

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-3793-3870
<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.49.05>

Sabina Pawlik

Uniwersytet Śląski
ORCID: 0000-0002-9775-7856
<https://doi.org/10.26881/ndps.2023.49.05>

Edukacja, różnorodność i aktywizm w perspektywie głosów matek uczniów z niepełnosprawnościami¹

W artykule przedstawiamy rezultaty badania dotyczące edukacji i realizacji potrzeb edukacyjnych uczniów ze zróżnicowanymi możliwościami uczenia się. Ich głównym celem była rekonstrukcja głosów matek aktywnie działających m. in. w organizacjach pozarządowych na rzecz dobrej edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami. Założenia teoretyczno-metodologiczne badań mają interdyscyplinarny charakter, są osadzone na pograniczu pedagogiki specjalnej, badań edukacyjnych i studiów o niepełnosprawności. Podstawową metodą gromadzenia danych był wywiad grupowy w formie dyskusji, a zarejestrowany materiał został poddany jakościowej analizie treści. Analiza tematyczna pozwoliła zrekonstruować doświadczenia rodziców związane z edukacją, sposób postrzegania przez nich funkcjonującego w Polsce systemu oświatowego, bariery utrudniające równy dostęp do edukacji i realizację praw wynikających z zapisów Konwencji o Prawach Dziecka i Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Pozwoliła również zidentyfikować obszary rodzicielskiego aktywizmu i działań potrzebnych do systemowych zmian pola edukacji tak, aby mogli w nim rzeczywiście uczestniczyć wszyscy uczniowie.

Słowa kluczowe: edukacja, różnorodność, niepełnosprawność, sprawiedliwość edukacyjna, głos rodziców

¹ W artykule rozwijamy wybrane wątki badań prezentowanych w wystąpieniu konferencyjnym: S. Pawlik, J. Rzeźnicka-Krupa „*Kombinuj czule jak do mnie dotrzeć*” – edukacja i aktywizm w perspektywie głosów młodych samorzeczników_ek i ich rodziców, prezentowanym podczas IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Niepełnosprawność i edukacja”, organizowanej przez Uniwersytet Łódzki i Sekcję Socjologii Niepełnosprawności Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, Łódź, 5 maja 2022 r. Wyniki badań przedstawiające głosy uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami pełniącymi role samorzeczników zostały przedstawione w innej publikacji. Zob. S. Pawlik, J. Rzeźnicka-Krupa, J. Gierczyk, M. Hornby (2023), *The Voices of Autistic Adolescents on Diversity, Education and School Learning in Poland*, Educational Sciences, 13: 368.

Education, diversity and activism through the voices of mothers of students with disabilities

In this article we present the results of a study on the education and implementation of the educational needs of students with diverse learning abilities. It aims mainly to reconstruct the voices of mothers who are actively engaged, among others in NGOs for good education of students with diverse needs. The theoretical and methodological assumptions of the research are interdisciplinary, grounded in intersectional field between special pedagogy, educational research and disability studies in education. The primary method of data collection was a group interview (discussion), and the recorded material was subjected to qualitative content analysis. The thematic analysis made it possible to reconstruct mothers' experiences of education, their perceptions of the educational system in Poland, barriers to equal access to education and the realization of their children rights under the Convention on the Rights of the Child and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. It also allowed to identify areas of parental activism and actions needed for systemic changes in the field of education so that all students can truly participate in it.

Keywords: education, diversity, disability, educational justice, parents' voice

Społeczny kontekst edukacji (włączającej) – prawo do dobrej edukacji

W Polsce pierwsze szkoły dla uczniów z niepełnosprawnościami zaczęły powstawać na początku XIX wieku, a po odzyskaniu niepodległości kwestie edukacji zostały po raz pierwszy kompleksowo uregulowane ustawą o systemie oświaty z 1932 r., zgodnie z którą kształcenie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej odbywa się w placówkach i szkołach specjalnych lub oddziałach specjalnych w szkołach ogólnodostępnych (Kulbaka 2012; Marcinkowska 2015). Jak zauważa Marcinkowska (2015), zmianom w szkolnictwie towarzyszył w okresie między I a II wojną światową intensywny rozwój kształcenia nauczycieli dla potrzeb szkolnictwa specjalnego oraz rozwój badań w ramach nowej dyscypliny naukowej – pedagogiki specjalnej. W okresie po II wojnie światowej do momentu transformacji ustrojowej w 1989 r. i upadku państw bloku komunistycznego w Europie Wschodniej oraz zmiany ustroju na liberalno-demokratyczny, edukacja uczniów z niepełnosprawnościami miała przede wszystkim charakter segregacyjny, realizowany w ramach odrębnego nurtu edukacji specjalnej.

Możliwość partycypacji uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami w głównym nurcie kształcenia wprowadziła ustawa z 1991 r. reformująca cały system oświaty Polsce (zob. Chrzanowska 2015; Marcinkowska 2015; Szumski 2006). Na ostateczny kształt jej zapisów istotny wpływ miały międzynarodowe dokumenty odwołujące się do idei praw obywatelskich, równości szans i integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami, takie jak: *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych, 1994); *The Salamanca Statement and*

Framework for Action on Special Needs Education (Deklaracja z Salamanki i Ramy Działania na rzecz Edukacji Specjalnej (1994) oraz *Improving the Quality of Life of People with Disabilities: Enhancing a Coherent Policy for and through Full Participation. Political Declaration* (Poprawa jakości życia osób z niepełnosprawnościami: wzmocnienie spójnej polityki na rzecz i poprzez pełne uczestnictwo. Deklaracja polityczna (2002). Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej w 2004 r. oraz ratyfikacją Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w 2012 r. nastąpiły intensywne zmiany w różnych obszarach życia społecznego, w tym w edukacji. Są one wynikiem stopniowej realizacji postulatów związanych z równym dostępem i włączaniem osób z niepełnosprawnościami. Od 2011 r. Polska jest również członkiem Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej i regularnie publikuje szczegółowe raporty dotyczące edukacji uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych na różnych etapach kształcenia. Według najnowszych danych z roku szkolnego 2019/2020 wskaźnik skolaryzacji uczniów z oficjalnym orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkolnictwie ogólnodostępnym wynosi prawie 84% na poziomie przedszkolnym i 66% na poziomie średnim (European Agency Statistics 2020; Podgórska-Jachnik 2021). Obecnie polski system edukacji daje uczniom z niepełnosprawnościami i ich rodzicom wybór formy i miejsca kształcenia, a najnowsze zmiany polegają na wprowadzaniu modelu edukacji włączającej (Ober, Twardowski, Pierson 2015; Świtłała 2020), która uwzględnia postulat „szkoły dla wszystkich uczniów” (Peters 2007; Booth, Ainscow 2002, 2016). W pilotażowym projekcie realizowanym przez Ministerstwo Edukacji i Nauki wybrane placówki szkolnictwa specjalnego mają pełnić rolę ośrodków wspierających szkoły w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych (Pietryka 2021). W Strategii na rzecz Osób z Niepełnosprawnościami przyjętej przez polski rząd (2021) wdrożenie art. 24 Konwencji oraz rozwój systemu edukacji włączającej zostały wymienione wśród priorytetowych obszarów kształtowania polityki publicznej na najbliższą dekadę (zob. także Pawlik, Rzeźnicka-Krupa, Gierczyk, Hornby 2023). Wspólnym mianownikiem podejmowanych działań jest także projektowanie pola edukacji, aby niezależnie od stanu swojego funkcjonowania mogli w niej uczestniczyć na równych prawach i zasadach równego dostępu także uczniowie i uczennice z różnego rodzaju trudnościami, w tym także uczniowie z niepełnosprawnościami.

