



**AKADEMIA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO
WE WROCLAWIU**

Maciej Lenicki

**Wychowanie fizyczne jako obszar edukacji
włączającej w polskim systemie edukacji
(wybrane aspekty historyczne, legislacyjne
i organizacyjne)**

Promotor:

dr hab. Marta Wieczorek, prof. AWF Wrocław

Wrocław 2021

Spis treści

Wstęp	5
1. WPROWADZENIE TEORETYCZNE W PROBLEMATYKĘ BADAWCZĄ	8
1.1. Zarys historyczny kształtowania się zmian postaw wobec dziecka w XX wieku na świecie ...	8
1.2. Od ekskluzji poprzez integrację do inkluzji w edukacji	13
1.3. Edukacja włączająca jako proces przemian. Różne koncepcje edukacji włączającej	19
1.4. Specjalne potrzeby edukacyjne	26
1.5. Kultura fizyczna jako obszar edukacji włączającej	34
2. ZAŁOŻENIE METODOLOGICZNE BADAŃ	42
2.1. Cele badań i pytania badawcze	42
2.2. Metody, techniki i narzędzia badań	43
2.3. Grupa badana	46
2.4. Metody opracowywania danych	48
3. HISTORIA ROZWOJU EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSCE	54
4. EDUKACJA WŁĄCZAJĄCA W UJĘCIU PRAWNYM W POLSCE	62
4.1. <i>Specjalne potrzeby edukacyjne</i> w polskim systemie oświatowym	83
5. WYCHOWANIE FIZYCZNE JAKO OBSZAR EDUKACJI WŁĄCZAJĄCEJ W POLSKIM SZKOLNICTWIE	88
5.1. Poziom wiedzy nauczycieli wychowania fizycznego na temat edukacji włączającej	88
5.2. Możliwości realizowania przez nauczycieli wychowania fizycznego edukacji włączającej podczas zajęć ruchowych	94
5.3. Efektywność realizowania przez nauczycieli wychowania fizycznego edukacji włączającej podczas zajęć ruchowych	95
5.4. Metody pracy i formy organizacyjne wykorzystywane przez nauczycieli wychowania fizycznego podczas zajęć ruchowych w edukacji włączającej	104
6. DYSKUSJA	108
7. PODSUMOWANIE I WNIOSKI	144
8. PIŚMIENNICTWO	148
9. NETOGRAFIA	175

10. AKTY PRAWNE	186
Spis rycin	192
Spis tabel	193
Aneks	195

Summary

Introduction

Inclusive education is an ever-developing concept in Poland. However, there is a need for legal solutions which will systematise the concept of inclusive education in the educational system. The recognition of individual needs of a student with special educational needs is key to increase the effectiveness of Physical Education lessons.

Aim of the Research

The aim of the research was to identify the history and legal status of the educational system in Poland in the field of inclusive education, changes and current trends in Polish elementary education, with particular attention paid to physical education.

Subjects and Research Methods

The theoretical-exploratory type of research is adopted to achieve the aims of the research (Rubacha 2008). Theory is the starting point for the conducted practical research. A combination of two methods is used in the research process: the analysis of documents and the diagnostic survey method. The research technique used for the analysis of documents is the internal analysis of documents (Łobocki 2011). The applied technique consists in learning the contents of the text and isolating the keynotes which allow to interpret the materials in a qualitative way. The research technique for the diagnostic survey method is a questionnaire. The original survey questionnaire is used as a tool (Łobocki 2011, Rubacha 2008). The questionnaire includes sociodemographic questions as well as questions about knowledge, abilities, the effectiveness of classes and methods used when working with a SEN student.

Results and conclusions

Inclusive education is a relatively new concept in the Polish educational system. This concept requires definitional organisation and a precise legal formulation. The implementation process of this model of education requires the involvement and cooperation of many communities, as well as a positive attitude towards the individual educational needs of a child. It is also necessary for PE teachers to understand the implemented changes, and to properly select appropriate methods of working with a student with special educational needs.

Key words: inclusive education, legislation, teacher, children with special needs.

Wstęp

W krajach wysokorozwiniętych podejmowanych jest wiele inicjatyw służących włączeniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) do społeczności uczniowskiej w szkołach masowych. W procesie włączenia podkreśla się zarówno konieczność współpracy wielu środowisk, jak i zaspokojenie indywidualnych potrzeb dziecka ze SPE na rzecz osiągnięcia sukcesu edukacyjnego każdego ucznia. Postęp w naukach medycznych, pedagogicznych i społecznych przyczynił się do rozwoju wielu inicjatyw związanych z modelem inkluzyjnym w pedagogice. W Polsce działania podejmowane na początku XXI wieku miały na celu poszukiwanie takich metod i treści nauczania, które odpowiadałyby indywidualnym potrzebom dziecka na danym etapie rozwoju. W polskim systemie edukacyjnym postęp nastąpił dzięki zmianom w międzynarodowej legislacji, które umożliwiły dzieciom ze SPE pobieranie nauki w szkole masowej. Przynależność Polski do Zjednoczonej Europy zobligowała nasz kraj do podjęcia działań proinkluzyjnych. Idea włączenia przełamuje stereotyp myśli segregacyjnej w edukacji, w której dominuje przekonanie, że dzieci ze SPE powinny być kształcone w systemie segregacyjnym w szkołach specjalnych (Hessels 2017). Proces włączenia wychodzi naprzeciw różnorodnym i indywidualnym potrzebom wszystkich uczniów (Zacharuk 2011). Ważna jest jednolita wizja rozwoju systemu edukacji oparta na przekonaniu, że różnorodność stanowi zawsze wartość dodaną. Filozofia włączenia wymaga odejścia od utartych schematów, rutyny i stereotypowego myślenia.

W edukacji włączającej istotny jest proces integracji społecznej, a więc współpraca rodzica, ucznia i środowiska lokalnego ze szkołą. Wyrównywanie szans edukacyjnych jest obowiązkiem nauczyciela, a nie jego wyborem. Ważne, byśmy poszukiwali takich rozwiązań oraz form organizacji pracy z dziećmi, które będą realizowały ideę równych praw, poszanowania tożsamości i indywidualności.

Idea edukacji włączającej w dużym stopniu realizowana jest w szeroko rozumianej kulturze fizycznej. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż wychowanie fizyczne jest jednym z tych zajęć lekcyjnych, na których proces włączenia odbywa się jako pierwszy (Sherrill 2004). Na lekcjach wychowania fizycznego różnorodność osobowościowa uczniów

ze SPE stanowi wyzwanie dla nauczyciela – to na nim spoczywa obowiązek zapewnienia każdemu dziecku możliwie maksymalnego rozwoju zgodnego z jego indywidualnym potencjałem. Dostępne w Polsce opracowania naukowe ukazują funkcjonowanie dziecka ze SPE na lekcji wychowania fizycznego bardzo pobieżnie i ogólnikowo. W niniejszej dysertacji to zagadnienie, jako ważny element moich zainteresowań naukowych, stanowi zagadnienie centralne.

Pracowałem jako nauczyciel wychowania fizycznego w placówkach oświatowych w Polsce, a obecnie od 6 lat jestem nauczycielem wspomagającym i nauczycielem wychowania fizycznego w Szkocji, co pozwala mi dostrzec znaczne różnice w pracy z uczniami ze SPE między tymi dwoma krajami. Pracując w Polsce, wielokrotnie zadawałem sobie pytanie, dlaczego, mając takich teoretyków i praktyków nowoczesnego wychowania jak Janusz Korczak czy Maria Grzegorzewska, nie stworzyliśmy podwalin edukacji włączającej. Wielokrotnie zastanawiałem się również, czy jako nauczyciel wychowania fizycznego mam wystarczającą wiedzę, by uczyć dzieci ze SPE. Nigdy nie miałem do czynienia w czasie studiów z pedagogiką specjalną, ale jako praktyk, najpierw w szkole podstawowej, gdzie pracowałem 3 lata, potem w gimnazjum, widziałem konieczność posiadania zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej na temat pracy z dzieckiem z SPE oraz na temat edukacji włączającej (wówczas te terminy nie były używane w polskiej szkole). Odczuwałem także potrzebę znajomości przepisów prawnych, które – pracując jako nauczyciel wychowania fizycznego z dziećmi o różnych potrzebach edukacyjnych – powinienem był znać. Za cel postawiłem sobie nadrobienie tych zaległości. Zacząłem interesować się pedagogiką specjalną, zwłaszcza od strony prawnej, szukać informacji o edukacji włączającej, czytać, rozwijać się.

Kiedy podjąłem pracę w szkole średniej w Szkocji, jeszcze bardziej poczułem się zmotywowany i zainspirowany do zajęcia się tym tematem. Zobaczyłem, że dla brytyjskiego systemu oświatowego charakterystyczne jest udzielanie indywidualnego wsparcia każdemu uczniowi, który znalazł się w sytuacji trudnej, na każdym etapie kształcenia. W brytyjskiej szkole dziecko jest na pierwszym miejscu, a system tak wspiera nauczycieli, by byli chętni do podnoszenia kwalifikacji. Na lekcjach wychowania fizycznego nauczyciel może korzystać z pomocy asystenta nauczyciela i nauczyciela wspomagającego, którzy razem z nauczycielem wychowania fizycznego pracują nad tym, by uczeń maksymalnie wykorzystał swój potencjał.

W Szkocji nie szczędzi się środków i nie ustaje się w wysiłkach, by uczeń ukończył szkołę zadowolony ze swoich osiągnięć. By dać dziecku jak najwięcej wsparcia, angażuje się w ten proces rodziców, nauczycieli, managerów, psychologów i innych ludzi. W Szkocji nie używa się terminu „specjalne potrzeby edukacyjne”, ale właśnie „dodatkowe potrzeby wsparcia”, by w żaden sposób tych dzieci nie etykietować.

Dostrzeżone różnice systemowe między edukacją w Szkocji a polskim systemem oświatowym były dla mnie bardzo inspirujące: pogłębiły potrzebę poszukiwania takich metod i sposobów pracy z uczniem, które mogłyby przyczynić się do efektywniejszego procesu włączenia w Polsce.

Uważam, że w związku z brakiem danych odnośnie edukacji włączającej w wychowaniu fizycznym w Polsce, temat ten powinien zostać uzupełniony o badania, które są istotne społecznie, a jednocześnie interesujące poznawczo. Dlatego podjąłem się tej pracy badawczej.

1. WPROWADZENIE TEORETYCZNE W PROBLEMATYKĘ BADAWCZĄ

1.1. Zarys historyczny kształtowania się zmian postaw wobec dziecka w XX wieku na świecie

Na przełomie XIX i XX wieku przemiany ekonomiczne i społeczne w krajach Europy Zachodniej ujawniły liczne mankamenty szkoły tradycyjnej, w której sposób nauczanych treści prowadził do konserwatyizmu w sposobie myślenia uczniów. Niezmieniane programy nauczania i podręczniki, ten sam sposób prowadzenia lekcji, a także pamięciowe opanowywanie treści – wszystko to ograniczało krytycyzm i samodzielność myślenia uczniów, i wdrażało ich w jeden, schematyczny tryb myślenia. Fakty te stały się przedmiotem krytyki środowiska postępowego (Miąso 1984, Kupisiewicz 1988, Konarzewski 2002, Januszewska i in. 2015). Krytyka tradycyjnego systemu dydaktyki, rozwój psychologii oraz coraz bardziej popularne teorie indywidualistyczne zapoczątkowały powstanie nowych poglądów objętych wspólną nazwą „*Nowe Wychowanie*” (Hellwig 1994, Smolińska-Theiss 2014). „*Nowe Wychowanie*” to „ruch pedagogiczny zmierzający do odnowy szkoły i radykalnej zmiany w wychowaniu” (Drynda 2000 s. 29). „*Nowe Wychowanie*” nie było ruchem jednolitym, jednak podstawowe jego założenia były wspólne dla wielu jego odmian. Zwolennicy „*Nowego Wychowania*” stawali w opozycji do ówczesnej szkoły tradycyjnej, kwestionowali wartość systematycznej nauki prowadzonej w surowej, szkolnej dyscyplinie. Najważniejszymi walorami „*Nowego Wychowania*” były swoboda wychowania, indywidualizowanie potrzeb dziecka, jego zainteresowań i aktywności oraz wprowadzenie elementów wychowania estetycznego (Sztobryn 2004).

Podstawy teoretyczne nowego ruchu czerpano z naturalizmu (pajdocentryzmu) i socjologizmu pedagogicznego (Balcerek 1990). Zwolennicy naturalizmu, któremu początki dał francuski filozof i pedagog Jan Jakub Rousseau, oparli swoje poglądy na teorii tzw. skróconej rekapitulacji. Twierdzili, że dziecko dzięki nauce i zabawie powtarza czynności, które występowały na kolejnych szczeblach rozwoju społeczności ludzkiej. Naturalizm

pedagogiczny odkrywał dziecko, jego zainteresowania i potrzeby (Balcerek 1990, Kryńska 2013).

Ruch „*Nowego Wychowania*” nie w każdym państwie rozwijał się w tym samym czasie. Od lat 90. XIX wieku w Anglii, Francji, Szwajcarii oraz w Niemczech powstawały wiejskie szkoły doświadczalne. Każda z tego typu szkół była odrębną organizacją, która rządziła się własnymi prawami i zasadami. Szkoły takie najczęściej posiadały internaty, usytuowane w przepięknych wiejskich sceneriach i urządzone z niezwykłą dbałością o najmniejsze szczegóły. Pierwsza taka szkoła powstała w 1889 roku w Abbotsholme w Anglii, a jej założyciel Cecil Reddie, oparł jej działalność dydaktyczną i wychowawczą na zasadzie uczenia się przez życie (Dormus 2003). W Polsce rozkwit „*Nowego Wychowania*” przypadał na koniec XIX i początek XX wieku i trwał aż do wybuchu II wojny światowej (Sobczak 1998).

