

**NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ**  
**DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ**



# NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ

## DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Uczeń – Nauczyciel – Szkoła  
Wzorce – rozwiązania  
Specjalne potrzeby edukacyjne  
wyzwaniem dla systemu szkolnego

Nr 29

Gdańsk 2018

Komitet Naukowy

doc. dr hab. Jarosław Balvin (Uniwersytet w Zlině),  
prof. dr Ursula Horsch (Uniwersytet w Heidelbergu),  
prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (UAM, Poznań),  
prof. dr hab. Svetlana Konyushenko (Uniwersytet im. E. Kanta, Kaliningrad),  
doc. PhDr. Jaroslav Veteška (University in Ústí nad Labem),  
dr hab. Teresa Żółkowska (prof. USz., Szczecin)

Komitet Redakcyjny

*Amadeusz Krause* (red. nacz.), *Dorota Krzemińska* (z-ca. red. nacz.)  
*Sławomira Sadowska, Joanna Belzyt* (sekretarz redakcji)

Czasopismo recenzowane

(tryb recenzowania i informacje dla autorów  
na stronie [www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl](http://www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl))

Redaktor naukowy tomu

*Sławomira Sadowska*

Korekta techniczna,  
skład i łamanie

*Urszula Jędryczka*

Publikacja dofinansowana ze środków  
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 2080-9476

e-ISSN 2544-0519

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot

tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206

e-mail: [wydawnictwo@ug.gda.pl](mailto:wydawnictwo@ug.gda.pl)

[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)

Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

# Spis treści

## Contents

Od Redakcji .....	7
<i>Editor's Note</i>	
<b>Beata Papuda-Dolińska</b>	
Edukacja włączająca w perspektywie teorii waloryzacji ról społecznych. . . . .	9
<i>Inclusive education in the perspective of Social Role Valorization theory</i>	
<b>Grażyna Dryżałowska</b>	
Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca .....	28
<i>Alienated inside integration and inclusive education</i>	
<b>Mirosław Rutkowski, Karol Bidziński</b>	
Szkoła ogólnodostępna przestrzenią spotkania nauczycieli i pedagogów specjalnych – realizatorów idei edukacji włączającej .....	43
<i>Mainstream school as a meeting space of teachers and special educators – promoting the idea of inclusive education</i>	
<b>Monika Skura</b>	
Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty .....	66
<i>The relationship between general and supporting teachers – a (still) open debate</i>	
<b>Ewa Dyduch, Małgorzata Trojańska</b>	
Relacje rówieśnicze uczniów pełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej .....	87
<i>Peer relationships between pupils with and without special educational needs in inclusive education</i>	
<b>Sławomira Sadowska, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk</b>	
O diagnozie z wykorzystaniem ICF jako podstawie organizowania pomocy osobom z niepełnosprawnością - między polityką, wiedzą naukową a praktyką .....	100
<i>On application of ICF in diagnosis as a foundation for providing help to people with disabilities. Between policy, scientific knowledge and practice</i>	

- Małgorzata Zaborniak-Sobczak, Katarzyna Ita Bieńkowska,  
Monika Drozd, Andrzej Senderski**  
Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami  
przetwarzania słuchowego . . . . . 115  
*Educational support of students with central auditory processing disorders*
- Marzena Mularzuk, Henryk Skarżyński, Agata Szkiełkowska,  
Natalia Czajka**  
Ewaluacja testu uwagi słuchowej u dzieci ze specjalnymi potrzebami  
edukacyjnymi po zastosowaniu terapii dźwiękowej . . . . . 132  
*Evaluation of the auditory attention test in children with special educational  
needs following the application of sound therapy*
- Kornelia Czerwińska, Izabella Kucharczyk**  
(Nie)efektywność kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wzroku  
kończących gimnazjum . . . . . 148  
*(In)effective education of students with visual impairment graduating  
from middle- school*
- Natalia Józefacka-Szram, Dawid Marszałek**  
Szachy w edukacji szkolnej – sposób na poprawę kompetencji  
i umiejętności przydatnych w szkole i w życiu . . . . . 167  
*Chess playing in education as a way of improving social skills needed  
in school and everyday life*

**Z badań studentów**  
*Students' research*

- Kinga Hinc**  
Zmiany w egzaminie gimnazjalnym – perspektywa nauczycieli uczniów  
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim . . . . . 184  
*Changes in the middle school exam in the perspective of staff teaching students  
with mild intellectual disabilities*

## Od Redakcji

### *Editor's Note*

Oddajemy do Państwa rąk już 29 numer czasopisma „Niepełnosprawność”. Burzliwy okres przemian w systemie edukacji skłania, by ponownie refleksją objąć rozwiązania edukacyjne dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością. Problematyka tomu skoncentrowana jest więc wokół szkoły, jej różnych podmiotów, praktyk nauczania uczniów z niepełnosprawnością, przygotowania kadr do wypełniania zadań edukacyjnych.

Teksty łączy myślowo wyzwanie, jakie rodzi „otwarcie systemu oświaty” na wszystkich uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności. W zbiorze tekstów można odnaleźć takie, które odnoszą się wprost do konceptu inkluzji, nierzadko wskazując na niedostatki modelu integracji. Analizy otwiera artykuł, w którym edukacja włączająca konfrontowana jest z teorią waloryzacji ról społecznych W. Wolfensbergera (Beata Papuda-Dolińska). Autorka zaznacza, że teoria ta stwarza szeroki potencjał interpretacyjny w analizie szkolnego funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w warunkach edukacji włączającej. W przestrzeni dociekań w polu „integracja-inkluzja” odnajdujemy też rozważania odnoszące się do efektów wspólnej edukacji (Grażyna Dryżałowska, Ewa Dyduch i Małgorzata Trojańska) czy wypełniania zadań nauczyciela i pedagoga specjalnego (Miroslaw Rutkowski i Karol Bidziński, Monika Skura). Autorzy, podejmując się analiz w polu praktyk wspólnej nauki, odsłaniają słabości rozwiązań i wskazują kierunki oczekiwanych zmian. Przedstawione różne punkty widzenia na problemy związane ze wspólną edukacją budzą zaciekawienie oraz przekonanie, że łączy się z pogłębioną myślą wrażliwych na potrzeby ludzi i świata naukowców.

