1.4.1. Osiągnięcia szkolne – jakie uwarunkowania?

DOI: 10.47050/65591838.72–77

Grzegorz Szumski

Znaczenie edukacji włączającej dla osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością budzi powszechne zainteresowanie naukowców, polityków oświatowych i rodziców od momentu pojawienia się tej koncepcji. Z tego powodu przeprowadzono wiele badań na ten temat, co nie znaczy, że zagadnienie nie budzi już żadnych kontrowersji. Istnieje bowiem wiele obiektywnych trudności z gromadzeniem przekonujących dowodów na efektywność kształcenia uczniów w ramach edukacji włączającej. Po pierwsze, może być ona inaczej definiowana w różnych krajach i przez różnych badaczy, co prowadzi do tego, że proste porównywanie wyników badań często nie jest uprawnione. Po drugie, może być wdrażana na wiele sposobów. Przy ocenie jej znaczenia dla osiągnięć szkolnych należy zatem uwzględniać także ten czynnik, tymczasem w wielu badaniach nie kontroluje się różnych aspektów metodycznych, a jedynie samą formę kształcenia. Po trzecie, uczniowie z niepełnosprawnością stanowią bardzo heterogeniczną grupę. Różnią się oni nie tylko rodzajem niepełnosprawności, ale także jej stopniem, zaburzeniami współwystępującymi, środowiskiem rodzinnym i innymi czynnikami, które mogą wpływać na ich osiągnięcia edukacyjne. Kontrola tych elementów w badaniach jest niejednokrotnie bardzo trudna. Ponieważ w wielu krajach osoby z niepełnosprawnością nie trafiają do form włączających losowo, bardzo trudno znaleźć porównywalne próbki uczniów w klasach włączających i szkołach specjalnych. Po czwarte, brakuje wiarygodnych narzędzi oceny ilościowej osiągnięć szkolnych osób z niepełnosprawnością. Braki te są szczególnie silnie odczuwane w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością głębszą i złożoną, których programy kształcenia mają charakter raczej funkcjonalny niż akademicki.

Uwzględnienie wszystkich wskazanych ograniczeń pozwoli czytelnikowi zbudować pełniejszy, co nie znaczy, że bardziej jednoznaczny, obraz wpływu edukacji włączającej na osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnościami. Nasze analizy rozpoczniemy od prezentacji wyników badań, które z założenia służą odpowiedzi na bardziej ogólne pytanie, by w kolejnych krokach rozważać najważniejsze kwestie szczegółowe dotyczące osiągnięć omawianej grupy w edukacji włączającej i w szkolnictwie specjalnym.

Z systematycznych przeglądów badań w tym zakresie, zarówno jakościowych, jak i ilościowych, zwanych metaanalizami, wyłania się spójny obraz rzeczywistości. Wskazują one na to, że edukacja w formach włączających przynosi nieznacznie lepsze efekty niż kształcenie w tradycyjnych szkołach i klasach specjalnych. W trzech wcześniejszych metaanalizach, obejmujących badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych od początku funkcjonowania edukacji włączającej do 1992 r., uzyskano pozytywne efekty o sile między 0,08 a 0,44 (Baker, Wang, Walberg 1994/1995). Zgodnie z powszechnie akceptowaną w literaturze propozycją interpretacji wyników uznaje się, że są to efekty słabe, choć najwyższy wynik z 11 badań pochodzących z lat 1975–1984 wyraźnie zbliża się do wartości umiarkowanej (Wang, Baker 1985/1986). Średnie osiągnięcia objętych tą analizą uczniów w klasach włączających zbliżają się do poziomu ok. 67 centyla wyników uczniów w szkołach specjalnych. Co więcej, rezultat ten jest niezależny od rodzaju badanej niepełnosprawności czy szebla szkolnego. Efekt uzyskany w metaanalizie Margaret C. Wang i Edwarda T. Bakera jest wystarczająco wysoki, by traktować go jako ważny argument na rzecz upowszechniania edukacji włączającej, jeśli uwzględni się, że siła oddziaływań większości metod i rozwiązań pedagogicznych jest zbliżona bądź niższa (Hattie 2009). Opublikowana trzy dekady później metaanaliza 24 badań (91 efektów) przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych w latach 1980–2013 potwierdza wcześniejsze ustalenia (Oh-Young, Filler 2015). Wyliczony przez autorów efekt główny wynosi $d = 0,31$, a zatem jest tylko nieznacznie niższy niż wynik otrzymany przez Margaret C. Wang i Edwarda T. Bakera (1985/1986). Podsumowując, badania realizowane w Stanach Zjednoczonych po 1975 r., a zatem po wprowadzeniu celowej polityki na rzecz wspólnego nauczania uczniów z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności, wskazują, że edukacja włączająca przynosi korzyści poznawcze osobom z pierwszej grupy. Jednocze-