W początkowej fazie ruchu „*Nowego Wychowania*” istotną rolę odegrał system wychowania przedszkolnego Marii Montessori. Montessori dążyła do przygotowania dzieci do swobodnego i samodzielnego życia, nauczania ich swobodnej ekspresji nieograniczonego ruchu. Powtarzając za Jakubem Rousseau myśl, że nie należy krępować i hamować własnej aktywności dziecka, wyznawała zasadę swobodnej czynności. Maria Montessori podkreślała potrzebę pozostawienia dziecku określonej granicy swobody w czynnościach związanych z codziennym życiem, a ideę tę starała się realizować w założonych przez siebie „domach dziecięcych” (Surma 2008).

Człowiekiem, który miał największy wpływ na kształt „*Nowego Wychowania*” i w największym stopniu je spopularyzował, był amerykański pedagog i psycholog John Dewey. Stał się on pionierem pedagogiki bazującej na filozofii pragmatyzmu (Kilanowski 2004). W swoich poglądach Dewey wyznawał zasadę, że źródłem zdobywania i weryfikowania wiedzy jest doświadczenie. W stworzonej przez siebie przy uniwersytecie w Chicago szkole (szkole pracy) rozwijał hasło „uczenia się przez działanie”. Szkoła ta powstała na wzór samowystarczalnego gospodarstwa domowego, gdzie dzieci wykonywały różne prace. Podobnie jak Montessori, Dewey wyznawał zasadę, że główny nacisk powinien wywierać wychowawca, zwłaszcza w sferze aktywności praktycznej i manualnej (Kopciewicz 2011).

Symbolem „*Nowego Wychowania*” stała się wydana w 1900 roku książka szwedzkiej pisarki, nauczycielki i działaczki ruchu kobiecego Ellen Key (1928) zatytułowana „Stulecie dziecka”. W książce autorka zaprezentowała swoje marzenia o XX stuleciu jako „wieku szczęśliwego dziecka”, któremu należy zapewnić dobrą opiekę i zindywidualizowane wychowanie. Key propagowała domowe wychowanie, swobodne i naturalne, które jednocześnie pozwalałoby na rozwój osobowości dziecka, poszanowanie jego kultury uczuć. Jej koncepcja „*Nowego Wychowania*” uwzględniająca specyficzną naturę każdego dziecka, skupienie zainteresowań na potrzebach dorastających pokoleń, a także zwrócenie uwagi na konieczność ustawowego określenia praw dziecka, zyskała wielu sojuszników (Wolter 2014). Key oparła swoje poglądy na filozofii i założeniach pedagogicznych J. J. Rousseau, M. Montaigne’a, H. Spencera. Key zajmowała zdecydowane stanowisko w obronie dzieci i ich praw, nalegała na specjalne ustawodawstwo ochronne dla pracującej młodzieży. Jej poglądy wyraźnie wpłynęły na rozwój opieki nad dzieckiem i jego wychowanie w początkach XX wieku (Mauersberg 1990).

Idea ochrony praw dziecka związana jest bezpośrednio z rozwojem kapitalizmu oraz liberalną koncepcją praw człowieka i obywatela. Stanowi istotny nurt, dzięki któremu rozwinęła się idea ochrony praw dziecka. Dziecko uznano za podmiot szczególnej ochrony i przyjęto za konieczne zapewnienie mu niezbędnych praw. Zaczęto skupiać się na jego potrzebach, co w celu wymiany doświadczeń i uregulowania kwestii dotyczących praw dziecka dało możliwość nawiązania międzynarodowej współpracy. W Belgii w 1913 roku odbył się Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem, na którym powołano Międzynarodowe Stowarzyszenie Opieki nad Dzieckiem. W 1920 roku trzy wielkie organizacje: Międzynarodowy Czerwony Krzyż, Komitet Pomocy Dzieciom oraz Towarzystwo Funduszu Ratowania Dzieci dały początek Międzynarodowemu Związkiowi Pomocy Dzieciom, którego założycielką była angielska bojowniczką o prawa kobiet – Englantyne Jebb (Czyż 1998). W 1924 roku organizacja ta przyjęła pierwszą na świecie deklarację określającą prawa dziecka. Jest nią znana Deklaracja Genewska (zwana Kartą Praw Dziecka) przyjęta i proklamowana później przez Ligę Narodów. Dokument ten zawiera zaledwie pięć, ale za to ważnych zasad mówiących o prawach dziecka do opieki, wychowania i równego traktowania bez względu na rasę, narodowość i wyznanie (Apanel 2011).

W czasie pierwszej i drugiej wojny światowej ponad 2 miliony dzieci zostało sierotami, kalekami, a jeszcze większa ich liczba została pozbawiona dostępu do edukacji. Zauważono wówczas, że sytuacja dzieci jest bardzo trudna i skomplikowana. Odbudowa bezpieczeństwa kulturowego doprowadziła w 1947 roku do utworzenia przez Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ) agendy ONZ do Spraw Oświaty Nauki i Kultury (UNESCO). To wydarzenie stało się kolejnym, niezwykle istotnym z punktu widzenia ochrony praw dziecka. Głównymi celami UNESCO (1990) stało się między innymi:

- pobudzenie wychowawczej i oświatowej aktywności krajów w celu zapewnienia zorganizowanej opieki nad dzieckiem pełnosprawnym i z niepełnosprawnościami;
- finansowanie i inicjowanie szkoleń zawodowych dla nauczycieli i opiekunów, zapewnienie pokoju i bezpieczeństwa w państwach zrzeszonych;
- współpraca między krajami w celu wyrównywania szans edukacyjnych występujących między krajami zrzeszonymi;
- zmniejszenie ubóstwa oraz zapewnienie minimum socjalnego rodzinom, wzbudzenie szacunku i ożywienie dyskusji na temat praw dziecka (Michałowska 2007).

Istotne znaczenie dla rozwoju szeroko pojętej opieki nad dzieckiem odegrała przyjęta w 1959 roku przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych Deklaracja Praw Dziecka, będąca rozszerzeniem Deklaracji Genewskiej. U jej podstaw leżało przekonanie, że dziecko z uwagi na swoją fizyczną i umysłową niedojrzałość wymaga szczególnej opieki i troski, a także odpowiedniej opieki prawnej. Uznano, że podstawowym założeniem wszelkich podejmowanych działań powinno być przede wszystkim dobro dziecka (Czyż 2017).

Innym dokumentem międzynarodowym, który dotyczy kwestii odpowiedniego traktowania osób z niepełnosprawnościami, w tym również dzieci, była Deklaracja Praw Osób Upośledzonych Umysłowo przyjęta przez Zgromadzenie ONZ 20 grudnia 1971 roku. W dokumencie tym osobom z upośledzeniem umysłowym gwarantuje się takie same prawa jak ludziom zdrowym, celem umożliwienia im pełnej integracji w społeczeństwie (Zima – Parjaszewska 2020). Takim założeniom służy także, przyjęta 7 grudnia 1975 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (tamże). Warunkiem prawa do równości jest wyrównanie szans osób z niepełnosprawnością. W ujęciu

indywidualnym oznacza to zwrócenie uwagi na wspieranie ich szeroko rozumianej aktywności, samodzielności, niezależności i udzielenie wsparcia przez środowisko. W ujęciu systemowym natomiast przejawia się to podkreśleniem działań państwa w kwestii legislacji, polityki społecznej oraz organizacji życia społecznego (Nowak 2018).

Szczególną ochronę we wszystkich sferach życia zagwarantowała dzieciom z niepełnosprawnością, przyjęta 20 listopada 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, Konwencja o Prawach Dziecka (ONZ 1989, UNICEF 2018). Dokument ten zobowiązał wszystkie instytucje, organizacje i organy państwowe do zabezpieczania interesów dziecka. Nałożył także obowiązek stworzenia programów socjalnych wspierających dzieci, młodzież i osoby sprawujące opiekę nad dziećmi. Jednak wszelkie obowiązki względem dzieci powinni wypełniać rodzice, a państwo ma za zadanie wspierać rodziców w tej roli i zastępować ich jedynie w ściśle określonych sytuacjach (Babiuch 2008). Artykuł 23. konwencji zawiera ponadto szczególne standardy przysługujące dzieciom z niepełnosprawnością. Stosownie do dostępnych środków uznano obowiązek zapewnienia szczególnej troski dziecku z niepełnosprawnością, a udzielana pomoc (na wniosek osób odpowiedzialnych za opiekę nad dzieckiem z niepełnosprawnością), powinna być właściwa dla aktualnej sytuacji dziecka. Dokument gwarantuje dziecku z niepełnosprawnością możliwość osobistego rozwoju i integracji społecznej dzięki pełnemu dostępowi do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej oraz rehabilitacyjnej; możliwości rekreacyjne oraz przygotowanie do wykonywania zawodu. Artykuł 25. konwencji zawiera zapis następującej treści: „Państwa - Strony będą uznawać prawo każdego dziecka, umieszczonego przez kompetentne władze w zakładzie w celach opieki, ochrony bądź leczenia w zakresie zdrowia fizycznego lub psychicznego, do okresowego przeglądu leczenia dziecka i wszelkich innych okoliczności odnoszących się do umieszczenia w zakładzie” (ONZ 1989). W Konwencji o Prawach Dziecka zaobserwować można zatem wyraźne odejście od segregacyjnego modelu traktowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Pomoc dziecku z niepełnosprawnością ma służyć integracji dziecka ze społeczeństwem, a w wymiarze osobistym zapewnić mu pełny rozwój (Błeszyński 2012).

Europejska strategia na rzecz wszystkich dzieci, opublikowana w 1995 roku przez Radę Europy, określiła model prawnej ochrony dziecka w państwach członkowskich. Uznano,

że dziecko jako istota ludzka, posiadająca własne prawa i indywidualną odpowiedzialność, jest również w stanie aktywnie uczestniczyć w życiu rodziny i w życiu społecznym.

W XX wieku pedagogika specjalna rozwijała się w kierunku dalszej ochrony praw i wolności dziecka z niepełnosprawnościami. Pierwszą połowę XX wieku charakteryzuje walka o prawa osób społecznie słabszych, czyli prawo do edukacji, terapii i rewalidacji tych osób. W tym czasie coraz liczniejsze grupy dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami włączane były do systemu szkolnictwa dostosowanego do ich możliwości. Druga połowa XX wieku to pojawienie się idei normalizacji. Miała ona wpływ na takie kształtowanie środowiska osób z niepełnosprawnościami, aby mogły one, pomimo ograniczeń wynikających z dysfunkcji, żyć godnie i w sposób jak najbardziej normalny. Warunkiem takiego podejścia była m.in. optymalna edukacja. Różne formy realizacji idei normalizacji stanowiły podstawę, na której zaczęto następnie realizować ideę integracji, zapoczątkowaną w Europie w latach 70., a w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych. W tym czasie zaczęły pojawiać się projekty rozwiązań legislacyjnych, dotyczących praw osób niepełnosprawnych. W większości państw Unii Europejskiej szerzono formy edukacji integracyjnej, dzięki którym dzieci z niepełnosprawnościami uczyły się razem ze swoimi sprawnymi rówieśnikami (Barlak 2014). Obserwując tę ewolucję, można dostrzec wyraźne odejście od orientacji biologicznej, w której koncentrowano się głównie na dysfunkcjach, defektach czy odchyleniach od normy osoby z niepełnosprawnością w świecie ludzi w pełni sprawnych, ku orientacji personalistycznej.