Jak zauważa Szumski (2019), edukacja włączająca jest niejednorodną koncepcją teoretyczną i praktyczną, którą można rozumieć deskryptywnie jako różne formy wspólnego uczenia się oraz preskryptywnie jako projekt szerszej reformy systemu kształcenia. Możemy również patrzeć na edukację włączającą z perspektywy indywidualnych dostosowań odpowiadających zróżnicowanym potrzebom uczniów lub w szerszym kontekście z perspektywy realizacji prawa do edukacji, które wynika bezpośrednio z zapisów przyjętych w międzynarodowych aktach

prawnych. Pierwsza z wymienionych perspektyw wydaje się być silniej związana z praktyką pedagogiki i edukacji specjalnej oraz systemu orzecznictwa i aktywności „eksperckiej”. Obejmuje przede wszystkim szczegółową diagnozę funkcjonalną zróżnicowanych potrzeb i możliwości ucznia/uczennicy, formułowanie orzeczenia bądź opinii przez Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, konstruowanie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, wykorzystanie specjalnych metod kształcenia czy ofertę specjalistycznych zajęć dodatkowych. Druga natomiast w zdecydowanie większym stopniu wiąże się z założeniem, iż edukacja szkolna to przede wszystkim proces, w którym tworzy się wspólnota dzieci, rodziców i nauczycieli jednocząca się wokół wspólnego celu jakim jest edukacja dobrej jakości dla wszystkich uczniów. Tak rozumiana edukacja włączająca staje się wspólną sprawą wszystkich zaangażowanych podmiotów i „rzeczą publiczną”, tj. przedmiotem troski, publicznej debaty i zaangażowania nas wszystkich (zob. Zamojski 2022; Rzeźnicka-Krupa 2023).

Jednym z kluczowych filarów zrównoważonego rozwoju współczesnych społeczeństw jest budowanie inkluzywnych wspólnot, a czynić to możemy między innymi przez rozwijanie obszaru IV Celów Zrównoważonego Rozwoju (2015), którym jest wysokiej jakości edukacja dla wszystkich. W tej perspektywie niezwykle istotny jest głos nie tylko nauczycieli i tzw. specjalistów, ale przede wszystkim głos samych uczniów i ich rodziców, co bardzo wyraźnie artykułuje rozwijany w ostatnim czasie nurt studiów o niepełnosprawności w edukacji – Disability Studies in Education (Connor i in. 2008; Baglieri i in. 2011; Valle, Connor 2019; Baglieri 2020). Odwołuje się do rozumienia niepełnosprawności przede wszystkim w aspekcie społeczno-kulturowym i dyskursie praw człowieka (zob. Rioux 2007; Peters, Johnstone, Ferguson 2005), a tym samym odchodzeniu od ujęć wypływających z tzw. medycznego modelu niepełnosprawności. Zwraca również uwagę na stygmatyzujący charakter stosowanych w polu edukacji specjalnej czy psychologii praktyk działania i języka jaki jest w nich używany. Postuluje się w nim postrzeganie zarówno samej niepełnosprawności, jak i indywidualnych możliwości uczenia się i doświadczanych przez uczniów trudności w relacji do warunków społecznych oraz historycznych, ekonomicznych, politycznych i kulturowych uwarunkowań edukacji. Promuje równość i sprawiedliwość społeczną w polu edukacji oraz dostęp uczniów z niepełnosprawnościami do wspólnej z rówieśnikami edukacji w niesegregacyjnych środowiskach. Niezwykle ważną kwestią jest także poznawanie osobistych doświadczeń i historii związanych z edukacją na tle społecznych dyskursów wykluczania oraz uwzględnianie w praktykach edukacyjnych głosów uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziców (Connor i in. 2008: 448; Valle, Connor 2019: 275).

W Polsce na istotną rolę zaangażowania rodziców dla rozwoju badań naukowych i praktyki społecznej w kontekście szerszej zmiany społecznej zwracają

uwagę m.in. Firkowska-Mankiewicz i Ostrowska (2014: 117), które pisząc o ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną doceniają, iż był on i wciąż jest „*potężnym impulsem, stymulatorem i motorem zmiany społecznej – tak w życiu samych osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin, jak w funkcjonowaniu państwa i jego instytucji, czy wreszcie w sferze świadomości społecznej całego społeczeństwa*” (tamże, s. 118). Po transformacji ustrojowej 1989 r. w naszym kraju systematycznie wzrasta liczba różnego rodzaju organizacji pozarządowych i stowarzyszeń zajmujących się problematyką niepełnosprawności (Wołowicz-Ruszkowska, Wapienik-Kuczbajska 2014: 89). Wśród wielu obywatelskich aktywności znajdują się również te podejmowane przez rodziców osób z niepełnosprawnościami, związane z walką o ich prawo do edukacji czy w szerszym wymiarze prawo do godnego i niezależnego życia.

Międzynarodowe akty, takie jak Konwencja o Prawach Dziecka (1989) czy Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (2006) stanowią bardzo ważny kontekst edukacji, gdyż wiążą ją z dyskursem praw człowieka, praw obywatelskich, przeciwdziałaniem dyskryminacji i wykluczeniu oraz ideą sprawiedliwości społecznej opartej na wartościach społeczeństw demokratycznych rozumianych w duchu demokracji liberalnej. Artykuł 2 Konwencji o Prawach Dziecka (czyli jak się w tym dokumencie przyjmuje osób do 18 r.ż.) odnosi się do obowiązku respektowania i gwarancji praw w niej zawartych wobec „*każdego dziecka bez jakiegokolwiek dyskryminacji, niezależnie od rasy, koloru skóry, płci, języka, religii, poglądów politycznych, statusu majątkowego, niepełnosprawności, cenzusu urodzenia lub jakiegokolwiek innego*” (1989). Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych w art. 24 wyraźnie określa konieczność realizacji prawa osób niepełnosprawnych do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równości. Państwa-Strony, które ratyfikowały Konwencję (do tego grona od 2012 r. należy również Polska), zobowiązują się do zapewnienia włączającego, bezpłatnego nauczania wysokiej jakości na poziomie podstawowym i średnim, na zasadzie równości z innymi osobami, w społecznościach, w których żyją. Osoby niepełnosprawne powinny otrzymywać niezbędne wsparcie, a także dostęp do powszechnego szkolnictwa wyższego, szkolenia zawodowego, kształcenia dorosłych i możliwości uczenia się przez całe życie (2006).

Czym jest wysokiej jakości, dobra edukacja? Jaka powinna być? Czy edukacja włączająca jest dobrą edukacją? Zgodnie z duchem Konwencji o Prawach Osób z Niepełnosprawnością edukacja włączająca jest postrzegana nie tylko jako praktyka pedagogiczna, lecz jako szersza strategia działania i sposób realizowania idei społeczeństwa inkluzywnego. Warto zatem postawić pytanie o to czy polski system edukacji w wystarczającym stopniu zapewnia realizację praw uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi? Czy szkoły w naszym kraju tworzą przyjazną przestrzeń, w której mogą się rozwijać, uczyć i aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności? Co trzeba zmienić, aby mogły stać się takimi miejscami? Co

mówią na ten temat sami uczniowie i ich rodzice? Częstkowej odpowiedzi na te pytania spróbujemy udzielić przedstawiając rekonstrukcję głosów matek zaangażowanych w działania na rzecz zmiany edukacyjnej.

Doświadczenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością z perspektywy matek – założenia metodologiczne badań

Głównym celem przedstawionych w artykule badań było poznanie doświadczeń matek związanych z edukacją ich dzieci oraz identyfikacja barier edukacyjnych i postulowanych zmian w systemie kształcenia. W ich toku poszukiwałyśmy odpowiedzi na następujące pytania badawcze: W jaki sposób matki uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami postrzegają edukację i jakie znaczenia jej nadają? Jak definiują „dobrą” i „złą” edukację? Jakie doświadczenia kształtują ich ocenę polskiego systemu kształcenia i realizację prawa do edukacji? Jakich zmian oczekują i jakie podejmują działania na ich rzecz? Co ich zdaniem wspiera, a co utrudnia realizację założeń edukacji włączającej i integracji społecznej uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami?

