyskaniu szybkiej i trafnej diagnozy/orzeczenia dla dziecka wymagającego wsparcia. Rodzice również wskazali trudność z uzyskaniem właściwej pomocy w przedszkolu/szkole w związku z brakiem jednoznacznej diagnozy dziecka (średnia 4,3). Innymi istotnymi czynnikami hamującymi (średnia ocen po 4,2) są: brak odpowiednich kompetencji i niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do wczesnego wykrywania/dostrzegania SPE u dzieci (zanim zostaną one skierowane na specjalistyczną diagnozę), nieakceptowalne formy zachowania nauczycieli wobec przedszkolaków/uczniów (np. krzyk, sarkazm, poniżanie), brak grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami oraz brak atrakcyjnych zajęć, metod nauczania ukierunkowanych na dzieci wybitnie zdolne. Za najmniej istotny czynnik utrudniający edukację włączającą rodzice uznali zbyt wysokie wymagania stawiane dzieciom z trudnościami przez nauczycieli. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 5.



Rysunek 5. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

Do głównych wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim, w przypadku odpowiedzi "zdecydowanie tak", rodzice wskazali potrzebę większego wsparcia dla nauczycieli w pracy z dziećmi o SPE (59,3%) oraz potrzebę większego zaangażowania samorządów i władz oświatowych (51,3%). Wysoko zostały ocenione również utrudnienia wynikające z liczebności grup/klas (46,9%), trudność nauczycieli w dostosowywaniu metod pracy do różnych potrzeb dzieci (39,8%), wątpliwości co do skutecznej realizacji edukacji włączającej (35,4%), brak indywidualnego podejścia do dzieci wybitnie zdolnych (34,5%) oraz dostrzeżone przypadki wykluczania lub marginalizacji dzieci w grupie/klasie (32,7%). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 8.

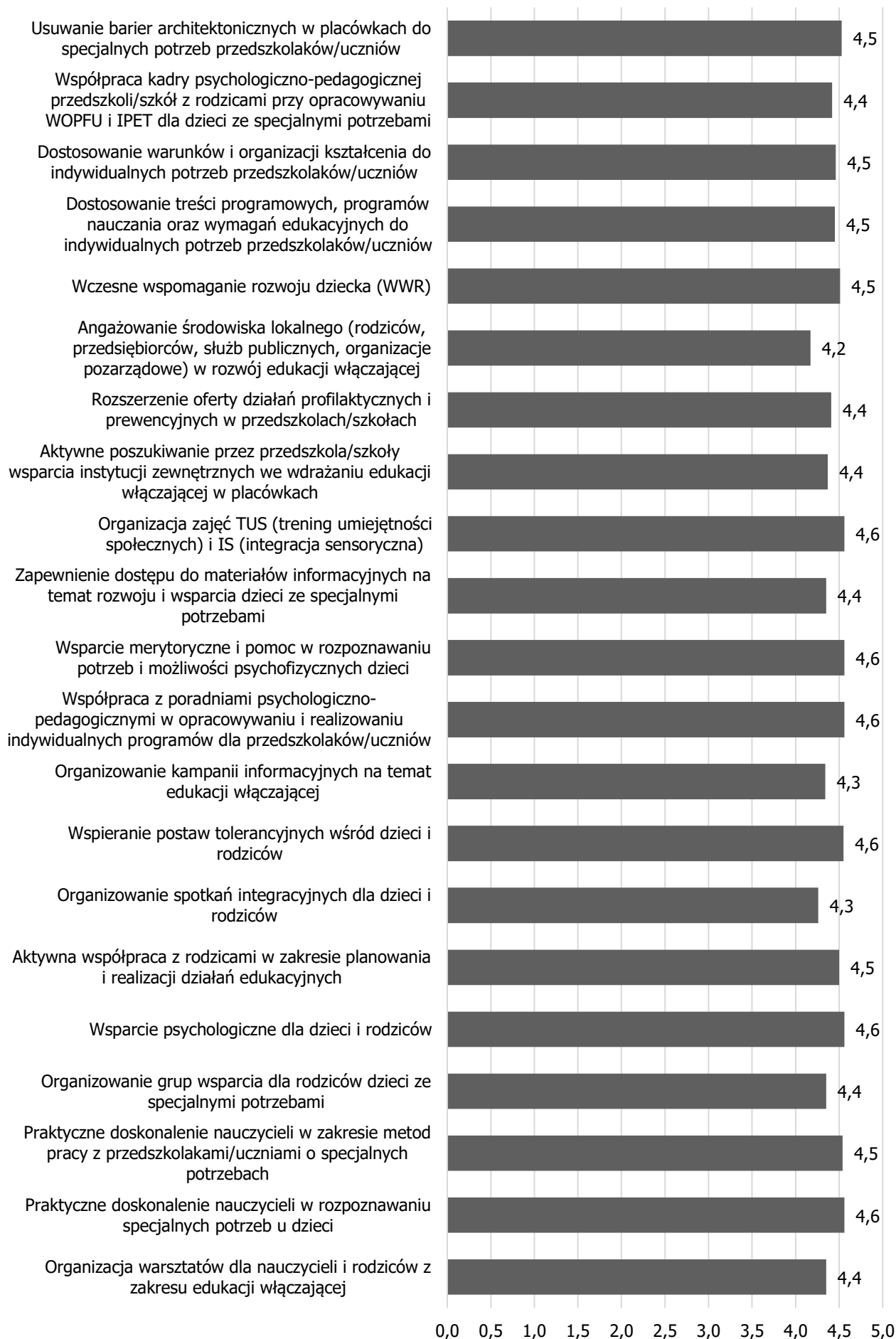
Tabela 8. Wyzwania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
1.	Trudność nauczycieli w dostosowywaniu metod pracy do różnych potrzeb dzieci	0,9%	4,4%	16,8%	38,1%	39,8%
2.	Utrudnienia wynikające z liczebności grup/klas	0,9%	6,2%	8,9%	37,2%	46,9%
3.	Brak indywidualnego podejścia do dzieci wybitnie zdolnych	0,9%	6,2%	21,2%	37,2%	34,5%
4.	Niewystarczające wsparcie dla dzieci z większymi trudnościami	3,5%	5,3%	16,8%	42,5%	31,9%
5.	Wątpliwości co do skutecznej realizacji edukacji włączającej	0,9%	11,5%	22,1%	30,1%	35,4%
6.	Trudność w uzyskaniu informacji o możliwościach wsparcia dziecka	7,1%	25,7%	25,7%	23,0%	18,6%
7.	Potrzeba większego wsparcia dla nauczycieli w pracy z dziećmi o SPE	0,9%	1,8%	8,9%	29,2%	59,3%
8.	Brak jasnej komunikacji szkoły/przedszkola z rodzicami	2,7%	11,5%	23,0%	31,0%	31,9%
9.	Dostrzeżone przypadki wykluczania lub marginalizacji dzieci w grupie/klasie	2,7%	15,0%	13,3%	36,3%	32,7%

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
10.	Potrzeba większego zaangażowania samorządów i władz oświatowych	1,8%	2,7%	12,4%	31,9%	51,3%
11.	Brak zaangażowania rodziców w rozwój dzieci ze SPE	4,4%	16,8%	31,0%	30,1%	17,7%
12.	Nadopiekuńczość rodziców ograniczająca rozwój dzieci ze SPE	0,9%	23,0%	38,1%	23,0%	15,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

W kolejnym pytaniu respondenci ocenili potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim. Do najważniejszych działań (średnia po 4,6) można określić praktyczne doskonalenie nauczycieli w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb u dzieci, wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców, wspieranie postaw tolerancyjnych wśród dzieci i rodziców, współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów (edukacyjno-terapeutycznych oraz rewalidacyjno-wychowawczych) dla przedszkolaków/uczniów, wsparcie merytoryczne i pomoc w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci, organizacja zajęć TUS (trening umiejętności społecznych) i IS (integracja sensoryczna). Respondenci jako najmniej potrzebne działanie wskazali angażowanie środowiska lokalnego – w tym rodziców, przedsiębiorców, służb publicznych oraz organizacji pozarządowych – w rozwój edukacji włączającej (średnia ocena 4,2). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 6.



Rysunek 6. Ocena potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych [N=113].

Respondenci zostali poproszeni, aby opisać samodzielnie działania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim. W odpowiedziach respondentów na temat edukacji włączającej zauważalne są różne obszary wymagające uwagi i dalszych działań. Pierwszym z nich są potrzeby związane z doskonaleniem zawodowym nauczycieli, w tym uczestnictwo np. w szkoleniach, kursach.

„Przede wszystkim szkolenia rodziców /nauczycieli/ samych dzieci w zakresie metod reagowania na potrzeby dzieci ze specjalnymi potrzebami”.

„Doskonalenie zawodowe nauczycieli obejmujące praktyczne szkolenia dotyczące metod pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych”.

„Szkolenie pań, niektóre zatrzymały się w pewnej epoce”.

„Szkolenia dla nauczycieli, rodziców. Przede wszystkim takie, na których jasno będą postawione wskazówki, przykłady jak pracować z takim dzieckiem. Wiadome jest, że każde dziecko jest inne, ale dużo przykładów można by "dopasować" do dzieci z SPE”.

„Obowiązkowe szkolenia dla nauczycieli, którzy pracują w takich placówkach”.

„Szkolenia dla kadry pedagogicznej w kierunku współpracy z dziećmi z niepełnosprawnościami, dostosowanie klas w tym kierunku”.

„Kształcenie nauczycieli i kadry zarządzającej w tym temacie”.

„Uważam, że kadra nauczycieli powinna przejść więcej szkoleń na ten temat, tak jak bardziej zaangażować się w to co się dzieje w szkole w klasach, bo dzieci nie mają wsparcia od nauczycieli”.

Wielu respondentów wskazuje również na to, aby zwiększyć liczbę specjalistów, takich jak pedagodzy i psychologowie, którzy mogą i będą wspierać nauczycieli i rodziców w codziennej pracy.

„Zwiększona ilość pedagogów i psychologów w szkołach”.

„Zwiększenie liczby nauczycieli/specjalistów w placówkach szkolnych”.

„Zatrudnienie większej ilości wykwalifikowanych nauczycieli”.

„Fajne, żeby każde dziecko miało możliwość rozmowy z psychologiem, specjalistą”.

Kolejnym ważnym aspektem jest zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dzieciom oraz ich rodzinom. Respondenci zauważają, że brakuje

odpowiedniej dostępności specjalistów i szybkiej diagnozy potrzeb uczniów. Opieka psychologiczna i pedagogiczna powinna być integralną częścią funkcjonowania szkół, umożliwiając dzieciom lepsze radzenie sobie z trudnościami oraz wspierając ich rozwój.

„Spotkania rodziców z psychologami pedagogami, terapeutami”.

„Większe wsparcie psychologiczno-pedagogiczne dzieci”.

„Szybsza i bardziej dostępna bezpłatna diagnostyka dzieci z SPE”.

Respondenci wielokrotnie zwracają uwagę na zbyt dużą liczebność klas, co utrudnia indywidualne podejście do uczniów z różnorodnymi potrzebami. Wskazują również na potrzebę dostosowania tempa nauczania oraz różnicowania zadań.

„Zmniejszenie ilości dzieci w grupach/klasach, by nauczyciele mogli poświęcić więcej uwagi dzieciom”.

„Mniejsze klasy, działania ukierunkowane na rozwój tolerancji wśród rodziców „zwykłych” dzieci”.

„Mniejsze liczebnie klasy, gdzie są dzieci z SPE, w tym wybitnie zdolne, a nie są to klasy integracyjne (nie ma nauczycieli wspomagających)”.

„Różnicowanie zadań do wykonania na lekcji (m.in. ilościowo), aby wszystkie dzieci wykonały wszystkie zadania w tym samym, określonym czasie (dzieci mniej zdolne potrzebują więcej czasu na wykonanie polecenia, stąd też nie nadążają i nie śledzą dalszego ciągu lekcji, ponieważ nauczyciel zaczyna kolejne polecenie)”.

„Równy poziom nauczania wobec wszystkich dzieci w klasie się nie sprawdza. Powinny być mniejsze klasy, więcej nauczycieli. Uczniowie przeciętni są zostawiani sami sobie, bo jakoś dadzą radę, brak motywujących działań wobec nich, zachęcania do rozwoju”.

„Powinny być granice włączania dzieci z zaburzeniami wpływającymi negatywnie na inne dzieci, np. przemoc, agresja, uniemożliwianie prowadzenia lekcji nauczycielowi. Spotykam się z przypadkami udręczonych nauczycieli i przeżywających to dzieci w klasie. Rozumiem pragnienie rodziców dzieci z zaburzeniami, by uczyły się w zwykłej szkole, ale nie może się to odbywać kosztem innych dzieci. Edukacja włączająca dzieci niepełnosprawne jest jak najbardziej ubogacająca i uwrażliwiająca dzieci”.

„(...) Klasy są zbyt liczne - nauczyciele nie są w stanie dopilnować wszystkich uczniów, zwłaszcza tych mniejszych; gdzie do każdego trzeba podejść i indywidualnie niejednokrotnie wytłumaczyć”.

Pojawiły się również komentarze, aby utworzyć oddzielne klasy z dziećmi z orzeczeniami, aby móc prowadzić naukę dostosowaną tempem i zakresem do ich indywidualnych potrzeb oraz zapewnić im odpowiednią uwagę i wsparcie.

„Myślę, że powrót do tworzenia oddzielnych klas, aby iść z programem takim tempem, za którym nadąża dzieci one potrzebują więcej czasu i uwagi”.

„Dzieci ze specjalnymi potrzebami powinny być w jednej klasie, gdzie program i materiał, a także ocenianie byłyby do nich dostosowane. Aktualnie jest duży bałagan. Rodzice wstydzą się mówić i problemach dziecka, a z drugiej strony zgadzają się na inne ocenianie, aby dzieci miały lepsze oceny. To nie jest sprawiedliwe dla dzieci, od których wymaga się wszystkiego i otrzymują niższe oceny. Dzieci z potrzebami, jeśli uczą się w normalnej szkole powinny być traktowane tak samo. Jeśli nie radzą sobie- powinny uczęszczać do szkół dostosowanych do nich”.

„Uważam, że uczniowie z niepełnosprawnościami intelektualnymi powinni uczęszczać do szkół specjalnych lub szkół stworzonych dla dzieci, że spectrum. Moja córka uczęszcza do klasy integracyjnej. Niestety uczniowie z orzeczeniami nie potrafią się zachowywać poprawnie na lekcjach. Krzyczą, śpiewają, śmieją się... Utrudnia to koncentrację uczniów w normie intelektualnej. Problemy bywają również z rodzicami tych uczniów, którzy nie potrafią sami zapanować nad zachowaniem swojego dziecka. Ja jestem pedagogiem specjalnym i pracuję w szkole specjalnej, uważam, że dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi powinni uczęszczać właśnie do takiej szkoły, gdzie nie są wyśmiewane oraz obrażane przez innych uczniów. Poza tym nauczyciel może poświęcić więcej czasu dla ucznia o specjalnych potrzebach, gdyż klasy nie są liczne, jak to ma miejsce w szkole masowej. Zapisałam moją córkę do klasy integracyjnej, ale to był ogromny błąd. Chciałam, aby miała kontakt z uczniami niepełnosprawnymi ze względu na moją pracę. Drugi raz bym jej tam nie zapisała. Na szczęście ona jest elastyczna i całkiem dobrze sobie radzi nawet podczas zakłócanych lekcji”.

„Moim zdaniem nie powinno się łączyć w grupach czy klasach dzieci wymagających specjalnych potrzeb z innymi dziećmi. Jak sama nazwa mówi to są dzieci potrzebujący specjalnych potrzeb i moim zdaniem w sytuacji, gdzie zostaną włączeni do "normalnej" klasy czy grupy w przedszkolu mogą być nie zaakceptowani przez resztę dzieci. A poza tym nauczyciel, który na grupę np.20 dzieci nie będzie w stanie odpowiednio zająć się wszystkimi podopiecznymi. Zdolniejsze dzieci będą na tym najwięcej poszkodowane”.

Wśród opinii można zauważyć, że niektórzy w edukacji włączającej widzą ryzyko oraz wskazują na ograniczenia i problemy praktyczne.

„W większości edukacja włączająca to fikcja. Nie każdy rodzaj specjalnych potrzeb nadaje się do edukacji włączającej. Koncepcja likwidacji szkół specjalnych i włączenie wszystkich w jeden system to wielkie nieporozumienie. Osoby decyzyjne w tej kwestii nie mają pojęcia o faktycznych potrzebach wielu dzieci z niepełnosprawnościami i ich możliwościach. Robią tym samym krzywdę wszystkim”.

„Jestem przeciwna edukacji włączającej, nasze społeczeństwo jest nietolerancyjne i nie empatyczne, wśród uczniów zwłaszcza z niepełnosprawnością intelektualną czy autyzmem wzrosło tylko frustracja i fobia szkolna. Włączać osoby niepełnosprawne można w czasie wspólnych zabaw, imprez, spotkań o charakterze rozrywkowym, akcji, przedsięwzięć, integrować społecznie. Szkoły niech zajmą się edukacją, niech uczą pisać, czytać, liczyć, etyki i logicznego myślenia. Szkoły specjalne mają odpowiednią kadrę, aby zapewnić optymalny rozwój swoim uczniom, prowadzić dostosowaną do potrzeb uczniów terapię”.

Respondenci zwracają uwagę na konieczność lepszej komunikacji i współpracy pomiędzy nauczycielami a rodzicami. Regularne spotkania, warsztaty oraz grupy wsparcia mogą pozytywnie wpływać na efektywność edukacji.

„Lepsza komunikacja na linii Nauczyciel-Rodzic”.

„Organizacja warsztatów, grupy wsparcia rodziców”.

„Tworzenie „wspólnych eventów i projektów realizowanych przez samorządy, szkoły, rodziców i uczniów”.

„Mogłyby w szkole być organizowane zajęcia, warsztaty spotkania, takie przeciwko agresji, uczące tolerancji uczące przyjaźni”.