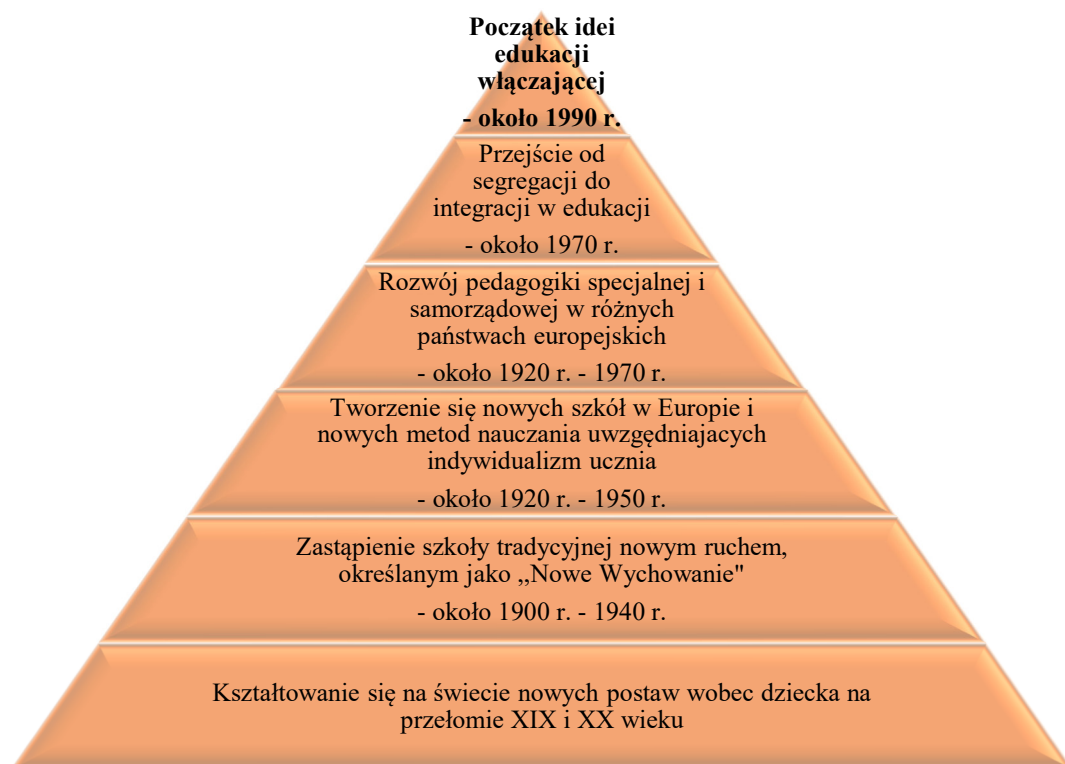
1.2. Od ekskluzji poprzez integrację do inkluzji w edukacji

Na przestrzeni wieków zmienił się sposób i zakres opieki nad dzieckiem oraz jego edukacją. Niestety, wykluczenie społeczne jest zjawiskiem, które towarzyszy człowiekowi od wieków. Ludzie nie lubią tego, co jest dziwne, inne, specjalne bądź wzbudza w nich strach. W starożytnej Sparcie, Grecji czy Rzymie społeczność dokonywała segregacji, wykluczała ze swojego środowiska osoby z dysfunkcjami, ponieważ według przekonań tych społeczeństw inność, ułomność zakłócały ład i harmonię, a tym samym wizję idealnego człowieka (Wolski 1992, Marciniak-Paprocka 2015, Serafin 2015). Nieco inaczej postępowano z ludźmi

ułomnymi w okresie średniowiecza. Osoby odmienne, inne, różniące się od zdrowych wypędzano na ulicę bądź organizowano dla nich przytułki poza murami miasta. Sądzono bowiem, że kalectwo oraz choroby to kara boska za grzechy, które zostały popełnione przez dotkniętych nimi bądź przez ich najbliższą rodzinę (Serafin 2015). Dominującymi poglądami mającymi wpływ na wykluczenie ludzi z zaburzeniami rozwojowymi były przesady i dogmatyczne wierzenia religijne (Murard 2002, Gough 2006). Dopiero na przełomie XIX i XX wieku, na skutek rozwoju nauk o człowieku, sposób i jakość wykluczania człowieka z dysfunkcjami uległy zmianie (Paprocka 2015). W tym okresie zaczęto podejmować działania polegające na tworzeniu specjalnych instytucji, szkół i placówek. Rozwój placówek typu segregacyjnego trwał do połowy XX wieku i polegał przede wszystkim na izolowaniu ludzi ze stwierdzoną nieprawidłowością w rozwoju od reszty społeczeństwa (Hulek 1993, Cytowska 2002). Powstał system kształcenia specjalnego. W swojej idei bazował na lepszym rozpoznaniu i organizowaniu procesu rewalidacji osób dotkniętych niepełnosprawnościami. System ten opierał się głównie na osiągnięciach nauk medycznych (Balcerek 1990). Zaczęły powstawać szkoły i internaty, które kształciły dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami. Nauczanie segregacyjne, mimo swoich wielu pozytywnych cech, przyniosło wiele negatywnych konsekwencji. Negatywnym skutkiem tak prowadzonej polityki oświatowej było wychowanie wielu pokoleń młodych, pełnosprawnych ludzi, pozbawionych kontaktów z osobami z niepełnosprawnościami. Poprzez takie kształcenie, „programowana” przez rodziców do wykluczenia ze swojego środowiska osób z upośledzeniem, młodzież odbierała fałszywy obraz rzeczywistości. Osoby z dysfunkcjami były również traktowane jako problem medyczny związany z ograniczeniami biologicznymi. Z powodu takich barier osobie z niepełnosprawnością zapewniano stałą opiekę specjalistyczną, najwłaściwszą dla osób decydujących, pomijając często zdanie osoby z dysfunkcjami oraz zdanie jej rodziny. W rozumieniu segregacyjnym uczeń i jego różnorodność przekształciła się w dewiację, i w czynnik ryzyka, które powinny być wyeliminowane z normalnego systemu edukacji powszechnej (Bąbka 2001).

Filozofia dotycząca edukacji integracyjnej i włączającej sięga lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Czas pojawienia się tej praktyki, a także szczegółowej polityki prawnej, jest trudny do dokładnego zidentyfikowania (Artiles i in. 2007). Stopień rozwoju edukacji

integracyjnej i włączającej był w dużym stopniu determinowany przez poziom rozwoju ekonomicznego państw (Artlies 2007). Na początku XX wieku poprawie ulegała wrażliwość społeczna oraz, co ważne, nastąpił rozwój koncepcji pedagogicznych i nauk o człowieku (Paprocka 2015). Innym ważnym bodźcem, który determinował zmiany zachodzące w systemie społeczno-edukacyjnym, były zmiany na rzecz ochrony praw dziecka w prawodawstwie międzynarodowym, stopniowo wprowadzane przez liczne organizacje międzynarodowe. Zarówno one, jak i poglądy pedagogiczne, formowały odmienne od segregacyjnego podejście wobec ucznia. Poglądy Montessori i innych opisanych wcześniej postępowych środowisk były silniej zwrócone w stronę dziecka i jego potrzeb. W połowie lat pięćdziesiątych XX wieku system segregacyjny zmieniał się na system bardziej postępowy – model integracyjny (ryc. 1). Integracja w tamtych czasach oznaczała wielokierunkowe działanie polegające na rewalidacji tych uczniów, którzy różnili się od pozostałych uczniów w szkole masowej (Hulek 1977, Hoffman 1978). Postępowe państwa europejskie starały się zmienić negatywny stosunek społeczeństwa do całej grupy osób z niepełnosprawnością i przywrócić tę grupę społeczną do życia w społeczeństwie, co oznaczało m.in. umożliwienie jej kształcenia i podjęcie pracy. Ważnym wydarzeniem, mającym duży wpływ na rozwój integracji i zmianę potocznego myślenia, był opublikowany przez Komisję Dzieci i Młodzieży Niepełnosprawnej w roku 1978 w Wielkiej Brytanii tzw. Warnock Report (z ang.) (Ward i Le Dean 1996, Webster 2019). Dokument ten okazał się rewolucyjny. Zawierał opis poziomów edukacji dzieci z niepełnosprawnością oraz ich możliwości dostosowania się do obowiązującego programu nauczania (Bogdanowicz 2003, 2005, 2009a, 2009b). W Europie Warnock Report zdecydowanie zmienił spojrzenie na dziecko i jego potrzeby związane z edukacją. Według M. Warnock, autorki raportu, to integracja stać się miała priorytetem w dziedzinie kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością (Lenicki 2018).



Rycina 1. Schemat zmian zachodzących w kształtowaniu się postaw wobec dziecka i jego indywidualnych potrzeb na świecie

Źródło: opracowanie własne.

Za konieczne autorka uznała zmianę terminologii określającej dzieci i młodzież z niepełnosprawnością. Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” (z ang. *Special Education Needs – SEN*) użyty został po raz pierwszy w Wielkiej Brytanii w 1978 roku w dokumencie Warnock Report. Dzięki zmianom dokonanych po opublikowaniu raportu edukacja, zapewniając uczniowi indywidualny rozwój, dostosowany do jego wieku i potrzeb, stała się bardziej elastyczna (Lenicki 2018). Podkreślić należy, że nie tylko państwa europejskie, takie jak Wielka Brytania, Szwecja, Niemcy, Włochy, rozwijały idee integracji. Podobnie działania były podejmowane w Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych.

W Kanadzie rodzice dzieci z niepełnosprawnościami dążyli do stworzenia innej idei edukacyjnej niż idea segregacji. Zmiany te miały dotyczyć sytuacji, w której brak aktywności wśród dzieci z niepełnosprawnościami oznaczał życie w izolacji (Batten 1988).

W związku z tymi wydarzeniami oraz pod dużym wpływem Karty Praw i Wolności z 1982 roku, odnoszącej się do relacji między obywatelem a rządem, społeczeństwo, na czele z rodzicami i nauczycielami, zaczęło upominać się o integrację i włączające programy szkolne (z ang. *Inclusive school programs*) dla uczniów z niepełnosprawnościami (Porter 1991). Postulaty te doprowadziły do wprowadzenia legislacyjnych reform w systemie oświatowym. Wielu badaczy zauważyło, że system równoległy do edukacji integracyjnej, jakim była edukacja specjalna, stwarza wiele problemów i jest niekorzystny dla dziecka z niepełnosprawnością. Taki system powoduje, że dziecko jest izolowane od swoich rówieśników, a więc edukacja specjalna ma negatywny wpływ na regularny program kształcenia (Lipsky i in. 1987). Sage podkreślał, że edukacja specjalna nie spełnia pokładanych w niej oczekiwań względem łączenia polityki edukacyjnej i praktyki. Określił on integrację mianem prymitywnego rozwoju (Sage 1989).

Braki w edukacji specjalnej i integracyjnej dotyczyły powiązania teorii legislacyjnej z praktyką edukacyjną. Edukacja integracyjna nie jest jedynym sposobem przygotowania dzieci z upośledzeniem do życia w społeczeństwie. Zadaniem edukacji jest respektowanie indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów, ich kreatywności, akceptowanie ich odmienności (Biklen 1985, Porter 1990). Porter zauważa, że do osiągnięcia tego celu potrzebna jest wola władz rządzących oraz środowiska szkolnego. Nauczyciele, rodzice muszą pracować nad budowaniem współpracy oraz wizji przyszłości dziecka. Pedagodzy, psychologowie oraz inni profesjonaliści pracujący z uczniami muszą rozwinąć strategie i podjąć współpracę, by jeszcze bardziej wspierać program edukacji włączającej (Porter 1991). Kierunek tych zmian określony został jako inkluzja. Terminu po raz pierwszy użył Kanadyjczyk – Gordon Porter, autor książki pt. „*Changing Canadian schools; Perspectives on Disability and Inclusion*” z 1990 roku. I to jego uważa się za twórcę koncepcji o edukacji włączającej. W kolejnych latach pojawiają się następne opracowania, w których autorzy posługują się wyżej wymienionym pojęciem (Bednarz 2015). Warto podkreślić, że termin edukacja włączająca jest koncepcją stale rozwijającą się, dlatego precyzyjne jej zdefiniowanie sprawia wiele trudności (Göransson 2014, Lenicki 2018). W swojej wizji szkoły i jej zadań Porter zaznacza, że integracja nie jest konieczna, ponieważ jest ona życiowym faktem, obecnym w codziennej egzystencji. Ważnym elementem włączenia jest również według niego zaprzestanie używania różnego rodzaju

etykietowania, którego powszechnie używa się w podejściu integracyjnym (z ang. *labeling*) (Porter 1991).

W Europie proces przemian w edukacji wyglądał nieco inaczej. Prekursorem i liderem działań integracyjnych była Norwegia. Na początku lat osiemdziesiątych w Norwegii ujednolicono program nauczania dla wszystkich szkół w taki sposób, że przepisy o kształceniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami włączono do edukacji ogólnodostępnej. Tym samym podkreślono, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami mają prawo do zindywidualizowanego podejścia – metod i technik kształcenia. Ważnym elementem w kształceniu norweskim było wprowadzenie takiego samego programu nauczania niezależnie od położenia czy wielkości miejsca zamieszkania (wieś, miasto). Założeniem tego programu było, aby każdy uczeń, kończąc szkołę, posiadał taki sam zasób wiedzy i umiejętności. W związku z efektem globalizacji, a więc napływem na przestrzeni lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych dużej liczby imigrantów, skonstatowano, że narzucenie jednolitego programu nauczania może być odbierane jako dyskryminacyjne. Na początku lat dziewięćdziesiątych reforma edukacji wniosła nową myśl do norweskiego systemu oświatowego. Program i treści nauczania miały być dostosowane do lokalnych i indywidualnych potrzeb uczniów (Nilsen 2010). W norweskim systemie kształcenia większy nacisk niż na zdobycie teoretycznej wiedzy kładziony jest na zdobycie umiejętności społecznych (Hansen 2003). Przekształcenie ścisłych ram programowych w elastyczny model pracy z dzieckiem sprzyja bardziej nowatorskiej pracy nauczyciela z dzieckiem w szkole ogólnodostępnej. Tak też się dzieje z przyczyn organizacyjnych, gdyż działalność szkół specjalnych została ograniczona na rzecz szerszej dostępności do szkół ogólnodostępnych. Oznacza to, że większość dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszcza do szkół razem ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Aby uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczał do szkoły specjalnej, należy przejść przez długą i skomplikowaną procedurę. Macierzysta szkoła jest zobligowana prawem do zrobienia wszystkiego co tylko możliwe, aby uczeń pozostał w szkole ogólnodostępnej. W chwili, gdy szkoła wyczerpie wszelkie metody i techniki wsparcia ucznia, za zgodą rodziców dziecko jest kierowane do centrum psychologiczno-pedagogicznego w celu diagnostyki i określenia jego specjalnych potrzeb edukacyjnych. Przy takim założeniu pedagogika specjalna pełni funkcje

wspomagającą proces nauczania. Dlatego szkoły specjalne nadal odgrywają bardzo ważną rolę. Chodzi tutaj przede wszystkim o wzięcie przez nauczyciela, który jest w całości odpowiedzialny za sukces edukacyjny dziecka, większej odpowiedzialności za ucznia. Z pomocą osób z doświadczeniem w pedagogice specjalnej nauczyciele w szkołach powszechnych powinni sobie radzić i samodzielnie rozwiązywać problemy. Norwegia jest krajem, w którym wartością jest równość każdego człowieka (Aase 2005). Na tym gruncie łatwiej jest budować i krzewić edukację włączającą.