Zrealizowane w 2022 r. badania focusowe zostały osadzone w strategii jakościowej (Denzin i Lincoln 2009), a podstawową metodą gromadzenia danych był wywiad grupowy w formie moderowanej dyskusji (Barbour 2011; Gawlik 2012; Gudkova 2012). Aby zrealizować cel badawczy poddałyśmy analizie materiał zarejestrowany podczas spotkania online z matkami uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, które działają i/lub współpracują z różnymi organizacjami sektora pozarządowego i aktywnie działają na rzecz poprawy społecznej sytuacji osób z niepełnosprawnościami, w tym także na rzecz zmiany edukacyjnej. Przedmiotem dyskusji grupowej była edukacja i związane z nią doświadczenia rodziców uczniów z niepełnosprawnościami. Zasadnicze pytania, które organizowały przebieg dyskusji koncentrowały się wokół następujących kwestii: Jakie doświadczenia matek kształtują ich ocenę systemu edukacji i realizację prawa do edukacji uczniów o zróżnicowanych potrzebach? Jakie ich zdaniem zmiany są potrzebne, aby uczniowie z niepełnosprawnościami mogli w pełni, na równych zasadach uczestniczyć w procesie edukacji?

Rekonstrukcja poglądów badanych dokonana na podstawie ich wypowiedzi przebiegała zgodnie z założeniami i etapami analizy danych jakościowych (Flick 2010; Miles, Huberman 2000). Najpierw dokonano transkrypcji przebiegu dyskusji, następnie poddano tekst transkrypcji kodowaniu, by w rezultacie jakościowej analizy treści i analizy porównawczej kodów wyodrębnić główne wątki tematyczne (Braun, Clarke 2006). Już na etapie sporządzania transkrypcji zadbano o anonimizację danych (Babbie 2007; Flick 2011, 2012). Z tekstu transkrypcji zosta-

ły usunięte wszelkie informacje i nazwy mogące służyć identyfikacji osób, miejsc i instytucji, a imiona uczestników dyskusji oraz imiona dzieci bądź innych osób pojawiające się w wypowiedziach matek oznaczono randomowo wybranymi pseudonimami.

W toku analizy tematycznej ostatecznie zostały wyłonione główne kategorie badawcze, które obejmowały następujące obszary: trauma edukacyjna, praktyki działania i kultura pracy instytucji edukacyjnej, relacje z nauczycielami i kadrami pedagogiczną, uwarunkowania strukturalne systemu edukacji, zróżnicowanie grup, sposoby uczenia się (aspekty dydaktyczne). Na dalszych etapach analizy powiązałyśmy wyodrębnione wątki tematyczne w dwa zasadnicze obszary. Pierwszy z nich odnosi się do, często postrzeganych jako traumatyczne doświadczeń w zderzeniu z systemem edukacji szkolnej, zarówno jego strukturalnymi uwarunkowaniami, jak i relacjami z kadrami pedagogiczną w codziennej rzeczywistości edukacyjnej. Drugi z obszarów wiąże się z kulturą pracy i praktykami działania, w tym również rozwiązaniami dydaktycznymi stosowanymi w zróżnicowanych grupach uczniów i w środowisku szkolnym. W dalszej artykule części zostaną one dokładniej opisane w kontekście barier edukacyjnych jakie w ich ramach identyfikują rodzice. Następnie przedstawione zostaną potrzebne zmiany dotyczące różnych aspektów edukacji, które badani rodzice identyfikują jako ważne, potrzebne czy wręcz konieczne.

Rekonstrukcja doświadczeń matek związanych z edukacją dzieci

Jako pierwszy zostanie opisany obszar doświadczeń związanych z systemem szkolnym oraz relacjami z kadrami pedagogiczną.

Edukacyjna trauma dziecka i trauma rodziców

Krawętkowski, pisząc o traumie, określa ją jako pojedyncze zdarzenie lub serię wydarzeń „mniej lub bardziej frustrujących i/lub niebezpiecznych” (2022: 7). W ogólnym rozumieniu trauma edukacyjna jest spowodowana cykliczną i systemową krzywdą nieumyślnie popełnianą i utrwalaną w placówkach edukacyjnych (Gray 2019: 13). Z analizy wypowiedzi rozmówczyń wynika, że szkoła jest postrzegana jako miejsce doświadczania systemowej opresji, niezrozumienia potrzeb i nieustannej walki o prawa dzieci oraz własne, czego konsekwencją może być edukacyjna trauma. Świadczą o tym między innymi poniższe wypowiedzi²:

² We wszystkich cytowanych w artykule wypowiedziach zachowano ich oryginalne brzmienie. Autorki postanowiły nie przyporządkowywać przytaczanych wypowiedzi poszczególnym osobom, gdyż nie wpływa to na realizację celu badawczego, a jednocześnie zapewnia pełną anonimizację danych.

Mój syn O. jest 15-latkami, jest osobą rozwijającą się w spektrum autyzmu (...). Z bólem serca muszę przyznać, że system edukacji sponiewierał go paskudnie (...). Byliśmy wszyscy zespołowo przygotowani na to, że O. z wyhodowaną traumą po szkole integracyjnej pojawi się w nowym miejscu.

Wiem, że wśród nas są tutaj rodzice (...), którzy przeszli też gehennę, która polegała na tym (...), że walczyli z nauczycielami albo ze specjalistami i bardzo często to są spory o ego.

Siedem prób samobójczych w samej Łodzi uczniów z zespołem Aspergera po rozpoczęciu roku szkolnego. To ja się pytam, gdzie my mamy edukację włączającą, na czym ona ma polegać?

Istotnym aspektem traumy edukacyjnej jest fakt, iż dotyczy nie tylko uczniów, ale również rodziców, rodziny oraz innych osób zaangażowanych w system edukacji (Gray 2019: 13). Potwierdzają to w pełni wypowiedzi rodziców.

(...) Tak jak sponiewierał on O., tak sponiewierał naszą rodzinę w postaci przekraczania granic, braku informacji, przekazywania kompetencji rodzicom i wielu innych rzeczy.

To gdzie tu ten czas na relacyjność, na przytulenie się na sofie ze swoim dzieckiem po szkole, na pobycie razem? Bo cały czas jesteśmy w tej walce i w tej strukturze walki.

Rodzice często „biorą sprawy we własne ręce” i podejmują różne działania, aby uniknąć trudnych doświadczeń. Łączą siły po to, żeby tworzyć bezpieczne miejsca edukacji i rozwoju dla własnych dzieci, tzn. miejsca, które są przyjazne nie tylko uczniom, ale również rodzicom, nauczycielom i wszystkim osobom kształtującym szkolną rzeczywistość.

(...) Sam ten pomysł budowania klas po „kilka sztuk”, jeśli tak mogą sobie to określić, spowodował, że unikaliśmy traumy dzieci. Jej tam nie ma dlatego, że one widząc siebie jakby nawzajem nie do końca nawet widzą to, że ta piątka konkretnie różni się od całej reszty klasy i że są gdzieś na którymś etapie najsłabsze.

Stworzyliśmy po prostu miejsce, które jest dedykowane osobom troszeczkę takim poturbowanym, że tak powiem przez system edukacji i tam wszyscy wspólnie stawiamy to na nogi właśnie w takim eduteamie, gdzie jest miejsce i na głos przede wszystkim ucznia, i na głos rodzica, i na głos nauczycieli.

Relacje z nauczycielami i kadrą pedagogiczną

Rozmówczynie zwracają uwagę, że jednym z najistotniejszych czynników wpierających edukację ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi jest postawa nauczycieli, zarówno tych „głównych”, realizujących proces przekazywania wiedzy w danym przedmiocie, jak i nauczycieli współorganizujących proces kształcenia³.