śnie istnieją przesłanki, by sądzić, że efekty te nie wynikają po prostu z umieszczania uczniów z niepełnosprawnością w bardziej włączającym środowisku, lecz z korzystnych przemian, które dokonały się w szkołach na skutek upowszechniania się nowej idei. Przemiany te obejmowały zmianę świadomości i postaw nauczycieli, ale także rozbudowę zasobów specjalnopedagogicznych, poczynając od pedagogów specjalnych współorganizujących kształcenie w szkołach ogólnodostępnych przez Indywidualne Plany Edukacyjne dla uczniów, po wdrożenie nowych metod kształcenia. Przed wprowadzeniem celowych zabiegów reformatorskich nie obserwowano w Stanach Zjednoczonych lepszych osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych niż w specjalnych. Efekt główny metaanalizy Conrada Carlberga i Kennetha Kavale'a (1980), która obejmowała 50 badań przeprowadzonych w latach 1932–1970, był co prawda pozytywny, ale zdecydowały o tym wyniki uzyskiwane przez uczniów z inteligencją niższą niż przeciętna. Gdy jednak wzięto pod uwagę osoby z trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania, wówczas się okazało, że korzystniejszym środowiskiem kształcenia jest dla nich szkoła specjalna (Carlberg, Kavale 1980).

Niestety, dotychczas przeprowadzone metaanalizy dotyczące poruszanego tutaj tematu obejmowały jedynie badania odwołujące się do amerykańskiego systemu szkolnego. Próba odpowiedzi na pytanie, czy wyniki tych analiz i płynące z nich wnioski mają zastosowanie w Europie, w tym w Polsce, wymaga ich zestawienia z rezultatami uzyskanymi na Starym Kontynencie. Badań związku osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością z formą ich kształcenia w Europie jest niespodziewanie mało, biorąc pod uwagę to, jak wiele krajów stara się upowszechniać edukację włączającą. W światowych bazach danych literatury przedmiotu z pierwszej dekady XXI w. Nienke M. Ruijs i Thea T.D. Peetsma (2009) znalazły tylko wyniki badań z Holandii (Jepma 2003; Karsten, Peetsma, Roeleveld, Vergeer 2001; Peetsma, Vergeer, Roeleveld, Karsten 2001) i z Norwegii (Markussen 2004; Myklebust 2007). W następnej dekadzie opublikowano dodatkowo wyniki badań uczniów szwajcarskich (Sermier Dessemontet, Bless, Morin 2012) i polskich (Szumski, Karwowski 2014). Łącznie zatem dysponujemy tylko siedmioma publikacjami prezentującymi porównania osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością kształconych w formach włączających i segregacyjnych z czterech krajów. Przedstawione w nich

wyniki mają w większości charakter pozytywny, tzn. wskazują, że dzięki edukacji włączającej uczniowie mogą się pochwalić lepszymi osiągnięciami szkolnymi niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych. Niektóre badania pokazują, że forma kształcenia nie ma wpływu na osiągnięcia edukacyjne, żadne z nich nie wskazuje na przewagę szkół specjalnych w tym zakresie.