„Dodatkowe zajęcia dla dzieci z trudnościami”.

„Lekcje o tej tematyce na godzinach wychowawczych”.

„Dodatkowe rozwijające pasje zajęcia tematyczne dla dzieci”.

Kolejnym niezbędnym elementem jest edukowanie rodziców, nauczycieli i dzieci o specyfice potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami i trudnościami edukacyjnymi.

„Edukowanie rodziców, nauczycieli i dzieci. Uświadomienie społeczeństwu, że są wśród nas dzieci ze specjalnymi potrzebami, ale też i z niesamowitymi zdolnościami, które mogą zostać docenione dopiero jak się da szansę im się ujawnić, co jest możliwe dzieci odpowiednio dobranej drodze edukacyjnej”.

„Zdecydowanie edukacja nauczycieli z zakresu nauczania i motywowania dzieci bez krzyczenia i poniżania oraz z zakresu wsparcia dzieci, które mają trudności, zaległości wynikające z ich choroby oraz nieobecności w szkole spowodowanych chorobą”.

„Szkolenia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami”.

„Wsparcie ze strony pedagoga i psychologa szkolnego zarówno uczniom jak i rodzicom”.

Respondenci również wskazywali również potrzebę spotkań rodziców z dyrektorem i innymi nauczycielami.

„Spotkania z rodzicami rozmowy z nimi i nauczycielami”.

„Spotkania dyrektorskie z rodzicami”.

„Spotkania dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością i uświadomienie innych rodziców o trudnościach, które mogą występować w klasie, ze względu na niepełnosprawność dzieci, np.: relacje pomiędzy uczniami w klasie, w której jest dziecko w spektrum autyzmu”.

Respondenci wskazali również na potrzebę zwiększenia pensji dla kadry nauczycielskiej.

„Podwyżki dla nauczycieli”.

4.2. Edukacja włączająca w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół

Większość nauczycieli i dyrektorów szkół (89,7%) zadeklarowała, że zna definicję oraz założenia edukacji włączającej (odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”).

Respondenci ocenili również swoje kompetencje w zakresie rozróżniania edukacji integracyjnej i włączającej – 45,6% stwierdziło, że raczej posiada tę umiejętność, a 35,3% – że zdecydowanie ją posiada. Połowa ankietowanych wskazała, że raczej posiada wiedzę o potrzebach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, natomiast 36,8% zadeklarowało, że zdecydowanie posiada taką wiedzę. Ponad połowa respondentów (51,5%) przyznała, że posiada wiedzę o potrzebach dzieci z niepełnosprawnościami ogólnorozwojowymi, a 33,8% – że zdecydowanie ją posiada. Blisko połowa badanych (45,6%) deklaruje, że posiada wiedzę na temat potrzeb dzieci neurodywergentnych, a 36,8% – że zdecydowanie ją posiada. Również ponad połowa respondentów (52,9%) uważa, że posiada wiedzę o potrzebach dzieci wybitnie zdolnych, natomiast 30,9% zdecydowanie taką wiedzę posiada.

Jeśli chodzi o postawy wobec wspólnej nauki dzieci o różnych potrzebach, 32,4% nauczycieli i dyrektorów raczej jej nie popiera, a tylko 13,2% zdecydowanie ją popiera. Dodatkowo, 20,6% respondentów zdecydowanie nie postrzega różnorodności jako wartości dodanej w procesie dydaktycznym, a 19,1% raczej nie dostrzega takiego potencjału. Jednocześnie 44,1% nauczycieli i dyrektorów raczej lub zdecydowanie wierzy w korzyści płynące z edukacji włączającej dla wszystkich uczniów.

Zdecydowana większość badanych (91,2%) posiada przekonanie (raczej lub zdecydowanie) o potrzebie współpracy w ramach zespołu pedagogicznego. Prawie wszyscy (98,5%) podzielają przekonanie o istotnej roli specjalistów w procesie edukacji włączającej. 67,6% respondentów zdecydowanie czuje się odpowiedzialnych za tworzenie środowiska przyjaznego wszystkim dzieciom, a kolejne 23,5% raczej odczuwa taką odpowiedzialność.

Ponad połowa nauczycieli i dyrektorów (70,6%) stwierdziła, iż mają poczucie przygotowania do pracy z dziećmi ze SPE (odpowiedzi udzielone na „raczej tak”

i „zdecydowanie tak”). Większość z nich (82,4%) posiada doświadczenie w pracy z dziećmi ze SPE (odpowiedzi udzielone na „raczej tak” i „zdecydowanie tak”).

41,2% respondentów raczej jest gotowa do udziału w szkoleniach z edukacji włączającej, zaś 30,9% zdecydowanie jest gotowe. Blisko połowa respondentów (48,5%) raczej dostrzega potrzebę takich szkoleń, natomiast 20,6% zdecydowanie dostrzega tę potrzebę. Ponad połowa (57,4%) nauczycieli i dyrektorów raczej zna metody i narzędzia dostosowywane do potrzeb dzieci, a 22,1% zdecydowanie je zna. Z kolei 67,7% badanych deklaruje, że zna źródła wsparcia w zakresie edukacji włączającej (odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak”). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 9.

Tabela 9. Wiedza i stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do edukacji włączającej w województwie podlaskim

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
1.	Znajomość definicji i założeń edukacji włączającej	0,0%	2,9%	7,4%	41,2%	48,5%
2.	Umiejętność rozróżnienia edukacji integracyjnej i włączającej	1,5%	5,9%	11,8%	45,6%	35,3%
3.	Wiedza o potrzebach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną	1,5%	2,9%	8,8%	50,0%	36,8%
4.	Wiedza o potrzebach dzieci z niepełnosprawnościami ogólnorozwojowymi	1,5%	2,9%	10,3%	51,5%	33,8%
5.	Wiedza o potrzebach dzieci neurodywergentnych	1,5%	4,4%	11,8%	45,6%	36,8%
6.	Wiedza o potrzebach dzieci wybitnie zdolnych	0,0%	2,9%	13,2%	52,9%	30,9%
7.	Poparcie dla wspólnej nauki dzieci o różnych potrzebach	19,1%	32,4%	13,2%	22,1%	13,2%
8.	Postrzeganie różnorodności jako wzbogacającej proces dydaktyczny	20,6%	19,1%	23,5%	25,0%	11,8%
9.	Wiara w korzyści edukacji włączającej dla wszystkich uczniów	13,2%	23,5%	19,1%	27,9%	16,2%
10.	Przekonanie o potrzebie współpracy zespołu pedagogicznego	2,9%	2,9%	2,9%	25,0%	66,2%
11.	Przekonanie o roli specjalistów w edukacji włączającej	1,5%	0,0%	0,0%	17,6%	80,9%
12.	Poczucie odpowiedzialności za środowisko przyjazne wszystkim dzieciom	1,5%	0,0%	7,4%	23,5%	67,6%
13.	Poczucie przygotowania do pracy z dziećmi ze SPE	5,9%	8,8%	14,7%	38,2%	32,4%
14.	Doświadczenie w pracy z dziećmi ze SPE	1,5%	5,9%	10,3%	41,2%	41,2%

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
15.	Gotowość do udziału w szkoleniach z edukacji włączającej	2,9%	4,4%	20,6%	41,2%	30,9%
16.	Dostrzeganie potrzeby szkoleń z edukacji włączającej	4,4%	8,8%	17,6%	48,5%	20,6%
17.	Znajomość metod i narzędzi dostosowanych do potrzeb dzieci	1,5%	1,5%	17,6%	57,4%	22,1%
18.	Znajomość źródeł wsparcia w zakresie edukacji włączającej	7,4%	10,3%	14,7%	36,8%	30,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

Z perspektywy nauczycieli i dyrektorów najwyższą średnią ocenę uzyskało stwierdzenie dotyczące przekonania o roli specjalistów w edukacji włączającej – oceniono je na 4,8. Wysokie średnie odnotowano również w przypadku: poczucia odpowiedzialności za tworzenie środowiska przyjaznego wszystkim dzieciom (4,6), przekonania o potrzebie współpracy zespołu pedagogicznego (4,5), znajomości definicji i założeń edukacji włączającej (4,4), a także wiedzy o potrzebach dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (4,2).

Średnią ocenę 4,1 uzyskały takie stwierdzenia jak: umiejętność rozróżniania edukacji integracyjnej i włączającej, wiedza o potrzebach dzieci z niepełnosprawnościami ogólnorozwojowymi, wiedza o potrzebach dzieci neurodywergentnych, wiedza o potrzebach dzieci wybitnie zdolnych oraz doświadczenie w pracy z dziećmi ze SPE.

Najniższe średnie wartości uzyskały stwierdzenia odnoszące się do postrzegania różnorodności jako wzbogacającej proces dydaktyczny (2,9) oraz poparcia dla wspólnej nauki dzieci o różnych potrzebach (2,8). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 7.



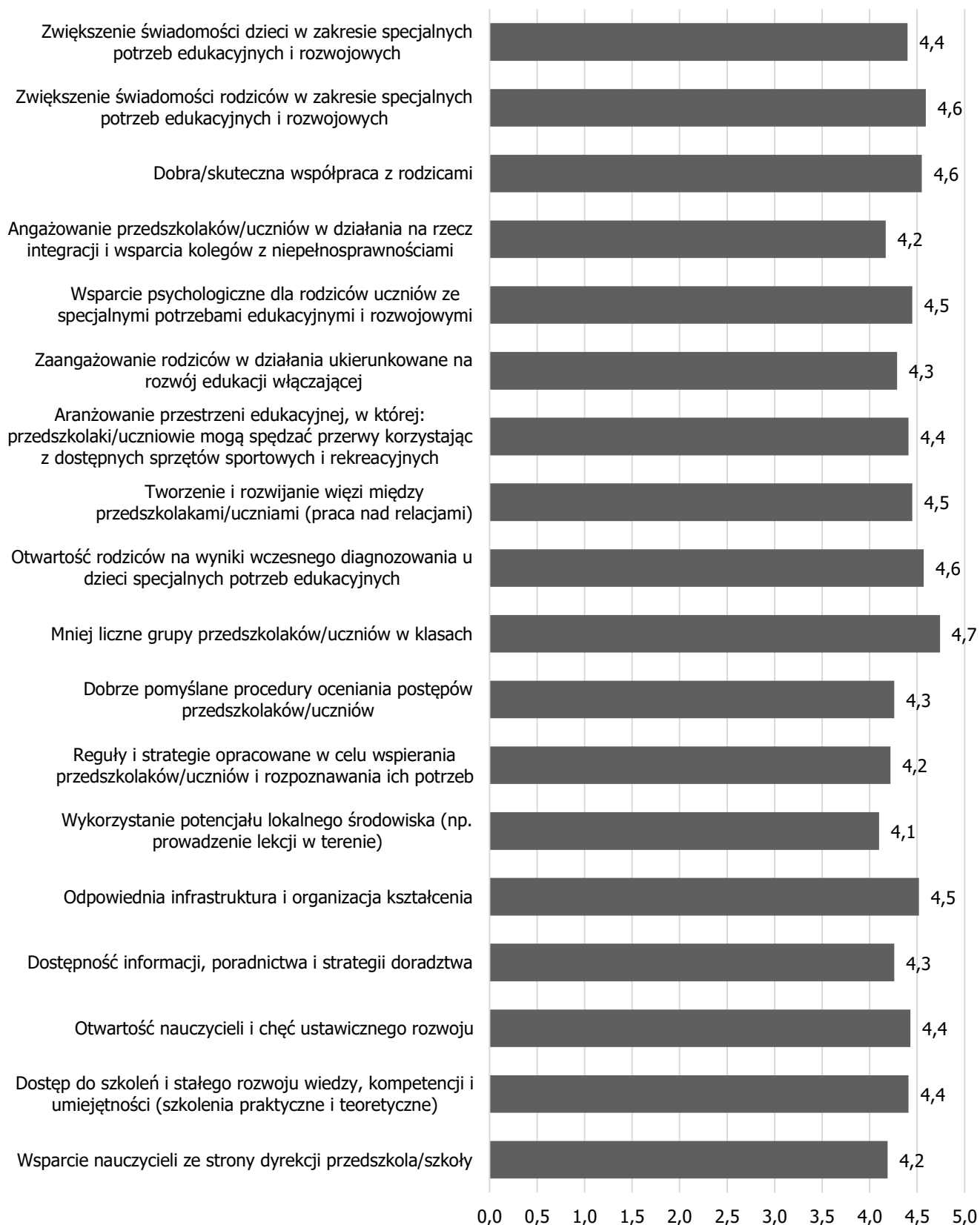
Rysunek 7. Wiedza i stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do edukacji włączającej w województwie podlaskim (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

Analiza ocen nauczycieli dotyczących czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w placówkach przedszkolnych i szkolnych województwa podlaskiego wskazuje na istotne zróżnicowanie tych ocen. Najwyżej oceniono czynnik dotyczący tworzenia mniej licznych grup przedszkolaków i uczniów w klasach, który uzyskał

średnią 4,7. Kolejne wysokie średnie (po 4,6) odnotowano dla takich czynników jak: otwartość rodziców na wyniki wczesnej diagnozy u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dobra i skuteczna współpraca z rodzicami, a także zwiększanie świadomości rodziców w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych. Czynnik związany z odpowiednią infrastrukturą i organizacją kształcenia uzyskał średnią ocenę 4,5.

Najniżej oceniono natomiast wykorzystanie potencjału lokalnego środowiska, np. poprzez prowadzenie zajęć w terenie – średnia dla tego czynnika wyniosła 4,1. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 8.



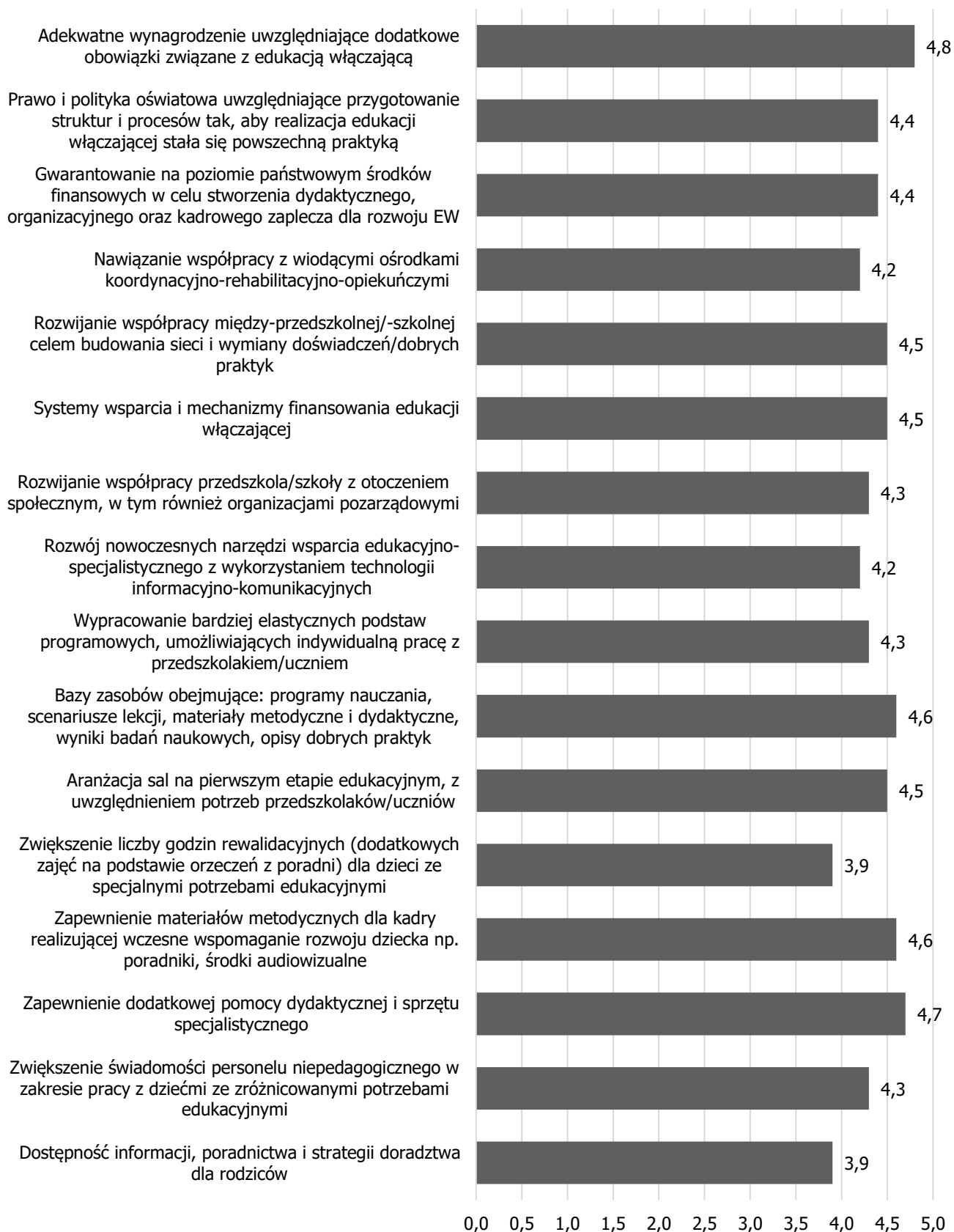
Rysunek 8. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

Średnie oceny czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych województwa podlaskiego, w ocenie dyrektorów szkół, również charakteryzują się zróżnicowaniem. Najbardziej sprzyjającym czynnikiem, według dyrektorów szkół, okazał się czynnik dotyczący adekwatnego wynagrodzenia, uwzględniającego dodatkowe obowiązki związane z realizacją edukacji włączającej – średnia ocena wyniosła 4,8. Wysoko oceniono również zapewnienie dodatkowych pomocy dydaktycznych (np. klocki i gry dydaktyczne, gry interaktywne, karty logopedyczne, tablice dydaktyczne) oraz specjalistycznego sprzętu (np. urządzenia do integracji sensorycznej, oprogramowanie wspierające terapię logopedyczną, tablety, sprzęt do terapii słuchu i wzroku, piktogramy PECS), które uzyskało średnią 4,7. Czynnik związany z zapewnieniem materiałów metodycznych dla kadry realizującej wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (np. poradniki, środki audiowizualne) został oceniony na poziomie 4,6.