³ Termin „nauczyciele współorganizujący kształcenie” został wprowadzony w treści Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Zarówno ten główny, jak i wspierający czy w szkole specjalnej (...) ma horrendalne znaczenie jak bardzo on jest zaangażowany, jak bardzo on rozumie te dzieci i chce z nimi pracować.

Na przykład R. w tej klasie trafiła na przecudowną wychowawczynię, którą miała w klasie w szkole specjalnej, ale wiem, że w innych klasach nie było tak fajnego nauczyciela i już mają zupełnie inne doświadczenia niż R.

Zdaniem matek to nauczyciel jako znacząca osoba dorosła powinien być w pełni odpowiedzialny za rozwijanie kompetencji społecznych wszystkich uczniów i uczennic oraz kształtowanie prawidłowych relacji w zróżnicowanych grupach rówieśniczych.

Zadaniem dorosłych w tej szkole jest budowanie pomostów dla dzieci. To dorośli obecni tam, czyli nauczyciele są odpowiedzialni za budowanie pomostów między dziećmi normatywnymi i dziećmi z niepełnosprawnością.

Rozmówczynie doceniały oddanie i zaangażowanie nauczycieli. Ich umiejętność tworzenia pozytywnej atmosfery w zespole klasowym, aktywne poszukiwanie rozwiązań oraz wrażliwość na potrzeby edukacyjne i rozwojowe uczniów.

(...) Była [córka] nieszczęśliwa, że jest lockdown. Jak się lockdown skończył, to pobiegła do szkoły naprawdę z usmiechem na ustach, bo tam są bardzo fajni nauczyciele. Tak jak też obserwowałam podczas lockdownu jak prowadzą zajęcia to widziałam, ile z siebie dają.

Było wiele dobrych osób, które wykazały ogromne zaangażowanie, jeśli chodzi o poszukiwanie drogi do tego, aby otworzyć O. umysł serce i motywację, żeby pomóc mu zrozumieć, w jakim miejscu się znajduje.

Ja spotykam wspaniałych specjalistów, wspaniałych pedagogów, wspaniałych psychologów, którzy wykonują gigantyczną pracę poza wszystkim tym, co robić powinni. Szukają rozwiązań, szyją bajpasy systemowe, dzielą się z innymi.

Niestety nie wszystkie doświadczenia w tym zakresie były pozytywne. Przykładem mogą być te związane z obecnością nauczyciela współorganizującego kształcenie. Wśród badanych rodziców pojawiły się opinie, że nie zawsze spełnia on swoje zadanie, jakim jest zapewnienie uczniom i uczennicom z trudnościami w uczeniu się warunków edukacyjnych i wspierającego środowiska rozwojowego. Wręcz przeciwnie, stanowi często barierę w ich włączaniu do społeczności szkolnej i klasowej oraz w kształtowaniu samodzielności.

I tu ten cały system nauczyciela wspomagającego, który stoi nad grupą i pokazuje palcem co należy wypełnić, w której rubryce, absolutnie nam w tym przeszkadza. Dzieci są wręcz, no niestety przez niego izolowane z grupy, zwłaszcza kiedy jest jedno w klasie.

Nic dziwnego, że po dwóch, trzech latach mówimy, że są samotne, bo jedynym ich przyjacielem jest nauczyciel wspomagający, który świetnie pokazał całej klasie, że one po prostu nie mogą

współuczestniczyć w działaniu, swoją postawą oczywiście, której myślę, że nie do końca jest świadomy.

Badane matki w rozmowie podejmowały kwestię niedostatecznej wiedzy nauczycieli na temat możliwości i potrzeb ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi oraz niewystarczający poziom kompetencji do pracy ze zróżnicowaną grupą. Nieprzygotowany nauczyciel nie jest gotowy do projektowania działań wspierających rozwój dzieci i młodzieży z trudnościami edukacyjnymi i rozwojowymi, a także do radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Co więcej, często nie ma również potrzeby doskonalenia się w tym zakresie, co może być spowodowane niechęcią do pracy w warunkach edukacji włączającej (Prysak, Trojanowska 2023).

(...) Oni nie znają dzieci z zespołem Downa, nie znają dzieci z autyzmem, nie wiedzą, czy to ugryzie czy, czy coś, czy czymś rzuci, jak się będzie zachowywać. Nie mają wyobrażenia, jak oni mieliby zareagować na przykład w różnych sytuacjach

(...) Po prostu zwyczajnie walczymy o rzeczy takie, jak opanowanie trudnego zachowania (...) Telefon w ciągu dnia do rodziców: (...) „Proszę przyjechać, bo nie dajemy sobie rady”. „Ale dlaczego państwo sobie nie dają rady”? „Ale my nie wiemy”. A retrospekcja jakaś, czy jakieś ustalenie - bądź wcale nie mamy na to czasu, bo my mamy jeszcze milion innych dzieci i mnóstwo stresu.

Że my jako eksperci z tytułami, z doświadczeniami wciąż mamy sięgać po wiedzę? No jakże?

W wypowiedziach matek pojawiają się również opinie, że nauczyciele nie są chętni do współpracy z rodzicami na zasadach partnerstwa i dialogu w celu poszukiwania dobrych rozwiązań edukacyjnych i organizacyjnych sprzyjających uczniom i uczennicom.

(...) Byłam traktowana jako mama, która absolutnie wymyśla i jak to jest możliwe żebym wniosowała na zespole ipetowym (...) I musiałam naprawdę ładnie bite dwa tygodnie udowadniać, że on nie słucha muzyki w tych słuchawkach, tylko po prostu to są słuchawki budowlane, które zakupiliśmy w markecie budowlanym i pozwalają mu tłumić hałas

(...) Po czym ja, tak jak zawsze, w szkole dostanę IPET i pani mi powie: proszę go dzisiaj podpisać, nie może go pani wziąć do domu. No żarty jakieś, tak? Czy ja mam go teraz (...) przewertować i odpowiedzieć na pytanie czy ten IPET się zgadza z tym co ja w ogóle myślę i chcę zaplanować dla swojego dziecka?

Strukturalne cechy systemu edukacji

Organizacja procesu edukacyjnego w polskim systemie kształcenia w założeniach zapewnia równe możliwości nauki dzieciom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wraz z innymi uczniami w tej samej szkole i w jednej klasie. W aktach prawnych istnieje szereg zapisów, gwarantujących możliwość pełnego

uczestnictwa w edukacji na równych prawach i zasadach równego dostępu niezależnie od rodzaju trudności ucznia lub uczennicy. Agnieszka Olechowska zauważa jednak, że „fakty” prawne na poziomie praktyki edukacyjnej na naszych oczach przeobrażają się w „mity”, tworząc „władzę fikcji”, która – jak zauważa autorka – „nadal niepodzielnie panuje w polskiej szkole” (2017: 183). To spostrzeżenie w pełni potwierdzają rozmówczynie.

Bo to nie jest tak, że chciałabym mówić od razu z pozycji krytyki albo tych słabych stron. Ja naprawdę z ogromną pasją poszukuję mocnych stron naszego systemu edukacji w kontekście potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale muszę się przyznać, że idzie mi ciężko.

Mówią o tym, że edukacja tylko pozornie służy zaspokajaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów i uczennic oraz rozpoznawaniu ich indywidualnych możliwości psychofizycznych. W rzeczywistości dzieci i młodzież z większymi trudnościami narażona jest na niepowodzenia szkolne, a w konsekwencji wypadnięcie z systemu.

Stworzyliśmy taki zespół, który postanowił stworzyć miejsce przy tej szkole specjalnej, które będzie skupiało dzieciaki i młodzież, która wypadła z systemu edukacyjnego nie ze swojego powodu. Czyli szkoła specjalna nie jest dedykowana tym osobom, ale w szkołach integracyjnych, ogólnodostępnych nie znaleźli miejsca.