Siły efektów obserwowane w badaniach europejskich nie są wysokie, nawet nieco niższe niż w metaanalizach amerykańskich. Wyniki analizy prowadzonej w Polsce na dużej próbie osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną na koniec edukacji elementarnej wykazały, że zarówno uczniowie klas integracyjnych ($d = 0,21$), jak i ogólnodostępnych ($d = 0,23$) uzyskują wyniki nieco lepsze niż ich rówieśnicy ze szkół specjalnych (Szumski, Karwowski 2014). Warto zwrócić uwagę, że badania europejskie nieco różnią się od tych włączanych do amerykańskich metaanaliz cechami, które mogą mieć znaczenie dla uzyskiwanych wyników. Dotyczą one węższego spektrum rodzajów niepełnosprawności, analizowanego zakresu wieku i charakteru wdrażania edukacji włączającej. W badaniach europejskich, których wyniki publikowano w literaturze międzynarodowej, brali udział uczniowie z często występującymi i jednocześnie względnie lekkimi rodzajami niepełnosprawności (trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania, lekka niepełnosprawność intelektualna), podczas gdy metaanalizy amerykańskie uwzględniały także osoby niesłyszące, z autyzmem czy niepełnosprawnością złożoną (Oh-Young, Filler 2015). W Europie uwzględniano młodszych uczniów, podczas gdy próby amerykańskie są bardziej zróżnicowane pod tym względem. Ponieważ wymienione założenia europejskich badań czynią włączanie łatwiejszym, należy uwzględnić, że wyniki mogą dawać nieco zbyt optymistyczny obraz efektywności edukacji włączającej. Z drugiej strony, wszystkie wspomniane badania pochodzą z systemowych baz danych lub prób losowych. Tymczasem część amerykańskich dotyczy ewaluacji celowych projektów wdrożeniowych, w których edukację włączającą wprowadzano przy wsparciu lokalnych uniwersytetów, zgodnie z metodyką wypracowaną przez naukowców wraz z praktykami, co bardzo sprzyja zwiększaniu jej efektywności (McLeskey, Waldron, Reed 2014).

Na podstawie literatury krajowej możemy zbudować dokładniejszy obraz skuteczności edukacji włączającej w Polsce. Marzena Buchnat (2015) zgromadziła dane wskazujące na nieco wyższą efektywność

kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkolnictwie specjalnym niż w formach włączających. Badani przez nią uczniowie klas IV szkół specjalnych mieli wyższe umiejętności matematyczne niż ich rówieśnicy ze szkół ogólnodostępnych. Porównanie tych dwóch grup wskazywało też na przewagę biegłości językowej uczniów szkół specjalnych nad tymi ze szkół ogólnodostępnych. Nie stwierdzono za to różnic między kompetencjami uczniów szkół specjalnych i klas integracyjnych. Wyniki te są sprzeczne z wcześniejszymi badaniami Iwony Chrzanowskiej (2003) i Grzegorza Szumskiego (2010), prowadzonymi na osobach z tą samą niepełnosprawnością. Istotnie wyższe osiągnięcia językowe uczniów z zaburzeniami wzroku w szkołach integracyjnych niż specjalnych zaobserwowała Beata Papuda-Dolińska (2017). Takiej przewagi edukacji włączającej nie stwierdzono w odniesieniu do matematyki oraz klas ogólnodostępnych.

Podsumowując, można powiedzieć, że efektywność edukacji włączającej w Polsce nie odbiega znacznie od obserwowanej w innych państwach europejskich. Wyniki krajowe nie są jednak tak jednoznaczne – mniej jest pozytywnych, a więcej neutralnych i negatywnych. Wyniki niekorzystne dla edukacji włączającej pochodzą przede wszystkim ze szkół ogólnodostępnych, w których wsparcie ze strony pedagogów specjalnych jest ograniczone. Przemawia to za potrzebą poszerzenia dostępu placówek tego typu do specjalnopedagogicznych zasobów i ogólnego doskonalenia modelu edukacji włączającej w Polsce.

