



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXXI (3/2024)

nadesłany: 27.09.2024 r. – przyjęty: 10.11.2024 r.

Agnieszka TWARÓG-KANUS*

Opinie rodziców na temat edukacji włączającej w szkołach ogólnodostępnych. Obawy, korzyści, potrzeby

**Parents' opinions on inclusive education in public schools.
Fears, benefits, needs**

Abstrakt

Wprowadzenie. Edukacja włączająca w podejściu pedagogicznym promuje integrację, tworzenie środowiska akceptującego różnorodność oraz wsparcie każdego dziecka w wykorzystywaniu swojego pełnego potencjału. Nieodłącznym elementem triady szkolnej, oprócz uczniów i nauczycieli są rodzice, którzy bezpośrednio angażują się w proces edukacyjny swoich dzieci. Właściwe zrozumienie idei inkluzji i zaangażowanie rodziców są kluczowe dla implementacji edukacji włączającej. Wiele badań wskazuje, że poziom wiedzy rodziców oraz ich postawy wobec edukacji włączającej mogą znacząco wpływać na sukcesy i trudności związane z integracją uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych i wychowawczych. Poprzez poznanie, jakie obawy i potrzeby dostrzegają rodzice, można

* e-mail: akanus@ubb.edu.pl

Uniwersytet Bielsko-Bialski, Wydział Humanistyczno-Społeczny, Instytut Pedagogiki,
Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Polska

Bielsko-Biała University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Institute of Pedagogy,
Willowa 2, 43-309 Bielsko-Biała, Poland

ORCID: 0000-0003-3280-1497

lepiej dostosować praktyki edukacyjne w obszarze pogłębienia kompetencji wychowawczych oraz profesjonalnego wsparcia dla dzieci i ich rodzin.

Cel. Badanie koncentrowało się na poznaniu opinii rodziców dzieci uczęszczających do placówek ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej. Badano, jakie mają oni obawy, jakie widzą korzyści i jakie są ich potrzeby w kontekście pogłębienia wiedzy w tym obszarze.

Metody i materiały. Przeprowadzono badanie fokusowe i wywiad grupowy z rodzicami placówki ogólnodostępnej. W artykule zaprezentowano wyniki badań jakościowych o charakterze interpretacyjnym. Najpierw zaproszono rodziców i przeprowadzono z nimi warsztaty (wykorzystano pytania z wywiadu grupowego) mające na celu zwiększenie kompetencji wychowawczych w tematyce edukacji włączającej, następnie poproszono rodziców o uzupełnienie trzech zdań dotyczących obaw, korzyści wynikających z tego, że są różne dzieci, i potrzeb w zakresie tematyki spotkania. Przebadano 26 rodziców dzieci uczęszczających do placówki ogólnodostępnej w województwie śląskim.

Wyniki. Na podstawie analizy pisemnych i ustnych wypowiedzi rodziców wyodrębniono trzy rodzaje opinii rodziców w kontekście obaw związanych z edukacją włączającą, korzyści z niej płynących i wiedzy, którą chcieliby uzyskać w tym temacie. Na tej podstawie przeprowadzono cykl spotkań ze specjalistami, które miały na celu rozwianie rodzicielskich obaw przez wyjaśnienie i przedstawienie naukowego, metodycznego i praktycznego podejścia do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Wnioski. W odniesieniu do korzyści wynikającej z edukacji włączającej rodzice zwrócili uwagę, że obecność dzieci z różnymi niepełnosprawnościami czy potrzebami edukacyjnymi przyczynia się do rozwoju empatii, akceptacji i tolerancji wśród uczniów. Obawy związane z edukacją włączającą dotyczą troski o to, czy dzieci bez opinii i orzeczeń będą miały zapewnione odpowiednie wsparcie. Rodzice obawiają się, że spadnie jakość nauczania, ponieważ koncentracja na potrzebach dzieci z trudnościami może prowadzić do obniżenia ogólnego poziomu nauczania w klasie. Rodzice poprzez uzupełnienie zdania: „Chciałbym się dowiedzieć...” wskazują, że istnieje potrzeba zwiększenia dostępu do informacji, które pomogą im lepiej zrozumieć, jak działa edukacja włączająca. Wzrost świadomości rodziców na temat korzyści i wyzwania może prowadzić do bardziej pozytywnego nastawienia i większego zaangażowania w działania edukacyjne. Szkoły powinny regularnie organizować spotkania informacyjne i warsztaty ze specjalistami, aby pomóc rodzicom zrozumieć edukację włączającą.

Słowa kluczowe: dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rodzice, edukacja włączająca, inkluzja, postawy wobec edukacji włączającej.

Abstract

Introduction. Inclusive education in the pedagogical approach promotes integration, creating an environment that accepts diversity and supports each child in achieving their full potential. An inseparable element of the school triad, in addition to students and teachers, are parents, who are directly involved in the educational process of their children. Proper understanding of the idea of inclusion and building parental involvement are key to implementing inclusive education. Many studies indicate that the level of knowledge of parents and their attitudes towards inclusive education can significantly affect the successes and difficulties associated with the integration of students with different educational and upbringing needs. By learning what concerns and needs parents see, educational practices can be better adapted in the area of deepening educational competences and professional support for children and their families in the education system.

Aim. The study is focused on learning about the opinions of parents of mainstream institutions on inclusive education, what their beliefs are about it in the context of concerns, benefits, and needs in deepening knowledge in this area.

Methods and materials. A focus group study and interview were conducted with parents of a mainstream facility. The article presents the results of qualitative research of an interpretative nature. First, workshops were conducted with parents (questions from the group interview were used) aimed at increasing educational competences in the area of inclusive education, then parents were asked to complete three sentences in the area of: concerns, benefits resulting from the fact that there are different children and needs in terms of knowledge regarding the subject of the meeting. 26 parents of a mainstream facility in the Silesian province were surveyed.

Results. Based on the analysis of parents' written and oral statements, three areas of parents' opinions were identified in terms of concerns arising from inclusive education, benefits and satisfaction of knowledge in this area, which became the beginning of a series of meetings with specialists aimed at dispelling parents' concerns by explaining and presenting a scientific, methodical, and practical approach to working with children with special educational needs or specific learning difficulties.

Conclusion. In relation to the benefits of inclusive education, parents pointed out that the presence of children with various disabilities or educational needs contributes to the development of empathy, acceptance, and tolerance among students. Concerns related to inclusive education concern the lack of proper support for children without opinions and judgments. Parents fear that the quality of teaching will decrease, because focusing on the needs of children with difficulties may lead to a lower overall level of teaching in the classroom. Parents, supplementing the sentence: "I would like to know..." indicate that there is a need to increase access to information that will help them better understand how inclusive education works. Increasing parents' awareness of the benefits and challenges can lead to a more positive attitude and greater involvement in educational activities. Schools

should regularly organize information meetings and workshops with specialists to provide parents with support in understanding inclusive education.

Keywords: a child with special educational needs, parents, inclusion education, inclusion, attitudes towards inclusion education.