Zwracają również uwagę na nieelastyczność i sztywność rozwiązań systemowych, które utrudniają bądź uniemożliwiają uczestnictwo w edukacji na równych prawach. Za przykład może posłużyć nienegocjowalna podstawa programowa.

(...) Że oni [nauczyciele] (...) muszą zrealizować tę podstawę programową, bo inaczej będzie źle. To jest źle dla wszystkich. Więc dla mnie to jest do zmiany - cały system, podejście nauczycieli, żeby wyszli, mieli też większą jakby swobodę w tworzeniu programu, mogli być bardziej elastyczni.

Rozmówczynie podnoszą również kwestię pozornego prawa do wyboru szkoły. O tym, do której szkoły będzie uczęszczało dziecko, często nie decydują rodzice, wybierając szkołę, w której, jak zauważa jedna z rozmówczyń: *poczuję klimat, poczuję ludzi, sama będę czuła się dobrze*. O wyborze szkoły niejednokrotnie decyduje status ekonomiczny rodziny, miejsce zamieszkania lub dyrektor szkoły (Olechowska 2017: 179).

Byłam taką mamą bardzo na początku nastawioną na to, że skoro mówi mi prawo, że moje dziecko z niepełnosprawnościami (...), to może uczyć się w każdej szkole. To ja sobie tę szkołę wybiorę, pójdę tam, O. tam zafunkcjonuje i będzie wspieranie i nie będę zmuszona czytać tych mądrych tabliczek, że to jest ogólnodostępna, integracyjna czy specjalna (...). Nic bardziej mylnego.

Badane matki zwracają również uwagę na iluzoryczność, pozornieść edukacji niesegregacyjnej (włączającej, integracyjnej). Są zdania, że samo umożliwienie uczniom i uczennicom ze szczególnymi potrzebami uczęszczanie do szkół głównego

nurtu to zbyt mało, aby skutecznie przeciwdziałać ich wykluczeniu edukacyjnemu i rówieśniczemu. Uważają, że bariery uniemożliwiające bądź ograniczające proces inkluzji edukacyjnej tkwią w samym systemie szkolnym oraz w otoczeniu (budynkach, klasach), które nie odpowiada na potrzeby uczniów o niestandardowym rozwoju. Zwracają uwagę na ważne strukturalne uwarunkowania stygmatyzacji uczniów i niepowodzeń związane z praktykami działania (proces diagnozy) i sposobami kształcenia ukierunkowanymi na braki i słabsze aspekty funkcjonowania – kształcenie w „kulturze błędu” (zob. np. Baglieri i in. 2011; Rzeźnicka-Krupa 2019).

Rzeczywiście trafiliśmy dwukrotnie do integracji, do szkoły integracyjnej, która była szkołą integracyjną rzeczywiście na tabliczce.

Ja w ogóle nie widzę możliwości, żeby u nas edukacja włączająca się udała dopóki na każde dziecko patrzy się przez pryzmat diagnozy (...) Nie patrzy na przykład na mojego M. czy na W., że W. ma takie i takie potrzeby, ma problem, ma problem z pisaniem, więc potrzebuję do tego komputera, żeby sobie z tym poradzić.

Edukacji włączającej nie ma w praktyce. To jest niemożliwe żebyśmy (...) kogokolwiek włączali, jeżeli mamy kulturę błędu, która polega na wykluczaniu, na wytykaniu, na eksponowaniu tego, co jest słabe (...).

(...) Ta edukacja inkluzyjna, ona się też nie uda, dopóki będziemy korzystać z tych budynków, z których korzystamy. Tylko otoczenie powinno być zabezpieczone w edukacji inkluzyjnej i to powinno się zacząć od podstaw, od projektowania.

Drugim obszarem, który wyłonił się w procesie analizowania wypowiedzi badanych matek był obszar związany z kulturą organizacji szkolnej i podejmowanymi praktykami działania (Booth, Ainscow 2002), które odnoszą się do procesu uczenia się w grupach zróżnicowanych.

Sposoby uczenia (się) i rozwiązania dydaktyczne

W swoich wypowiedziach rozmówczynie kwestionowały tradycyjny, nieprzystający do rzeczywistych potrzeb uczniów sposób kształcenia ukierunkowany przede wszystkim na transmisję ujednoczonej zgodnie z obowiązującym programem wiedzy. Szkoła w ich wypowiedziach jawi się jako instytucja archaiczna, nieefektywna i pozbawiona strategicznych celów.

Przecież to wszystko pochodzi z XIX wieku, ilość materiału jest przytłaczająca, sposób przekazywania wiedzy jest okrutny, nie na dzisiejsze czasy, nie dla dzisiejszej młodzieży. Uczą się na historii czego innego, a na polskim czego innego. Literatura z zupełnie innej epoki, zamiast to wziąć połączyć, (...) i przecież to, że Mickiewicz pisał takie rzeczy, a nie inne to wynika z historii całej. Nie ma wzbudzania ciekawości w ogóle wśród dzieci.

W rozmowie poruszana była również kwestia braku elastyczności stosowanych strategii dydaktycznych narzucających sekwencyjne poznawanie treści i wykonywanie z góry zaplanowanych zadań, mimo ewidentnego braku ich skuteczności.

No bo nie możemy pójść dalej. No przepraszam, tak, jeśli przez 6 lat poświęcamy 15–20 minut lekcji na coś, co nam nie wychodzi i wiemy, że przez 6 lat nam to nie wyszło, to może odpuścimy sobie troszeczkę, może to wyjdzie w rzeczywistości, w praniu, kiedy im to będzie bardziej potrzebne (...).

Istotną sprawą, na którą zwracają uwagę rozmówczynie, jest duża koncentracja szkoły na błędach ucznia, na tym czego nie potrafi, bez wskazywania jego mocnych stron i zauważania wkładu pracy oraz postępów. W ocenie rozmówczyń brakuje interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem, w której następuje pozyskiwanie informacji na temat przebiegu procesu uczenia się (tzw. oceny kształtującej).

(...) W naszym systemie moim zdaniem nie jest dobre to, że my uczymy poprzez pokazywanie błędów. Jak na przykład mój syn napisał bardzo fajne opowiadanie (...). Zaniósł je do pani wychowawczynie, a pani wychowawczynie mu to wszystko pokreśliła, powiedziała, że tak się zdań nie buduje (...) czyli jakby nie była nastawiona na pokazanie tego co jest dobrze zrobione (...).

Nie doszukujemy się drobniagów w sukcesach, w zaletach, w predyspozycjach do pewnych rzeczy (...) idziemy tą kulturą błędu i czasami mamy tę świadomość my wszyscy: rodzice specjaliści, a nawet czasem sami uczniowie, którzy już są tak mocno wkomponowani w ten cały system błędu (...).

Zdaniem rozmówczyń, szkoła nie bierze pod uwagę tego, że ludzie uczą się na różne sposoby i w różnym tempie. Różnią się od siebie również pod względem zdolności do myślenia abstrakcyjnego lub rozumienia złożonych sytuacji.

(...) Dzieci z zespołem Downa są dziećmi, które są uczniami wzrokowymi (...) żeby mówić z grupą potrzebują wzmocnień wzrokowych (...).

Są dzieci, które po prostu pewne rzeczy rozwijają później, ponieważ mózg dojrzewa różnie, tak. Są dzieci, które w pierwszych latach mają problem z matematyką. Dostają informację zwrotną, że z matematyki są słabe, ale z polskiego są dobre. Później rozwijają się matematycznie, ale już jakby całkowicie tracą też motywację.

W trakcie rozmowy rodzice identyfikowali najważniejsze ich zdaniem bariery utrudniające równy dostęp do edukacji i inkluzję w środowisku szkolnym. Pierwsza z nich ulokowana jest w samym programie szkolnym.