Kolejnym państwem, w którym jako jednym z pierwszych edukacja włączająca została wprowadzona do systemu kształcenia, były Włochy. Początek edukacji włączającej we Włoszech sięga późnych lat siedemdziesiątych. Na ten okres przypada wprowadzenie zasady wspólnego uczęszczania do klas uczniów pełnosprawnych, w wieku od 6 do 14 lat, z dziećmi z niepełnosprawnościami. Nauczyciele zostali zobligowani do tworzenia indywidualnych programów nauczania, które uwzględniałyby potrzeby edukacyjne uczniów. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) posiada profil osobowy, który zawiera jego opisową ocenę, włącznie z jego mocnymi i słabymi stronami. Profil ten jest aktualizowany pod koniec danego etapu nauczania (za Firkowska – Mankiewicz 2016).

1.3. Edukacja włączająca jako proces przemian. Różne koncepcje edukacji włączającej

Proces wdrażania edukacji włączającej z uwagi na swoją złożoność jest dosyć skomplikowany. Konieczne powiązanie filozofii, prawa oraz edukacji stwarza szerokie interakcje, które zachodzą między teorią a praktyką. Edukacja włączająca rozpatrywana powinna być jako dynamiczny proces edukacyjny, determinowany rozwiązaniami na poziomie makrosystemowym: prawo międzynarodowe, a następnie prawo krajowe, ustawy i co za tym idzie rozwiązania systemowe. W założeniu powinny one usystematyzować pojęcia i nadać im kierunek działania na poziomie mikrosystemowym, a więc w szkole (symbolu edukacji), gdzie edukacja włączająca powinna zaistnieć w największym stopniu.

Angielski badacz, teoretyk i praktyk Peter Mittler pisze, że włączenie to proces, podróż, a nie punkt przeznaczenia (Mittler 2000). Okazuje się, że jest to złożony proces, w którym uczeń ze SPE będzie umiał realizować swoje założenia edukacyjne, jeśli jego otoczenie pośrednie i bezpośrednie chętnie oraz w sposób elastyczny dokonywać będzie zmian w celu realizacji jego indywidualnych potrzeb edukacyjnych. Uczeń ze SPE powinien mieć dostęp i uczyć się w swoim środowisku lokalnym, sprzyjającym jego indywidualnemu rozwojowi (Al-Khamisy 2004). Uczeń ze SPE powinien uczęszczać także do regularnej klasy – wraz ze swoimi rówieśnikami, ponieważ włączenie dotyczy wszystkich uczniów i nie pomija nikogo, a zachodzące zmiany obejmują system edukacyjny, a nie samo dziecko (Zacharuk 2011). Przynależność ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do społeczności klasowej oraz jego wszechstronne wsparcie ma zapewnić efektywny proces włączenia (Gładkowska 2010a, 2010b). Aby włączenie było rzeczywiście skuteczne, konieczne jest podjęcie działań w wielu sferach i postawach decydentów, jak również wśród nauczycieli, rodziców i uczniów. Mittler (2000) jest zdania, że idea edukacji włączającej będzie mogła być skutecznie realizowana wtedy, kiedy jej filozofia wdrażana będzie już na poziomie edukacji przedszkolnej, a każdy jej uczestnik nauczy się i doświadczy pozytywnych zmian. Autor jest przeciwny tworzeniu szkół i klas specjalnych. W szeroko rozumianej oświacie powinny zaistnieć zmiany, które będą rozumiane w kategoriach strategii, zapewniające uczniom równy dostęp do placówek oświatowych najbliższych ich miejscu zamieszkania (ryc. 2). W szkołach uczniowie ze SPE będą mogli funkcjonować w większej społeczności i odczują więź przynależności do niej (Porter 2001, Gładkowska 2010a, 2010b).



Rycina 2. Pozytywne zmiany zachodzące w obszarze edukacji włączającej

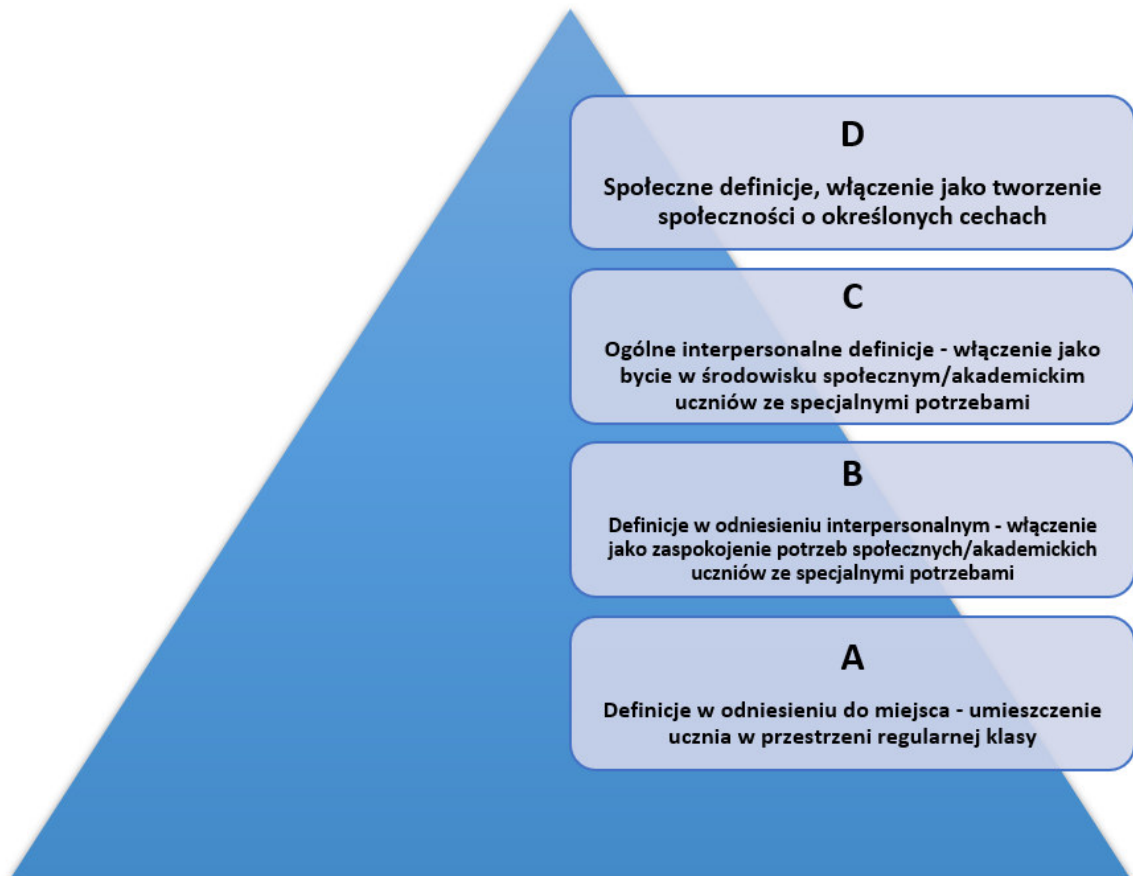
Źródło: opracowanie własne.

Tak rozpatrywane włączenie – jako szeroko rozumiany system edukacyjny – nadaje mu znaczenie strategii, która uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna zapewnić dostęp do szkół rejonowych, najbliższych ich miejscu zamieszkania. Bez odpowiedniego przygotowania (wdrożenia) rodzica proces włączenia może okazać się niezwykle trudny. W indywidualnym podejściu edukacyjnym istotna jest współpraca między uczniem, rodzicem a zespołem ekspertów, którzy starają się zaproponować dziecku odpowiednie wsparcie. Należy pamiętać, że środowisko lokalne najlepiej sprzyja indywidualnemu rozwojowi ucznia, a pozytywne zmiany zachodzące w obszarze edukacji wspierają społeczeństwo lokalne (ryc. 2). W ten sposób pojmowane włączenie powinno przebiegać poprzez scalanie wielu elementów i działań zawierających się w edukacji włączającej. Jednocześnie włączenie może objawiać się w postaci okazjonalnej, incydentalnej, legislacyjnej, w sposób naturalny i spontaniczny, zapewniając uczniom wsparcie w ich rozwoju edukacyjnym, jednostkowym (Al-Khamisy 2004).

Definiując edukację włączającą pamiętać należy, że jest ona koncepcją stale rozwijającą się, a wyobrażenia na temat edukacji włączającej w poszczególnych krajach

podlegają nieustannym zmianom, stąd precyzyjne jej zdefiniowanie przez badaczy sprawia wiele trudności (Watkins 2007, Göransson 2014). Dziś „włączenie” dotyczy tego, jak budować środowisko, w którym wszyscy uczniowie mogą odnieść sukces, niezależnie od ich umiejętności (Porter 2017). W Stanach Zjednoczonych, Rada Stowarzyszenia Edukacyjnego w Wisconsin (z ang. *The Wisconsin Education Association Council – WEAC*) podała swoją definicję pojęcia włączenia w edukacji. Według WEAC włączenie wyraża się zaangażowaniem każdego dziecka w proces edukacyjny w odpowiednim dla niego zakresie, w szkole i w klasie, w której dziecko mogłoby się znaleźć (Wisconsin Education Association Council 2019). Drugim ważnym pojęciem definiowanym przez WEAC jest „pełne włączenie” (z ang. *Full inclusion*). Pojęcie pełnego włączenia oznacza, że wszyscy uczniowie, także ci z SPE, będą w pełnym wymiarze godzin uczestniczyć we wszystkich zajęciach lekcyjnych. Wszelaka pomoc powinna zostać udzielona dziecku zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami. Prawo w USA stanowi, aby każde dziecko było kształcone w najmniej restrykcyjnym środowisku, a takim środowiskiem jest klasa w szkole ogólnodostępnej (Stainback i in. 1996a, 199b).

W Szwecji pojęcie włączenia odnosi się zarówno do aspektu społecznego, jak i do aspektu akademickiego. Szwedzka badaczka Göransson (2014) przeanalizowała definicje edukacji włączającej, funkcjonujące w wielu państwach, pod kątem jakościowym oraz ilościowym i przedstawiła je w formie hierarchicznej (ryc. 3). Oznacza to, że w kategorii D zawierają się kategorie A, B i C, a w kategorii C zawierają się kategorie B i A, analogicznie w kategorii B zawiera się kategoria A. W ten sposób można zaobserwować cztery kategorie definicji edukacji włączającej.



Rycina 3. Różne kategorie definicji włączenia i ich hierarchiczne relacje

Źródło: Göransson 2014, tłumaczenie własne.

- Kategoria A – definicje w odniesieniu do miejsca – umieszczenie ucznia w przestrzeni regularnej klasy. Niektórzy badacze określają definicję włączenia jako umieszczenie dziecka wyłącznie w klasie.
- Kategoria B – odnosi się do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczęszczającymi do regularnych klas przyjaznych szkole lokalnej. Göransson za Mitchell (2008) wskazuje, że główną cechą edukacji włączającej jest spowodowanie takiego działania, aby dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi było w regularnej klasie.

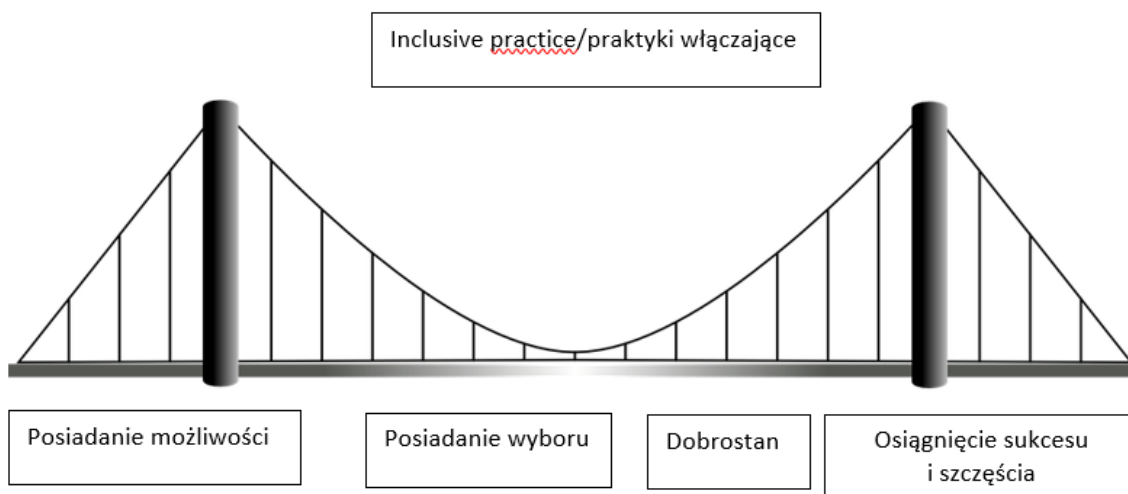
- Kategoria C – określa edukację włączającą jako część zawartą w ogólnym systemie edukacji i koncentruje się na wszystkich uczniach bez wyjątku (np. Thomazet 2009).
- Kategoria D – określa przynależność uczniów do grupy, która stanowi całość, a ona sama posiada własne walory estetyczne, które można określić mianem kultury. Kategoria ta zawiera definicje edukacji włączającej, w której pojęcie społeczności jest elementem centralnym. Element społeczny uznany jest za bardzo potrzebny uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędny, aby stworzyć w klasie społeczność, a co za tym idzie roztoczyć opiekę oraz pielęgnować sprawiedliwość i równość (Booth 2000, 2002, Erwin 2000, Villa 2000).