Wstęp

Edukacja włączająca w swoich założeniach polega na wyposażeniu wszystkich uczniów w kompetencje niezbędne do budowy społeczeństwa włączającego, gdzie różnorodność jest uznawana za zasób potrzebny do rozwoju społecznego, niezależnie od różnic w zdrowiu, sprawności czy pochodzeniu. Edukacja taka nie tylko zajmuje się zaspokajaniem potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka, lecz także dąży do wspierania rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego, fizycznego i moralnego. „Szkoła inkluzyjna nie jest ani zmienioną szkołą specjalną, ani zmodyfikowaną ogólnodostępną – jest szkołą stworzoną z myślą o niwelowaniu barier (po obu stronach) i kreowaniu dogodnych warunków rozwojowych dla uczniów szczególnych” (Gajdzica, 2019, s. 45). Peter Haug (2017) w modelu inkluzji wyróżnia wymiar horyzontalny i wertykalny tego pojęcia. „Wymiar horyzontalny obejmuje jego ogólne rozumienie i operacjonalizację. Wymiar wertykalny dotyczy spójności między różnymi poziomami politycznymi oraz organizacji inkluzji realizowanej zarówno w społeczeństwie, jak i szkole. Połączenie tych wymiarów tworzy podstawę do zrozumienia i praktykowania inkluzji” (ss. 207–208). To umożliwi jej skuteczne wdrażanie na poziomie teoretycznym i praktycznym w ramach struktur społecznych i organizacyjnych, co nie jest takie oczywiste, bo jak wskazuje Amadeusz Krause (2010), „[...] idealistyczna wizja integracji [...] nie przeniknęła nie tylko do świadomości społecznej, lecz także do świadomości części pedagogów i rodziców” (s. 162). Agnieszka Woźniak (2012), która analizuje sytuację szkolną niepełnosprawnych uczniów, sądzi, że ich włączenie w ogólnodostępną edukację może być bardziej potrzebne ich rodzicom. Czasem nie dopuszczają oni myśli, że ich dziecko jest w jakimś stopniu ograniczone, niedoskonałe. Być może mają poczucie, że tylko w wyniku włączania niepełnosprawność dziecka nie nazaczy ich w lokalnej społeczności.

Rozumienie edukacji włączającej jako systemu zakładającego, że klasa w szkole ogólnodostępnej jest jedynym właściwym miejscem nauki dla wszystkich uczniów o specjalnych potrzebach, może budzić wiele wątpliwości. Inne natomiast jest podejście poszukujące środowiska edukacyjnego, w którym uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [SPE] osiągną optymalne rezultaty edukacyjne, społeczne i emocjonalne. Według tej opinii „[...] edukacja ta nie może polegać na próbach do-

pasowania ucznia z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego” (Slee, 2004, ss. 77–78). Z kolei przetrzymywanie dzieci z niepełnosprawnością umysłową w szkołach ogólnodostępnych „[...] obniża ich samoocenę, nasila zaburzenia w sferze emocjonalnej i społeczną izolację. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych często sami informują o trudnościach w indywidualizowaniu zajęć dla uczniów, których poziom wiedzy nie jest wysoki” (Woźniak, 2012, s. 113).

Wspomniane wątpliwości, jak zauważa Anna Zamkowska (2020), dotyczą

[...] niejednoznaczności pojęcia edukacji włączającej, braku wymogu empirycznego sprawdzenia rzeczywistej skuteczności tej formy kształcenia, rzeczywistych możliwości szkół, by zapewnić wspomnianej grupie uczniów optymalne warunki rozwoju, edukację odpowiedniej jakości i specjalistyczne wsparcie. Z kolei zwolennicy mniej radykalnego podejścia do edukacji włączającej, jak podkreśla Ruth Cigman (2007), „umiarkowanej inkluzji”, proponują, by uważnie monitorować postępy uczniów i zapewniając dostępność całego kontinuum form kształcenia, począwszy od szkół specjalnych aż do kształcenia w klasie ogólnodostępnej, z palety różnych form wybierać tę, która najlepiej odpowiada indywidualnym potrzebom i zdolnościom danego ucznia (s. 215).

Kwestia wyboru przez rodziców placówki, która powinna kształtować rozwój poznawczy, korygować, kompensować i wspierać, nie jest prosty, bo „[...] z jednej strony uczniowie niepełnosprawni, zwłaszcza z poważnymi niepełnosprawnościami, uczący się w klasach ogólnodostępnych będą mieli mniejszy dostęp do usług specjalistycznych, a z drugiej, kształcenie w szkołach specjalnych może skutkować ich wykluczeniem i dewaluacją” (Norwich, 2008, s. 138). Stąd w literaturze pedagogiki specjalnej znajdują się badania ukazujące sceptyczny stosunek dyrektorów i nauczycieli wobec edukacji włączającej (por. Chrzanowska, 2021; Cytowska, 2016; Grzelak, Kubicki, Orłowska, 2014). Ogólny wniosek z analiz na temat edukacji włączającej jest taki, że większość rodziców uczniów z niepełnosprawnością i bez niej deklaruje akceptację dla idei wspólnego kształcenia (Grzelak i in., 2014; Marciniak-Paprocka, 2017; Hilbert, 2014, za: Chrzanowska, 2019). Wśród głównych powodów wyboru włączających form edukacji w szkołach ogólnodostępnych na poziomie podstawowym wymieniane są: bliskość miejsca zamieszkania, możliwość rozwoju wśród pełnosprawnych rówieśników, najlepsze dopasowanie szkoły do potrzeb dziecka (Grzelak i in., 2014). Wybór placówki ogólnodostępnej na etapie szkoły średniej rodzice motywują przeświadczeniem o tym, że dziecko nauczy się tam zawodu, rozwinie wśród pełnosprawnych rówieśników, sama szkoła będzie dostosowana do jego potrzeb i zainteresowań (Grzelak i in., 2014).

Nieodłącznym elementem edukacji włączającej jest personalizacja umożliwiająca dostosowanie procesu nauczania do wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzeba-

mi edukacyjnymi, ich stylu uczenia się w tempie odpowiednim do ich możliwości, z uwzględnieniem stopniowania trudności materiału i reagowania na potrzeby emocjonalne i społeczne. Dlatego też, aby idea edukacji spersonalizowanej miała szanse zaistnieć w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, „[...] powinny zacząć decydować pewne jej składowe odnoszące się do: wielopoziomowego kształcenia opartego na fundamencie holistycznej diagnozy i obszarach gotowości funkcjonalnej oraz dojrzewających procesach rozwojowych dziecka” (Skibska, 2020, s. 257). Zenon Gajdzica (2015) przedstawia dwie drogi postrzegania i realizowania potrzeb ucznia z niepełnosprawnością:

W pierwszej podstawie stanowi idea definiowania i uwydatniania grupy potrzeb określanych mianem specjalnych, co sprzyja eksponowaniu odmienności ucznia niepełnosprawnego oraz gloryfikowaniu konieczności głębokiej indywidualizacji. W wielu okolicznościach strategię tę można określić jako bezdroże, bo chociaż służy zadbania wychowanka i eksponuje jego obecność w zespole klasowym, to jednak spycha go w boczny nurt pracy lekcyjnej. To zaś nie może sprzyjać faktycznemu włączaniu. W drugiej – założenie, że wszyscy uczniowie na etapie wyjściowym posiadają zbliżone potrzeby (m.in. bycia widocznym, zadbania), różnią się natomiast drogami ich zaspokajania. W tej koncepcji podstawą staje się naturalne włączenie ucznia z niepełnosprawnością w główny nurt pracy, a indywidualizacja staje się narzędziem okazjonalnym (s. 169).