Średnią ocenę 4,5 uzyskały czynniki dotyczące: aranżacji sal na pierwszym etapie edukacyjnym z uwzględnieniem potrzeb przedszkolaków i uczniów, systemów wsparcia oraz mechanizmów finansowania edukacji włączającej, a także rozwijania współpracy między placówkami w celu budowania sieci i wymiany doświadczeń oraz dobrych praktyk. Na poziomie średniej 4,4 oceniono czynniki odnoszące się do: gwarantowania przez państwo środków finansowych umożliwiających stworzenie odpowiedniego zaplecza dydaktycznego, organizacyjnego i kadrowego dla edukacji włączającej oraz istnienia prawa i polityki oświatowej przygotowującej struktury i procesy do powszechnej realizacji tego modelu edukacji.

Najniższe średnie oceny (po 3,9) uzyskały czynniki związane z dostępnością informacji, poradnictwa i strategii doradczych dla rodziców oraz zwiększeniem liczby godzin rewalidacyjnych (dodatkowych zajęć wynikających z orzeczeń poradni) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 9.



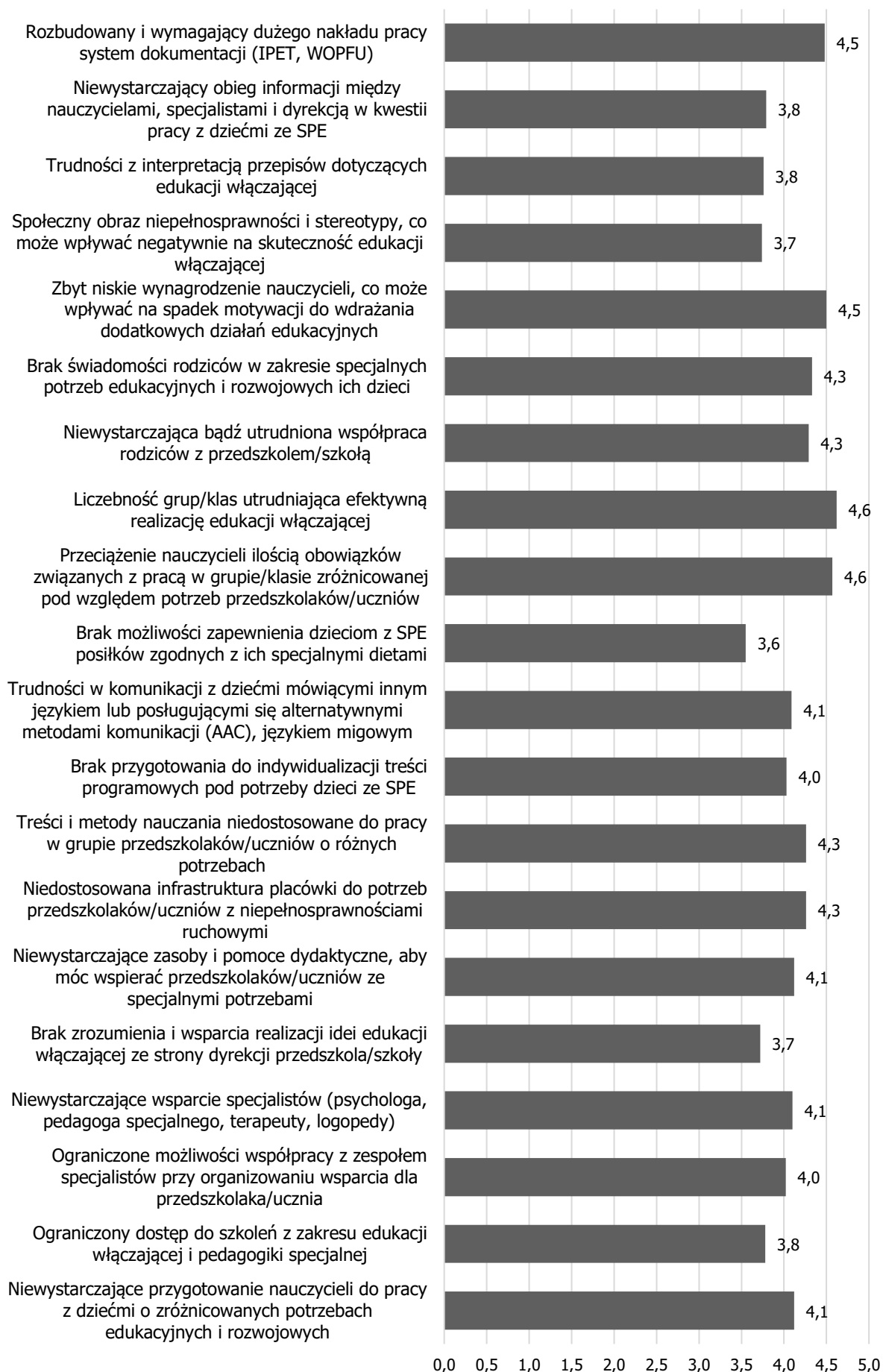
Rysunek 9. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji dyrektorów szkół (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

W opinii nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych z województwa podlaskiego, wśród czynników hamujących rozwój edukacji włączającej najwyżej oceniono przeciążenie obowiązkami wynikającymi z pracy w grupach lub klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb dzieci oraz nadmierną liczebność grup i klas, która utrudnia skuteczną realizację edukacji włączającej – oba te czynniki uzyskały średnią ocenę 4,6. Na kolejnym miejscu uplasowały się: zbyt niskie wynagrodzenie nauczycieli, mogące obniżyć motywację do podejmowania dodatkowych działań edukacyjnych oraz rozbudowany, wymagający dużego nakładu pracy system dokumentacji (IPET, WOPFU) – oba czynniki uzyskały średnią ocenę 4,5.

Średnią ocenę 4,1 otrzymały czynniki takie jak: niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, niewystarczające wsparcie specjalistów (psychologa, pedagoga specjalnego, terapeuty, logopedy), niewystarczające zasoby i pomoce dydaktyczne umożliwiające skuteczne wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także trudności w komunikacji z dziećmi posługującymi się językiem obcym lub alternatywnymi metodami komunikacji (AAC, język migowy).

Za najmniej istotną barierę w realizacji edukacji włączającej nauczyciele uznali brak możliwości zapewnienia dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi posiłków dostosowanych do ich specjalnych diet – średnia ocen wyniosła 3,6. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 10.



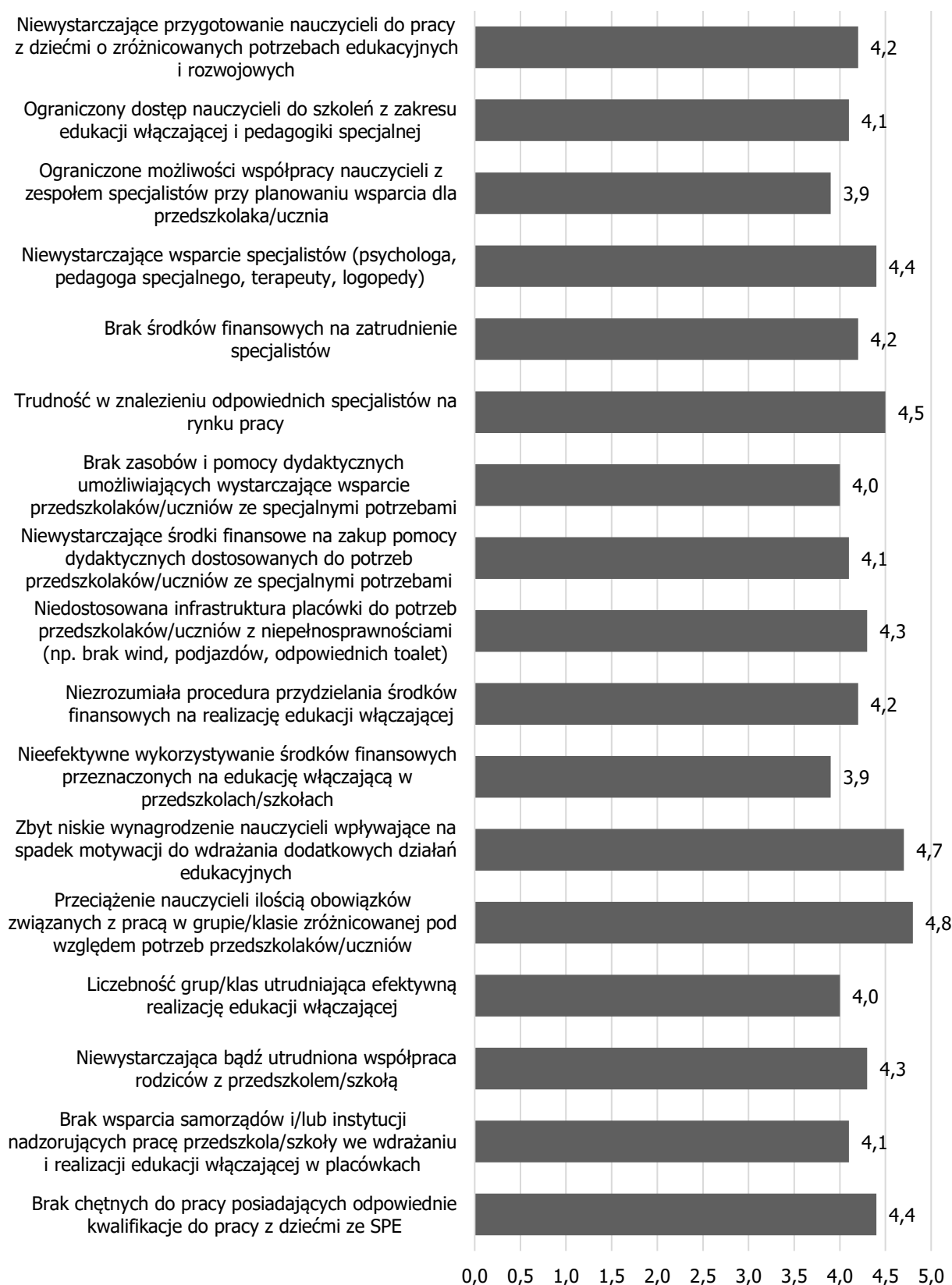
Rysunek 10. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

W opinii dyrektorów szkół podstawowych z województwa podlaskiego, wśród czynników utrudniających rozwój edukacji włączającej najwyżej oceniono przeciążenie nauczycieli obowiązkami wynikającymi z pracy w grupach lub klasach zróżnicowanych pod względem potrzeb uczniów i przedszkolaków – średnia ocena wyniosła 4,8. Na kolejnym miejscu znalazł się czynnik związany ze zbyt niskim wynagrodzeniem nauczycieli, które wpływa demotywująco na podejmowanie dodatkowych działań edukacyjnych – uzyskał on średnią ocenę 4,7.

Średnią 4,5 osiągnął czynnik odnoszący się do trudności w znalezieniu odpowiednich specjalistów. Kolejne istotne bariery, ocenione na 4,4, to: niewystarczające wsparcie specjalistów (psychologa, pedagoga specjalnego, terapeuty, logopedy) oraz brak kandydatów posiadających odpowiednie kwalifikacje do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Średnią ocenę 4,3 uzyskało stwierdzenie wskazujące na niewystarczającą lub utrudnioną współpracę rodziców z przedszkolem lub szkołą.

Za najmniej istotne przeszkody w skutecznej realizacji edukacji włączającej dyrektorzy uznali ograniczone możliwości współpracy nauczycieli z zespołem specjalistów podczas planowania wsparcia dla dziecka oraz nieefektywne wykorzystywanie środków finansowych przeznaczonych na edukację włączającą – oba czynniki uzyskały średnią ocenę 3,9. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 11.



Rysunek 11. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji dyrektorów szkół (średnia ocen)

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

Wśród kluczowych wyzwań związanych z rozwojem edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych województwa podlaskiego, respondenci – zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół – najczęściej wskazywali, w odpowiedzi „zdecydowanie tak”, na nadmierną liczebność grup i klas jako czynnik znacząco utrudniający realizację założeń edukacji włączającej (48,5%) oraz brak wystarczającego czasu na indywidualizację procesu nauczania (44,1%).

Wysoko oceniono również brak odpowiednich zasobów materialnych i infrastrukturalnych wspierających wdrażanie edukacji włączającej (35,3%), a także niewystarczające wsparcie instytucjonalne ze strony organów prowadzących lub kuratorium oświaty (33,8%).

Ponadto 23,5% respondentów zdecydowanie wskazało na niedobór specjalistów, takich jak pedagodzy specjaliści, psycholodzy czy terapeuci jako istotną barierę we wdrażaniu edukacji włączającej. Taki sam odsetek odpowiedzi dotyczył pomijania w praktyce edukacyjnej potrzeb dzieci wybitnie zdolnych. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10. Wyzwania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
1.	Brak wystarczającej liczby specjalistów wspierających edukację włączającą (np. pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów)	7,4%	30,9%	11,8%	26,5%	23,5%
2.	Brak odpowiednich zasobów materialnych i infrastrukturalnych wspierających edukację włączającą	2,9%	22,1%	10,3%	29,4%	35,3%
3.	Nauczyciele nie czują się wystarczająco przygotowani do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach	5,9%	25,0%	25,0%	30,9%	13,2%
4.	Brak czasu na indywidualizację procesu nauczania	1,5%	7,4%	5,9%	41,2%	44,1%
5.	Zbyt duże grupy/klasy utrudniają realizację edukacji włączającej	7,4%	11,8%	10,3%	22,1%	48,5%
6.	Niewystarczające wsparcie instytucjonalne ze strony organów prowadzących lub kuratorium	1,5%	10,3%	32,4%	22,1%	33,8%
7.	Brak odpowiedniego systemu szkoleń i doskonalenia	7,4%	20,6%	30,9%	22,1%	19,1%

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
	zawodowego z zakresu edukacji włączającej					
8.	Niektórzy rodzice nie akceptują obecności dzieci ze specjalnymi potrzebami w grupie/klasie	5,9%	22,1%	20,6%	33,8%	17,6%
9.	Brak zrozumienia i akceptacji idei edukacji włączającej wśród części kadry pedagogicznej	4,4%	32,4%	38,2%	13,2%	11,8%
10.	Pomijanie potrzeb wybitnie zdolnych dzieci w praktyce edukacji włączającej	8,8%	16,2%	23,5%	27,9%	23,5%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

W ramach badania nauczyciele i dyrektorzy przedszkoli oraz szkół podstawowych z województwa podlaskiego mieli możliwość udzielenia odpowiedzi otwartych, dzieląc się swoimi refleksjami, doświadczeniami oraz spostrzeżeniami dotyczącymi wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej. Respondenci wskazali na brak akceptacji i zrozumienia ze strony rodziców, co utrudnia wdrażanie edukacji włączającej. Istnieje również wyraźna bariera we współpracy szkoła–dom, co może negatywnie wpływać na rozwój dzieci.

„Nastawienie rodziców, stereotypy i brak gotowości do akceptacji”.

„Brak współpracy z rodzicami/opiekunami”.

Wskazano na niedostateczną współpracę między nauczycielami współorganizującymi a prowadzącymi, co osłabia efektywność wsparcia oferowanego uczniom z różnymi potrzebami.

„Nie wszyscy nauczyciele edukacji włączającej współpracują z nauczycielem prowadzącym zajęcia”.

Pojawia się również obawa o bezpieczeństwo w klasach, zwłaszcza w kontekście dzieci z poważniejszymi problemami psychicznymi.

„Przyjmowanie do szkoły dzieci z chorobami psychicznymi - dzieci te zagrażają sobie, rówieśnikom i pracownikom szkoły - jest problem z zapewnieniem bezpieczeństwa (czym innym są dzieci z różnego typu zaburzeniami czy deficytami, a czym innym jest choroba psychiczna)”.

Kolejnym wyzwaniem okazały się klasy łączone, które postrzegane są jako znacznie trudniejsze do organizacji i do nauczania, szczególnie w kontekście uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami.

„Klasy łączone”.

„Trudniej pracuje się w klasach łączonych”.

Respondenci wskazali, iż nauczyciele czują się przeciążeni zarówno liczbą uczniów, jak i wymaganiami formalnymi (IPET, WOPFU). Podkreślają rozbieżność między dokumentacją a rzeczywistą skutecznością działań. Brakuje też środków na zajęcia pozalekcyjne.

„Według mnie zbyt dużo czasu i energii nauczyciele poświęcają na dokumentowanie pomocy psychologiczno - pedagogicznej (IPET, WOPFU itd.), która w żaden sposób nie wpływa na funkcjonowanie dziecka (papier sobie, rzeczywistość sobie). W szkole jest coraz więcej dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a my zamiast poświęcać im czas i uwagę skupiamy się na dokumentacji. Nauczyciele są tym przemęczeni i sfrustrowani”.

„Największym wyzwaniem jest liczebność klas i odpowiednie reagowanie na bardzo zróżnicowane potrzeby uczniów, wysokie obciążenie psychiczne - praca z grupą zróżnicowaną pod względem potrzeb wymaga ogromnego zaangażowania, cierpliwości i wsparcia emocjonalnego. Nadmierna biurokracja związana z realizacją edukacji włączającej i nie tylko - biurokracja, jaką są obciążeni nauczyciele - zamiast poświęcić swój czas bezpośrednio pracy z dziećmi, muszą dokumentować swoją pracę. Brak finansowania zajęć pozalekcyjnych - rozwijających uzdolnienia i zainteresowania oraz wspierających w trudnościach edukacyjnych. Żeby rozwinać uczniów, przygotować do konkursów oraz wesprzeć uczniów przejawiających trudności - trzeba robić to społecznie”.