W Wielkiej Brytanii panuje przekonanie, że czasami lepiej jest zrozumieć dane pojęcie, bazując na tym, czym ono nie jest, niż przedstawić je w sposób trudny i niezrozumiały dla czytelnika. Brytyjska fundacja ALLFIE (z ang. *For Alliance for Inclusive Education*) podkreśla, że edukacją włączającą nie są:

- Specjalne szkoły i uczelnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jest to segregacja.
- Dodatkowe oddziały, jednostki, w głównych szkołach i uczelniach – to także jest segregacja.
- Dzieci i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mieszczą się w głównym nurcie edukacji, ale bez wystarczającego indywidualnego wsparcia – to jest integracja (Alliance for Inclusive Education 2019).

Odmienny od angielskiego, szkocki system edukacyjny opiera się na przekonaniu, że dostęp do edukacji jest prawem każdego człowieka. Oznacza to, że zarówno dziecko, rodzic, jak i nauczyciel powinni otrzymać wsparcie, aby w pełni wykorzystać swój potencjał. W centrum szkockiego włączającego systemu edukacyjnego znajduje się dziecko, a najważniejsze jest rozpoznanie i zaspokojenie jego potrzeb. Uzyskanie wsparcia nie jest uzależnione od formalnej identyfikacji specjalnych potrzeb. Szkocki system edukacyjny zapewnia wsparcie oraz dobre samopoczucie zarówno dziecku, jak i innym osobom uczestniczącym w procesie edukacyjnym (Scottish Government 2009, 2010). Włączenie i włączające praktyki edukacyjne uznają różnorodność i ambicje edukacyjne wszystkich uczniów. Takie podejście jest niezbędne, aby osiągnąć indywidualny sukces edukacyjny wszystkich uczniów oraz doskonałość systemu oświatowego (Scottish Government 2017,

s. 4). Uzupełnieniem powyższego jest definicja edukacji włączającej obowiązująca w Szkocji: „Edukacja włączająca ma miejsce, kiedy społeczność lokalna i lokalne szkoły stworzą środowisko sprzyjające uczeniu się, dostosowane do potrzeb wszystkich uczniów. W środowisku włączającym zaspokajają się potrzeby różnych uczniów dzięki spersonalizowanej nauce i spersonalizowanemu wsparciu. Uwzględnia się indywidualne potrzeby, wybory uczniów, jednocześnie podnosząc oczekiwania” (Education Scotland 2017, s. 5). Przedstawiona powyżej definicja edukacji włączającej obowiązująca w Szkocji najbardziej odpowiada założeniom, zarówno filozoficznym, jak i praktycznym, mojej pracy badawczej. W celu wyjaśnienia, czym jest pojęcie praktyk włączających, funkcjonujących jako działanie pedagogiczne w Wielkiej Brytanii, posłużyłem się kilkoma definicjami (tab. 1 i ryc. 4).



Rycina 4. Inclusive practice/ praktyki włączające i jego cztery składowe elementy

Źródło: opracowanie własne.

Praktyki włączające (z ang. *Inclusive practice*) to pojęcie, które w szerszym znaczeniu nie występuje w języku polskim, natomiast występuje w innych krajach i jest definiowane w zależności od kontekstu jego użycia i zastosowania. W celu łatwiejszego zrozumienia pojęcia przedstawiłem je w formie mostu symbolizującego przejście człowieka z trudniejszych

warunków bytowych do tych bardziej przyjaznych, szanujących indywidualność każdego człowieka, jako że każdy z nas jest inny (ryc. 4).

Tabela 1. Definicje elementów Inclusive practice/ praktyki włączające

Źródło: opracowanie własne.

Inclusive practice/ Włączające praktyki		
Element	Definicja	Autor
Posiadanie możliwości	Wzmocnienie pozycji ludzi poprzez zapewnienie dostępu do usług oraz możliwości otrzymywania potrzebnej pomocy.	(Heilpern 2015)
Posiadanie wyboru	Zapewnienie ludziom realnego wyboru między różnymi ofertami pomocy, a także umożliwienie im rezygnacji z pomocy, jeśli tego chcą.	(Williams-Grut 2018)
Dobrostan	Zapewnienie równego i sprawiedliwego dostępu do podstawowych usług, które realizują podstawowe potrzeby ludzkie w różnych kontekstach życia.	(Nasr, Firsk 2018; Vestergaard 2014)
Osiągnięcie sukcesu i szczęścia	Zachęcanie ludzi do czerpania przyjemności z oferowanych im usług (dobrostan hedoniczny). Obejmuje współtworzenie „szczęśliwych” interakcji, które są tworzone w pozytywnym otoczeniu.	(Zoos 2015)

1.4. Specjalne potrzeby edukacyjne

Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” (SPE) po raz pierwszy zostało użyte w Wielkiej Brytanii w raporcie z 1978 roku. Już wówczas miało szersze znaczenie niż pojęcie

niepełnosprawność. W ten sposób zdefiniowano uczniów, którzy odczuwają dyskomfort w procesie edukacyjnym, ale nie są uczniami z niepełnosprawnościami (Lunt, Norwich 1999). Dzięki wnioskowi pokontrolnemu, zawartemu w powyższym raporcie, pojęcie „dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” zostało po raz pierwszy zidentyfikowane w legislacji oraz zdefiniowane w ustawie oświatowej (Spooner 2011). Definicja owa brzmiała: „Dziecko posiada specjalne potrzeby edukacyjne, jeśli ma trudności w uczeniu się, które wymagają zapewnienia specjalnej pomocy edukacyjnej lub/ma większe trudności w uczeniu się niż większość dzieci w tym samym wieku” (Education Act 1981, Education and Skills Committee 2006, s. 121 – tłumaczenie własne). Specjalne potrzeby powstają z odmienności dziecka, która wynika z różnorodnych deficytów bądź nadmiarów pojawiających się na różnych etapach rozwoju w sferze psychicznej, somatycznej czy społecznej (Draheim 2004). Thompson (2013, s. 3) wyróżnia „cztery główne dziedziny specjalnych potrzeb edukacyjnych:

- a) komunikacja i interakcje;
- b) umiejętności poznawcze i umiejętności uczenia się;
- c) rozwój emocjonalny, społeczny i behawioralny;
- d) potrzeby fizyczne i/lub sensoryczne”.

W literaturze angielskojęzycznej uczniowie ze SPE to także dzieci, które uczą się szybko i łatwo, uczniowie szczególnie uzdolnieni, którzy potrzebą większej samodzielności, znacznie trudniejszego programu nauczania i związanego z tym szybszego tempa realizowania podstawy programowej (Appelt 2005). Istotne jest również, że dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają odmienne problemy, a rozwiązanie ich wymaga specyficznych i osobniczych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w co najmniej jednym z wielu obszarów dydaktycznych (ryc. 5.)



Rycina 5. Obszary specjalnych potrzeb edukacyjnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: za Appelt, 2005, s. 341.

Nie wyczerpuje to charakterystyki tej grupy, a stosowane nazewnictwo jest dyskusyjne. Niektórzy autorzy do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaliczają jednocześnie dzieci z innymi trudnościami w nauce oraz takie, które przejawiają spore talenty, zdolności i zainteresowania bądź też istotne osiągnięcia w jakiejś wąskiej dziedzinie (Appelt 2005). W Szkocji od 2004 roku funkcjonuje pojęcie – *dotatkowe potrzeby wsparcia* (z ang. *additional support for learning*), zamiast powszechnie funkcjonującego pojęcia – specjalne potrzeby edukacyjne. Przyczyną zmiany nazewnictwa było przekonanie, że niepełnosprawność potocznie kojarzy się ludziom z czymś innym, gorszym. Wiele działań z osobami z niepełnosprawnościami nakierowanych było na rozwój i pozytywną zmianę postrzegania ich w społeczeństwie. Wierzano, że członkowie społeczeństwa powinni zdawać sobie sprawę ze znaczenia słów, którymi się posługują, gdy nawiązują współpracę bądź komunikują się z osobami z niepełnosprawnościami. Lekceważący język może doprowadzić

do wykluczenia ludzi ze środowiska lokalnego czy edukacyjnego i stanowić dużą barierę w pełnym uczestnictwie w życiu społecznym. Agencja wykonawcza szkockiego rządu podkreśla, że nauczyciele i rodzice wiedzą, jak mogą się czuć osoby z niepełnosprawnością oraz innymi deficytami, dlatego mają obowiązek kształcić i wychowywać innych (Education Scotland 2020). Takie przekonanie doprowadziło do zmiany terminologii oraz legislacji. Dzięki temu osoby z dodatkowymi potrzebami wsparcia oraz ze specyficznymi trudnościami w nauce zostały objęte jedną definicją. Definicja osoby z dodatkowymi potrzebami wsparcia jest bardzo szeroka i obejmuje każdą osobę, która wymaga wsparcia w nauce, bez względu na przyczynę. Dzieci i młodzież potrzebują dodatkowego wsparcia w wielu sytuacjach życiowych i edukacyjnych. Powody te mogą być zarówno krótko, jak i długoterminowe, mogą też odnosić się do pomocy, jakiej potrzebuje dziecko, aby przezwyciężyć trudny czas, w którym się znalazło. Dodatkowe potrzeby wsparcia mogą wynikać z:

- niepełnosprawności lub problemów zdrowotnych,
- środowiska szkolnego,
- sytuacji rodzinnych,
- czynników społecznych,
- czynników socjalnych,
- czynników emocjonalnych,
- trudności w uczeniu się.

Ważną grupę indywidualnych potrzeb ściśle związanych z edukacją stanowią „specyficzne trudności w uczeniu się”. Termin ten funkcjonuje wobec zbiorowości uczniów, którzy jednocześnie wykazują specjalne potrzeby edukacyjne. Z badań wynika, że liczba uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się systematycznie rośnie (Bogdanowicz 1995, Kowaluk-Romanuk za Centralna Komisja Egzaminacyjna 2015). W roku 2017 UNESCO opublikowało raport, z którego wynika, że prawdopodobieństwo ukończenia nauki przez uczniów szkół podstawowych mających specyficzne trudności w uczeniu się jest znacznie mniejsze niż u uczniów, którzy takich trudności nie posiadają. UNESCO podkreśla, że w literaturze przedmiotu brak jest zadowalających jakościowo danych na temat podejmowanych wysiłków legislacyjnych i systemowych dla tej grupy dzieci. Poszerzenie

wiedzy w tym zakresie mogłoby pomóc w opracowaniu skutecznych metod i środków pomocy (Agrawal, Barrio 2019).

Przyczyny wystąpienia specyficznych trudności w nauce są wciąż przedmiotem dyskusji. Pilecka (2001) pisze, że najczęściej występujące przyczyny można podzielić na 3 grupy: genetyczne, społeczne, biologiczne.

Specyficzne trudności w uczeniu wiążą się z konkretnym momentem w wyjątkowej ścieżce rozwoju człowieka, którą z kolei ukształtowały życiowe doświadczenia, a także powszechne zmiany w rozwoju czynników biologicznych i oddziaływania środowiska społecznego (Fletcher 2012, Lenhard 2013, Brzezińska i in. 2014, Siouli 2020). Termin ten powszechnie używany jest w edukacji, aby podkreślić ogólne deficyty ucznia w nauce i jego osiągnięcia. W międzynarodowych klasyfikacjach medycznych, takich jak DSM-V i ICD-11, specyficzne trudności w uczeniu się traktowane są jako zaburzenia rozwoju czy zachowania (Sochacka 2012). W powyższych klasyfikacjach nie ma powszechnie przyjętej jednej definicji lub terminologii, która w sposób jednoznaczny dookreśliłaby tę grupę potrzeb edukacyjnych (Lenhard 2013, World Health Organization 2009a, 2009b, 2020). Do grupy specyficznych trudności w uczeniu zalicza się zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznych oraz ich integracji, czyli zaburzenia funkcji językowych, spostrzegania, motoryki, uwagi, pamięci (Tatsiopoulou, Porfyri 2020). Specyficzne trudności w uczeniu się oddziałują nie tylko na osiągnięcia edukacyjne, ale także na codzienne funkcjonowanie dziecka np.: opanowanie sekwencji ruchowych, jazdę na rowerze czy na łyżwach (Bogdanowicz 1995, 2003). Jaworska (2018) zwraca uwagę, że przyczyną występowania specyficznych trudności w uczeniu się jest opóźniony rozwój niektórych funkcji np.: motorycznych, słuchowo-wzrokowych czy przestrzennych. Ich upośledzenie będzie skutkowało trudnościami w nauczaniu się tych czynności, które powiązane są z daną funkcją. Oznacza to, że nauczanie się bardziej złożonych, skomplikowanych czynności będzie znacznie trudniejsze i ograniczone. Amerykańskie Stowarzyszenie Psychiatryczne podkreśla w swoich publikacjach, że „nauka nowych umiejętności motorycznych, zwłaszcza tych, które wymagają koordynacji ciała w stosunku do poruszających się przedmiotów, w tym piłek, krążków czy nawet innych dzieci, może być utrudniona” (American Psychiatric Association 2000, s. 1). Szacuje się, że ten rodzaj trudności związany z zaburzeniami koordynacji rozwojowej (z *ang. developmental coordination*

disorder DCD) dotyka około 5% uczniów na całym świecie (American Psychiatric Association 2000). Uczniowie mający ten rodzaj trudności działają nieporadnie na lekcjach wychowania fizycznego. Często mają problemy z koordynacją ruchową, chwytaniem, manipulowaniem przyborami. Trudności te oddziałują również na codzienne funkcjonowanie dziecka w życiu rodzinnym, np. dziecko ma problemy z budowaniem figur z klocków. Brak tych umiejętności powodować może ambiwalentne postawy rodziców wobec ich dzieci, co w konsekwencji może prowadzić do problemów emocjonalnych lub nawet stanów depresyjnych po obu stronach (Maryniak 2018 za: Caçola 2016).