Specjalne potrzeby tych uczniów „[...] nie oznaczają, iż mają oni inne potrzeby, tylko, że w związku z ich trudniejszą sytuacją rozwojową i/lub społeczną należy te potrzeby uznać za bardziej złożone, nasilone i zaspokajane w znacznie mniejszym stopniu” (Plichta i in., 2017, s. 14). Spersonalizowane potrzeby dotyczą dostosowania edukacji do ucznia nie tylko pod kątem kompensowania jego deficytów i braków, lecz koncentrują się również na maksymalizowaniu jego potencjału i mocnych stron. Edukacja włączająca ma kształtować świadomość, że dzieci z różnymi niepełnosprawnościami są w społeczeństwie, są w naszym otoczeniu i mamy uczyć się relacji z nimi, udzielać im pomocy, ale nie wyręczać ich, umieć odczytywać ich potrzeby. Do tego niezbędna jest wiedza specjalistyczna, a „[...] kluczem do jakości edukacji włączającej, prócz nieustannego wzbogacania metodycznych koncepcji edukacji inkluzyjnej, są kompetencje i postawy nauczycieli-wychowawców” (Gajdzica, 2015, s. 169). Ponadto Z. Gajdzica (2017) wskazuje na kategorie sukcesów szkoły i ich dookreślenia w opiniach 105 nauczycieli pracujących w szkole integracyjnej (ogólnodostępnej z klasami integracyjnymi). Sukcesy są odnoszone w zakresie zadań szkoły jako instytucji pomagającej rodzicom w wychowaniu oraz w zakresie sieci powiązań – jest to dobry kontakt szkoły z rodzicami, dobra współpraca między nauczycielami a rodzicami oraz współpraca między rodzicami. Wspomniany autor wskazuje również na wysokie wy-

niki nauczania, efektywne kształcenie oraz dobre wyniki sprawdzianów, egzaminów i testów. W środowisku szkolnym (szczególnie w systemie integracyjnym) rola nauczyciela wychowawcy poszerza się niejednokrotnie o kompetencje diagnostyczne, terapeutyczne i specjalistyczne. Panuje przekonanie, że proces włączania nie jest jednorazowym gestem, ale zatrzymaniem się nad innością drugiego człowieka.

Warto również przyjrzeć się słabym stronom edukacji włączającej, jakimi są: „[...] mała liczba zajęć specjalistycznych i terapeutycznych, słaba współpraca z rodzicami, relacje rówieśnicze, oraz zagrożenia, takie jak: niewystarczające środki finansowe na zaspokajanie specjalnych potrzeb, propagowanie edukacji włączającej dla wszystkich uczniów, obowiązująca podstawa programowa i ocenianie” (Gołubiew-Konieczna, 2020, s. 237).

Inkluzja i edukacja włączająca różnią się zakresem oraz kontekstem użycia, na co zwraca uwagę Marzenna Zaorska (2018):

[...] termin edukacja włączająca oznacza proces dążenia do wyznaczonego celu, celem edukacji włączającej jest łączenie uczniów objętych włączeniem. Włączania i włączenia potrzebują dzieci i młodzież nie spełniające wymogów standardu normy w rozwoju psychofizycznym i psychospołecznym, wymagają dodatkowej (specjalnej i specjalistycznej) pomocy w adaptacji do struktur systemu oświaty i jego wymogów, pomocy, bez której nie zdołają sobie samodzielnie poradzić (s. 16).

Według autorki nie należy stawiać znaku równości pomiędzy edukacją włączającą a edukacją inkluzyjną, bo

[...] edukacja włączająca jest drogą prowadzącą do włączenia. Dopiero kiedy nastąpi włączenie (zakładane na podstawie wyznaczonych kryteriów, ale o znamionach rozwojowości), rozpoczyna się edukacja inkluzyjna, a więc taka, która cechuje się kryterium dokonania się kryterium włączenia. Inkluzja społeczna, inaczej społeczne włączenie, to efekt włączania osób i grup społecznych w funkcjonowanie społeczeństwa (Zaorska, 2018, s. 16).

Sylwia Sipko (2018) uważa, że uczenie dzieci empatii jest sposobem na przeciwdziałanie ekskluzji w przestrzeni publicznej. Według niej empatia

[...] po pierwsze ma znaczenie praktyczne, wtedy gdy trzeba będzie działać i w należyty sposób wykazać się ogromnym zrozumieniem dla osób wykluczonych i pomóc im wrócić do społeczeństwa. Drugie profilaktyczne, aby do takiego wykluczenia nie doszło. Ludzie potrafiący wczuć się w innych, będą zdolni do niwelowania wszelkich okoliczności, które mogłyby prowadzić do izolowania różnych

grup społecznych czy pojedynczych osób. Młodzi ludzie z braku empatii mają trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami. Bywa to przyczyną konfliktów między nimi lub skutkuje unikaniem kontaktu. Jedno może doprowadzić do wykluczenia osób nieodpowiadających naszemu wyobrażeniu drugiego człowieka, mówiąc krótko – naszej wizji świata, drugie do izolowania się od otoczenia, osamotnienia i związanego z tym cierpienia (s. 59).

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością szukają nie tylko przyjaznego i bezpiecznego miejsca do realizacji obowiązku szkolnego, lecz także placówki, w której ich dziecko będzie mogło w pełni rozwijać swój potencjał.

Zdarza się, że uczeń zmienia wiele szkół, gdyż w żadnej nie jest w stanie funkcjonować i rozwijać się, ze względu na nieprzyjazną atmosferę. Często brak akceptacji środowiska szkolnego to nieprzyjaźnie lub wrogo nastawieni uczniowie, ale też nieprzychylni pracy z uczniem z niepełnosprawnością nauczyciele. Dziecko już w pierwszych dniach szkoły może usłyszeć wiele nieprzyjemnych komentarzy i doznać niemiłych emocji. Dlatego tak istotne jest przygotowanie środowiska szkolnego na skuteczne włączanie dzieci z niepełnosprawnościami (Bednarz, 2019, s. 150).

Przegląd badań na temat edukacji włączającej

Badania nad integracją i inkluzją uczniów z niepełnosprawnościami są kluczowe, ponieważ umożliwiają ulepszanie praktyk edukacyjnych i wspierają pełną partycypację uczniów w życiu szkolnym i społecznym. Badania oscylują wokół następujących tematów:

- teoretyczne, formalne i organizacyjne podstawy integracji i inkluzji;
- metody i strategie wspierające edukację inkluzyjną;
- relacje rówieśnicze w klasach integracyjnych i inkluzyjnych;
- postawy i opinie rodziców dotyczące segregacji, integracji i inkluzji edukacyjnej;
- postawy nauczycieli dotyczące segregacji, integracji i inkluzji edukacyjnej;
- opinie i postawy uczniów z niepełnosprawnościami w kontekście ich edukacji w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych (Domagała-Zyśk, 2018).

Niniejszy artykuł jest próbą poszerzenia perspektywy na temat opinii o edukacji włączającej wśród rodziców dzieci bez deficytów oraz rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w szkole ogólnodostępnej.