W opinii nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych oraz przedszkoli z województwa podlaskiego, wśród kluczowych działań na rzecz rozwoju edukacji włączającej, w odpowiedzi „zdecydowanie tak”, najczęściej wskazywano potrzebę eliminacji barier architektonicznych w placówkach (np. budowa podjazdów dla wózków, montaż wind, dostosowanie toalet, poszerzanie drzwi), a także aranżacji przestrzeni wewnętrznych z uwzględnieniem specjalnych potrzeb dzieci (np. tworzenie stref ciszy i relaksu, sal sensorycznych) – działanie to poparło 80,0% respondentów.

Na kolejnych miejscach uplasowały się: zwiększanie zatrudnienia specjalistów (np. pedagogów, psychologów, terapeutów) ukierunkowanych na SPE (65,5%), usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (65,5%), dostosowanie warunków i organizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (np. zajęcia indywidualne lub w mniejszej grupie, zajęcia wyrównawcze) (60,3%) oraz wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców (60,3%).

W dalszej kolejności nauczyciele i dyrektorzy wskazywali, w odpowiedzi „zdecydowanie tak”, na znaczenie organizacji zajęć z zakresu treningu umiejętności

społecznych (TUS) oraz integracji sensorycznej (IS), a także konieczność dostosowania treści programowych, programów nauczania i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dzieci (po 58,8%). Tyle samo respondentów podkreśliło także wagę wspierania postaw tolerancji wśród dzieci i ich opiekunów. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 11.

Tabela 11. Działania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
1.	Organizacja warsztatów dla nauczycieli i rodziców z zakresu edukacji włączającej	0,0%	8,8%	26,5%	36,8%	27,9%
2.	Praktyczne doskonalenie nauczycieli w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb u dzieci	1,5%	11,8%	16,2%	35,3%	35,3%
3.	Praktyczne doskonalenie nauczycieli w zakresie metod pracy z przedszkolakami/uczniami o specjalnych potrzebach	1,5%	7,4%	10,3%	41,2%	39,7%
4.	Organizowanie grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami	5,9%	4,4%	13,2%	33,8%	42,6%
5.	Wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców	1,5%	2,9%	7,4%	27,9%	60,3%
6.	Aktywna współpraca z rodzicami w zakresie planowania i realizacji działań edukacyjnych	1,5%	4,4%	8,8%	38,2%	47,1%
7.	Organizowanie spotkań integracyjnych dla dzieci i rodziców	5,9%	7,4%	16,2%	30,9%	39,7%
8.	Wsparanie postaw tolerancyjnych wśród dzieci i rodziców	1,5%	4,4%	4,4%	30,9%	58,8%
9.	Organizowanie kampanii informacyjnych na temat edukacji włączającej	2,9%	2,9%	17,6%	36,8%	39,7%
10.	Współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów (edukacyjno-terapeutycznych oraz rewalidacyjno-wychowawczych) dla przedszkolaków/uczniów	0,0%	2,9%	8,8%	41,2%	47,1%
11.	Wsparcie merytoryczne i pomoc w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci	1,5%	4,4%	5,9%	42,6%	45,6%

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
12.	Zapewnienie dostępu do materiałów informacyjnych na temat rozwoju i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami	1,5%	2,9%	13,2%	32,4%	50,0%
13.	Organizacja zajęć TUS (trening umiejętności społecznych) i IS (integracja sensoryczna)	2,9%	4,4%	14,7%	19,1%	58,8%
14.	Aktywne poszukiwanie przez przedszkola/szkoły wsparcia instytucji zewnętrznych we wdrażaniu edukacji włączającej w placówkach	1,5%	7,4%	23,5%	33,8%	33,8%
15.	Rozszerzenie oferty działań profilaktycznych i prewencyjnych w przedszkolach/szkołach	1,5%	10,3%	16,2%	41,2%	30,9%
16.	Angażowanie środowiska lokalnego (rodziców, przedsiębiorców, służb publicznych, organizacje pozarządowe) w rozwój edukacji włączającej	1,5%	14,7%	19,1%	29,4%	35,3%
17.	Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWR)	1,5%	1,5%	1,5%	38,2%	57,4%
18.	Dostosowanie treści programowych, programów nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów	1,5%	1,5%	1,5%	36,8%	58,8%
19.	Dostosowanie warunków i organizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (np. zajęcia indywidualne lub w mniejszej grupie, zajęcia wyrównawcze)	1,5%	1,5%	2,9%	33,8%	60,3%
20.	Współpraca kadry psychologiczno-pedagogicznej przedszkoli/szkół z rodzicami przy opracowywaniu WOPFU – wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami	2,9%	1,5%	17,6%	26,5%	51,5%
21.	Usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy	3,5%	1,7%	1,7%	27,6%	65,5%

L.p.	Wyszczególnienie	zdecydowa nie nie	raczej nie	ani nie, ani tak	raczej tak	zdecydowa nie tak
	i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów					
22.	Zwiększanie zatrudnienia nauczycieli posiadających kompetencje w zakresie pracy z dziećmi/uczniami o SPE	3,5%	1,7%	8,6%	29,3%	56,9%
23.	Zwiększanie zatrudnienia specjalistów (np. pedagogów, psychologów, terapeutów) ukierunkowanych na SPE	3,5%	1,7%	5,2%	24,1%	65,5%
24.	Usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów	0,0%	0,0%	0,0%	20,0%	80,0%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

W kolejnym pytaniu nauczyciele i dyrektorzy ocenili potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim. Do najważniejszych działań można określić usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (4,8). Kolejno respondenci ocenili wysoko działania w zakresie wczesnego wspomagania rozwoju dziecka (WWR), dostosowywania treści programowych, programów nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów, dostosowywania warunków i organizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (np. zajęcia indywidualne lub w mniejszej grupie, zajęcia wyrównawcze) oraz zwiększania zatrudnienia specjalistów (np. pedagogów, psychologów, terapeutów) ukierunkowanych na SPE (średnia z ocen po 4,5). Respondenci jako najmniej potrzebne działanie wskazali organizację warsztatów dla nauczycieli i rodziców z zakresu edukacji włączającej oraz angażowanie środowiska lokalnego (rodziców, przedsiębiorców, służb publicznych, organizacje pozarządowe) w rozwój edukacji włączającej (ocena po 3,8). Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 12.



Rysunek 12. Ocena potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68].

W uzupełnieniu odpowiedzi ankietowych, nauczyciele i dyrektorzy wskazali również dodatkowe działania istotne z ich punktu widzenia. Wśród nich znalazły się:

- „integracja uczniów i rodziców”, która odnosi się do budowania wspólnoty szkolnej poprzez współpracę, akceptację i wzajemne zrozumienie;
- „konkursy z nagrodami”, stanowiące atrakcyjną formę motywowania uczniów i promowania wartości edukacyjnych i społecznych;
- oraz „wyposażenie w pomoce dydaktyczne, dofinansowanie kadry”, co podkreśla potrzebę wsparcia materialnego i finansowego jako podstawy skutecznego wdrażania edukacji włączającej.

Analiza porównawcza ocen potrzeb w zakresie realizacji działań sprzyjających rozwojowi różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim, przeprowadzona z perspektywy rodziców, nauczycieli oraz dyrektorów szkół, wykazała zróżnicowanie opinii pomiędzy poszczególnymi grupami respondentów. Z punktu widzenia kadry zarządzającej placówkami oświatowymi (dyrektorów), kluczowymi potrzebami są: usuwanie barier architektonicznych oraz organizacja zajęć z zakresu Treningu Umiejętności Społecznych (TUS) i Integracji Sensorycznej (IS). Rodzice i nauczyciele wykazali zgodność w kilku istotnych obszarach, takich jak:

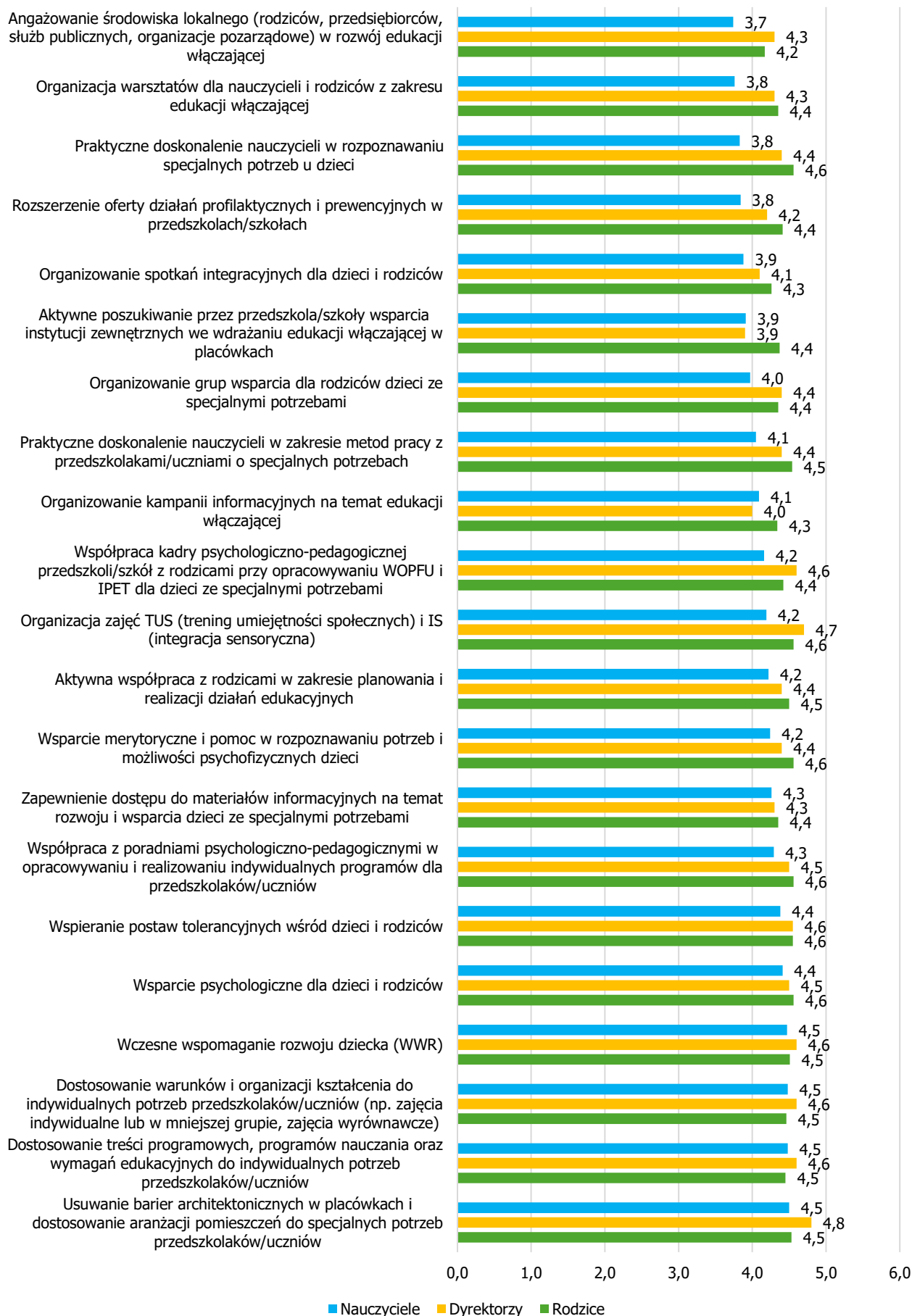
- konieczność likwidacji barier architektonicznych w placówkach oświatowych oraz dostosowania aranżacji pomieszczeń do specjalnych potrzeb dzieci,
- dostosowanie treści programowych, programów nauczania i wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb przedszkolaków i uczniów,
- dostosowanie warunków i organizacji procesu kształcenia do indywidualnych potrzeb dzieci (np. prowadzenie zajęć indywidualnych lub w małych grupach, zajęcia wyrównawcze),
- potrzeba zapewnienia wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (WWR).

Obie grupy – rodzice i nauczyciele – są również zgodne co do konieczności wspierania postaw tolerancyjnych wśród dzieci oraz ich opiekunów.

Z kolei dyrektorzy i nauczyciele wskazali wspólnie na potrzebę:

- zapewnienia szerokiego dostępu do materiałów informacyjnych dotyczących rozwoju i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami,
- aktywnego poszukiwania przez przedszkola i szkoły wsparcia ze strony instytucji zewnętrznych w zakresie wdrażania edukacji włączającej.

Rodzice i dyrektorzy natomiast jednomyślnie akcentują wagę organizowania grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano na rysunku 13.



Rysunek 13. Porównanie ocen potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół

opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68] oraz rodziców [N=113].

Z perspektywy rodziców zauważalna jest trudność w dostosowywaniu metod pracy przez nauczycieli do zróżnicowanych potrzeb dzieci. Jednocześnie zarówno dyrektorzy i nauczyciele w swoich ocenach potwierdzają, że pedagodzy nie zawsze czują się odpowiednio przygotowani do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Wszyscy respondenci – rodzice, nauczyciele i dyrektorzy – zgodnie wskazali, że jedną z głównych barier dla skutecznej realizacji edukacji włączającej jest nadmierna liczebność klas lub grup. Dyrektorzy i nauczyciele wskazali również na brak wystarczającej ilości czasu na indywidualizację procesu nauczania, oceniając ten problem na poziomie 4,2. Rodzice natomiast zwrócili uwagę na niewystarczające wsparcie dla dzieci z większymi trudnościami, oceniając je średnio na 3,9. Brak tego wsparcia może przyczyniać się do trudności w osiąganiu przez dzieci sukcesów edukacyjnych.

Rodzice zaobserwowali również przypadki wykluczenia lub marginalizacji dzieci w grupie rówieśniczej, oceniając to zjawisko na poziomie 3,8. Ponadto wskazali na brak indywidualnego podejścia do dzieci wybitnie uzdolnionych – średnia ocena w tym zakresie wyniosła 4,0.

Dyrektorzy i nauczyciele zwrócili uwagę na niewystarczającą liczbę specjalistów wspierających proces edukacji włączającej, jak również na niedostatecznie rozwinięty system szkoleń i doskonalenia zawodowego w tym obszarze. Z kolei poziom 3,7 uzyskała ocena odnosząca się do braku odpowiednich zasobów materialnych i infrastrukturalnych wspierających edukację włączającą.

Respondenci wskazali również na problem związany z postawami niektórych rodziców. Według opinii dyrektorów i nauczycieli, część rodziców nie akceptuje obecności dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w grupach lub klasach, co oceniono na poziomie 3,4.

Z perspektywy rodziców zauważalna jest także umiarkowana trudność w uzyskaniu informacji na temat dostępnych form wsparcia dla dziecka – średnia ocena tego aspektu wyniosła 3,2. Dodatkowo, na poziomie 3,4 oceniono brak zaangażowania rodziców w rozwój dzieci z SPE, a na 3,8 – brak jasnej i przejrzystej komunikacji szkoły lub przedszkola z rodzicami.

Zarówno rodzice (ocena 4,3), jak i dyrektorzy oraz nauczyciele (ocena 3,8) zgodnie wskazali na potrzebę intensyfikacji wsparcia instytucjonalnego ze strony władz oświatowych, co uznano za istotny czynnik warunkujący efektywne wdrażanie edukacji włączającej. Szczegółowy rozkład odpowiedzi zaprezentowano w tabeli 12.

Tabela 12. Porównanie wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół

L.p.	Opis wyzwania	Rodzice	Dyrektorzy i nauczyciele
1.	Trudność nauczycieli w dostosowywaniu metod pracy do różnych potrzeb dzieci	4,1	brak danych
2.	Nauczyciele nie czują się wystarczająco przygotowani do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach	brak danych	3,2
3.	Utrudnienia wynikające z liczebności grup/klas	4,2	brak danych
4.	Zbyt duże grupy/klasy utrudniają realizację edukacji włączającej	brak danych	3,9
5.	Dostrzeżone przypadki wykluczania lub marginalizacji dzieci w grupie/klasie	3,8	brak danych
6.	Brak indywidualnego podejścia do dzieci wybitnie zdolnych	4,0	brak danych
7.	Brak czasu na indywidualizację procesu nauczania	brak danych	4,2
8.	Niewystarczające wsparcie dla dzieci z większymi trudnościami	3,9	brak danych
9.	Brak wystarczającej liczby specjalistów wspierających edukację włączającą (np. pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów)	brak danych	3,3
10.	Brak odpowiedniego systemu szkoleń i doskonalenia zawodowego z zakresu edukacji włączającej	brak danych	3,3
11.	Brak odpowiednich zasobów materialnych i infrastrukturalnych wspierających edukację włączającą	brak danych	3,7
12.	Nadopiekuńczość rodziców ograniczająca rozwój dzieci ze SPE	3,3	brak danych
13.	Niektórzy rodzice nie akceptują obecności dzieci ze specjalnymi potrzebami w grupie/klasie	brak danych	3,4
14.	Trudność w uzyskaniu informacji o możliwościach wsparcia dziecka	3,2	brak danych
15.	Brak zaangażowania rodziców w rozwój dzieci ze SPE	3,4	brak danych
16.	Brak jasnej komunikacji szkoły/przedszkola z rodzicami	3,8	brak danych
17.	Potrzeba większego zaangażowania samorządów i władz oświatowych	4,3	brak danych
18.	Niewystarczające wsparcie instytucjonalne ze strony organów prowadzących lub Kuratorium	brak danych	3,8

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań ankietowych wśród nauczycieli i dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych [N=68] oraz rodziców [N=113].

Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzone studia literaturowe oraz przeprowadzone badania pozwoliły na sformułowanie konkretnych rekomendacji do wdrożenia, ze wskazaniem adresatów tych rekomendacji (Tabela 13).