I póki nie weszła chemia i fizyka to R. się wszystko podobało, natomiast jak weszła chemia i fizyka to moje dziecko zaczęło wymiękać, pomimo, że miało łatwe rzeczy, ale mimo wszystko nauczyciel musiał wprowadzić jakieś wzory z chemii, jakieś wzory z fizyki i to było ciężkie dla R. (...) Dlaczego R. poszła do szkoły przysposabiającej do pracy? Dlatego, że w zawodówce miałyby znowu

chemię, fizykę, wszystkie przedmioty, na końcu musiałyby zdawać egzaminy. A tutaj ma edukację taką bardzo spersonalizowaną.

Kolejną grupą barier są te wynikające z nieprzyjaznego środowiska uczenia się. Rozmówczynie zauważały, że barierą dla uczniów, szczególnie tych z nadwrażliwością sensoryczną, był hałas na szkolnych korytarzach podczas przerw między zajęciami lekcyjnymi i głośny dźwięk dzwonek szkolnych.

Niemniej ogromną barierą okazały się bariery niezwiązane z sensu stricto z podstawą programową, czy nawet z indywidualizacją kształcenia, ale barierą okazał się hałas, barierą okazał się za głośny dzwonek na przerwie, tłumy dzieci, brak pokoju wyciszeń.

Ujednolicone tempo pracy również utrudnia lub uniemożliwia uczniom i uczennicom ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi nie tylko osiągnięcie edukacyjnego sukcesu, ale może również stanowić przyczynę wcześniej wspomnianego „wypadnięcia” z systemu edukacji głównego nurtu.

(..) Tempo w jakim odbywały się zajęcia. Było to dla niego nie do ogarnięcia.

Zróżnicowanie grup

Badane matki chcą, aby zróżnicowanie społeczności szkolnej traktowane było nie jako problem, ale jako zadanie i wyzwanie, co wymaga spojrzenia na uczniów doświadczających trudności w uczeniu się nie z perspektywy ich deficytów, ale potrzeby dokonania zmian w podejściu do pracy szkoły, programu i metod kształcenia (Speck 2013: 72). Inkluzja powinna być budowana na fundamencie poszanowania dla różnorodności (Booth, Ainscow 2002), co doskonale rozumieją rodzice i na co zwracają uwagę mówiąc np.:

Edukacja włączająca bierze pod uwagę takie założenie, że każde dziecko jest inne, że każde dziecko ma swoje potrzeby i swoje mocne strony, tak, na których można budować.

(...) Dzieci rozwijają się bardzo różnie i wcale nie znaczy, że jeżeli coś rozwiną później, to rozwiną gorzej, słabiej i sobie z tym nie poradzą.

Zdaniem matek, heterogeniczna społeczność klasowa może sprawić, że znikną podziały na lepszych czy gorszych. W ramach takiej różnorodnej społeczności może następować wymiana i wzajemnie uczenie się.

R. trafiła do przedszkola z elementami Montessori i rewelacyjną rzeczą (...), ona była jedynym dzieckiem z niepełnosprawnością w tym przedszkolu. A było to rewelacyjne rozwiązanie dlatego, że w jednej grupie były maluchy, 2/3-latki i 4/5-latki, więc te starsze dzieci automatycznie zajmowały się tymi młodszymi. I to było tak, jak w jakiejś wielkiej jednej, dużej rodzinie i R. nie czuła się, że jest od kogoś gorsza, bo dzieci były na różnym stopniu rozwoju.

Ma bardzo mieszane towarzystwo w tej szkole. To są dzieci w edukacji domowej w różnym wieku, z niepełnosprawnością lub bez, które wspólnie się uczą.

Rozmówczynie w różnorodności dostrzegają wartość a jej poznanie i zaakceptowanie wydaje się najlepszą drogą tworzenia wspólnoty: tej klasowej, szkolnej, jak i tej społecznej.

Chodzi o to, żebyśmy umieli akceptować drugiego człowieka na jego poziomie funkcjonowania z pełnym szacunkiem do niego i tego powinniśmy tak naprawdę dzieci uczyć, i to jest jakby dla mnie klucz.

A zatem nie tylko dzieci z zespołem Downa, ale również tych właśnie dzieci, które są wokół, które mają je widzieć wokół siebie i przez ich pryzmat również widzieć, że ludzie są różni.

Do wszelkich inicjatyw oddolnych (...), żeby pokazywać: słuchajcie jesteście, świat jest piękny różnorodny, korzystajcie z niego!

Bardzo ważną osią analiz zebranego materiału, wynikającą bezpośrednio z celu badań było nie tylko rozpoznanie barier utrudniających realizację prawa do pełnego uczestnictwa i edukacji uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami, ale także poznanie działań podejmowanych przez rodziców na rzecz zmiany sytuacji edukacyjnej ich dzieci, a w szerszym kontekście również funkcjonowania systemu edukacji.

Analizowane przez nas wypowiedzi wskazują, że uczestniczki dyskusji nie poprzestają wyłącznie na identyfikacji tego, co w edukacji ich dzieci nie potoczyło się we właściwy sposób, lecz przedstawiają również propozycje zmian jakie ich zdaniem powinny się urzeczywistnić, aby szkoła stała się przyjaznym miejscem edukacji i rozwoju dla wszystkich uczniów niezależnie od kultury, języka, ilorazu inteligencji, czy innych cech. Jedna z matek mówi o tym jako o marzeniu:

Marzę, że osiągniemy taki moment i znajdziemy się w takim punkcie, gdzie system będzie dla ucznia, a nie uczeń dla systemu.

Rodzice chcą edukacji stworzonej na miarę potrzeb każdego dziecka, gdzie różnorodność postrzegana jest jako wartość, a mocne strony i możliwości stają się podstawą działania. Szkoła powinna być miejscem, które zaprasza każdego ucznia i uczennicę, miejscem, w którym młody człowiek przez cały czas czuje zachętę:

Chodź do nas, usiądź, poczuj się dobrze, pokaż nam co potrafisz, czego nie potrafisz, a my uszyjemy z tego fajny patchworkowy dywan twoich możliwości.

Usiądziemy na nim razem i zobaczymy jak będziemy płynąć (...).

Dla rozmówczyń wartością nie jest „sukces edukacyjny” mierzony wysokimi osiągnięciami szkolnymi, a przede wszystkim dobre samopoczucie ucznia. Pragną

szkoły nastawionej na budowanie rówieśniczych relacji, w której rozwój jest ważniejszy od rywalizacji i wyników.

Chcemy mieć czas na to, żeby O. szkołę lubił, rozumiał, żeby mieli [uczniowie] fajne relacje z rówieśnikami, żeby przede wszystkim wzmacniali siebie wzajemnie, swoje mocne strony, tak jak ja bardzo często powtarzam, żeby „te słabsze strony chronić, a dobre wzmacniać” (...) Wyścig edukacyjny jeszcze nikomu nie pomógł odnieść żadnego sukcesu.

Same są czynnie zaangażowane w zmianę edukacyjną i społeczną. Swoją działalność postrzegają w kategoriach walki, w której trzeba stoczyć wiele mniejszych i większych bitew o lepszą szkołę oraz bardziej otwarte i akceptujące społeczeństwo. Rodzice uczniów ze zróżnicowanymi potrzebami mają świadomość, że walczą nie tylko o zmianę sytuacji własnych dzieci, ale stają się również głosami i reprezentantami szerszej grupy uczniów i innych rodziców.

Jest mi tak dobrze jako mamie, ale też jako społeczniczce, która gdzieś tam walczy na barykadach o to, co jest troszeczkę w tym systemie niemożliwe.

Tam tacy samozwańczy wojownicy walczą o prawa nie tylko uczniów, ale w ogóle osób z niepełnosprawnościami narażonych na szeroko pojęte wykluczenie w różnych przestrzeniach.

Ja nawet nie wiedziałam, że ja będę tak walczyć w tej edukacji.