W kontekście tytułowego zagadnienia warto przywołać pojęcie poczucia koherencji, do którego, według Aarona Antonovsky'ego (1995), zaliczane są: „[...] zrozumiałość, zaradność lub sterowalność i sensowność. Poczucie zrozumiałości dotyczy poznawczego aspektu sytuacji. Informacje mogą być postrzegane jako spójne, uporządkowane, ustrukturyzowane i jasne lub chaotyczne, nieuporządkowane, losowe, przypadkowe bądź niewytłumaczone” (s. 32). Badania A. Antonovsky'ego (1995) wskazały, że silne poczucie koherencji cechuje ludzi otwartych na innych i na ich potencjalne problemy. W miarę spadku poczucia koherencji obserwuje się coraz większą tendencję do odgradzania się od innych i zamykania się w sobie. Wskazane elementy są istotne w edukacji włączającej w odniesieniu do wszystkich rodziców, zarówno dzieci posiadających orzeczenie/opinię, jak również rodziców dzieci bez deficytów. Rodzice powinni być jasno informowani na temat celów, form, metod pracy i dostosowań związanych z procesem edukacyjnym, ponieważ brak zrozumienia może prowadzić do lęku i niepewności, a w konsekwencji negatywnie wpłynąć na ich postawy. Zaradność może wynikać z dostępu do materiałów dydaktycznych i specjalistów. Jeżeli rodzic wie, że jego dziecko otrzymuje specjalistyczne wsparcie podczas lekcji oraz zajęć rewalidacyjnych czy korekcyjno-kompensacyjnych, to wzmacnia to jego pewność w działaniach i decyzjach. Sensowność może polegać na tym, że rodzice edukację włączającą traktują jako wartość i widzą w niej cel edukacyjny i społeczny, co może zwiększyć ich zaangażowanie w działalność placówki. Jednym z głównych warunków poczucia koherencji jest dobra współpraca między nauczycielami i rodzicami, ze szczególnym uwzględnieniem skutecznej komunikacji skoncentrowanej na wymianie informacji i szukaniu porozumienia w atmosferze szacunku, bo „[...] rodzic nie może być w tej relacji traktowany jako pomocnik nauczyciela/specjalisty czy wykonawca jego poleceń, ale jako równoprawny uczestnik procesu” (Twardowski, 2012, s. 10).

Proces, który nie obejmuje wszystkich uczestników, jest pozorną edukacją włączającą, pozorną inkluzją, która osłabia kondycję psychiczną (nie tylko) rodzica dziecka ze specjalnymi potrzebami. „Nieuwzględnienie rodziców w procesie inkluzji jako partnerów inkluzywnej kultury szkoły, lecz traktowanie ich z pozycji władzy nad nimi lub zupełne pomijanie ich w tym procesie powoduje rozpad społeczności, tworzącej inkluzywną kulturę szkoły w procesie inkluzji rzeczywistej” (Kossowska, 2018, s. 209).

Początkiem wszelkich działań między nauczycielem i rodzicem jest komunikacja i przeświadczenie, że pracujemy dla dobra dziecka i klasy w partnerstwie edukacyjnym, które można określić jako:

- rodzaj spółki, w której partnerzy realizują wspólne cele związane z edukacją na wcześniej ustalonych warunkach współdziałania,
- rodzaj relacji polegający na wzajemnym wpływie wywieranym przez poszczególne jednostki w obrębie środowiska edukacji (Mendel, 2000).

Współpraca z rodzicami jest nieodłącznym elementem pracy szkoły, ponieważ odgrywa kluczową rolę w procesie edukacyjnym i wychowawczym. Rodzice są pierwszymi nauczycielami dziecka i mają najpełniejszą wiedzę o jego potrzebach, zdolnościach oraz wyzwaniach, dlatego współpraca „[...] powinna koncentrować się na podstawowych obszarach, takich jak: partnerskie relacje, wspólne działanie i wzajemna pomoc oraz wzajemna, sprawna wymiana informacji” (Szczepkowska, 2019, s. 8). Katarzyna Szczepkowska na podstawie rozmów z rodzicami i nauczycielami zauważa, że brak powodzenia we współpracy obu stron wiąże się z nieznajomością wzajemnych oczekiwań.

Najczęstsze oczekiwania rodziców dotyczą kwalifikacji i postawy nauczyciela, szkoły jako instytucji oraz formy kontaktów i przepływu informacji pomiędzy nimi a placówką. Sądzą oni, że:

- nauczyciel powinien mieć dobre przygotowanie merytoryczne do pracy, powinien umieć rozwiązywać problemy, lubić i dobrze znać dzieci, które uczy, akceptować je, prowadzić ciekawe zajęcia na wysokim poziomie, być autorytetem, dostosowywać wymagania do możliwości każdego dziecka i być sprawiedliwym, egzekwować wymagania, dotrzymywać umów;
- szkoła powinna tak funkcjonować, aby zagwarantować dziecku poczucie bezpieczeństwa, zapewniać wszechstronny rozwój i wysoką jakość edukacji, klasy powinny być dobrze wyposażone i niezbyt liczne, lekcje powinny zaczynać się rano, trudniejsze przedmioty powinny być realizowane na wcześniejszych lekcjach;
- kontaktowanie się i przepływ informacji – nauczyciel powinien przekazywać rzetelne i pełne informacje o dziecku, powinien być łatwo dostępny i szybko odpowiadać na maile, powinien przypominać o wszystkich wydarzeniach z życia klasy odpowiednio wcześniej i nie oczekiwać, że jest możliwe przygotowanie czegoś na następny dzień, powinien informować na bieżąco o wszystkich problemach i je rozwiązywać.

Ze strony nauczycieli oczekiwania względem rodziców dotyczą najczęściej:

- otwartej, szczerzej komunikacji w sprawach dotyczących problemów dziecka w szkole i rodzinie;
- obiektywnego ukazywania przez rodziców sytuacji dziecka w domu oraz problemów szkolnych sygnalizowanych przez dziecko, świadomości, że informacje przekazywane przez dziecko o wydarzeniach, które miały miejsce w szkole, są często subiektywne;
- systematycznego kontaktowania się rodziców z placówką oraz stałego zainteresowania tym, co dzieje się na co dzień w życiu dziecka w szkole i w domu;
- akceptacji przez rodziców nauczyciela jako autorytetu w sprawach nauczania i wychowania oraz dostrzegania i szanowania jego codziennej pracy;

-
- wypełniania przez rodziców wskazówek szkoły, przekonania, że nauczyciele wiedzą, co jest dobre dla dziecka, ponieważ są specjalistami;
 - dostrzegania zmian, jakie dzięki staraniom nauczyciela i szkoły zachodzą w dziecku, doceniania ich, zadowolenia z czynionych przez dziecko postępów, współpracy i współdziałania – często rozumianych jako wykonywanie zaleceń szkoły (Szczepkowska, 2019, s. 6).

Współpraca nie powinna polegać na spełnieniu (czasami niemożliwych) oczekiwań jednych przez drugich, oskarżaniu, wskazywaniu winnych, lecz powinna być skoncentrowana na poznawaniu wzajemnych potrzeb, stworzeniu przestrzeni na rozwianie obaw i poszukiwaniu rozwiązań w różnych sytuacjach edukacyjno-wychowawczych. Kluczowe jest wzajemne zrozumienie, potrzebny jest też dialog, który przełamuje bariery wynikające z negatywnych postaw wobec siebie nawzajem.