Tabela 13. Wnioski, rekomendacje oraz ich adresaci

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
Brak systemowych rozwiązań instytucjonalnych w zakresie edukacji włączającej	Aktywizacja Specjalistycznego Centrum Wspierające Edukację Włączającą w Białymstoku, wraz z oddziałami w regionach (Łomża, Suwałki). Pozyskanie finansowanie na działalność placówek.	Władze regionalne, Ministerstwo Edukacji Narodowej, jednostki samorządu terytorialnego
W województwie podlaskim występuje zróżnicowany poziom przygotowania szkół i przedszkoli do realizacji edukacji włączającej, w tym braki w infrastrukturze, niedobory pomocy dydaktycznych i specjalistycznym sprzęcie	Rekomenduje się zwiększenie nakładów finansowych na wyposażenie szkół i przedszkoli w pomoce dydaktyczne, sprzęt specjalistyczny oraz materiały edukacyjne niezbędne do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach. Konieczne jest również systemowe usuwanie barier architektonicznych poprzez audyty dostępności i modernizację budynków, tak aby wszystkie dzieci mogły bezpiecznie i swobodnie korzystać z przestrzeni edukacyjnej. Wskazane jest ponadto tworzenie przyjaznych środowisk uczenia się, w tym stref wyciszenia i przestrzeni dostosowanych do potrzeb sensorycznych i emocjonalnych uczniów. Dodatkowym działaniem powinno być rozwijanie regionalnej bazy dobrych praktyk i materiałów edukacyjnych, która ułatwi placówkom wymianę doświadczeń oraz korzystanie ze sprawdzonych rozwiązań wspierających edukację włączającą.	Władze regionalne, Ministerstwo Edukacji Narodowej, jednostki samorządu terytorialnego, dyrektorzy szkół i przedszkoli
Brakuje wykwalifikowanej kadry oraz systematycznego	Rekomenduje się opracowanie i wdrożenie kompleksowego	Ministerstwo Edukacji Narodowej, szkoły wyższe,

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych	systemu podnoszenia kompetencji kadry pedagogicznej i niepedagogicznej w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. System ten powinien obejmować programy szkoleń dla nauczycieli, pedagogów specjalnych i specjalistów, a także szkolenia dla personelu niepedagogicznego. Wskazane jest wprowadzenie obowiązkowych modułów dotyczących edukacji włączającej w kształceniu przyszłych nauczycieli oraz rozwijanie sieci współpracy i wymiany dobrych praktyk między placówkami. Kluczowe jest również wzmacnianie kompetencji kadry poprzez organizowanie warsztatów, superwizji i szkoleń z zakresu regulacji emocji, projektowania uniwersalnego (UDL), pracy zespołowej oraz efektywnego wykorzystania pomocy specjalistycznych, tak aby podnoszenie kwalifikacji przekładało się na realną poprawę jakości edukacji włączającej.	kuratoria oświaty, placówki doskonalenia nauczycieli
Aktualna oferta edukacyjna oraz system kształcenia kadr są niewystarczające i niedostosowane do potrzeb edukacji włączającej, co wymaga wdrożenia specjalistycznego wsparcia dla pracowników oświaty oraz systemowych działań edukacyjno-informacyjnych dla rodziców	Rekomenduje się rozwój oferty edukacyjnej ukierunkowanej na edukację włączającą poprzez organizację specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli, kadry niepedagogicznej oraz specjalistów, obejmujących m.in. język migowy, wykorzystanie sztucznej inteligencji w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach oraz praktyczne narzędzia wspierające edukację włączającą. Konieczne jest również wprowadzenie	Ministerstwo Edukacji Narodowej, szkoły wyższe, placówki oświatowe, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne, placówki doskonalenia nauczycieli, instytucje edukacyjne prowadzące szkolenia online, organizacje pozarządowe

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	obowiązkowych modułów dotyczących edukacji włączającej do programów studiów nauczycielskich, aby przyszli nauczyciele byli przygotowani do pracy w środowisku zróżnicowanym. Dodatkowo zaleca się objęcie wsparciem edukacyjnym rodziców. W przypadku rodziców dzieci ze SPE istotne jest dostarczanie rzetelnych informacji o możliwościach szkół ogólnodostępnych, dostępnych formach wsparcia oraz sposobach współpracy ze szkołą, aby zmniejszyć obawy dotyczące jakości edukacji i bezpieczeństwa ich dzieci. Równolegle należy prowadzić działania informacyjne i edukacyjne skierowane do rodziców dzieci neurotypowych, podkreślające, że obecność uczniów ze SPE nie stanowi zagrożenia dla procesu edukacyjnego ich dzieci, a edukacja włączająca przynosi korzyści całej społeczności szkolnej.	
Edukacja włączająca wymaga stałego doskonalenia metod i technik nauczania, dostosowywania ich do potrzeb dzieci i nadążania za zmianami technologicznymi	Rekomenduje się rozwijanie nowoczesnych metod i technik nauczania wspierających edukację włączającą, przy jednoczesnym zachowaniu zasady, że technologia stanowi narzędzie pomocnicze, a nie obowiązkowy element procesu edukacyjnego. Nowe rozwiązania powinny być dobierane z uwzględnieniem indywidualnych możliwości i ograniczeń uczniów, tak aby nie pogłębiały istniejących barier. Wskazane jest opracowanie zasad i dobrych praktyk dotyczących odpowiedzialnego wykorzystania nowych	Władze regionalne, Ministerstwo Edukacji Narodowej, placówki oświatowe, w tym placówki doskonalenia nauczycieli, dyrektorzy szkół i przedszkoli, jednostki samorządu terytorialnego

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	technologii, w tym sztucznej inteligencji, w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Technologie te powinny być wdrażane w sposób przemyślany, kontrolowany i zgodny z aktualną wiedzą o rozwoju poznawczym dzieci. W sytuacjach, w których może to wspierać dostępność edukacji, warto rozważyć wykorzystanie rozwiązań takich jak teleobecność czy zdalne formy uczestnictwa, jednak wyłącznie jako opcję, a nie standard, z poszanowaniem potrzeb i możliwości uczniów. Zaleca się również organizację szkoleń dla nauczycieli dotyczących praktycznego, etycznego i bezpiecznego wykorzystania technologii oraz sztucznej inteligencji w edukacji włączającej, tak aby kadra potrafiła stosować je adekwatnie, elastycznie i z korzyścią dla wszystkich uczniów.	
Edukacja włączająca wymaga ścisłej współpracy między szkołami, przedszkolami, rodzicami i instytucjami wspierającymi, ale obecnie współpraca ta jest niewystarczająca	Rekomenduje się wzmocnienie współpracy między szkołami, przedszkolami, rodzicami oraz instytucjami wspierającymi poprzez wyznaczenie w każdej placówce osoby lub zespołu odpowiedzialnego za koordynację kontaktów z podmiotami zewnętrznymi. Wskazane jest organizowanie regularnych spotkań, warsztatów i konsultacji oraz stworzenie platformy informacyjnej ułatwiającej wymianę wiedzy i dobrych praktyk. Warto rozwijać sieci współpracy, m.in. poprzez tworzenie klastrów szkół wiodących w edukacji włączającej oraz organizację	Ministerstwo Edukacji Narodowej, placówki oświatowe, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne, dyrektorzy szkół i przedszkoli, organizacje pozarządowe, instytucje wspierające edukację włączającą, rodzice i opiekunowie

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	wizyt studyjnych, które umożliwią nauczycielom poznawanie skutecznych rozwiązań stosowanych w kraju i za granicą.	
Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często nie mają wystarczającej wiedzy o edukacji włączającej i możliwościach wsparcia	Rekomenduje się rozwijanie działań informacyjnych i edukacyjnych skierowanych do rodziców, z uwzględnieniem zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych grup odbiorców. W przypadku rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), szczególnie tych, którzy od lat funkcjonują w systemie wsparcia, kluczowe jest dostarczanie rzetelnych informacji o możliwościach szkół ogólnodostępnych, formach współpracy oraz dostępnych rozwiązaniach organizacyjnych, tak aby wzmacniać ich poczucie bezpieczeństwa i zaufanie do placówek. Rodzicom dzieci, u których trudności pojawiają się później lub nie są jeszcze zdiagnozowane, należy zapewnić dostęp do konsultacji, punktów informacyjnych oraz wsparcia psychologiczno-doradczego, aby pomóc im zrozumieć potrzeby dziecka i możliwości systemu edukacji. Równolegle wskazane jest prowadzenie działań edukacyjnych skierowanych do rodziców dzieci neurotypowych, wyjaśniających założenia edukacji włączającej oraz podkreślających, że obecność uczniów ze SPE nie stanowi zagrożenia dla jakości edukacji ich dzieci, a różnorodność w klasie przynosi korzyści całej społeczności szkolnej.	Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, dyrektorzy szkół i przedszkoli, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, jednostki samorządu terytorialnego, centra edukacji, organizacje pozarządowe, rodzice i opiekunowie
System prawny i mechanizmy finansowania nie zawsze	Rekomenduje się dostosowanie regulacji prawnych do potrzeb	Ministerstwo Edukacji Narodowej, władze

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
sprzyjają skutecznej realizacji edukacji włączającej	edukacji włączającej. Kluczowe jest zapewnienie stabilnego systemu finansowania działań związanych z edukacją włączającą, w tym zatrudniania specjalistów i zmniejszania liczebności klas.	regionalne, organy legislacyjne
Stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności przez społeczeństwo	Rekomenduje się prowadzenie szeroko zakrojonych działań edukacyjnych i informacyjnych ukierunkowanych na przełamywanie stereotypów dotyczących niepełnosprawności, obejmujących zarówno społeczność lokalną, jak i środowisko szkolne. Kluczowym elementem tych działań powinna być systematyczna pedagogizacja rodziców, która zwiększa ich świadomość, redukuje lęki oraz wspiera budowanie pozytywnych postaw wobec różnorodności. W środowisku przedszkolnym i szkolnym zaleca się rozwijanie kultury włączającej opartej na szacunku, empatii i współodpowiedzialności za edukację wszystkich uczniów. Działania te powinny obejmować pracę nad postawami nauczycieli, rodziców i dzieci poprzez warsztaty, zajęcia wychowawcze, projekty społeczne oraz inicjatywy integrujące. Warto również realizować lokalne kampanie społeczne promujące pozytywny obraz osób z niepełnosprawnościami, oparte na rzetelnej wiedzy i przykładach dobrych praktyk, tak aby wzmacniać świadomość społeczną i przeciwdziałać uprzedzeniom.	Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, dyrektorzy szkół, jednostki samorządu terytorialnego, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwo Zdrowia, PFRON, Rzecznik Praw Dziecka, Rzecznik Praw Obywatelskich, organizacje pozarządowe, media i instytucje kultury, rodzice i opiekunowie
Ograniczanie zachowań trudnych wymaga wzmacniania kompetencji	Rekomenduje się wzmacnianie działań profilaktycznych i systemów wsparcia	Kuratoria oświaty, organy prowadzące szkoły, placówki oświatowe, w tym poradnie

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
społeczno-emocjonalnych całej społeczności szkolnej oraz zapewnienia powszechnego dostępu do wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Kluczowe jest tworzenie bezpiecznego, włączającego środowiska sprzyjającego regulacji emocji wszystkich uczniów	emocjonalnego w szkołach i przedszkolach poprzez rozwijanie kompetencji nauczycieli w zakresie pracy z zachowaniami trudnymi, regulacji emocji oraz budowania bezpiecznego klimatu społecznego. Kluczowe jest tworzenie przestrzeni sprzyjających wyciszeniu i samoregulacji, dostępnych dla wszystkich uczniów, a nie wyłącznie dla wybranych grup. Zaleca się również zwiększenie dostępności wsparcia psychologicznego i pedagogicznego, prowadzenie programów profilaktyki agresji opartych na współpracy, komunikacji i empatii oraz wdrażanie działań integrujących, które wzmacniają relacje między dziećmi o różnych potrzebach. Działania te powinny koncentrować się na budowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych całej społeczności szkolnej, ponieważ to one — a nie skład grupy — mają największy wpływ na poziom zachowań trudnych.	psychologiczno-pedagogiczne dyrektorzy szkół, ośrodki pomocy społecznej, placówki ochrony zdrowia, organizacje pozarządowe, rodzice i opiekunowie
Skuteczne budowanie postaw akceptacji i przeciwdziałanie stygmatyzacji wymaga systematycznej edukacji społeczno-emocjonalnej obejmującej zarówno dzieci, jak i dorosłych. Regularne zajęcia integracyjne oraz modelowanie postaw przez nauczycieli i rodziców są kluczowe dla tworzenia środowiska, w którym różnorodność jest rozumiana i akceptowana	Rekomenduje się prowadzenie regularnych zajęć integracyjnych i edukacyjnych rozwijających empatię, zrozumienie różnorodności oraz umiejętność rozpoznawania i interpretowania zachowań wynikających z trudności rozwojowych lub emocjonalnych. Działania te powinny wspierać wszystkie dzieci w budowaniu kompetencji społeczno-emocjonalnych, a jednocześnie przeciwdziałać stygmatyzacji i uproszczonym podziałom na „zdrowych” i „chorych”.	Placówki oświatowe, dyrektorzy szkół i przedszkoli, nauczyciele, rodzice, jednostki samorządu terytorialnego, organizacje pozarządowe

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	Ważnym elementem jest również modelowanie przez dorosłych postaw akceptacji i otwartości, ponieważ to właśnie postawy rodziców i nauczycieli w największym stopniu wpływają na sposób, w jaki dzieci postrzegają inność. Edukacja społeczna dorosłych powinna iść równoległe z edukacją dzieci, aby tworzyć spójne, wspierające środowisko.	
Uczniowie z dysfunkcjami nie zawsze są właściwie przygotowywani do wyboru zawodu	Rekomenduje się wprowadzenie wczesnego sprawdzania predyspozycji zawodowych oraz większy nacisk na praktyczne przygotowanie do zawodu, poprzez wprowadzenie obowiązkowego doradztwa zawodowego oraz organizowanie wizyt do zakładów pracy. Kluczowe jest nawiązanie stałej współpracy z lokalnymi przedsiębiorcami w celu organizacji praktyk, wizyt i staży.	Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, jednostki samorządu terytorialnego, dyrektorzy szkół, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, lokalni przedsiębiorcy, organizacje wspierające doradztwo zawodowe
Zbyt mało zajęć praktycznych i manualnych w obecnych programach nauczania	Rekomenduje się przywrócenie lub zwiększenie liczby godzin praktycznego kształcenia umiejętności, szczególnie zajęć manualnych. Kluczowe jest dokonanie przeglądu programów i uzupełnienie ich o elementy praktyczne, odpowiadające realnym potrzebom rynku pracy.	Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, placówki oświatowe, dyrektorzy szkół, nauczyciele
Współpraca z nauczycielem współorganizującym nie zawsze jest wystarczająca	Rekomenduje się doprecyzowanie i wzmocnienie roli nauczyciela współorganizującego poprzez rozwijanie modelu współpracy zespołowej, w którym nauczyciel ten wspiera cały proces dydaktyczny, a nie pełni funkcji opiekuńczej wobec pojedynczego ucznia. Kluczowe jest budowanie wspólnego planowania pracy, wymiany	Ministerstwo Edukacji Narodowej, kuratoria oświaty, placówki oświatowe, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne, dyrektorzy szkół i przedszkoli, jednostki samorządu terytorialnego, nauczyciele prowadzący i współorganizujący, rodzice i opiekunowie

Wnioski	Rekomendacje	Adresaci
	informacji i ustalania strategii edukacyjnych z nauczycielem prowadzącym oraz specjalistami, tak aby wsparcie było spójne i adekwatne do potrzeb klasy. Zaleca się również prowadzenie działań informacyjnych skierowanych do rodziców, wyjaśniających rzeczywisty zakres obowiązków nauczyciela współorganizującego, aby przeciwdziałać oczekiwaniom sprowadzającym tę rolę do funkcji opiekuna lub osoby wyręczającej dziecko. Jasna komunikacja i edukacja rodziców sprzyja budowaniu realistycznych oczekiwań i wzmacniają współpracę szkoły z rodziną.	

Źródło: opracowanie własne.

Wykaz cytowanej literatury

1. Ahmed S., Rahman M.S., Kaiser M.S., Hosen A.S. (2025). Advancing personalized and inclusive education for students with disability through artificial intelligence: perspectives, challenges, and opportunities, *Digital*, 5(2), s. 11.
2. Aksamić D., Marcinkowska B. (2022). Edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce – analiza wybranych uwarunkowań zewnętrznych, *Pedagogika Społeczna*, 1–2 (79-80), s. 76-84.
3. Alam G.M., Forhad M.A.R. (2023). The impact of accessing education via smartphone technology on education disparity—A sustainable education perspective, *Sustainability*, 15(14).
4. Amrhein B., Naraian S. (red.). (2022). *Reading Inclusion Divergently: Articulations from Around the World Available to Purchase*, Emerald Publishing Limited, Vol. 19.
5. Andriichuk N. (2017). Special Education vs Inclusive Education in the Synergy of Educational Environments, *Multidisciplinary Journal of School Education* 2/2017 (12), s. 75-85.
6. Apaniel D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
7. Arnaiz-Sánchez P., De Haro-Rodríguez R., Caballero C. M., Martínez-Abellán R. (2023). Barriers to educational inclusion in initial teacher training. *Societies*, 13(2), s. 1.
8. Barua P.D., Vicnesh J., Gururajan R., Oh S.L., Palmer E., Azizan M.M., Kadri N.A., Acharya U.R. (2022). Artificial Intelligence Enabled Personalised Assistive Tools to Enhance Education of Children with Neurodevelopmental Disorders—A Review, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3):1192.
9. Całek G., Niedbalski J., Raclaw M., Sałkowska M., Sztobryn-Giercuszkiewicz J., Żuchowska-Skiba D. (2023). Edukacja wobec zjawiska niepełnosprawności – osoba z niepełnosprawnością w przestrzeniach edukacyjnych. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
10. Carbonell Bernal N., Hernández Prados Á. (2024). Impacto de los sistemas de tutoría inteligente. Una revisión sistemática. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 121–143.
11. Castro-Kemp S. (2023). *Translating Statutory Guidance into Inclusive Practice in the Classroom*. Routledge India, London.
12. Cęcelek G. (2021). Rola edukacji inkluzyjnej w procesie likwidowania barier edukacyjnych generowanych przez nierówności społeczno-ekonomiczne, *Kultura i Wychowanie*, 2(20), s. 117-129.