Rodzice walczący o realizację prawa do edukacji i inkluzji społecznej swoich dzieci muszą orientować się zarówno w kwestiach polityczno-prawnych, jak i w innych sprawach związanych z uczestnictwem ich dzieci w zajęciach szkolnych i rozwiązaniami, które wspierają je podczas tych zajęć (Foster, Taub, Ryndak 2014: 73). Jedna z matek mówi o tym w następujący sposób:

Jeżeli nie włączymy rodziców, jeżeli nie wyposażymy rodzica dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od samego początku w podstawową wiedzę twoich praw, twoich przywilejów, twoich możliwości, tego jak twój głos jest ważny od samego początku (...), to nam żaden model nie wypali, naprawdę.

Skuteczne rzecznictwo wymaga zarówno masowego ruchu, jak i działań podejmowanych przez jednostki (Foster, Taub, Ryndak 2014: 72). Biorące udział w dyskusji osoby wierzą w zmianę edukacyjną i społeczną oraz w to, że może być ona osiągnięta wyłącznie przez zaangażowanie środowiska rodziców. Zmiana bez ich udziału nie ma szans na powodzenie i pozostanie wyłącznie na poziomie zapisów prawnych i deklaracji, które nie znajdują odzwierciedlenia w codziennych praktykach edukacyjnych. Mają świadomość, że bez ich zaangażowania system edukacyjny się nie zmieni.

Ja po prostu wychodzę z założenia, że jeśli jest szansa, żeby oni zaistnieli w życiu i jest szansa zmienić środowiska, środowisko wokół, to ja po prostu to z moimi dziewczynkami staram się zrobić. Dlatego że nie wierzę w to, że ktoś mi zmieni ogólnie strukturę.

My nie zbawimy całego świata, my nie zmienimy, nie zrobimy tej rewolucji, o której była mowa, ale możemy zmienić mikroskopijne urywki, fragmenty życia młodych osób albo nawet kawałek tego świata w postaci nowej przestrzeni edukacyjnej, w postaci wprowadzenia dostępności.

Rodzice wierzą również w skuteczność sojuszy na rzecz bardziej otwartej, przyjaznej i demokratycznej szkoły zawiązywanych przez ekspertów, rodziców, aktywistów i wszystkich, którym przyszłość edukacji nie jest obojętna. Jak mówi jedna z matek:

I jestem marzycielką, bardzo wierzę w rodziców, bardzo wierzę w ekspertów, pasjonatów, idealistów, którzy szukają rozwiązań, nie boją się gdzieś tam na tych barykadach po to, żeby te chorągiewki gdzieś było widać. Bo uważam, że jest to jedna z dróg do zmiany.

Zakończenie: o co walczą rodzice, aby edukacja była „edukacją dla wszystkich uczniów”

Dokonana na podstawie wypowiedzi matek rekonstrukcja doświadczeń związanych z edukacją dzieci pozwoliła zidentyfikować postrzegane przez nich bariery edukacyjne, a także postulowane zmiany. Głosy uczniów o zróżnicowanych potrzebach⁴ oraz ich rodziców uświadamiają nam, co jest ważne w edukacji, na jakich filarach powinniśmy ją budować, aby prawo każdego ucznia i uczennicy do dobrej edukacji mogło być rzeczywiste, a nie pozorowane. Z wypowiedzi rodziców wynika, że są nimi przede wszystkim:

- szacunek i uważność na drugiego człowieka i na głos każdej osoby, otwartość, równość i odpowiedzialność, solidarność i wzajemna troska;
- zmiany systemu edukacji na poziomie strukturalnym (zmiany prawne i organizacyjne);
- zmiany w systemie kształcenia nauczycieli;
- zmiana podejścia do programu i sposobów kształcenia (zróżnicowanie, dostępność, zaangażowanie, uczestnictwo, równe prawa, wsparcie, współpraca);
- współpraca z rodzicami, uwzględnianie głosów i doświadczeń uczniów i ich rodziców;
- aktywizm środowisk zaangażowanych w edukację i współpraca uczniów-samorzeczników, rodziców, nauczycieli, ekspertów i decydentów.

Badane matki dostrzegają potrzebę zmian na wielu poziomach, zarówno w odniesieniu do polityki edukacyjnej, programów kształcenia, jak i radykalnej zmiany sposobów pracy dydaktycznej szkół. W ich wypowiedziach odnajdujemy lęki, obawy i dylematy, jakie towarzyszą często towarzyszą rodzicom dzieci z niepełnosprawnościami, co potwierdzają m. in. badania Ćwirynkało i Żyty

⁴ Zob. badania opublikowane w: Pawlik S., Rzeźnicka-Krupa J., Giertych M., Hornby G. (2023), *The Voices of Autistic Adolescents on Diversity, Education and School Learning in Poland.* ...

(2014). Ich autorki zwracają uwagę na dwa kluczowe aspekty, wokół których skupiają się wypowiedzi badanych przez nie matek, tj. kwestię wyboru odpowiedniej formy kształcenia (w szkolnictwie specjalnym bądź ogólnodostępnym) oraz kwestie związane z jakością kształcenia i konieczność indywidualnego podejścia do potrzeb dziecka i jego rodziny. Istotnym elementem zapewniającym wysoką jakość edukacji są, zdaniem badanych, dobrze przygotowani do pracy z uczniami z niepełnosprawnością i posiadający odpowiednie cechy osobowościowe nauczyciele. Z dokonanego przez Zamkowską (2019) przeglądu zarówno polskich, jak i zagranicznych badań postaw rodziców wobec edukacji włączającej wynika, że są one zróżnicowane, choć w większości pozytywne bądź neutralne. W świetle dokonanej przez autorkę metaanalizy rodzice doceniają przede wszystkim społeczne korzyści jakie niesie edukacja włączająca, tj. wzajemne interakcje i uczestnictwo w życiu szkolnym, kształtowanie szacunku i tolerancji dla odmienności. Wśród słabych stron wspólnej edukacji podkreślane są przede wszystkim brak kompleksowego wsparcia oraz problemy dydaktyczne, np. brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli, zbyt liczne klasy, brak odpowiednich zasobów dydaktycznych, czego rezultatem jest niska jakość kształcenia i niezaspokajanie edukacyjnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami. Co ważne, wielu rodziców w swoich zmaganiach z systemem edukacji czuje się osamotnionych i niezrozumianych (tamże, s. 49). Z badań postaw rodziców dzieci w wieku przedszkolnym zrealizowanych przez Barłóg (2022) również wynika, że większość z nich dostrzega równościowy potencjał edukacji włączającej i płynące z niej korzyści, a za istotny warunek jej powodzenia uznaje wysoki kwalifikacje i przygotowanie merytoryczne nauczycieli.

Na zbliżone kwestie zwracały również uwagę nasze rozmówczynie. To natomiast, co zwraca szczególną uwagę w analizie poglądów badanych przez nas matek aktywnie angażujących się na rzecz zmiany edukacyjnej i społecznej to fakt, że ich postulaty są zbieżne z założeniami i celami studiów o niepełnosprawności (Connor i in. 2008; Baglieri i in. 2011; Valle, Connor 2019). W edukacji włączającej widzą drogę do budowania edukacyjnych wspólnot opartych na wzajemnym szacunku, zrozumieniu i trosce. Jeżeli będzie to możliwe na poziomie wspólnot klasowych i szkolnych, będzie to również możliwe w społeczeństwie, w którym osoby z niepełnosprawnościami powinny funkcjonować na równych prawach i w poczuciu sprawiedliwego dostępu do różnego rodzaju społecznych zasobów (wsparcia społecznego, edukacji, pracy, kultury). Tę relację między mikroprocesami społecznymi a całą wspólnotą znakomicie ujęła jedna z matek mówiąc:

Chciałabym, żeby szkoły były modelami społeczeństw, w których chcielibyśmy żyć.

I jest to niezwykle celne podsumowanie doświadczeń związanych z edukacją własnych dzieci oraz zrodzonej w odpowiedzi na nie potrzeby zmiany edukacyjnej jaką dostrzegają rodzice.