Katarzyna Nadachewicz i Małgorzata Bilewicz (2020) przebadaly 225 rodziców (117 kobiet i 108 mężczyzn) w wybranych szkołach podstawowych z oddziałami integracyjnymi w celu znalezienia odpowiedzi na pytanie: Jakie oczekiwania wobec nauczyciela mają badani rodzice? Wszyscy rodzice objęci badaniem w nauczycielu najbardziej doceniają sprawiedliwość, dostrzeganie mocnych stron dziecka i bezpośrednie informowanie o nich, tolerancyjność oraz otwartość. Zewnętrzny wygląd nauczyciela dla grupy badanych rodziców jest najmniej ważny. Kobiety doceniają w nauczycielu to, że jest miły, kompetentny, o wysokiej kulturze, sprawiedliwy, tolerancyjny, poszukujący dróg dotarcia do dziecka, dostrzegający pojawiające się problemy i mocne strony dziecka, obiektywny, ciepły, mądry, obowiązkowy, sumienny i otwarty, wymagający i kreatywny, bezpośredni, komunikatywny, posiada wszechstronne wykształcenie. Mężczyźni doceniają wysoką kulturę, sprawiedliwość, obiektywizm, komunikatywność, mądrość, otwartość, poszukiwanie dróg dotarcia do dziecka, dostrzeganie pojawiających się problemów i mocnych stron dziecka, obiektywność.

Celem badań Iwony Myśliwcyk (2016) była rekonstrukcja wypowiedzi i poznanie subiektywnych opinii rodziców na temat edukacji swoich niepełnosprawnych dzieci w przedszkolu ogólnodostępnym. Analiza narracji dowodzi, że niektórzy rodzice za wszelką cenę chcą wpasować dziecko w kryteria normalności. W odczuciu rodziców edukacja dziecka w placówce ogólnodostępnej niesie za sobą nadzieję na „normalność”. Rodzice nie dostrzegają, jakim wysiłkiem dla dziecka jest edukacja w takiej placówce. Nie wszyscy też dają prawo dziecku do bycia „innym”, częściej wybór przedszkola ogólnodostępnego wynika z ambicji rodziców niż z indywidualnych predyspozycji dziecka. Strach dzieci pełnosprawnych przed ich dziećmi to dla rodziców największa przykrość. Brak akceptacji ich niepełnosprawnego dziecka przez rówieśników wywoływał u nich poczucie bezsilności i bezradności. Przygotowanie nauczycieli i ich kompetencje do pracy z dzieckiem o innych potrzebach edukacyjnych nabierają dla

rodziców ogromnego znaczenia. Integracja i inkluzja to terminy, które dla rodziców dziecka niepełnosprawnego niewiele znaczą, bo najważniejsze jest dla nich to, jak dziecko odnajduje się w grupie dzieci pełnosprawnych, jak następuje jego rozwój, jak jest ono odbierane przez swoich rówieśników, jak pracują z nim pedagodzy.

Matki dzieci z zespołem Downa widzą potrzebę zarówno klas integracyjnych/włączających, zwłaszcza na początkowym etapie edukacji, jak i klas specjalnych, uczących praktycznych umiejętności, przygotowujących do samodzielnego życia. Zwracają uwagę na negatywne nastawienie rówieśników do osób z zespołem Downa oraz brak przygotowania nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, zbyt liczne klasy, brak zaplecza dydaktycznego (Ćwirynkało, Żyta, 2014).

Joanna Skibska (2016) szukała odpowiedzi na pytania: Jakie pozytywne lub negatywne strony integracji dostrzegają badani rodzice? Jakie działania powinny zostać podjęte przez placówkę, by poprawić jakość podejmowanych działań? Badanie za pomocą ankiety przeprowadziła na próbie 70 rodziców dzieci zdrowych oraz 50 rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorka doszła do następujących wniosków:

- Ponad 50% badanych rodziców podkreślało, że walorami integracji są opieka i organizacja edukacji, czyli mała liczebność klasy oraz sprawowanie opieki przez dwóch nauczycieli. Natomiast ponad 30% badanych pozytywne strony integracji widziało w poznaniu potrzeb i problemów w zakresie funkcjonowania dzieci z SPE. Dla ponad 40% badanych rodziców plusami integracji jest nauka tolerancji i akceptacji oraz uczenie szacunku i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka.
- W opiniach badanych rodziców więcej pozytywnych stron dostrzegają rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To oni obserwują zmiany rozwojowe w sferze społecznej, emocjonalnej oraz komunikacyjnej, natomiast 31% badanych rodziców dzieci zdrowych nie zauważyło żadnych zmian, które zaszły w dziecku w wyniku uczestniczenia w procesie integracji.
- Aż 70% badanych nie wskazuje negatywnych stron integracji, pozostała część ankietowanych wśród problemów wymienia trudności z funkcjonowaniem dzieci zdrowych w klasie integracyjnej, co wynika z zakłócania procesu edukacyjnego przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (20%). Wymieniane są także trudności z tolerancją oraz zrozumieniem problemów dzieci z SPE i ich rodziców (ponad 20%).
- Ponad 50% badanych rodziców chce poprawić jakość podejmowanych działań włączających i integracyjnych, chce w pełni i bezpośrednio uczestniczyć w procesie integracji przez organizację i udział w imprezach klasowych oraz szkolnych związanych z działaniami integracyjnymi, na przykład w klasowych spotkaniach okolicznościowych, piknikach rodzinnych, olimpiadach integracyjnych.

-
- Ponad 40% badanych rodziców chciałoby zgłębić swoją wiedzę w zakresie diagnostyki i deficytów rozwojowych oraz integracji i edukacji włączającej. Natomiast 27% badanych chciałoby, aby wszystkie dzieci zostały objęte opieką i specjalistycznym wsparciem psychologiczno-pedagogicznym. Podkreślano znaczenie indywidualizacji i dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości dziecka.
 - Wśród istotnych zmian wskazanych przez 22% badanych znalazło się dążenie do zaangażowania w integrację i edukację włączającą wszystkich nauczycieli pracujących w szkole oraz do podnoszenia przez nich kwalifikacji przez udział w kursach i szkoleniach, aby mogli wspierać działania integracyjne prowadzone na terenie placówki oraz bardziej rozumieć potrzeby wszystkich uczniów uczących się w klasach integracyjnych.

Marzena Lisowska (2016) przeprowadziła badania z 15 rodzicami dzieci ze spektrum autyzmu i wskazała, że 87% ankietowanych widzi potrzebę organizowania spotkań dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością. Rodzice dostrzegający potrzebę organizowania takich spotkań wyrazili również swoje oczekiwania. W ich opinii potrzebują oni wymiany informacji na temat zaburzenia i przysługujących z tego tytułu praw. Rodzice chcą również mieć dostęp do informacji na temat turnusów i różnych form terapii oraz pozyskiwania funduszy na terapię. Potrzebne są im też: wymiana doświadczeń z innymi rodzicami, możliwość uświadomienia sobie, że pewne zachowania dzieci z dysfunkcją są dla nich normalne, poczucie zrozumienia i wsparcia ze strony innych rodziców. Były to najważniejsze kwestie, które wymieniali ankietowani. Okazuje się, że największe wsparcie badani rodzice otrzymują ze strony innych rodziców.

Monika Gołubiew-Konieczna (2020) przeanalizowała analizę SWOT z 60 nauczycielami przedszkoli i szkół ogólnodostępnych w tematyce edukacji włączającej. Wśród słabych stron, oprócz małej liczby zajęć specjalistycznych i terapeutycznych, relacji rówieśniczych pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a uczniami z niepełnosprawnościami, znalazła się też współpraca z rodzicami.