13. Chen S., Huang Q., Liu Z., Wang H. (2022). Inclusion of young children with special needs in early childhood education in the United States: Advantages and disadvantages, 2021 International Conference on Social Development and Media Communication. Atlantis Press, Sanya, s. 195-202.
14. Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7, Warszawa, s. 9.
15. Chrzanowska I. (2019). Edukacja włączająca w badaniach naukowych – perspektywa rodzica. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 95.
16. Chrzanowska I. (2019). Postawy wobec edukacji włączającej – jakie skutki? [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 46.
17. Chrzanowska I., Szumski G. (2019). Kompetencje zawodowe – jakie wyzwania? [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 57-58.
18. Chrzanowska I., Szumski G. (red.), (2019). Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Seria Naukowa, t. 7, Warszawa.
19. CPRD/C/GC/4 – General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, United Nations, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 25.11.2016.
20. Cześniuk B., Ziemińska W. (br.). Edukacja włączająca wyzwaniem współczesnej szkoły. Powiatowe Centrum Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Głogowie.
21. Danniels E., Pyle A. (2022). Inclusive Play-Based Learning: Approaches from Enacting Kindergarten Teachers, Early Childhood Education Journal, 22, s. 1-11.
22. de Bruin K. (2023). Inclusive education: A review of the evidence. Inclusive Education for the 21st Century. Routledge, Milton Park, s. 95-114.
23. Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, Salamanka, Hiszpania 7-10 czerwca 1994 r., UNESCO 1994.
24. Deroncele-Acosta A., Ellis A. (2024). Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: A multi-country study, Education Sciences, 14(11), s. 1169.
25. Deunk M. I., Smale-Jacobse A. E., de Boer H., Doolaard S., Bosker R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education, Educational Research Review, 24, s. 31–54.
26. Dobrowolski T. (2017). Wspieranie rozwoju uczniów w integracyjnej i inkluzyjnej edukacji wczesnoszkolnej. Malinowska W., Jezierska-Wiejak E.

- (red.), Dziecko w sytuacjach uczenia się: Codzienność w poznawaniu świata i siebie. Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 131–144.
27. Doménech A., Moliner O. (2014). Families beliefs about inclusive education model, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, s. 3289-3290.
 28. Educator Sessions. Institute for Education. <https://ife.edu.mt/educator-sessions/> [18.06.2025].
 29. Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się, Warszawa 2020, s. 67-72.
 30. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE). Glossary, <https://www.european-agency.org/resources/glossary> [3.10.2025].
 31. Erni Ratna Dewi A. (2024). Effectiveness of Implementing Inclusive Education: Challenges and Opportunities in Culturally Diverse Classrooms, *Jurnal of Pedagogi: Jurnal Pendidikan*, Vol. 1(3), s. 1-7.
 32. European Association of Service Providers for Persons with Disabilities. (2023). Transfer of knowledge: Inclusive education in action – policies, practices, and outcomes. Brussels: EASPD.
 33. European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2022). Fundamental Rights Report 2022.
 34. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki, Bruksela 2014, s. 136.
 35. Eurydice – Czechia: Educational Support and Guidance. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/czechia/educational-support-and-guidance> [10.06.2025].
 36. Eurydice - Finland: Educational Support and Guidance. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland> [10.06.2025].
 37. Fighting school segregation in Europe through inclusive education. Council of Europe Commissioner for Human Rights, 2017.
 38. Fjärrundervisning [Nauczanie zdalne]. Skolverket. www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/fjarrundervisning [dostęp: 19.06.2025].
 39. Florian L., Sretonov D. (2021). From special school to resource centre: supporting Vulnerable young children in Central and Eastern Europe. A guide for positive change. European Agency for Development in Special Needs Education.
 40. Garcia-Melgar A., Hyett N., Bagley K., McKinstry C., Spong J., Iacono T. (2022). Collaborative team approaches to supporting inclusion of children with disability in mainstream schools: A co-design study, *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 126, 104233.

41. Głodkowska J. (red.). (2010). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Wydawnictwo APS, Warszawa.
42. Głodkowska J. (red.). (2020). *Dydaktyka specjalna – idee i ich urzeczywistnianie w edukacji. Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Tom 1, s. 17-18.
43. Gningue SM., Peach R., Jarrah AM., Wardat Y. (2022). The Relationship between Teacher Leadership and School Climate: Findings from a Teacher-Leadership Project, *Education Sciences*, 12(11):749.
44. Guzzo Architects: How Sensory Friendly Design Principles Enhance Adaptive School Architecture for Optimal Student Success. <https://gg-architect.com/adaptive-school-architecture/> [08.07.2025].
45. Ianes D., Demo H., Dell’Anna S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments, and challenges, *Prospects*, 49(3–4), s. 257.
46. Instytut Badań Edukacyjnych. (2023). *Porównanie systemów edukacyjnych państw OECD*. Warszawa: IBE.
47. Jardach K. (2021) O edukacji włączającej –z uwzględnieniem problemu bezpieczeństwa uczniów w kontekście formalnoprawnym. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja*, Tom 20, Nr 2, s. 123-139.
48. Jardinez M. J., & Natividad L. R. (2024). The Advantages and Challenges of Inclusive Education: Striving for Equity in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 12(2), s. 59.
49. Jardzioch A.B. (2017). Edukacja włączająca w Polsce. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 3, s. 193-205.
50. Kart A., & Kart M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature, *Education Sciences*, 11(1), s. 16.
51. Kasinathan G. (2020). Making AI work in Indian education, *Artificial Intelligence in India*, 6, s. 1-27.
52. Kefallinou A., Donnelly V. (2019). Rozwój edukacji włączającej w Europie: strategie mające na celu podnoszenie osiągnięć wszystkich uczących się. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 26-42.
53. Kenn N., McCoy S., O’Higgins Norman J. (2023). A Whole Education Approach to Inclusive Education: An Integrated Model to Guide Planning, Policy, and Provision, *Education Sciences*, 13(9), 959.
54. Khazanchi R., Khazanchi P. (2022). Effective Pedagogical Practices in Inclusive Classrooms for Students With Disabilities. [W:] *Research Anthology on Inclusive Practices for Educators and Administrators in Special Education*. Information Resources Management Association.
55. Khine M. S. (2024). AI in teaching and learning and intelligent tutoring systems. In *Artificial intelligence in education*. Springer.

56. Klimova B., Pikhart M., Kacetl J. (2023). Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education, *Frontiers in Public Health*, 10, s. 1-8.
57. Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych przyjęta została przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 roku.
58. Kościółek M. (2019). Drogi edukacyjne dzieci z niepełnosprawnością – dylematy rodziców, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 22(2), s. 198-199.
59. Kourkoutas E. (2012). Reflexiones sobre la Inclusión y los Modelos de Intervención en la escuela para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales, *Campo Abierto*, 30, 2, 127-138.
60. Krakowiak K. (2017). Zasady kompleksowego i skoordynowanego wsparcia osób z niepełnosprawnościami we wspólnocie zmierzającej do solidarności i odpowiedzialnego rozwoju, *Opracowanie eksperckie dla Doradcy Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej*.
61. Kruk-Lasocka J. (2007). Samostanowienie, edukacja inkluzyjna a integracja na poziomie przedszkolnym. W T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość. Konteksty pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Tom 2, s. 91.
62. Kubicki P. (2013). Bariery w edukacji włączającej, *Studia Prawnicze*, 2, s. 64.
63. Kujawiński J. (2010). *Ewolucja szkoły i jej współczesna wizja*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
64. Lenart-Gansiniec R. (2019). Systematyczny przegląd literatury w naukach społecznych. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 34.
65. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Ustawa organiczna 2/2006 z 3 maja o edukacji, ze zmianami]. *Boletín Oficial del Estado*, 106. Ministerio de Educación y Ciencia. (2006, z późn. zm.)
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>. [20.06.2025].
66. Lin M.P.C., Chang D. (2024). Exploring inclusivity in AI education: Perceptions and pathways for diverse learners. In *International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 237-249). Cham, Springer Nature Switzerland.
67. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom*.
68. Malicka-Pędzik K. (2022). Edukacja włączająca w praktyce szkoły ogólnodostępnej. Zaangażowanie personelu pedagogicznego i niepedagogicznego w realizację zadań sprzyjających budowaniu włączającego przedszkola/szkoły (z uwzględnieniem współpracy całego personelu). *Ośrodek Rozwoju Edukacji*, Warszawa, s. 22.
69. Mandinach E.B., Jimerson J.B. (2021). Data ethics in education: a theoretical, practical, and policy issue. *Studia paedagogica*, 26(4), s. 9-26
70. Materechera E.K. (2020). Inclusive education: Why it poses a dilemma to some teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), s. 771-786.

71. Melo-López V.A., Basantes-Andrade A., Gudiño-Mejía C.B., Hernández-Martínez, E. (2025). The Impact of Artificial Intelligence on Inclusive Education: A Systematic Review, *Education Sciences*, 15(5), s. 539.
72. Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. Vyhlášené výzvy [Ogłoszone nabory wniosków]. <https://www.mpsv.cz/vyhlasene-vyzvy> [19.06.2025].
73. Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca> [9.06.2025].
74. Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/nowe-rozwiazania-deregulacyjne-zwiazane-z-kontynuacja-ksztalcenia-specjalnego> [30.12.2025].
75. Mitchell D. (2010). Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs. Final Reports. University Of Canterbury.
76. Montalbano C., Lang J., Coviello JC., McQueston JA., Hogan JA., Nissley-Tsiopinis J., Ciotoli F., Buglione F. (2024). Inclusive Education Virtual Professional Development: School-Based Professionals' Knowledge of Best Practices, *Education Sciences*. 14(9):1030.
77. Mroczek M. (2021). Raport Statystyczny Edukacja włączająca w Polsce, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa, s. 34.
78. Mróz M. (2024). Znaczenie edukacji włączającej – z doświadczeń pedagoga współorganizującego kształcenie specjalne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Kultura i Wychowanie*, 2(26), s. 95–114.
79. Mudło-Głagolska K., Lewandowska M. (2018). Edukacja inkluzyjna w Polsce, *Przegląd Pedagogiczny*, 2, s. 202-204.
80. Najwyższa Izba Kontroli: NIK o kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami. https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/nik-o-ksztalceniu-uczniow-z-niepelnosprawnosciami-2017.html?utm_source=chatgpt.com [08.07.2025].
81. Navodila za prilagoditve izvajanja in ocenjevanja znanja dijakov s posebnimi potrebami v gimnazijskem programu [Wytyczne dotyczące dostosowania realizacji i oceniania wiedzy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w programie gimnazjalnym]. Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2022. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_gimnazijski_program.pdf [21.06.2025].
82. Nelis P., Pedaste M. (2020). A model of inclusive education in the context of Estonian preschool education: a systematic literature review. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri, Estonian Journal of Education*, 8(2), s. 138–163.
83. Nelis P., Pedaste M., Šuman C. (2023). Applicability of the model of inclusive education in early childhood education: a case study, *Frontiers in Psychology*, 14:1120735.

84. Occupational Qualification Standard: Teacher, EstQF Level 7, Estonian Qualifications Authority, 2022.
85. Oleńska-Pawlak T. (1992). Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju. [W:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Wydawnictwo WSP, Kraków.
86. Orden EDU/2949/2010, de 16 de noviembre, por la que se crea el Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad y se establecen sus competencias, estructura y régimen de funcionamiento [Zarządzenie EDU/2949/2010 z 16 listopada w sprawie utworzenia Forum na rzecz Edukacyjnej Inkluzji Uczniów z Niepełnosprawnościami oraz określenia jego kompetencji, struktury i zasad funkcjonowania]. Boletín Oficial del Estado, 279. Ministerio de Educación, 2010.
<https://www.boe.es/eli/es/o/2010/11/16/edu2949> [20.06.2025]
87. Orden PCM/258/2022, de 1 de abril... sobre medidas urgentes no normativas frente a la guerra en Ucrania [Zarządzenie PCM/258/2022 z 1 kwietnia o pilnych środkach nienormatywnych w odpowiedzi na wojnę w Ukrainie]. Boletín Oficial del Estado, 79. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2022. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288> [20.06.2025]
88. Parveen A., Qounsar T. (2018). Inclusive education and the challenges, *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 3(2), s. 64-68.
89. Peacey N. (2019). An introduction to inclusion, special educational needs and disability. [W:] Capel S., Leask M. (red.). *Learning to Teach in the Secondary School*. 8th ed. Routledge, London.
90. Pedaste M., Leijen Ä., Kivirand T., Nelis P., Malva L. (2024) School leaders' vision is the strongest predictor of their attitudes towards inclusive education practice, *International Journal of Inclusive Education* 28(8):1503–1519.
91. Piwowarski R. (2015). Rozwój zawodowy nauczycieli. [W:] K. Hernik (red.), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się. TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
92. Plichta P., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cylulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2018). Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfikacja edukacji i wsparcie. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
93. Poradnia Top (2025) https://www.poradnia-top.pl/p/Okro_pedagog [12.06.2025].
94. Promoting diversity and inclusion in schools in Europe. Eurydice report [Promowanie różnorodności i włączania w szkołach w Europie. Raport Eurydice]. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, 2023.

95. Przybyszewska D. (2016). Charakterystyka systemów kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Szwecji, Federalnej Republice Niemiec, Grecji i we Włoszech, *Studia Edukacyjne*, 39, s. 275.
96. Pyżalski J. (2019). Kształtowanie pozytywnych relacji uczniów w edukacji włączającej. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, s. 218–227. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 218-228.
97. Rapport d'activités du Service de Médiation Scolaire 2021 [Sprawozdanie z działalności Służby Mediacji Szkolnej za 2021 r.]. Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2022 <https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html> [20.06.2025].
98. Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen (Anerkennungsreglement Lehrdiplome, ARLD1) [Regulamin uznawania dyplomów nauczycielskich dla poziomu szkoły podstawowej, średniej I stopnia i szkół maturalnych]. Dokument przyjęty przez Szwajcarską Konferencję Dyrektorów Edukacji Kantonów (EDK) w dniu 28 marca 2019 r.
99. Rochovska I., Klein V., Šilonová V. (2024). The roles and responsibilities of the school support team in inclusive education in kindergartens, *Problems of Education in the 21st Century*, 82, s. 521-538.
100. Rola B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 248-263.
101. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2015 poz. 1113, Warszawa, dnia 7 sierpnia 2015 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20150001113/O/D20151113.pdf> [01.09.2025].
102. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2017 poz. 1652, Warszawa, dnia 31 sierpnia 2017 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001652/O/D20171652.pdf> [01.09.2025].
103. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej

- w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013 poz. 532, Warszawa, dnia 7 maja 2013 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20130000532/O/D20130532.pdf> [01.09.2025].
104. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 27 czerwca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli, Dz.U. 2025 poz. 849, Warszawa, z dnia 27 czerwca 2025 r. [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://dziennikustaw.gov.pl/D2025000084901.pdf> [30.12.2025].
105. Rząd Federalny Republiki Austrii. (2022). Krajowy plan działania na rzecz osób z niepełnosprawnościami 2022–2030: Austriacka strategia wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych [Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022–2030: Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention].
106. Salas-Pilco S. Z., Xiao K., Oshima J. (2022). Artificial intelligence and new technologies in inclusive education for minority students: A systematic review, *Sustainability*, 14(20).
107. Sawicki A. (2024). Jak wspierać dziecko ze specjalnymi potrzebami w przedszkolu. <https://wsfh.edu.pl/jak-wspierac-dziecko-ze-specjalnymi-potrzebami-w-przedszkolu> [12.06.2025].
108. Sghaier S., Elfakki A. O., Alotaibi A. A. (2022). Development of an intelligent system based on metaverse learning for students with disabilities, *Frontiers in Robotics and AI*, 9, s. 1-15.
109. Shafik Z. (2017). Architectural Design Criteria for Inclusive Education Schools, *SSRN Electronic Journal*.
110. Shyman, E. (2015). Toward a Globally Sensitive Definition of Inclusive Education Based in Social Justice, *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), s. 351–362.
111. Skałbani B., Babiarz M.Z. (2018). Edukacja włączająca jako przestrzeń dla rozwoju czy ryzyko wykluczenia i marginalizacji ucznia? *Student Niepełnosprawny, Szkice i Rozprawy*, Nr 18(11), s. 17-27.
112. Smolińska K., Wiśniewska D., Woźniak-Prus M., Zabłocka-Żytka L., Tragak, E., Tsiakpini L., Pashiardis P., Demetriou K., Pordán Á., Tóth M., Pető Z. (2023). Edukacja włączająca z pomocą animacji i multimedialnych: Przewodnik trenera dla pracowników oświaty.
113. Snyder H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines, *Journal of Business Research*, 104(C), s. 333-339.
114. Sowińska A. (2014). Zadowolenie z pracy – problemy definicyjne, *Studia Ekonomiczne*, 197, s. 45-56.
115. SP-7: Wyzwania Edukacji Włączającej: Bariery i Rozwiązania. https://www.sp-7.pl/edukacja-wlaczajaca-wady/#postawy_nauczycieli [08.07.2025].