Agraval i Barrio (2019) dokonali przeglądu anglojęzycznej literatury w obszarze pedagogiki specjalnej i doszli do wniosku, że nie ma spójności w używaniu terminologii związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badacze z różnych państw posługiwali się terminologią zgodnie z legislacją obowiązującą w ich kraju (z *ang. learning difficulties* lub *learning disabilities*, lub *specific learning difficulties*). W Wielkiej Brytanii oraz w Szkocji specjalne potrzeby edukacyjne często traktowane są równorzędnie bez rozróżnienia na poszczególne podgrupy. Takie działanie stwarza wówczas uporządkowany zbiór około 60 typów różnych potrzeb edukacyjnych (HCB Solicitors 2020).

W Szkocji uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (od roku 2004 – pojęcie SPE zmieniono na pojęcie „uczeń z dodatkowymi potrzebami wsparcia” - DPW) to uczeń, który nie tylko posiada niepełnosprawności, ale przede wszystkim doświadczył czy doświadcza trudnych sytuacji życiowych, które wpłynęły negatywnie na jego proces edukacyjny (Education Scotland 2020). Podobnie jak w szkockim systemie edukacyjnym, również w Finlandii dziecko nie jest klasyfikowane według niepełnosprawności czy deficytów. Planując poziom i intensywność wsparcia, ocenia się potrzeby ucznia pod kątem intensywności oraz długości trwania danej pomocy (krótkotrwała, długotrwała, ciągła). W Finlandii natomiast kładzie się nacisk na szybkie udzielenie wsparcia w taki sposób, aby każdy uczeń w trudnym dla siebie okresie otrzymał adekwatną pomoc. Zgodnie z krajową podstawą programową, wsparcie udzielane jest we własnej szkole, a jeśli to niemożliwe, w innej placówce. Jednocześnie sam plan wsparcia ustalany jest wraz z uczniem i przy aprobacie jego rodziny (European Commission 2019).

W szwedzkim systemie edukacyjnym nie ma prawnej definicji dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wynika to z tego, że podstawową zasadą szwedzkiego systemu edukacji jest równy dostęp do edukacji dla wszystkich uczniów. Oznacza to, że uczniów wymagających wsparcia nie należy traktować inaczej ani definiować jako specjalnej grupy, różniącej się od innych. W Szwecji obowiązuje zasada wczesnej diagnozy i terapii, co pozwala na zaplanowanie procesu edukacji i pełnego włączenia dziecka, bez względu na stopień sprawności fizycznej i psychicznej (Przybyszewska 2016).

Właściwe rozpoznanie oraz zrozumienie specjalnych potrzeb edukacyjnych przez rodziców oraz nauczycieli jest decydującym warunkiem prawidłowości oddziaływań wychowawczych i osiągnięcia indywidualnego sukcesu edukacyjnego. Możliwe jest wówczas stworzenie środowiska korzystnego dla prawidłowej socjalizacji dziecka i wydajności jego kształcenia. Diagnoza powinna dotyczyć pełnego wymiaru uwarunkowań funkcjonowania ucznia, z włączeniem możliwości przystosowania warunków środowiskowych do specjalnych potrzeb ucznia (Krakowiak 2017b). Proces diagnostyczny musi zatem zawierać prognozę, czyli tworzyć plan działań wspierających proces kształcenia i rozwój ucznia. Ważnym celem diagnozy jest zapewnienie wszystkim dzieciom odpowiedniej jakości edukacji, a co się z tym wiąże rzeczywistego włączenia oraz równego dostępu do kształcenia. Wymaga to indywidualnego podejścia w zróżnicowanym zespole klasowym i dostrzeżenie jego potrzeb oraz trudności, z jakimi może się zmierzyć. W procesie diagnozy istotne jest zwrócenie uwagi na wielowymiarowe i holistyczne gromadzenie informacji o biologicznych, poznawczych oraz społeczno-emocjonalnych warunkach funkcjonowania dziecka w środowisku szkolnym. Wymienione czynniki mogą bowiem wspierać bądź stanowić barierę w aktywności i uczestnictwie dziecka w procesie kształcenia.



Rycina 6. Obszary działań diagnostycznych w jednostkach oświatowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Chrzanowska i wsp. 2019 a, b.

W czasie rozwoju dziecka oraz jego cyklu kształcenia występujące w środowisku czynniki oddziałują na siebie z różnym natężeniem. Mogą one powodować określone konsekwencje dla funkcjonowania dziecka, a w rezultacie wywoływać różnorodne i zmienne w czasie potrzeby, i skutki. Diagnoza SPE jest niezwykle istotna. Jednakże ten proces powinien odbywać się w sprzyjających okolicznościach. W celu dokładnego zaspokojenia SPE dzieci i młodzieży konieczne jest wypracowanie dla nich oraz dla ich rodzin kompleksowej oraz wielospecjalistycznej pomocy. Niezbędne jest także zagwarantowanie i upowszechnienie identycznych standardów diagnostycznych. Zadaniem diagnozy powinno być skuteczne rozpoznanie barier oraz utrudnień, które przyczyniają się do dysharmonii w zakresie relacji i prowadzą do zahamowania całościowego rozwoju dziecka (biologicznego, poznawczego, społeczno-emocjonalnego oraz moralno-duchowego (Krakowiak 2017b). Sprawnie działający system diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych poszczególnych osób powinien być

dostępny nie tylko dla wąskiego grona specjalistów odpowiedzialnych za poszczególne specjalności zawodowe czy przedmioty kształcenia, ale także dla ogółu środowiska wspierającego rozwój i edukację danej jednostki (tamże). W pracy z dziećmi i młodzieżą ze SPE jednym z istotnych problemów jest przypisanie potrzeb i odpowiadających im działań edukacyjnych (Giza 2016). Taką rolę w polskim systemie pełni Katalog Specjalnych Potrzeb i Usług bazujący na Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia w wersji dla Dzieci i Młodzieży z 2007 roku (ICF-CY; pełny skrót KSPiU/ ICF-CY). Przeprowadzona zgodnie z tą klasyfikacją diagnoza ograniczeń aktywności, analiza barier bądź braku ułatwień jest niezwykle użyteczna w określaniu potrzeb dziecka (Zaremba 2014). Katalog został skonstruowany w taki sposób, aby można go było stosować w kontekście potrzeb dzieci i młodzieży: uzdolnionych poznawczo, różnej narodowości, z wyjątkowymi doświadczeniami edukacyjnymi, obciążonych niepowodzeniami. Warto jednak podkreślić, że klasyfikacja ICF-CY nakłada konieczność weryfikacji pojęcia niepełnosprawności. Współczesne podejście wskazuje, że niepełnosprawności bądź inne deficyty nie są wyłącznie skutkiem urazu, bądź choroby, a naruszeniem sprawności. To zaledwie jeden z czynników wywołujących niepełnosprawność. Wynika z tego, że sama diagnoza nie powinna być jednorazowym zabiegiem, a procesem wymagającym współpracy wielu osób i wielu środowisk. W zależności od swoich kompetencji, w proces diagnozy powinni być włączani na różnych etapach nauczyciele, pracownicy szkoły, specjaliści z poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz z innych środowisk wspomagających instytucje oświatowe (ryc. 6).

1.5. Kultura fizyczna jako obszar edukacji włączającej

Dzięki szeroko rozumianej aktywności fizycznej możliwe jest utrzymanie stanu homeostazy oraz ogólnego zdrowia (Umiastowska 2002). Kulturę fizyczną cechuje to, iż podejmowana jest dobrowolnie, dla własnej przyjemności, a rodzaj podejmowanej formy wynika z indywidualnych preferencji i zainteresowań (Madejski 2020). Obszernie pojmowana rekreacja pełni funkcję rozwojową, wypoczynkową oraz rozrywkową i cechuje ją dobrowolność, przyjemność i bezinteresowność. Dzięki rekreacji ruchowej dochodzi do

rozwoju osobowości, własnych zainteresowań, podniesienia poziomu aktywności fizycznej (Lipowski 2006, Groffik 2010, Gosik 2015, Wieczorek 2014, 2019). Rekreacja ruchowa przyczynia się do szeroko rozumianej profilaktyki (Wieczorek i in. 2018b). Pomaga w rozładowaniu napięcia, zapobiega zjawisku hipokinezy, zwiększa wydolność, poprawia sprawność oraz samopoczucie. Sport – czyli znacznie bardziej zaawansowana forma kultury fizycznej, pełni funkcję stymulującą, kompensacyjną, adaptacyjną, informacyjną, wzorcotwórczą oraz hedonistyczno-rekreacyjną (Nowocień 2006). Sport cechuje dążenie do uzyskania jak najlepszych rezultatów. Ponadto stymuluje poprawę własnych cech fizycznych, psychicznych oraz ułatwia kontrolę nad emocjami i rozwojem moralnym (Umiastowska 2002, 2004, 2006, Kwilecki 2011, Wieczorek i Sadziak 2017, Bronikowski 2019). Kultura fizyczna sprzyja zatem nie tylko utrzymaniu zdrowia czy wspieraniu rozwoju fizycznego, ale wspomaga również rozwój psychiczny i podnosi samoocenę (Zwierzchowska i Gawlik 2005, Umiastowska 2014, Wieczorek i in. 2018b). Sport uczy systematyczności, wytrwałości, umożliwia rozładowanie wszelkich napięć, złości, gniewu, podnosi poczucie własnej wartości, uodparnia na stres. Uprawiając sport, można łatwiej integrować się z grupą, nauczyć się współpracy, nawiązać kontakty z innymi. Realizacja kultury fizycznej przez sport poprawia zdrowie emocjonalne, kształtuje osobowość jednostki i zaspokaja potrzeby bezpieczeństwa oraz zapobiega zachowaniom ryzykownym (Karpuszenko, Marzec 2008). Kultura fizyczna i jej elementy składowe dają możliwość wszechstronnego rozwoju każdego człowieka. Korzyści płynące z regularnej aktywności fizycznej zostały zauważone i opisane przez organ wykonawczy Unii Europejskiej (UE) – Komisję Europejską (2008). Aktywność fizyczna jest szczególnie korzystna dla rozwoju indywidualnych talentów, rehabilitacji, integracji społecznej i solidarności (Umiastowska 2006, Komisja Europejska 2008, Wieczorek i Sadziak 2017). Takie spojrzenie na kulturę fizyczną powinno być wspierane przez rząd każdego europejskiego kraju. Kultura fizyczna uważana jest przez władze UE za fenomen, który wnosi znaczący wkład w rozwój idei solidarności i jedności UE (Commission of the European Communities 2007). Zdaniem członków Komisji, dzięki kulturze fizycznej a głównie przez sport, społeczność europejska jest w większym stopniu świadoma negatywnych zjawisk, takich jak przemoc czy rasizm, które zachodzą w społeczeństwach. Z uwagi na niebezpieczeństwo ubożenia kultury fizycznej i umniejszanie jej rangi, Komisja Europejska

(2008) opublikowała „White Paper in Sport” (Komisja Europejska 2008). Dokument ten zawierał dwa plany działania – jeden przeznaczony na lata 2014 – 2017 i drugi na lata 2017 – 2020. W dokumencie „White Paper in Sport” zawartych jest szereg rozwiązań odnoszących się do społecznych i ekonomicznych aspektów sportu takich jak: zdrowie, integracja społeczna, działalność charytatywna, edukacja czy stosunki zewnętrzne (European Union Law 2017, Rada Europy 2017). Działania sportowe przyczyniają się do spójności społeczeństw oraz integracji społeczności lokalnych. Dzięki różnym programom wspierającym integrację (PROGRESS) i dającym równy dostęp do bazy sportowej proces ten jest promowany.

Wiele państw członkowskich zobowiązało się do wdrożenia rozwiązań zawartych w dokumencie „White Paper in Sport”. Proces ten jest skomplikowany i wymaga czasu, jednak są to pozytywne zmiany w unijnej legislacji dotyczącej kultury fizycznej (Hardman 2008).