Procedura badawcza

Wykorzystano badania fokusowe z rodzicami dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i specyficznymi trudnościami w uczeniu się oraz z rodzicami dzieci bez deficytów w kontekście edukacji włączającej. Badania skoncentrowane były na poznaniu opinii rodziców w zakresie aktualnego i wrażliwego tematu, jakim jest edukacja włączająca.

Badanie fokusowe przeprowadzono w koncepcji tradycyjnej, celem było poznanie opinii rodziców na temat edukacji włączającej w szkole ogólnodostępnej. Badania fokusowe są metodą, w której poprzez współdziałanie i interakcje w grupie uczestników badacz zbiera informacje potrzebne do rozwiązania problemu badawczego. Ze względu na jakościowy charakter badań fokusowych dobór grupy był celowy. Zdecydowano się na *focus group* – grupę tradycyjną, zazwyczaj z 6–9 uczestnikami. Sposobem organizacji wywiadu fokusowego był *single-focus group* – wywiad fokusowy prowadzony z jedną, ewentualnie z kilkoma grupami, podczas którego na jednej sesji zbierane są dane badawcze (Lisek-Michalska, 2013).

W badaniu wzięło udział 26 rodziców (23 matki, 3 ojców) uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (14 dzieci z orzeczeniem) i specyficznymi trudnościami w uczeniu się (5 dzieci z opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej) oraz dzieci bez trudności (7). Respondenci zostali podzieleni na trzy grupy, w zależności od wyboru terminu spotkania. Spotkanie odbyło się w formie stacjonarnej, w szkole ogólnodostępnej w województwie śląskim. Rodzice zostali zaproszeni na spotkanie warsztatowe na temat edukacji włączającej pt. *Współtworzenie środowiska inkluzyjnego: Jak skutecznie wspierać dzieci w edukacji włączającej*. Spotkanie było jednorazowe, zamierzony czas to 60 minut, w dwóch grupach został przedłużony (ze względu na dużą liczbę pytań) do 90 minut.

Postępowanie badawcze wyznaczone było kolejnymi krokami metody badań jakościowych interpretacyjnych, które pozwoliły na dotarcie do subiektywnych doświadczeń i zrozumienia, jak rodzice dzieci z niepełnosprawnościami oraz rodzice dzieci bez niepełnosprawności postrzegają proces edukacji włączającej, jakie mają obawy, jakie dostrzegają korzyści oraz jaką wiedzę chcieliby posiadać w tym zakresie. W trakcie prowadzenia warsztatów moderator poprosił o dokończenie zdań w formie pisemnej we wspomnianych trzech obszarach. Scenariusz wywiadu fokusowego zawierał następujące problemy szczegółowe:

1. Jakie korzyści edukacji włączającej wskazują badani rodzice?
2. Jakie obawy w odniesieniu do edukacji włączającej posiadają rodzice?
3. Jaką wiedzę chcieliby posiadać badani rodzice w tematyce edukacji włączającej?

Dyskusja fokusowa pozwoliła na wyrażenie opinii i osobistych doświadczeń respondentów na temat edukacji włączającej. Zostały one przekazane w formie pisemnej (pisemne uzupełnienie wypowiedzi) i ustnej (udział w warsztatach). Moderator prowadzący warsztat podczas zadawania pytań dbał, aby badane osoby wyraziły wszelkie potrzeby dotyczące tematu spotkania. Pełnił on rolę facylitatora i dbał o poczucie bezpieczeństwa uczestników, podążał za nimi w dostosowaniu treści i komentowaniu ćwiczeń. Podczas spotkania nie wystąpiły sytuacje trudne emocjonalnie dla uczestników.

Wyniki badań

Analiza materiału empirycznego, tj. wypowiedzi respondentów, pozwoliła odpowiedzieć na pytania problemowe.

1. Korzyści wynikające z edukacji włączającej w opiniach badanych rodziców (n=26) przedstawiono w formie pisemnej. Należało dokończyć zdanie: „Dobrą stroną tego, że w klasie są różne dzieci, jest to, że...”
 - uczy to tolerancji i uwrażliwia, buduje cechę charakteru, jaką jest empatia;
 - każdy uczy się tolerancji, odmienności i szacunku do drugiej osoby;
 - uczniowie uczą się tolerancji, przyzwyczajają się do odmienności i oswaibają się z różnymi niepełnosprawnościami;
 - każdy może nauczyć się tolerancji i akceptacji drugiego człowieka;
 - pozostałe dzieci mogą uczyć się wyrozumiałości, akceptacji innych osób i tego, że każdy jest wyjątkowy na swój sposób oraz że inny nie znaczy gorszy;
 - uczymy się wzajemnej akceptacji i tego, że każdy jest wyjątkowy;
 - dziecko może poznać świat i drugiego człowieka takim, jakim jest, a nie jego cukierkowy aspekt;
 - kształtowanie tolerancji;
 - mogą one od początku uczyć się, iż każde dziecko jest wartościowe, a ta wiedza i szacunek, którego się wyuczają, pozwoli im na poszanowanie inności w dorosłym życiu;
 - moje dziecko znajdzie swoją grupę rówieśniczą, z którą będzie się dogadywać;
 - mogą się uwrażliwić na potrzeby i możliwości rówieśników;
 - dzieci uczą się wspierania osób z większymi potrzebami, okazują zrozumienie;
 - uczniowie zwrócą uwagę na potrzeby innych osób;
 - mogą uczyć się od siebie nawzajem;
 - każde dziecko może nauczyć się od innego cennych wartości, dostrzec jego wyjątkowość pomimo odmienności, to pozwala na akceptację, zrozumienie, wiarę w samego siebie;
 - dzięki temu uświadamiamy sobie, że inność nie jest zła, a tolerancja jest potrzebna w stosunku do każdej osoby, niezależnie od trudności, z jaką się boryka;
 - będą mogły one dostrzec piękno nawet w pozornie nieładnych rzeczach i nieidealnych ludziach;
 - dzieci mogą nauczyć się akceptacji drugiego człowieka oraz szacunku do niego;

-
- nauczy się empatii i pomocy;
 - mogą być otwarci na inność każdego człowieka, poznawać się wzajemnie i czerpać z tego radość;
 - możemy pokazać, że inny to nie znaczy gorszy, bo każdego należy traktować z szacunkiem;
 - wszyscy nauczą się empatii, akceptacji i tolerancji;
 - dzięki odmienności każdego dziecka mogą nauczyć się różnego punktu widzenia na niektóre rzeczy, mogą uczyć się przez doświadczenia innych dzieci, zyskują większą tolerancję na odmiennosc;
 - dzięki temu dzieci uczą się tolerancji, wiedzą, że każdy jest inny i trzeba wzajemnie się akceptować;
 - dzieci zaczynają zwracać uwagę na to, że każdy ma odmienne możliwości;
 - dzieci uczą się wyrozumiałości, zobaczą, że każdy jest inny i nie jest to nic złego.

2. Obawy wynikające z edukacji włączającej w opiniach badanych rodziców (n=26) przedstawiono w formie pisemnej. Należało dokończyć zdanie: „Obawiam się...”