116. Strategia Nazionale LGBT+ 2022–2025 [Krajowa Strategia LGBT+ 2022–2025]. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Ufficio Nazionale Antidiscriminazioni Razziali, 2022. <https://unar.it/portale/web/guest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025> [20.06.2025].
117. Studienplan für den Bachelorstudiengang Vorschulstufe und Primarstufe [Plan studiów licencjackich dla poziomu przedszkolnego i szkoły podstawowej]. Uniwersytet Nauk Pedagogicznych w Bernie Dokument zatwierdzony przez Szwajcarską Konferencję Dyrektorów Edukacji Kantonów (EDK), Berno 2022.
118. Szczepkowska K. (2019). Edukacja włączająca w szkole - szanse i wyzwania. Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
119. SzkołaPopow (2025). Rola Dyrektora jako lidera innowacji w szkole. <https://www.szkolapopow.pl/rola-dyrektora-jako-lidera-innowacji-w-szkole> [12.06.2025].
120. Szpak A. (2017). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania. Zeszyty Naukowe Zbliżenia Cywilizacyjne, 13(4), s. 19. <https://doi.org/10.21784/ZC.2017.022>.
121. Szumski G. (2010). Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
122. Travers J. (2023). Special Class Provision in Ireland: Where We Have Come from and Where We Might Go, Education Science, 13, 859, s. 11-12.
123. Tretyak E.V. (2021). Comparative Analysis of Inclusive Education in Germany and Sweden, Bulletin of Practical Psychology of Education, 18(2), s. 90–99.
124. Twaróg-Kanus A. (2024). Opinie rodziców na temat edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. Obawy, korzyści, potrzeby, Wychowanie w Rodzinie, XXXI (3), s. 171–191.
125. UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education.
126. Wang T., Deng M., Tian G. (2025). Facilitating teachers' inclusive education intentions: the roles of transformational leadership, school climate, and teacher efficacy. Humanities and Social Sciences Communications, Vol. 12, 636.
127. Winzer M., Mazurek K. (2022). Global Dialogues on Inclusive Education: A Retrospective and Comparative Analysis of the Salamanca Statement, Article 24, and General Comment #4. [W:] Zajda J., Davidovitch N., Majhanovich S. (red.) Discourses of Globalisation, Multiculturalism and Cultural Identity. Globalisation, Comparative Education and Policy Research, Vol. 29. Springer, Cham.
128. Wojciechowska J. (2020). Edukacja włączająca – horyzonty myślenia i działania w „szkole dla wszystkich”, Rocznik Pedagogiczny 43/2020, s. 183-195.
129. Wojewódzka D. B., Rostkowska J. (2020). Wpływ zastosowania systemu implantu ślimakowego na edukacyjne funkcjonowanie ucznia z wadą słuchu. [W:] J. Głodkowska (red.), Dydaktyka specjalna. W horyzoncie znaczeń,

- koncepcji i praktyki pedagogicznej. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, T. 1.
130. Wosiek M. (2020). Rural-urban divide in human capital in Poland after 1988, *Institute of Economic Research*, 11(1), s. 183-201.
 131. Yang L., Pang F., Fung Sin K. (2024). Examining the complex connections between teacher attitudes, intentions, behaviors, and competencies of SEN students in inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 144, 104595.
 132. Yunitasari D., Lasmawan I. W., Ardana I. M. (2025). Breaking Barriers: Advancing Inclusive Education Through Early Identification of Learning Challenges, *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*, 8(1), s. 139-149.
 133. Yussupova D. S., Zhussipbek T. Z., Dwyer H. (2023). Analysis of specialists' shortages in schools with inclusive education in Kazakhstan, *Buketov Business Review*, 110(2), s. 123-126.
 134. Zahurin K., Mamat N., wan Ali W. N. H., Abas H. (2024). The influence of robotic process automation on the administrative workload of teachers. *Open International Journal of Informatics*, 12, 47–56.
 135. Zaorska M. (2024). Edukacja włączająca czy edukacja dla wszystkich w kontekście kategorii indywidualizacji i wspólnotowości – możliwości i ograniczenia. *Szkoła Specjalna*, 85(4), s. 258-269.
 136. Zientecka L. (2019). Finansowanie zadań oświatowych w edukacji włączającej. [W:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa, s. 124-137.

Wykaz tabel

Tabela 1. Porównanie modelu integracyjnego i włączającego	18
Tabela 2. Przykłady dobrych praktyk w wybranych krajach europejskich	22
Tabela 3. Zadania, metody, narzędzia i techniki badawcze	43
Tabela 4. Charakterystyka próby badawczej – rodziców	50
Tabela 5. Charakterystyka próby badawczej – nauczycieli i dyrektorów szkół	51
Tabela 6. Dane dotyczące liczby respondentów objętych wywiadami.....	52
Tabela 7. Wiedza i stosunek rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych do edukacji włączającej w województwie podlaskim.....	77
Tabela 8. Wyzwania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców.....	84
Tabela 9. Wiedza i stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do edukacji włączającej w województwie podlaskim	92
Tabela 10. Wyzwania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół.....	103
Tabela 11. Działania w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół.....	106
Tabela 12. Porównanie wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół	113
Tabela 13. Wnioski, rekomendacje oraz ich adresaci.....	114

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Dane dotyczące liczby respondentów w podregionach uczestniczących w badaniu ankietowym	49
Rysunek 2. Dane dotyczące liczby respondentów w podregionach uczestniczących w wywiadach indywidualnych	52
Rysunek 3. Wiedza i stosunek rodziców przedszkolaków i uczniów szkół podstawowych do edukacji włączającej w województwie podlaskim (średnia ocen)	80
Rysunek 4. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)	81
Rysunek 5. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)	84
Rysunek 6. Ocena potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji rodziców (średnia ocen)	87
Rysunek 7. Wiedza i stosunek nauczycieli i dyrektorów szkół do edukacji włączającej w województwie podlaskim (średnia ocen)	94
Rysunek 8. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli (średnia ocen)	96
Rysunek 9. Czynniki sprzyjające rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji dyrektorów szkół (średnia ocen)	98
Rysunek 10. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli (średnia ocen)	101
Rysunek 11. Czynniki hamujące rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim w percepcji dyrektorów szkół (średnia ocen) ..	102
Rysunek 12. Ocena potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji nauczycieli i dyrektorów szkół	110
Rysunek 13. Porównanie ocen potrzeby realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej w województwie podlaskim w percepcji rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół	111

Załącznik 1. Wzór ustrukturyzowanego scenariusza wywiadu

SCENARIUSZ WYWIADU Z PRACOWNIKAMI JEDNOSTEK OŚWIATOWYCH (SZKOŁY PODSTAWOWE/PRZEDSZKOLA)

Powitanie:

Nazywam się i reprezentuję Politechnikę Białostocką i realizuję badania w ramach tematu badawczego „Edukacja włączająca jako narzędzie wzmacniania odporności społecznej w województwie podlaskim – diagnoza i perspektywy”.

Badanie stanowi element projektu pt. „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych”.

Celem badania jest diagnoza poziomu, modeli, uwarunkowań oraz perspektyw rozwoju edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych w województwie podlaskim. W ramach badania zostaną także zidentyfikowane kluczowe wyzwania oraz opracowane rekomendacje w zakresie działań wspierających edukację włączającą.

Profil respondenta:

Stanowisko osoby, z którą był przeprowadzony wywiad:

Rodzaj jednostki (szkoła podstawowa/przedszkole):

Lokalizacja jednostki (powiat):

Data wywiadu:

Imię i nazwisko eksperta:

Pytania:

1. Czym dla Pana/Pani jest edukacja włączająca? Jak Pan/Pani rozumie jej założenia?
2. Czy w Pana/Pani jednostce realizowana jest edukacja włączająca? Jeśli tak, to w jaki sposób się to odbywa?
3. Jak ogólnie ocenia Pan/Pani poziom edukacji włączającej w Polsce/w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
4. Z jakimi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają Państwo najczęściej do czynienia w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
5. Jakie inne potrzeby edukacyjne mogą się pojawić w przyszłości?
6. Jakie czynniki sprzyjają edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
7. Jakie są główne problemy (bariery) związane z wdrażaniem i rozwojem edukacji włączającej w jednostce, w której Pan/Pani pracuje?
8. Przed jakimi wyzwaniami stoją jednostki oświatowe w kontekście rozwoju edukacji włączającej?
9. Jakie według Pana/Pani działania powinny zostać podjęte i przez kogo celem rozwoju edukacji włączającej?

Załącznik 2. Formularz badania ankietowego – z perspektywy rodziców

Wstęp do ankiety dla rodziców

Drodzy Rodzice,
zapraszamy do udziału w badaniu dotyczącym edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych. Chcemy poznać Państwa opinie, obserwacje i doświadczenia związane z funkcjonowaniem dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych w jednej grupie lub klasie. Państwa głos pomoże w opracowaniu rozwiązań, które uczynią edukację bardziej dostępną, zrozumiałą i wspierającą potrzeby wszystkich dzieci.

Badanie jest w pełni anonimowe, a jego wypełnienie zajmuje około 15 minut.

Dziękujemy za Państwa zaangażowanie i czas!

prof. dr hab. inż. Joanna Ejdyś
Kierownik projektu
e-mail: j.ejdyś@pb.edu.pl
Wydział Inżynierii Zarządzania
Politechnika Białostocka

1. Ocena stanu świadomości nauczycieli i rodziców w zakresie edukacji włączającej

1. Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Znam i rozumiem pojęcie „edukacja włączająca”					
W edukacji włączającej chodzi o wspólne kształcenie dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych np. z niepełnosprawnościami, zaburzeniami rozwojowymi lub chorobami przewlekłymi					
Edukacja włączająca dotyczy także wybitnie zdolnych dzieci					
Wszystkie dzieci powinny mieć możliwość wspólnej nauki (niezależnie od swoich potrzeb edukacyjnych)					
Obecność dzieci z niepełnosprawnościami w klasie/szkole nie przeszkadza w rozwoju innych dzieci					
Obecność dzieci z niepełnosprawnościami w klasie nie przeszkadza w rozwoju mojego dziecka					
Edukacja włączająca uczy empatii i tolerancji					
Dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą czerpać wiele korzyści ze wspólnej nauki z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych					
Edukacja włączająca w dalszym ciągu wymaga większego wsparcia ze strony specjalistów (np. psychologów, pedagogów specjalnych)					
W przedszkolu/szkole mojego dziecka podejmowane są działania na rzecz edukacji włączającej					

W przedszkolu/szkole mojego dziecka nauczyciele są odpowiednio przygotowani do pracy w zróżnicowanej grupie dzieci/uczniów					
Potrafię rozpoznać potrzeby dziecka wymagającego indywidualnego podejścia w grupie/szkole mojego dziecka					
Uczestniczyłem/uczestniczyłam w spotkaniach lub rozmowach na temat edukacji dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych					
Chciałbym/chciałabym pogłębić swoją wiedzę na temat edukacji włączającej					
W przestrzeni publicznej zbyt mało mówi się o edukacji włączającej					

2. Identyfikacja czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych

1. Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Czynnik	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Wysoko wykwalifikowana kadra w przedszkolu/szkole					
Wsparcie dla rodziców ze strony specjalistów – pedagogów specjalnych, psychologów czy terapeutów					
Dobra i skuteczna komunikacja i współpraca z nauczycielami i przedszkolem/szkołą					
Pozytywne postawy i otwartość społeczności przedszkolnej/szkolnej (kadry nauczycieli i osób współorganizujących opiekę nad dziećmi)					
Pełna szacunku współpraca rodziców i ich rodzin z przedszkolakami/uczniami					
Pełna szacunku współpraca nauczycieli z przedszkolakami/uczniami					
Dostęp do informacji i materiałów edukacyjnych na temat edukacji włączającej					
Wsparcie ze strony placówki w postaci dodatkowych zajęć organizowanych w przedszkolu, szkole (np. zajęcia rewalidacyjne, TUS – trening umiejętności społecznych, zajęcia IS – integracji sensorycznej)					
Wsparcie emocjonalne i psychiczne dla przedszkolaków/uczniów z trudnościami w nauce					
Wsparcie psychologiczne dla przedszkolaków/uczniów z trudnościami adaptacyjnymi					
Elastyczność w podejściu do godzin lekcyjnych i organizacji dnia przedszkolnego/szkolnego					
Dostosowanie metod oceny postępów przedszkolaków/uczniów do indywidualnych możliwości					
Dostosowanie przestrzeni przedszkolnej/szkolnej do potrzeb dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności					
Mniej liczne grupy dzieci w przedszkolu/szkole					

3. Identyfikacja czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych

1. Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Stwierdzenia	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Niewystarczająca dostępność placówek edukacyjnych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), zwłaszcza publicznych					
Brak odpowiednich kompetencji i niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do pracy z dziećmi ze SPE i niepełnosprawnościami					
Brak odpowiednich kompetencji i niewystarczające przygotowanie kadry pedagogicznej do wczesnego wykrywania/dostrzegania SPE u dzieci (zanim zostaną one skierowane na specjalistyczną diagnozę)					
Nieakceptowalne formy zachowania nauczycieli wobec przedszkolaków/uczniów (np. krzyk, sarkazm, poniżanie)					
Plan dnia w przedszkolu/szkole nieuwzględniający w wystarczającym stopniu potrzeb dzieci z SPE					
Obciążenie dzieci dużą ilością dodatkowych zajęć, co może negatywnie wpływać na ich samopoczucie					
Zbyt wysokie wymagania nauczycieli wobec dzieci z trudnościami					
Niewystarczająca bądź utrudniona współpraca przedszkola/szkoły z rodzicami					
Trudność w uzyskaniu szybkiej i trafnej diagnozy/orzeczenia dla dziecka wymagającego wsparcia					
Trudność z uzyskaniem właściwej pomocy w przedszkolu/szkole w związku z brakiem jednoznacznej diagnozy dziecka					
Skomplikowany proces uzyskania zgody rodzica na udzielenie dziecku pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co opóźnia wsparcie					
Spółeczny obraz niepełnosprawności i stereotypy, co może wpływać negatywnie na skuteczność edukacji włączającej					
Negatywne nastawienie rodziców innych dzieci wobec uczniów ze SPE i niepełnosprawnościami					

Postawy niektórych nauczycieli i/lub rodziców utrudniające skuteczną realizację edukacji włączającej					
Nieefektywne funkcjonowanie edukacji włączającej, ze względu na brak rzeczywistego zaangażowania i współpracy wszystkich stron (szkoły, rodziców, specjalistów)					
Brak kultury organizacyjnej ukierunkowanej na wskazywanie korzyści z edukacji włączającej					
Brak grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Ograniczone zasoby wykwalifikowanej kadry ukierunkowanej na pracę z dziećmi wybitnie zdolnymi					
Brak atrakcyjnych zajęć, metod nauczania ukierunkowanych na dzieci wybitnie zdolne					

4. Identyfikacja wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego

1. Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Uważam, że nauczyciele nie zawsze potrafią dostosować metody pracy do potrzeb różnych dzieci					
Uważam, że liczebność grup/klas utrudnia skuteczne wspieranie wszystkich dzieci					
Dostrzegam brak indywidualnego podejścia do wybitnie zdolnych dzieci w ramach edukacji włączającej					
Uważam, że dzieci z większymi trudnościami nie otrzymują wystarczającego wsparcia w zwykłych grupach/klasach					
Mam wątpliwości, czy edukacja włączająca jest skutecznie realizowana w przedszkolach i szkołach w moim otoczeniu					
Mam trudność w uzyskaniu informacji o możliwościach wsparcia mojego dziecka w przedszkolu/szkole					
Uważam, że nauczyciele potrzebują większego wsparcia w zakresie pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych					
Brakuje jasnej komunikacji pomiędzy przedszkolem/szkolą a rodzicami w sprawie potrzeb dzieci i form ich wspierania					
Zauważam, że niektóre dzieci są wykluczane lub marginalizowane w grupie/klasie					
W mojej opinii rozwój edukacji włączającej wymaga większego zaangażowania samorządów i władz oświatowych					

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Obserwuję brak zaangażowania rodziców w rozwój własnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi					
Obserwuję przesadne/nadopiekuńcze zachowania rodziców wobec ich dzieci ze specjalnymi potrzebami, co ogranicza ich rozwój i możliwości samodzielnego funkcjonowania w grupie/klasie					

2. Jakie działania Pana/Pani zdaniem mogłyby poprawić realizację edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach?

.....

5. Analiza zakresu niezbędnych działań na poziomie jednostek (przedszkoli i szkół podstawowych) umożliwiających rozwój form edukacji włączającej. Co trzeba wdrożyć, jakie rozwiązania mogą pomóc itp.

1. Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły.

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Organizacja warsztatów dla nauczycieli i rodziców z zakresu edukacji włączającej					
Praktyczne doskonalenie nauczycieli w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb u dzieci					
Praktyczne doskonalenie nauczycieli w zakresie metod pracy z przedszkolakami/uczniami o specjalnych potrzebach					
Organizowanie grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców					
Aktywna współpraca z rodzicami w zakresie planowania i realizacji działań edukacyjnych					
Organizowanie spotkań integracyjnych dla dzieci i rodziców					
Wspieranie postaw tolerancyjnych wśród dzieci i rodziców					
Organizowanie kampanii informacyjnych na temat edukacji włączającej					
Współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów (edukacyjno-terapeutycznych oraz rewalidacyjno-wychowawczych) dla przedszkolaków/uczniów					
Wsparcie merytoryczne i pomoc w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci					

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Zapewnienie dostępu do materiałów informacyjnych na temat rozwoju i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Organizacja zajęć TUS (trening umiejętności społecznych) i IS (integracja sensoryczna)					
Aktywne poszukiwanie przez przedszkola/szkoły wsparcia instytucji zewnętrznych we wdrażaniu edukacji włączającej w placówkach					
Rozszerzenie oferty działań profilaktycznych i prewencyjnych w przedszkolach/szkołach					
Angażowanie środowiska lokalnego (rodziców, przedsiębiorców, służb publicznych, organizacje pozarządowe) w rozwój edukacji włączającej					
Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWR)					
Dostosowanie treści programowych, programów nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów					
Dostosowanie warunków i organizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (np. zajęcia indywidualne lub w mniejszej grupie, zajęcia wyrównawcze)					
Współpraca kadry psychologiczno-pedagogicznej przedszkoli/szkół z rodzicami przy opracowywaniu WOPFU – wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów					

2. Jakie inne działania realizowane przez przedszkola/szkoły mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej?

.....