Rezultaty badań wskazują, że osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością w edukacji włączającej są zróżnicowane, co skłania do poszukiwania czynników, które mają na nie wpływ. Uwaga badaczy koncentruje się oczywiście na tych, które mogą być kształtowane przez odpowiednią politykę edukacyjną i praktyki pedagogiczne, choć wskazuje się także na elementy niezależne od pedagogów i polityków edukacyjnych.

Pedagodzy mają wpływ na czynniki na dwóch poziomach: szkoły (to czynniki związane z ogólnym sposobem rozumienia edukacji włączającej i strategiami jej wdrażania) oraz klasy (czynniki zależne od praktyk dydaktycznych nauczycieli) (Erten, Savage 2012). Wiele badań prowadzonych w różnych krajach wskazuje, że bardzo istotną determinantą efektywności włączania jest to, czy proces ten jest pojmowany jako dodatkowy program zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością, czy też jako integralny, przewodni motyw funkcjonowania szkoły. Ta druga sytuacja jest o wiele korzystniejsza (McLeskey,

Waldron, Reed 2014). W praktyce oznacza ona intensywne, skoordynowane na poziomie całej placówki edukacyjnej, wspólne działania wszystkich specjalistów na rzecz zaspokajania potrzeb ogółu uczniów i stałego doskonalenia pracy pedagogicznej. Taka organizacja pozwala lepiej wykorzystać istniejące zasoby szkoły i przeciwdziała cedowaniu odpowiedzialności za kształcenie uczniów z niepełnosprawnością wyłącznie na pedagogów specjalnych.

W efektywnych szkołach włączających obserwuje się także specyficzną kulturę, której kluczowymi elementami są: wysokie oczekiwania wobec wszystkich uczniów i stałe wysiłki na rzecz doskonalenia sposobów nauczania, intensywne wzajemne wspieranie się wszystkich pedagogów w klimacie zaufania oraz podejmowanie pracy pedagogicznej również poza lekcjami. Takie podejście sprzyja wykorzystywaniu efektywnych modeli współpracy nauczycieli i pedagogów specjalnych w klasie. Modele te wymagają codziennej współpracy w zakresie przygotowania lekcji. Zastosowanie takich rozwiązań jak stacje zadaniowe czy nauczanie w małych, heterogenicznych grupach wyraźnie poprawia rezultaty kształcenia, ale wymaga wspólnego planowania i wspólnej realizacji zajęć. Efektywność tych rozwiązań jest wynikiem częstszego, lepszego wsparcia dorosłych (co wiąże się z przekazywaniem większej liczby informacji zwrotnych), a także intensywnego kontaktu dzieci z niepełnosprawnością ze sprawnymi rówieśnikami. Tworzenie warunków owocnych interakcji zwiększa możliwość modelowania zachowań uczniów bez dysfunkcji, korzystania z ich wskazówek. Ogólne rzecz ujmując – sprzyja wspólnemu konstruowaniu wiedzy.

Wysokie oczekiwania nauczycieli względem wszystkich uczniów zapobiegają także stosowaniu niewłaściwie pojmowanej indywidualizacji, która sprowadza się do stawiania osobom z niepełnosprawnością zadań wyraźnie niższych niż ich możliwości poznawcze (Palak 2000). Negatywny efekt błędnie wdrażanej indywidualizacji został udowodniony w kilku badaniach klas włączających (np. Peetsma i in. 2001). Wielu badaczy zwraca także uwagę na szkodliwość nadmiernej bezpośredniej pomocy udzielanej uczniom z niepełnosprawnością przez pedagogów specjalnych, w sytuacji, gdy pracuje ich w klasie zbyt wielu (Markussen 2004).