Zapewnienie przez nauczycieli wychowania fizycznego równych szans edukacyjnych wszystkim uczniom stanowi duże wyzwanie (Simpson i Mandich 2012, Overton i in. 2016). Nauczyciel wychowania fizycznego rozpoczynający pracę z uczniem ze SPE powinien dokładnie zaplanować możliwe do osiągnięcia przez każdego z uczniów cele oraz dobrać odpowiednie metody i formy pracy. Powinien także mieć świadomość, że liczba dzieci ze SPE ciągle rośnie, dlatego tak istotne jest rozpoznanie i zrozumienie indywidualnych potrzeb uczniów (Berhanu i Dyson 2012, Wernersson i Gerrbo 2013, Lenicki 2018). Działanie takie może zapobiec wykluczeniu ucznia z udziału w kulturze fizycznej bądź udziału w zajęciach wychowania fizycznego. W przypadku wychowania fizycznego ważną rolę odgrywają „ideały wychowania, którym podporządkowane są wszystkie inne wartości i zadania w procesie rozwoju osobowości jednostki oraz zagadnienia ukierunkowane na efekty współzawodnictwa sportowego i rozwój indywidualnych wyników” (Nowocień 2013, s. 119). Szczególna odpowiedzialność spoczywa na kulturze fizycznej i wychowaniu fizycznym, które – dzięki wpływowi na wielostronny rozwój ucznia – przygotowują go nie tylko do osiągnięcia przyszłych sukcesów edukacyjnych, ale również do aktywnego życia w społeczeństwie, teraz i w przyszłości. Zdaniem Nowocień (2013, s. 131) „wyższa sprawność fizyczna jest zbieżna z wysoką sprawnością umysłową mierzoną efektami dydaktyczno-wychowawczymi uczniów”. Aktywność ruchowa każdego dziecka jest niczym innym jak sukcesem nie tylko dla indywidualnego nauczyciela wychowania fizycznego, ale dla całego społeczeństwa.

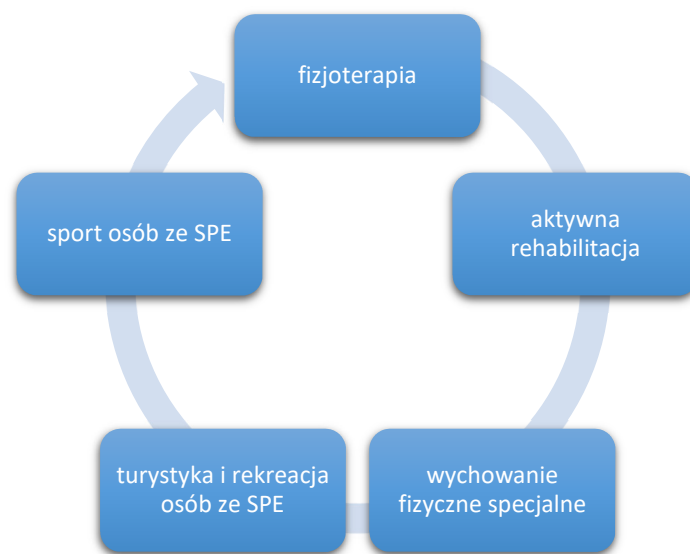
W większości państw europejskich nauczyciele nie mają możliwości decydowania, czy będą mieli w swojej klasie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Mają natomiast możliwość wyboru, w jakim stopniu uwzględnią potrzeby tego ucznia w procesie nauczania i uczenia się (Lienert i in. 2001). Odmienny charakter lekcji wychowania fizycznego w porównaniu z zajęciami statycznymi (np. lekcjami języka polskiego czy matematyki) sprawia, że nauczyciel wychowania fizycznego znajduje się w korzystnej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej. Zaremba (2014) pisze, że kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinno odbywać się w harmonii z rzeczywistymi ich potrzebami. Wymaga to przede wszystkim realnej, a nie tylko deklarowanej, elastyczności programów nauczania, które realizowane są przez nauczyciela wychowania fizycznego w szkołach oraz rzetelnego wdrażania zasady indywidualizacji w nauczaniu.

Niezależnie od tego, czy dziecko uczy się w szkole specjalnej, integracyjnej czy ogólnodostępnej, potrzebuje ono indywidualnego oraz wielospecjalistycznego wsparcia w rozwoju. Odpowiednio dobrana i zindywidualizowana aktywność ruchowa, mobilizująca funkcje całego organizmu, rozwijająca i doskonaląca sprawności psychomotoryczne, jest najlepszą i najskuteczniejszą formą rehabilitacji (Bartoszewicz 2007, Young i in. 2014, Groffik i Zwierzchowska 2017, Gans-Segrera i in. 2018, Jerina i in. 2018, Maher 2019, Zwierzchowska i in. 2019, Groffik 2020a, 2020b, Rhodes 2020). Celowe wykorzystywanie sportu, rekreacji ruchowej i rehabilitacji leczniczej w procesie kultury fizycznej powinno odbywać się przez całe życie (Marzec 2017). Marzec (2017, s. 175) wymienia cele, które realizowane są poprzez różne formy aktywności sportowej i rekreacyjnej:

- „leczniczy (terapeutyczny), ponieważ kinezyterapia jest uznanym środkiem leczenia;
- biologiczny – ruch jest stymulatorem rozwoju;
- anatomiczno-fizjologiczny – dotyczy utrzymania poprawnych stosunków w obrębie stawów, zapobiega przykurczom i zanikowi mięśni;
- higieniczno-zdrowotny – realizuje się przez kształtowanie nawyków i postaw prozdrowotnych ”.

Oddziałując wszechstronnie na organizm i sferę psychiczną, sport ułatwia dziecku ze SPE akceptację własnej niepełnosprawności. Dzięki uczestnictwu w zajęciach sportowych młody człowiek uczy się, jak pokonywać swoje ograniczenia i życiowe trudności

(Umiastowska 2006, 2014). Poprzez działanie w grupie poprawia też formę psychiczną. Szeroko rozumiana aktywność ruchowa sprzyja nawiązywaniu relacji międzyludzkich, wspomaga ponadto kompleksowo cały proces rehabilitacji (Szpurek 2008, Zwierzchowska 2016, 2017, 2019). W sytuacji, gdy uczeń nie jest w stanie w pełni i bezpiecznie uczestniczyć w zwykłych zajęciach wychowania fizycznego, rozwiązaniem jest dostosowanie i wybranie dla niego odpowiedniej formy z całego spektrum form aktywności fizycznej, które za pośrednictwem ruchu wpływają na funkcjonowanie człowieka. Zamierzeniem takich działań jest nie tylko poprawa sprawności fizycznej, ale również całościowy rozwój jednostki posiadającej określone deficyty (Kowalik 2012, Muszyński 2019). W obszarze dostosowanej aktywności ruchowej znalazły się naturalne formy ruchu, które modyfikowano wyłącznie w obszarze niezbędnym do wykonywania ich przez osoby ze SPE (Klavina, Kudlacek 2011, ryc. 7).



Rycina 7. Formy dostosowanej aktywności ruchowej

Źródło: Wilski 2017.

Dostosowana aktywność ruchowa jest ważną formą wspierania edukacji włączającej na lekcjach wychowania fizycznego (Kowalik 2012). Nauczyciel, który prowadzi zajęcia z zakresu dostosowanej aktywności ruchowej, powinien posiadać ukończone kursy, szkolenia,

studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej. Rolą nauczycieli dostosowanej aktywności ruchowej jest bezpośrednia organizacja zajęć z wychowania fizycznego dla uczniów ze SPE. Wśród obowiązków nauczyciela dostosowanej aktywności ruchowej znajdują się:

- „[...] wypełnianie wszechstronnej oceny rozwoju motorycznego ucznia ze SPE i opracowywanie programu pracy,
 - prowadzenie bezpośredniej opieki nad uczniami potrzebującymi dostosowanej aktywności ruchowej,
 - konsultowanie z innymi nauczycielami wychowania fizycznego oraz pedagogami specjalnymi instrukcji dla osób ze SPE,
 - monitorowanie postępów uczniów,
 - wspieranie uczniów i ich rodziców w rozwiązywaniu problemów związanych z edukacją...”
- (Kienig 2018, s. 7).

Dostosowana aktywność ruchowa obejmuje, ale nie ogranicza się wyłącznie do: wychowania fizycznego, sportu, rehabilitacji i rekreacji osób ze SPE. (Klavina i Kudlacek 2011).

Nauczyciele wychowania fizycznego mający wiedzę teoretyczną oraz praktyczną z zakresu pedagogiki specjalnej często charakteryzują się bardziej pozytywnym nastawieniem do pracy z dziećmi ze SPE. W literaturze przedmiotu da się zauważyć, że coraz popularniejsze są badania dotyczące pozytywnych i negatywnych postaw nauczycieli wychowania fizycznego wobec dziecka ze SPE (Folsom-Meek i Rizzo 2002). Zainteresowanie to wynika z przekonania, że postawa nauczyciela oddziałuje bezpośrednio na włączenie wszystkich uczniów w proces nauczania i uczenia się. Włączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do właściwych zajęć z wychowania fizycznego stanowi dla nauczyciela spore wyzwanie, a postawy i przekonania osób odpowiedzialnych za wdrażanie owej edukacji stanowią jeden z głównych elementów sukcesu lub porażki tego procesu (Mangope i in. 2013). Istnieje kilka ważnych zmiennych, dotyczących zarówno uczniów, jak i nauczycieli, które w istotny sposób są powiązane z określonymi postawami nauczycieli wobec inkluzji. Związki pomiędzy odrębnymi typami postaw dotyczącymi edukacji włączającej wykazano m.in. przy takich zmiennych jak: wiek nauczyciela, płeć, doświadczenie zawodowe czy odbyte kursy i

szkolenia. Badania wykazały, że bardziej pozytywnym nastawieniem do edukacji włączającej charakteryzują się nauczyciele z krótszym stażem pracy, po odbytych kursach i szkoleniach. Dodatkowo Mongope i in. (2013) udowodnił, że nie ma istotnych różnic między płcią, wiekiem a postawą nauczyciela wobec edukacji włączającej. Block i Vogler (1994) stwierdzili, że istnieje niewiele badań (10 badań), które skupiły się na ocenie włączenia uczniów niepełnosprawnych na lekcjach wychowania fizycznego. Wyniki tych badań wskazują na pozytywny efekt włączenia uczniów z umiarkowaną niepełnosprawnością. Jednak żadne z powyższych badań nie wskazuje na efektywność edukacji włączającej w wychowaniu fizycznym. Z kolei nowsze badania Block'a i Obrusnikovej (2007), polegające na przeglądzie literatury angielskiej, wykazały, że zainteresowanie badaczy tematyką efektywności edukacji włączającej na lekcjach wychowania fizycznego są niewielkie (37 badań). Wyniki badań Block'a i Obrusnikovej (2007) pokazują, że uczniowie z niepełnosprawnościami mogą z powodzeniem zostać włączeni w zajęcia wychowania fizycznego i nie ma to żadnego negatywnego wpływu na innych uczestników lekcji. Efektywność edukacji włączającej na zajęciach wychowania fizycznego została więc potwierdzona. Dodatkowo dowiedzieliśmy się, że uczestnictwo w zajęciach ruchowych na lekcjach wychowania fizycznego może mieć wpływ na zmianę postaw wobec osób z SPE. Nie należy jednak zapominać o negatywnych zjawiskach, które mogą zachodzić w oddziale klasowym. Badania nad wykluczeniem ucznia w kontekście szkolnym czy klasowym dosyć obszernie opisywane są w literaturze przedmiotu (Deptyła 2013, Mccluskey 2015, Munk 2015, McCluskey i in. 2019, Vicente i in. 2019). Wykluczenie rozumiemy jako odsunięcie ucznia od interakcji z innymi uczniami, aktualnie i w przyszłości (Buhs i Ladd, 2001, Dutkiewicz 2007, Kulawska 2013). Wykluczenie ucznia ze społeczności klasowej na lekcjach wychowania fizycznego może nastąpić nie tylko ze względu na jego deficyty lub odmienności. Może ono nastąpić również wskutek innych czynników, takich jak: nadwaga i otyłość ucznia, odmienność poglądów, niedostosowanie społeczne, trudności w uczeniu się czy nawet mniejsza zdolność do aktywności ruchowej (Dyduch 2009, Kryska 2014). Jak pisze Bobrowski i in. (2012), czynnikiem wykluczenia ucznia jest tak zwany klimat klasowy oraz kultura szkoły, która jeśli jest negatywna, w sposób bezpośredni sprzyjać może wykluczeniu uczniów. Badania wykazują jednak, że uczniowie z mniejszymi umiejętnościami motorycznymi, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w

uczeniu się są wykluczani przez swoich rówieśników znacznie częściej niż inni (Corbin 2002, 2006, Grimminger 2013, Munk 2015).

Mihajlovic (2017) zauważa, że w literaturze przedmiotu jest wiele badań naukowych odnoszących się do zagadnień włączenia uczniów oraz postaw nauczycieli, ale niewiele jest prac dotyczących samych działań pedagogicznych wpływających na efektywność i jakość edukacji włączającej w szkolnej kulturze fizycznej. Z pewnością temat takich badań naukowych wart jest dalszej eksploracji i rozwoju. Poznanie czynników wpływających na efektywność i jakość prowadzonych zajęć z wychowania fizycznego w kontekście wdrażania i rozwoju edukacji włączającej będą wartością dodaną. Z uwagi na ten fakt, zdecydowałem się przeprowadzić badania nad powyższym zagadnieniem i uzupełnić literaturę przedmiotu o uzyskane wyniki.

2. ZAŁOŻENIE METODOLOGICZNE BADAŃ

2.1. Cele badań i pytania badawcze

W nawiązaniu do treści zawartych w teoretycznym wprowadzeniu w problematykę badawczą, za cel nadrzędny moich badań przyjąłem rozpoznanie zmian oraz aktualnych trendów w obszarze edukacji włączającej w polskim szkolnictwie powszechnym, ze szczególnym uwzględnieniem obszaru edukacji, jakim jest wychowanie fizyczne.