- że nasze dzieci będą mniej przygotowane, że nauczyciele skupią swoją uwagę wyłącznie na uczniach ze specjalnymi potrzebami;
- że nie każde dziecko jest tolerancyjne;
- czy każdy uczeń zrozumie potrzeby drugiego ucznia;
- że dzieci nie będą sobie wzajemnie pomagać;
- że pomimo warsztatów dotyczących akceptacji dzieci nadal będą sobie dokuczać;
- że dzieci nie polubią osoby/osób z niepełnosprawnością i nie będą chciały z nimi współpracować;
- że dzieci zdrowe będą inaczej traktowane niż dzieci niepełnosprawne;
- że dzieci będą aspołeczne i nie będą chciały kolegować się z dzieckiem niepełnosprawnym;
- że nie każde dziecko potrafi okazać szacunek oraz tolerancję;
- że w niektórych rodzinach są zupełnie inne wzorce wychowawcze i trudno będzie pójść na kompromis rodzicom lub dzieciom;
- że moje dziecko nie zostanie zaakceptowane za swoją indywidualność;
- że zdrowe dzieci nabędą złe nawyki od dzieci z trudnościami;
- że dzieci z trudnościami będą zaniżać inne dzieci;
- że przez niepełnosprawne dziecko cała klasa będzie musiała pracować wolniej;
- że mimo wszystko pojawią się podziały i niechęć wśród rodziców;

-
- że mogą pojawić się osoby niewierzące w swoje możliwości i uzdolnienia, oceniające się i porównujące z innymi uczniami;
 - że moje dziecko jest zbyt wysoko rozwinięte na tle klasy i nie będzie się odpowiednio rozwijać;
 - że dzieci będą miały trudności ze skupieniem się na zajęciach i będą cały czas zwracać uwagę na uczniów z niepełnosprawnościami;
 - że w klasie część uczniów wciąż będzie dyskryminowana;
 - że będą wyśmiewane przez innych w klasie;
 - że uczniowie nie zawsze będą się akceptowali i szanowali;
 - że dzieciom ciężko będzie zrozumieć potrzeby słabszych od siebie dzieci;
 - że w każdej klasie znajdzie się chociaż jedna osoba, która będzie sprawiać przykrość osobie borykającej się z trudnością;
 - że nie każdy może zaakceptować edukację włączającą;
 - że nie wszystkie dzieci zaraz akceptują to, że ktoś jest inny/niepełnosprawny.
3. Obszar potrzeb i wiedzy, którą chcieliby posiadać badani rodzice (n=26), przedstawiono w formie pisemnej. Należało dokończyć zdanie: „Chciałabym/chciałbym dowiedzieć się...”
- jak będzie wyglądał proces nauki w takiej klasie i czy uwaga będzie poświęcana odpowiednio dla każdego dziecka;
 - jak pomagać dzieciom z niepełnosprawnością;
 - jak stwarzać jak najlepszą atmosferę dla wszystkich dzieci;
 - jaki wpływ będzie miała inkluzja na dalszą edukację i rozwój osobisty dziecka;
 - czy dzieci potrafią sobie pomagać pomimo swojej inności;
 - jak wspierać moje dziecko w tej klasie/tym środowisku;
 - w czym i jak mogę pomóc mojemu dziecku, aby lepiej się czuło, funkcjonowało, uczyło się;
 - jak skutecznie zwiększać poziom tolerancji oraz akceptacji w klasie;
 - jak nauczyć dzieci tolerancji do inności i odmienności, zwiększyć świadomość;
 - jak skutecznie zwiększać poziom integracji dzieci w klasie;
 - jak mogę pomóc szkole jako rodzic;
 - w jaki sposób tłumaczyć zdrowym dzieciom odmiennosc osób niepełnosprawnych;
 - jak każde z dzieci w klasie widzi swoją klasę i jak postrzega swoich rówieśników;
 - jak być dobrym kolegą dla niepełnosprawnego kolegi;

-
- w jaki sposób wzbudzić w każdym człowieku potencjał, jaki w nim jest ukryty;
 - w jaki sposób budować poczucie własnej wartości u osoby/dziecka, u której jest jej brak. W jaki sposób rozmawiać z taką osobą i jak jej pomóc;
 - więcej o uczniach z różnymi potrzebami edukacyjnymi i możliwościach pomocy;
 - jak skutecznie nauczyć dzieci tolerancji;
 - czy moje dziecko będzie wystarczająco przygotowane do dalszej edukacji pod kątem matematyki;
 - jak postępować z dzieckiem z daną niepełnosprawnością i w jaki sposób uwrażliwiać moje dziecko na odmiennosć;
 - czy wszystkie dzieci czują się akceptowane i piękne, za to, jakie są, a nie jak wyglądają;
 - jak powinniśmy poprawnie rozmawiać z dziećmi, które są niepełnosprawne;
 - jak funkcjonują dzieci z trudnościami;
 - jak na co dzień funkcjonuje niepełnosprawne dziecko i jaka była główna przyczyna zapisania go do placówki integracyjnej.

Konkluzje

W odniesieniu do korzyści wynikających z edukacji włączającej rodzice zwrócili uwagę, że obecność dzieci z różnymi niepełnosprawnościami czy potrzebami edukacyjnymi przyczynia się do rozwoju empatii, akceptacji i tolerancji wśród uczniów oraz chęci pomocy. Nikt nie zwrócił uwagi na fakt, że różnorodność umożliwia uczenie się przez poznanie różnych perspektyw, co może znacząco wpłynąć na komunikację między uczniami i na współpracę. Obawy związane z edukacją włączającą dotyczą głównie troski o to, czy dzieci bez opinii i orzeczeń będą miały zapewnione odpowiednie wsparcie. Rodzice obawiają się, że spadnie jakość nauczania, ponieważ koncentracja na potrzebach dzieci z trudnościami może prowadzić do obniżenia ogólnego poziomu nauczania w klasie. Rodzice w uzupełnieniach zdania: „Chciałbym się dowiedzieć...” wskazują, że istnieje potrzeba zwiększenia dostępu do informacji, które pomogą im lepiej zrozumieć, jak działa edukacja włączająca. Wzrost świadomości rodziców na temat korzyści i wyzwań może prowadzić do bardziej pozytywnego nastawienia i większego zaangażowania w działania edukacyjne. Szkoły powinny regularnie organizować spotkania informacyjne i warsztaty ze specjalistami, aby zapewnić rodzicom wsparcie w rozumieniu edukacji włączającej.

Rola nauczycieli i rodziców we współpracy na rzecz edukacji włączającej wymaga dobrej woli, dobrych intencji, otwartości i szacunku. W procesie budowania relacji

istotne jest rozpoznanie wzajemnych relacji, poznanie potrzeb i danie przestrzeni do działania w oparciu o jasne zasady. Rekomendacją dla nauczycieli odnośnie do oddziaływań pedagogicznych, które mają pozytywne przełożenie na wzmocnienie kompetencji wychowawczych rodziców, są spotkania warsztatowe dla wszystkich rodziców na temat specjalnych potrzeb. Wiele trudnych sytuacji wynika z faktu, że rodzice nie znają lub nie rozumieją ograniczeń uczniów z deficytami i niepełnosprawnościami. Tematem do dyskusji mogą być wypowiedzi rodziców w obszarze: „Chciałbym/chciałabym się dowiedzieć...”. „Ważne jest, aby koncentrowały się na przekazywaniu konkretnych, praktycznych porad dotyczących zachowania się w codziennych sytuacjach” (Pyżalski, 2019, s. 223). Beata Rola (2019) proponuje kilka rozwiązań mających na celu lepszą współpracę z rodzicami:

- stworzenie „pokoju rodzicielskiego” – stałego miejsca spotkań nauczycieli i rodziców, które służy budowaniu komfortowej atmosfery rozmów;
- zajęcia otwarte umożliwiające obserwację ich pociech wśród pełnosprawnych rówieśników, co służy weryfikacji wiedzy i umiejętności ich dziecka;
- spotkania z udziałem eksperta – zewnętrznego specjalisty, który odpowie na pytania rodziców;
- wymiana informacji podczas spotkania w triadzie: nauczyciel – rodzic – dziecko, czyli rozmowy o sprawach uczniów w obecności samych zainteresowanych, służące wyrabianiu u wszystkich uczestników poczucia sprawstwa;
- organizowanie zewnętrznych grup wsparcia dla rodziców bez udziału pracowników szkoły, żeby zapewnić im większy spokój wewnętrzny.