METRYCZKA (RODZICE)

Jestem rodzicem/opiekunem dziecka uczęszczającego do:

- ☐ Przedszkola
- ☐ Szkoły podstawowej

Jestem rodzicem/opiekunem dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Jestem rodzicem/opiekunem dziecka z niepełnosprawnością:

- ☐ Tak
- ☐ Nie

W grupie/klasie mojego dziecka są dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Nie wiem

W grupie/klasie mojego dziecka są dzieci z niepełnosprawnościami:

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Nie wiem

Płeć:

- ☐ Kobieta
- ☐ Mężczyzna
- ☐ Nie chcę podawać

Wiek:

- ☐ poniżej 24 lat
- ☐ 25–34 lata
- ☐ 35–44 lata
- ☐ 45–54 lata
- ☐ 55–64
- ☐ powyżej 65 lat

Wykształcenie:

- ☐ podstawowe
- ☐ zawodowe
- ☐ średnie
- ☐ wyższe

Przeciętny miesięczny dochód rozporządzalny:

- ☐ Poniżej 1 000 zł
- ☐ 1 000 – 1 499 zł
- ☐ 1 500 – 1 999 zł
- ☐ 2 000 – 2 499 zł
- ☐ 2 500 – 2 999 zł
- ☐ 3 000 – 3 999 zł
- ☐ 4 000 – 4 999 zł
- ☐ 5 000 – 5 999 zł
- ☐ 6 000 zł i więcej

Powiat w województwie podlaskim, w którym na stałe Pan/Pani mieszka:

- ☐ miasto Białystok
- ☐ miasto Łomża
- ☐ miasto Suwałki
- ☐ augustowski

- ☐ białostocki
- ☐ bielski
- ☐ grajewski
- ☐ hajnowski
- ☐ kolneński
- ☐ łomżyński
- ☐ moniecki
- ☐ sejneński
- ☐ siemiatycki
- ☐ sokółski
- ☐ suwalski
- ☐ wysokomazowiecki
- ☐ zambrowski

Załącznik 3. Formularz badania ankietowego – z perspektywy nauczycieli i pracowników szkół oraz przedszkoli

Wstęp do ankiety dla nauczycieli i pracowników szkół oraz przedszkoli

Szanowni Państwo,

serdecznie zapraszamy do udziału w badaniu dotyczącym edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych województwa podlaskiego. Badanie realizowane jest przez pracowników Wydziału Inżynierii Zarządzania Politechniki Białostockiej we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy w Białymstoku. Celem badań jest zebranie opinii i doświadczeń osób pracujących w edukacji, które pozwolą lepiej zrozumieć obecny stan wiedzy, potrzeby oraz wyzwania związane z realizacją edukacji włączającej. Państwa perspektywa jest dla nas niezwykle cenna – pomoże wypracować realne i skuteczne rozwiązania wspierające rozwój inkluzywnego środowiska edukacyjnego.

Ankieta jest całkowicie anonimowa, a jej wypełnienie zajmuje około 15 minut.

Z góry dziękujemy za poświęcony czas i zaangażowanie!

prof. dr hab. inż. Joanna Ejdys

Kierownik projektu

e-mail: j.ejdys@pb.edu.pl

Wydział Inżynierii Zarządzania Politechnika Białostocka

1. Ocena stanu świadomości nauczycieli i pracowników szkół oraz przedszkoli w zakresie edukacji włączającej

1. Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.

Stwierdzenia	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Znam i rozumiem definicję i główne założenia edukacji włączającej					
Potrafię rozróżnić edukację integracyjną od edukacji włączającej					
Mam wiedzę na temat potrzeb przedszkolaków/uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi					
Mam wiedzę na temat potrzeb przedszkolaków/uczniów z niepełnosprawnościami ogólnorozwojowymi (np. psychicznymi, ruchowymi, sensorycznymi, komunikacyjnymi)					
Mam wiedzę na temat potrzeb przedszkolaków/uczniów neurodywergentnych (np. autyzm, ADHD)					
Mam wiedzę na temat potrzeb wybitnie zdolnych przedszkolaków/uczniów					
Uważam, że wszystkie dzieci (niezależnie od swoich indywidualnych potrzeb) powinny uczyć się razem w jednej grupie/klasie					

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Uważam, że obecność dzieci z różnymi potrzebami edukacyjnymi w grupie/klasie wzbogaca proces dydaktyczny					
Wierzę, że edukacja włączająca może przynosić korzyści wszystkim przedszkolakom/uczniom					
Uważam, że edukacja włączająca wymaga współpracy całego zespołu pedagogicznego					
Uważam, że edukacja włączająca wymaga zaangażowania psychologów dziecięcych lub pedagogów ze specjalistycznym przygotowaniem psychologicznym					
Czuję się odpowiedzialny/odpowiedzialna za tworzenie środowiska przyjaznego wszystkim przedszkolakom/uczniom					
Czuję się przygotowany/przygotowana do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)					
Mam doświadczenie w pracy z dziećmi ze SPE					
Chętnie biorę udział w szkoleniach lub kursach dotyczących edukacji włączającej					
W moim przedszkolu/szkole istnieje potrzeba szkoleń i kursów dotyczących edukacji włączającej					
Znam narzędzia/metody dydaktyczne dostosowane do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych przedszkolaków/uczniów					
Wiem, do kogo mogę się zwrócić o wsparcie w sytuacjach związanych z edukacją włączającą					

2. Identyfikacja czynników sprzyjających rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych

1. Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik sprzyja rozwojowi edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Czynnik	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Wsparcie nauczycieli ze strony dyrekcji przedszkola/szkoły					
Dostęp do szkoleń i stałego rozwoju wiedzy, kompetencji i umiejętności (szkolenia praktyczne i teoretyczne)					
Otwartość nauczycieli i chęć ustawicznego rozwoju					
Dostępność informacji, poradnictwa i strategii doradztwa					
Odpowiednia infrastruktura i organizacja kształcenia					
Wykorzystanie potencjału lokalnego środowiska (np. prowadzenie lekcji w terenie)					
Reguły i strategie opracowane w celu wspierania przedszkolaków/uczniów i rozpoznawania ich potrzeb					

Czynnik	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
Dobrze pomyślane procedury oceniania postępów przedszkolaków/uczniów					
Mniej liczne grupy przedszkolaków/uczniów w klasach					
Otwartość rodziców na wyniki wczesnego diagnozowania u dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych					
Tworzenie i rozwijanie więzi między przedszkolakami/uczniami (praca nad relacjami)					
Aranżowanie przestrzeni edukacyjnej, w której: przedszkolaki/uczniowie mogą swobodnie, zgodnie ze swoimi potrzebami i zainteresowaniami spędzać przerwy między zajęciami/lekcjami, korzystając dowolnie z dostępnych urządzeń i sprzętu sportowego i rekreacyjnego					
Zaangażowanie rodziców w działania ukierunkowane na rozwój edukacji włączającej					
Wsparcie psychologiczne dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi					
Angażowanie przedszkolaków/uczniów w działania na rzecz integracji i wsparcia kolegów z niepełnosprawnościami					
Dobra/skuteczna współpraca z rodzicami					
Zwiększenie świadomości rodziców w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych					
Zwiększenie świadomości dzieci w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych					

3. Identyfikacja czynników hamujących rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych

1. Proszę określić w jakim stopniu dany czynnik hamuje rozwój edukacji włączającej w przedszkolach i szkołach podstawowych.

Czynnik	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych					
Ograniczony dostęp do szkoleń z zakresu edukacji włączającej i pedagogiki specjalnej					
Ograniczone możliwości współpracy z zespołem specjalistów przy organizowaniu wsparcia dla przedszkolaka/ucznia					
Niewystarczające wsparcie specjalistów (psychologa, pedagoga specjalnego, terapeuty, logopedy)					

Czynnik	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Brak zrozumienia i wsparcia realizacji idei edukacji włączającej ze strony dyrekcji przedszkola/szkoły					
Niewystarczające zasoby i pomoce dydaktyczne, aby móc wspierać przedszkolaków/uczniów ze specjalnymi potrzebami					
Niedostosowana infrastruktura placówki do potrzeb przedszkolaków/uczniów z niepełnosprawnościami ruchowymi (np. brak wind, podjazdów, odpowiednich toalet)					
Treści i metody nauczania niedostosowane do pracy w grupie przedszkolaków/uczniów o różnych potrzebach					
Brak przygotowania do indywidualizacji treści programowych pod potrzeby dzieci ze SPE					
Trudności w komunikacji z dziećmi mówiącymi innym językiem lub posługującymi się alternatywnymi metodami komunikacji (AAC), językiem migowym.					
Brak możliwości zapewnienia dzieciom z SPE posiłków zgodnych z ich specjalnymi dietami					
Przeciążenie nauczycieli ilością obowiązków związanych z pracą w grupie/klasie zróżnicowanej pod względem potrzeb przedszkolaków/uczniów					
Liczebność grup/klas utrudniająca efektywną realizację edukacji włączającej					
Niewystarczająca bądź utrudniona współpraca rodziców z przedszkolem/szkołą					
Brak świadomości rodziców w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych ich dzieci					
Zbyt niskie wynagrodzenie nauczycieli, co może wpływać na spadek motywacji do wdrażania dodatkowych działań edukacyjnych					
Społeczny obraz niepełnosprawności i stereotypy, co może wpływać negatywnie na skuteczność edukacji włączającej					

Czynnik	1 – zdecydowanie nie	2 – raczej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – raczej tak	5 – zdecydowanie tak
Trudności z interpretacją przepisów dotyczących edukacji włączającej					
Niewystarczający obieg informacji między nauczycielami, specjalistami i dyрекcją w kwestii pracy z dziećmi ze SPE					
Rozbudowany i wymagający dużego nakładu pracy system dokumentacji (IPET, WOPFU)					

4. Identyfikacja wyzwań w zakresie rozwoju edukacji włączającej w jednostkach oświatowych województwa podlaskiego

1. Proszę wskazać w jakim stopniu zgadza się Pan/Pani z poniższymi stwierdzeniami.

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
W moim przedszkolu/szkole brakuje wystarczającej liczby specjalistów wspierających edukację włączającą (np. pedagogów specjalnych, psychologów, terapeutów)					
W moim przedszkolu/szkole brakuje odpowiednich zasobów materialnych i infrastrukturalnych wspierających edukację włączającą (np. sprzętów, pomocy dydaktycznych, dostosowań architektonicznych)					
Nauczyciele w moim przedszkolu/szkole nie czują się wystarczająco przygotowani do pracy z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach					
W edukacji włączającej utrudnieniem jest brak czasu na indywidualizację procesu nauczania					
W moim przedszkolu/szkole zbyt duże grupy/klasy utrudniają realizację edukacji włączającej					
Wsparcie instytucjonalne ze strony organów prowadzących lub kuratorium oświaty jest niewystarczające					
Brakuje odpowiedniego systemu szkoleń i doskonalenia zawodowego z zakresu edukacji włączającej					
Niektórzy rodzice nie akceptują obecności dzieci ze specjalnymi potrzebami w grupie/klasie ich dziecka					
W moim przedszkolu/szkole brakuje zrozumienia i akceptacji dla idei edukacji włączającej wśród części kadry pedagogicznej					
Potrzeby wybitnie zdolnych dzieci są często pomijane w praktyce edukacji włączającej					

2. Jakie inne wyzwania napotyka Pan/Pani w przedszkolu/szkole w realizacji edukacji włączającej?

.....

5. Analiza zakresu niezbędnych działań na poziomie jednostek (przedszkoli i szkół podstawowych) umożliwiających rozwój form edukacji włączającej. Co trzeba wdrożyć, jakie rozwiązania mogą pomóc itp.

1. Proszę ocenić potrzebę realizacji działań umożliwiających rozwój różnych form edukacji włączającej przez przedszkola/szkoły

Stwierdzenia	1 – zdecy- dowa- nie nie	2 – racz- ej nie	3 – ani- nie, ani tak	4 – racz- ej tak	5 – zdecy- dowa- nie tak
Organizacja warsztatów dla nauczycieli i rodziców z zakresu edukacji włączającej					
Praktyczne doskonalenie nauczycieli w rozpoznawaniu specjalnych potrzeb u dzieci					
Praktyczne doskonalenie nauczycieli w zakresie metod pracy z przedszkolakami/uczniami o specjalnych potrzebach					
Organizowanie grup wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Wsparcie psychologiczne dla dzieci i rodziców					
Aktywna współpraca z rodzicami w zakresie planowania i realizacji działań edukacyjnych					
Organizowanie spotkań integracyjnych dla dzieci i rodziców					
Wspieranie postaw tolerancyjnych wśród dzieci i rodziców					
Organizowanie kampanii informacyjnych na temat edukacji włączającej					
Współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w opracowywaniu i realizowaniu indywidualnych programów (edukacyjno-terapeutycznych oraz rewalidacyjno-wychowawczych) dla przedszkolaków/uczniów					
Wsparcie merytoryczne i pomoc w rozpoznawaniu potrzeb i możliwości psychofizycznych dzieci					
Zapewnienie dostępu do materiałów informacyjnych na temat rozwoju i wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Organizacja zajęć TUS (trening umiejętności społecznych) i IS (integracja sensoryczna)					
Aktywne poszukiwanie przez przedszkola/szkoły wsparcia instytucji zewnętrznych we wdrażaniu edukacji włączającej w placówkach					
Rozszerzenie oferty działań profilaktycznych i prewencyjnych w przedszkolach/szkołach					
Angażowanie środowiska lokalnego (rodziców, przedsiębiorców, służb publicznych, organizacje pozarządowe) w rozwój edukacji włączającej					
Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka (WWR)					
Dostosowanie treści programowych, programów nauczania oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów					
Dostosowanie warunków i organizacji kształcenia do indywidualnych potrzeb przedszkolaków/uczniów (np.					

Stwierdzenia	1 – zdecy dowa nie nie	2 – racz ej nie	3 – ani nie, ani tak	4 – racz ej tak	5 – zdecy dowa nie tak
zajęcia indywidualne lub w mniejszej grupie, zajęcia wyrównawcze)					
Współpraca kadry psychologiczno-pedagogicznej przedszkoli/szkół z rodzicami przy opracowywaniu WOPFU – wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia i indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych (IPET) dla dzieci ze specjalnymi potrzebami					
Usuwanie barier architektonicznych w placówkach (np. podjazdy dla wózków, windy, toalety, szerokie drzwi) i dostosowanie aranżacji pomieszczeń (np. strefy ciszy i relaksu, sale sensoryczne) do specjalnych potrzeb przedszkolaków/uczniów					
Zwiększanie zatrudnienia nauczycieli posiadających kompetencje w zakresie pracy z dziećmi/uczniami o SPE					

2. Jakie inne działania realizowane przez przedszkola/szkoły mogą umożliwić rozwój różnych form edukacji włączającej?

.....

METRYCZKA (PRACOWNICY SZKOŁY/PRZEDSZKOŁA)

Płeć

- ☐ Kobieta
- ☐ Mężczyzna
- ☐ Nie chcę podawać

Wiek:

- ☐ poniżej 24 lat
- ☐ 25–34 lata
- ☐ 35–44 lata
- ☐ 45–54 lata
- ☐ 55–64 lata
- ☐ powyżej 65 lat

Powiat w województwie podlaskim, w którym na stałe Pan/Pani mieszka:

- ☐ miasto Białystok
- ☐ miasto Łomża
- ☐ miasto Suwałki
- ☐ augustowski
- ☐ białostocki
- ☐ bielski
- ☐ grajewski
- ☐ hajnowski
- ☐ kolneński
- ☐ łomżyński
- ☐ moniecki
- ☐ sejneński

- ☐ siemiatycki
- ☐ sokólski
- ☐ suwalski
- ☐ wysokomazowiecki
- ☐ zambrowski

Jestem zatrudniony/a w:

- ☐ Przedszkolu
- ☐ Szkole podstawowej

Staż pracy w przedszkolu/szkole:

- ☐ do 5 lat
- ☐ od 5 do 10 lat
- ☐ od 10 do 15 lat
- ☐ od 15 do 20 lat
- ☐ powyżej 20 lat

Stanowisko (wybierz właściwe stanowisko):

- ☐ Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej
- ☐ Nauczyciel przedmiotu
- ☐ Nauczyciel wspomagający/współorganizujący kształcenie
- ☐ Pedagog przedszkolny/szkolny
- ☐ Psycholog przedszkolny/szkolny
- ☐ Pedagog specjalny
- ☐ Logopeda
- ☐ Nauczyciel świetlicy szkolnej
- ☐ Doradca zawodowy
- ☐ Dyrekcja przedszkola/szkoły
- ☐ Nauczyciel wychowania przedszkolnego
- ☐ Terapeuta integracji sensorycznej
- ☐ Pracownik obsługi/administracji jednostki
- ☐ Pomoc nauczyciela
- ☐ Inny (jaki?)

Pracuję z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi:

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Słownik zastosowanych skrótów

AAC – Augmentative and Alternative Communication (Wspomagające i Alternatywne Metody Komunikacji)

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Zespół Nadpobudliwości Psychoruchowej z Deficytem Uwagi)

AI – Artificial Intelligence (Sztuczna Inteligencja)

CAWI – Computer Assisted Web Interview (Wywiad wspomagany komputerowo przez Internet)

EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education

IDI – Individual In-depth Interview (Indywidualny Wywiad Pogłębiony)

IPET – Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny

IS – Integracja Sensoryczna

OKRO – Ośrodek Koordynacyjno-Rehabilitacyjno-Opiekuńczy - OKRO

ONZ – Organizacja Narodów Zjednoczonych

PECS – Picture Exchange Communication System (System Komunikacji Obrazkowej)

RCI – Centrum Zasobów dla Inkluzji

SCWEW – Specjalistyczne Centra Wspierające Edukację Włączającą

SPE – Specjalne Potrzeby Edukacyjne

TUS – Trening Umiejętności Społecznych

UE – Unia Europejska

WOPFU – Wielospecjalistyczna Ocena Poziomu Funkcjonowania Ucznia

WWR – Wczesne Wspomaganie Rozwoju