W społeczeństwie obywatelskim bardzo ważne są wszelkie oddolne inicjatywy i społeczne zaangażowanie na rzecz równych praw, wokół których skupiają się grupy ludzi. Jak piszą Firkowska-Mankiewicz i Ostrowska „*To (...) właśnie sieci ludzi zorganizowanych wokół wspólnych celów, działających solidarnie dla ich osiągnięcia tworzą potencjał demokratycznych przemian*” (2014: 119). Agnieszka Wołowicz zauważa, że ruchy rodziców, poza znoszeniem barier i działaniami na rzecz zmiany społecznej mogą również odpowiadać na „społeczną potrzebę i tęsknotę za wspólnotą” (2014: 155). Takimi demokratycznymi wspólnotami mogą być również szkoły, w których każdy może odnaleźć swoje miejsce i poczuć się dobrze.

Bibliografia

- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Baglieri S., Valle J., Gallagher D., Connor D. (2011), *Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability*, Remedial and Special Education, 32(4): 267–278, DOI: <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>.
- Baglieri S., Bacon J. (2020), *Disability Studies in Education and Inclusive Education*, Oxford Research Encyclopedia of Education, Oxford University Press, DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>.
- Barbour R. (2011), *Badania fokusowe*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Barłóg K. (2022), *Postawy rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wobec niepełnosprawności i inkluzji*, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 85(1): 22–31, DOI: 10.5604/01.3001.0015.8445.
- Booth T.; Ainscow M. (2002), *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*, Centre for Studies on Inclusive Education, <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.
- Booth T., Ainscow M. (2016), *Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values*, Index for Inclusion Network, https://www.phnoe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf.
- Braun V.; Clarke V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, Qualitative Research in Psychology, 3: 77–101, <https://biotap.utm.edu/wp-content/uploads/2019/10/Using-thematic-analysis-in-psychology-1.pdf>.
- Connor D.J., Gabel S.L., Gallagher D., Morton M. (2008), *Disability studies and inclusive education: Implications for theory, research, and practice*, International Journal of Inclusive Education, 12(5–6): 44–457, <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802377482>.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- 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(274):186-201.

- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE). 2020 Dataset (2019/2020 School Year), Country Report–Poland, https://www.european-agency.org/data/18788/datatable-country-report/2019_2020/web.
- Firkowska-Mankiewicz A., Ostrowska A. (2014), *Ruch rodziców – impulsem zmiany społecznej* [w:] A. Wołowicz_Ruszkowska (red.), *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnościami intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań*, PSOUU, Warszawa.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foster M., Taub D., Ryndak D. (2014), *Rola rzecznictwa i organizacji typu non-profit w tworzeniu i wdrażaniu usług dla osób z niepełnosprawnościami intelektualną w Stanach Zjednoczonych* [w:] A. Wołowicz_Ruszkowska (red.), *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnościami intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań*, PSOUU, Warszawa.
- Gabel S.L., Connor D. (2008), *Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education* [in:] W. Ayers, T. Quinn, D. Stovall (eds), *The handbook of social justice in education*, Lawrence Erlbaum.
- Gawlik K. (2012), *Badania fokusowe* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 131–162), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gray L.A. (2019), *Educational trauma: Examples from testing to the school-to-prison pipeline*, Springer Nature.
- Gudkova S. (2012), *Wywiad w badaniach jakościowych* [w:] D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Metody i narzędzia* (s. 111–129), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krawętkowski Ł. (2022), *Wsparcie ucznia z traumą*, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Kulbaka R. (2012), *Niepełnosprawni. Z dziejów kształcenia specjalnego*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Marcinkowska B. (2015), *Education of students with disabilities in Poland—Past, present, future*, *Psychologia Wychowawcza*, 7: 205–219.
- Miles M.B.; Huberman A.M. (2000), *Analiza danych jakościowych*, Trans Humana.
- Ober K.M.; Twardowski A., Pierson M.R. (2015), *Inclusive Education in Poland: Policies, Practices, and Perspectives, Including Learners with Low-Incidence Disabilities (International Perspectives on Inclusive Education*, 5: 315–339), Emerald.
- Olechowska A. (2017), *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów*, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1): 171–196, DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.171.
- Pawlik S., Rzeźnicka-Krupa J., Gierczyk M., Hornby G. (2023), *The Voices of Autistic Adolescents on Diversity, Education and School Learning in Poland*, *Educational Sciences*, 13: 368, DOI: <https://doi.org/0.3390/educsci13040368>.
- Peters S. (2007), *Inclusion as a strategy for achieving education for all* [w:] L. Florian (red.), *The SAGE Handbook of Special Education*, 117–130, SAGE.
- Peters S., Johnstone C., Ferguson P.A. (2005), *Disability rights in educational model for evaluating inclusive education*, *International Journal of Inclusive Education*. 2: 139–160.
- Pietryka A. (2021), *Model Funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą (SCWEW)*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2021/04/czas-na-scwew-dzieci-czekaja-2/>.

- Podgórska-Jachnik D. (2021), *Raport Merytoryczny: Edukacja włączająca w Polsce – bilans Otwarcia 2020*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://www.ore.edu.pl/2021/10/raport-edukacja-wlaczajaca-w-polsce/>.
- Prysak D., Trojanowska M. (2023), „Czy my jesteśmy na to przygotowani?” O procesie inkluzji w polskim systemie szkolnictwa w narracji osób (nie)świadomie realizujących zadania włączające. *Perspektywa egzosystemowa, Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 90(2): 92–106.
- Rioux M. (2007), *Disability Rights in Education* [w:] L. Florian (red.), *The SAGE Handbook of Special Education*, 107–116, SAGE.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2019), *Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33: 52–70, DOI:10.4467/25439561.NP.19.004.10479.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2023), *Edukacja, różnica i strategie inkluzji w perspektywie założeń edukacji włączającej, Niepełnosprawność i Rehabilitacja*, 4 (w druku).
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szumski G. (2019), *Koncepcja edukacji włączającej* [w:] I. Chrzanowska, G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–24), Wydawnictwo FRSE.
- Światała E. (2020), *Inclusive Education in Poland* [w:] L. Claiborne, V. Balakrishnan (red.), *Moving Towards Inclusive Education* (s. 38–54), BRILL.
- Valle J.W., Connor D.J. (2019), *Rethinking Disability. A Disability Studies Approach to Inclusive Practices*, Routledge.
- Wołowicz-Ruszkowska A., Wapiennik-Kuczbajska E. (2014), *Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym jako awangarda zmian w systemie wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną* [w:] A. Wołowicz_Ruszkowska (red.), *Wpływ ruchu rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną na rozwój nauki i życie społeczne. Raport z badań*, PSOUU, Warszawa.
- Zamkowska A. (2019), *Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych, Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 33: 40–51. DOI 10.4467/25439561.NP.19.003.10478.
- Zamojski P. (2022), *Edukacja jako rzecz publiczna*, Oficyna Naukowa.

Akty prawne

- Improving the Quality of Life of People with Disabilities: Enhancing a Coherent Policy for and through Full Participation. Political Declaration, United Nations, <https://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/contrib-ce.htm>.
- Konwencja o prawach dziecka (1989), Organizacja Narodów Zjednoczonych, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169), Internetowy System Aktów Prawnych, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20120001169/O/D20121169.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578), <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf>.

- Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, ONZ (1994), www.un.org/development/desa/disabilities/standard-rules-on-the-equalization-of-opportunities-for-persons-with-disabilities.html.
- Strategia na Rzecz Osób z Niepełnosprawnościami 2021–2030 (Dz. Urz. RP „Monitor Polski” 2021, poz. 218, <https://niepelnosprawni.gov.pl/download/SON-RCL-Monitor-Polski-1639387201.pdf>).
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO (1994), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>.
- United Nations. Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>.
- Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425), <https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=1>.