Wyzwaniem dla pedagogiki jest obserwowanie, słuchanie i dochodzenie do takich wniosków, które jednoznacznie ukazują, dlaczego należy rozmawiać o edukacji włączającej.

Aby stworzyć „narzędziownik współpracy” pomiędzy szkołą a rodzicami, należy pamiętać o wzajemnym zrozumieniu bez osądzania, uważnym słuchaniu, byciu wrażliwym na potrzeby, o otwartości, uczciwości, wspólnym planowaniu działań i wsparcia dziecka, regularnym kontakcie i wymianie obserwacji, wsparciu w trudnych sytuacjach.

Bibliografia

- Antonovsky, A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia: Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*. Warszawa: Fundacja Instytutu Psychiatrii i Neurologii.
- Bednarz, E. (2019). Osoby z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej – problem inkluzji. W: J. Aksman, B. Zinkiewicz (red.), *Inkluzja: Wybrane aspekty w teorii i praktyce pedagogicznej* (ss. 135–156). Kraków: Societas Vistulana.

-
- Chrzanowska, I. (2019). Edukacja włączająca w badaniach naukowych – perspektywa rodzica. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (ss. 92–105). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Chrzanowska, I. (2021). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cigman, R. (red.) (2007). *Included or excluded: The challenge of the mainstream for some SEN children* [Włączeni czy wykluczeni: Wyzwanie edukacji ogólnodostępnej dla niektórych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SEN)]. London – New York: Routledge.
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 189–213.
- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2014). Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek. *Szkoła Specjalna*, 3, 186–201.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych: Część I: Artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017*. Pobrane z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca-w-praktyce>.
- Gajdzica, Z. (2015). Uczeń z niepełnosprawnością w kilku odsłonach – o drogach i bezdrożach zaspokajania potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 20(1), 161–170. DOI: 10.12775/PBE.2015.041.
- Gajdzica, Z. (2017). Sukces szkoły integracyjnej jako jeden z wymiarów kształtujących jej kulturę organizacyjną. *Roczniki Pedagogiczne*, 9(45/3), 5–17. DOI: 10.18290/rped.2017.9.3-1.
- Gajdzica, Z. (2019). Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(3/253), 42–55. DOI: 10.5604/01.3001.0013.5529.
- Gołubiew-Konieczna, M. (2020). Edukacja włączająca w analizie SWOT – refleksje, komentarze, propozycje rozwiązań. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach* (ss. 235–256). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Grzelak, P., Kubicki, P., Orłowska, M. (2014). *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów – Raport końcowy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality [Zrozumienie edukacji włączającej: Ideały a rzeczywistość]. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778.
- Hilbert, D. (2014). Perceptions of parents of young children with and without disabilities attending inclusive preschool programs [Postrzeżenie rodziców małych dzieci

-
- z niepełnosprawnościami i bez nich uczęszczających do inkluzyjnych programów przedszkolnych]. *Journal of Education and Learning*, 3(4), 49–59. DOI: 10.5539/jel.v3n4p49.
- Kossowska, A. (2018). Rodzice uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w procesie inkluzji rzeczywistej i pozornej. W: P. D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole: Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (ss. 183–210). Poznań – Wrocław: Collegium Da Vinci, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Krause, A. (2010). *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe: Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lisowska, M. (2016). Rodzina w obliczu niepełnosprawności dziecka. W: L. Pytka, T. Zacharuk, M. Wiśniewska (red.), *Perspektywy i doświadczenia edukacji inkluzyjnej* (ss. 119–136). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
- Marciniak-Paprocka, K. (2017). Rodzice o inkluzji – raport z badań pilotażowych. *Student Niepełnosprawny: Szkice i Rozprawy*, 17(10), 135–157.
- Mendel, M. (2000). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Myśliwczyk, I. (2016). Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 166–180. DOI: 10.5604/01.3001.0009.4833.
- Nadachewicz, K., Bilewicz, M. (2020). *Nauczyciel wczesnej edukacji wobec wyzwań pedagogiki inkluzyjnej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Norwich, B. (2008). SPECIAL SCHOOLS: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives [SZKOŁY SPECJALNE: Jaka przyszłość dla szkół specjalnych i edukacji włączającej? Perspektywy koncepcyjne i zawodowe]. *British Journal of Special Education*, 35(3), 136–143. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2008.00387.x.
- Plichta, P., Jagoszewska, I., Gładyszewska-Cybulko, J., Szczupał, B., Drzazga, A., Cytowska, B. (2017). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami: Charakterystyka, specyfika, wsparcie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2019). Kształtowanie pozytywnych relacji uczniów w edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (ss. 218–227). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.
- Rola, B. (2019). Rodzic w edukacji włączającej jako współuczestnik procesu. W: I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (ss. 228–235). Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.

-
- Sipko, S. (2018). Edukacja empatii w szkołach sposobem na inkluzję społeczną. W: T. Zacharuk, L. Pytka (red.), *Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej: Egzemplifikacje* (ss. 55–65). Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny.
- Slee, R. (2004). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education [Sprawiedliwość społeczna a zmieniające się kierunki badań edukacyjnych: Przypadek edukacji włączającej]. W: D. Mitchell (red.), *Special educational needs and inclusive education: Vol. 2: Inclusive education* (ss. 73–85). London – New York: Routledge.
- Skibska, J. (2016). Wiedza rodziców dzieci w młodszym wieku szkolnym o edukacji włączającej oraz jej ocena: Komunikat z badań. *Niepełnosprawność: Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 160–172.
- Skibska, J. (2020). Pomiedzy personalizacją edukacji a autonomią dziecka o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach* (ss. 257–270). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Szczepkowska, K. (2019). *Współpraca z rodzicami, czyli jak rozmawiać o edukacji włączającej*. Pobrane z: <https://zpe.gov.pl/pdf/PFKGzX9OJ>.
- Twardowski, A. (2012). *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza. DOI: 10.14746/amup.9788323240532.
- Woźniak, A. (2012). Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (ss. 109–114). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Zamkowska, A. (2020). Czy szkoła włączająca jest dla wszystkich? W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problematyczność inkluzji społecznej i edukacyjnej osób z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach* (ss. 207–218). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Zaorska, M. (2018). Edukacja włączająca w perspektywie mentalności urzędniczo-administracyjnej oraz potrzeb praktyki pedagogicznej. *Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, 26, 13–24.