Celem poznawczym przeprowadzonych badań było rozpoznanie historii i stanu prawnego systemu oświatowego w Polsce w zakresie edukacji włączającej oraz określenie możliwości, efektywności, stosowanych metod i form organizacyjnych w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez nauczycieli wychowania fizycznego w szkołach ogólnodostępnych.

Wiedza ta wydaje się istotna, aby zrozumieć, jakie czynniki przyczyniły i przyczyniają się do rozwoju edukacji włączającej w Polsce. Świadomość odpowiedniego doboru metod i form organizacyjnych oraz znajomość przepisów powinna mieć przełożenie na rozwój umiejętności nauczycieli w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz doskonalenie procesu włączenia w placówkach oświatowych.

Analiza literatury przedmiotu skłoniła mnie do refleksji, iż brak jest także zadowalającej liczby badań dotyczących efektywności i możliwości działań oraz stosowanych metod i form przez nauczycieli wychowania fizycznego w edukacji włączającej.

W celu sprecyzowania postępowania empirycznego sformułowałem następujące pytania badawcze:

1. Jak kształtował się rozwój idei edukacji włączającej w Polsce?
2. W jaki sposób rozwój idei włączenia na świecie wpłynął na styl definiowania edukacji włączającej w polskim systemie oświatowym?
3. Jak przebiegał proces zmian w polskiej legislacji, który ukształtował model edukacji włączającej w Polsce?

4. Jakie inicjatywy prawne w Polsce nadały współczesny kierunek edukacji włączającej w wychowaniu fizycznym?
5. W jaki sposób w polskim systemie oświatowym klasyfikowane są dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
6. Jaki jest poziom wiedzy na temat edukacji włączającej nauczycieli wychowania fizycznego w Polsce i czy jest zależny od takich zmiennych jak: płeć, staż pracy, miejsce pracy oraz rodzaju szkoły, w której pracuje nauczyciel?
7. Jakiego wsparcia oczekują nauczyciele wychowania fizycznego w zakresie możliwości realizacji zajęć ruchowych z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
8. W jaki sposób zmienne takie jak: płeć, staż pracy, miejsce pracy oraz rodzaj szkoły, w której pracuje nauczyciel, wpływają na efektywność zajęć ruchowych z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?
9. Jakie metody i formy organizacyjne wykorzystywane są przez nauczycieli wychowania fizycznego podczas prowadzenia lekcji z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

2.2. Metody, techniki i narzędzia badań

Dla realizacji celów badania został przyjęty typ badań teoretyczno-eksploracyjny (Rubacha 2008). Teoria stanowi punkt wyjścia do badań, jednak dopiero poprzez praktyczne działanie można uzyskać dane, dzięki którym dokonam oceny możliwości i efektywność realizacji edukacji włączającej podczas zajęć ruchowych przez nauczycieli wychowania fizycznego. Istniała potrzeba wyjaśnienia omawianej tematyki oraz połączenia jej z opisem i interpretacją istniejących faktów. Umożliwiło to zrozumienie zmian w ustalonych prawidłowościach, w konfrontacji ze zmieniającym się kontekstem, czyli realiami organizacji zajęć ruchowych z udziałem uczniów ze SPE. W związku z powyższym należało w procesie badawczym wykorzystać połączenie dwóch metod badawczych: analizy dokumentów oraz metody sondażu diagnostycznego (Rubacha 2008, Łobocki 2011).

Techniką badawczą zastosowaną dla pierwszej z metod jest „analiza wewnętrzna dokumentów” (Łobocki 2011, s. 225). Polega ona na poznaniu treści tekstu, wyodrębnieniu składników pierwszoplanowych, myśli przewodnich, które pozwalają dokonać interpretacji materiałów w sposób jakościowy (tamże). Interpretacji i analizie zostały poddane akty prawne, rozporządzenia, raporty, klasyfikacje międzynarodowe. W omawianych badaniach, technika analizy wewnętrznej dokumentów umożliwiła dokonanie interpretacji procesu kształtowania się edukacji włączającej w Polsce na tle historycznym. Tekst został przeanalizowany pod kątem przyjętej przeze mnie definicji edukacji włączającej, zaprezentowanej w podrozdziale 1.3., oraz wynikających z niej cech charakterystycznych, takich jak: model niepełnosprawności (biologiczny, humanistyczny), rodzaj zjawisk społecznych zachodzących w danej społeczności oraz relacje społeczne. Według Lisowskiej-Magdziarz (2006) krytyczna analiza dokumentów jest metodą badawczą, dzięki której społeczny aspekt komunikacji można zrozumieć za pomocą aktów prawnych. Analiza ta ma na celu zbadanie związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy analizowanymi tekstami a społeczno-kulturowymi relacjami zachodzącymi w społeczeństwie.

Wybraną techniką badawczą dla metody sondażu diagnostycznego była ankieta. Jako narzędzie wykorzystano autorski kwestionariusz ankiety (Załącznik nr 1). Kwestionariusz ten zawiera pytania socjodemograficzne oraz pytania dotyczące wiedzy, możliwości, efektywności prowadzonych zajęć oraz metod stosowanych przez nauczycieli wychowania fizycznego podczas pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorski kwestionariusz ankiety został podzielony na następujące części:

- Wstęp – zawierający instrukcję poprawnego wypełnienia ankiety oraz definicję edukacji włączającej.
- Część pierwsza – zawierająca pytania socjodemograficzne oraz pytania dotyczące stażu pracy w szkole, posiadanego przez nauczycieli wykształcenia, ukończonych kursów, szkoleń i wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej.
- Część druga – dotycząca „możliwości”. Pytania zawarte w tej części są pomocne w określeniu warunków organizacyjnych do realizacji edukacji włączającej przez nauczycieli wychowania fizycznego.

- Część trzecia – dotycząca „efektywności”. Pytania zawarte w tej części dotyczą poczucia skuteczności nauczyciela wychowania fizycznego w kontekście zaangażowania się uczniów oraz oczekiwanego przez nich wsparcia w procesie edukacyjnym. Poczucie własnej skuteczności definiowane jest jako wewnętrzna możliwość wykonania danego zachowania w produkowaniu danego osiągnięcia (Maddux 1995). Często przedstawiana jest jako poczucie sprawczości, możliwości podnoszenia czyjejs motywacji czy wpływu na zachowanie oraz środowisko zewnętrzne.
- Część czwarta – dotycząca określenia metod i form organizacyjnych wykorzystywanych do realizacji zajęć ruchowych z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem możliwości cyfrowych. Autorski kwestionariusz ankiety został zamieszczony na portalu społecznościowym Facebook. Zdecydowałem się na wykorzystanie Internetu z uwagi na okres pandemii wirusa SARS – CoV - 2, co wiązało się z ograniczeniami w kontaktach osobistych. Badanie przeprowadzone za pośrednictwem Internetu jest badaniem rzetelnym, ekonomicznym oraz umożliwiającym dotarcie do znacznie większej grupy badanej w porównaniu do tradycyjnego badania, wymagającego trybu stacjonarnego (Evans i in. 2005).

Autorski kwestionariusz ankiety został zamieszczony w wybranych sześciu grupach społecznościowych na portalu Facebook:

Grupy publiczne:

- Akademia Wychowania Fizycznego we Wrocławiu (liczba członków grupy – 1502 osób na dzień 22.05.2020),
- @ktywni w domu (liczba członków grupy – 1638 osób na dzień 22. 05. 2020),
- nauczyciele wychowania fizycznego (liczba członków grupy – 1373 osób na dzień 22. 05. 2020).

Grupy prywatne:

- nauczyciele wychowania fizycznego (liczba członków grupy – 4179 osób na dzień 22. 05. 2020),
- nauczyciele wychowania fizycznego (liczba członków grupy – 9322 osób na dzień 22. 05. 2020),

– grupa Kreatywny nauczyciel wychowania fizycznego (liczba członków grupy – 10 907 osób na dzień 22. 05. 2020).

Badanie trwało 30 dni, przeprowadziłem je w maju i w czerwcu 2020 roku.

2.3. Grupa badana

W badaniu uczestniczyły 1093 osoby. Z uwagi na braki w wypełnionych ankietach do ostatecznej analizy włączyłem 1064 osoby. Wśród badanych było 661 kobiet (62,3%) oraz 401 mężczyzn (37,7%).

Blisko połowa grupy badanej zadeklarowała staż pracy mieszczący się w przedziale 11 – 20 lat (44%), niespełna 31% grupy respondentów wskazywało na staż pracy w przedziale 5 – 10 lat (30,7%). Najmniej liczną grupą okazali się badani ze stażem pracy powyżej 30 lat (1,9%) (tab. 2).

Tabela 2. Staż pracy badanych nauczycieli wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.

Staż pracy (lata)	Grupa badana N=1064	
	N	%
< 5 lat	120	11,3
5 - 10 lat	327	30,7
11 - 20 lat	468	44
21 - 30 lat	129	12,1
≥ 30 lat	20	1,9

Wśród badanych nauczycieli wychowania fizycznego większość pracuje w szkole podstawowej (68,2%), pozostali nauczyciele wskazali jako swoje miejsce zatrudnienia szkołę ponadpodstawową (31,8%).

Blisko 1/3 badanych nauczycieli wychowania fizycznego nie ma żadnych kwalifikacji w zakresie pedagogiki specjalnej (31%). Ukończenie dodatkowych kursów, szkoleń i studiów podyplomowych w zakresie pedagogiki specjalnej deklaruje łącznie 60% badanych. Pozostali nauczyciele wychowania fizycznego mają ukończone pełne studia na kierunku pedagogiki specjalnej (tab. 3).

Tabela 3. Wykształcenie/ kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej badanych nauczycieli wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.

Wykształcenie / kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej badanych nauczycieli wychowania fizycznego	Grupa badana N=1064	
	N	%
Ukończone studia wyższe	101	9,5
Ukończone studia podyplomowe	275	25,8
Ukończone kursy/szkolenia	357	33,5
Nie posiadam	331	31,2

Najwięcej respondentów pracuje w małych miastach (40%), najmniej na wsi (7%) (tab. 4).

Tabela 4. Miejsce pracy nauczycieli wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.

Miejsce pracy	Grupa badana N=1064	
	N	%
Bardzo duże miasto powyżej 500 tys.	189	17,7
Duże miasto 100 – 500 tys.	227	21,3
Średnie miasto do 50 – 100 tys.	150	14
Małe miasto do 50 tys.	426	40
Wieś	72	7

2.4. Metody opracowywania danych

Przed rozpowszechnieniem ankiety wśród badanych dokonano jej weryfikacji pod kątem rzetelności. Do tego celu wykorzystano metodę korelacji wewnątrzklasowej (*ang. ICC – intraclass correlation coefficient*). Trzydzieści dni przed planowanym umieszczeniem autorskiego kwestionariusza ankiety w Internecie – na portalu społecznościowym Facebook, przeprowadzono badanie pilotażowe. Z każdego województwa wybrano losowo do badania pilotażowego dziesięciu aktywnych zawodowo nauczycieli wychowania fizycznego. Badanie trwało 7 dni, a jego celem było uzyskanie wstępnej wiedzy o badanej populacji oraz zwiększenie efektywności badania głównego poprzez weryfikację przydatności metod i narzędzia badawczego (Nowak 2007).

W ramach badania pilotażowego nauczyciele zostali poproszeni o wypełnienie autorskiego kwestionariusza ankiety w ciągu 2 dni od daty jego otrzymania. W momencie

uzyskania wszystkich odpowiedzi autorski kwestionariusz ankiety sprawdzono pod kątem spójności, rzetelności oraz poprawności zadanych pytań. Spójność została zweryfikowana za pomocą współczynnika alfa (α Cronbacha). Rzetelność sprawdzono natomiast za pomocą korelacji wewnątrzklasowej (z ang. *ICC – intraclass correlation coefficient*).

Kolejnym etapem przygotowawczym do realizacji badania właściwego było opracowanie skali punktowej – Autorskiej Skali Poziomu Wiedzy badanych nauczycieli na temat edukacji włączającej. Wykonano skalę ważoną oraz sprawdzono spójność kwestionariusza współczynnikiem alfa (α Cronbacha), który wskazywał na spójność na poziomie 0,71.

Wykorzystano tu dwa pytania z autorskiego kwestionariusza – pytania nr 15 i nr 16 (tab. 5).

Tabela 5. Ocena poziomu wiedzy na temat edukacji włączającej badanych nauczycieli

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie	Ocena odpowiedzi
Czy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chętnie biorą czynny udział w prowadzonych przez Pana/Panią zajęciach ruchowych? (Pytanie nr 15)	
Wysoko	4 pkt
Średnio	2 pkt
Nisko	0 pkt
Nie wiem	0 pkt
Czy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi chętnie biorą czynny udział w prowadzonych przez Pana/Panią zajęciach ruchowych? (Pytanie nr 16)	
Chętnie	4 pkt

Średnio	2 pkt
Niechętnie	0 pkt
Nie wiem	0 pkt

Badani charakteryzowali się wysokim poziomem wiedzy na temat edukacji włączającej, gdy otrzymali 7 pkt lub 8 pkt. Badani, którzy otrzymali od 3 pkt do 6 pkt, charakteryzowali się średnim poziomem wiedzy. Osoby badane, sklasyfikowane, o niskim poziomie wiedzy na temat edukacji włączającej uzyskały ≤ 2 pkt (tab. 6).

Tabela 6. Skala punktowa Autorskiej Skali Poziomu Wiedzy na temat edukacji włączającej nauczycieli wychowania fizycznego

Źródło: opracowanie własne.