Tematyka artykułów nie zamyka się w polu edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Analizy dotyczą zadania kształcenia różnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W tym szerokim polu uwagą objęto wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego (Małgorzata Zaborniak-Sobczak, Katarzyna Ita Bieńkowska, Monika Drozd oraz Andrzej Senderski) czy domenę efektów kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wzroku (Kornelia Czerwińska i Izabella Kucharczyk). Problematykę tę dopełniają badawcze ustalenia odnoszące

się do wykorzystania szachów w edukacji szkolnej (Natalia Józefacka-Szram i Dawid Marszałek) oraz ewaluacja testu uwagi słuchowej (Marzena Mularzuk, Henryk Skarżyński, Agata Szkielkowska oraz Natalia Czajka). Mamy możliwość obcować z myślą badaczy, teoretyków, naukowców z różnych dyscyplin. Ich prace budzą zainteresowanie nie tylko z uwagi na pogłębione rozpoznanie, interesujące analizy literatury krajowej i zagranicznej, ale i z uwagi na impuls, jakim są dla naszego myślenia. Interesującym dopełnieniem tych kwestii są rozważania w polu wiedzy, polityki i praktyki w odwołaniu do zamysłu wykorzystania ICF w diagnozie potrzeb (Sławomira Sadowska i Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk).

Do dyskusji o edukacji osób z niepełnosprawnością włączyli się nie tylko przedstawiciele środowiska akademickiego. Jest też głos badacza, przed którym – po opuszczeniu murów Uniwersytetu – dopiero długa droga zagłębiania się w tajniki teorii i praktyki. Efektem studenckich dociekań stały się zmiany w egzaminie gimnazjalnym w perspektywie nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (Kinga Hinc).

Pragniemy podziękować wszystkim Autorom, którzy postanowili podzielić się swoimi rozważaniami na łamach naszego czasopisma. Wyrażamy nadzieję, że numer „Niepełnosprawności”, który oddajemy do rąk Państwa, spotka się z pozytywnymi ocenami. Zapraszamy oczywiście do dzielenia się naukowymi dokonaniami w kolejnych numerach czasopisma.

*dr hab. Sławomira Sadowska, prof. UG*  
Redaktor tomu



Beata Papuda-Dolińska

UMCS w Lublinie

## Edukacja włączająca w perspektywie teorii waloryzacji ról społecznych

Głównym celem artykułu jest analiza teoretycznych założeń i praktycznych implikacji koncepcji edukacji włączającej przez pryzmat teorii waloryzacji roli społecznej. Teorię autorstwa Wolfa Wolfensbergera oraz jej pierwotną wersję – zasadę normalizacji uważa się za mające silny wpływ na rozwój i zmiany w zakresie systemów usług społecznych przeznaczonych dla osób z niepełnosprawnością, w tym szkoły i edukacji. W artykule uwzględniono punkty zbieżne między założeniami teorii waloryzacji roli społecznej oraz edukacji włączającej. Kluczowe pojęcia dla teorii Wolfensbergera takie jak wykluczenie, negatywne doświadczenia życiowe, dobra społeczne i 10 wątków przewodnich teorii zostały odniesione do inkluzji w edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poczynione interpretacje doprowadziły do wniosku, że mimo asymilacyjności wpisanej w teorię waloryzacji roli, proces, który opisuje może służyć polepszeniu społecznego oraz edukacyjnego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych. Dysharmonie między tymi dwoma konstrukcjami teoretycznymi pozwoliły na uwidocznienie pewnych słabych punktów edukacji włączającej, a szczególnie sztywne, funkcjonalistyczne ujmowanie roli ucznia, ukrytą dynamikę wykluczenia oraz rozbieżność między wartościowaniem różnorodności a adaptacją do norm zastanych.

Słowa kluczowe: teoria waloryzacji ról, edukacja włączająca, role społeczne, wykluczenie

## Inclusive education in the perspective of Social Role Valorization theory

The main aim of the article is to take a look at theoretical assumptions and practical implications of inclusive education concept through the perspective of Social Role Valorization theory (SRV). Wolfensberger's theory and its predecessor, the principle of normalization, are acknowledged as having major positive impact on human services, including education. The article analyses the main common points between theoretical frameworks of SRV and inclusive education. Crucial notions of SRV such as devaluation, wounds, good things in life and 10 themes have been related to inclusive education of children with special needs. These interpretations have led to the conclusion that in spite of adaptive nature of role valorization process it can be applied to enhance social and educational performance of disabled children in inclusive schools. Collision of these two theories unmasked some weak points of inclusive education, especially in the context of societal standards, hidden dynamics in devaluation creation, and some radical parts of SRV which do not fit in a diversifying society.

Keywords: Social Role Valorization, inclusive education, social roles, devaluation

## Wprowadzenie

Edukacja włączająca jest współcześnie traktowana jako koncepcja teoretyczna, jak i rozwiązanie praktyczne, którego żadna inna idea edukacyjna nie jest w stanie wyprzeć w sensie udowodnienia wyższej efektywności w rozwiązywaniu problemów dotychczasowych modeli kształcenia specjalnego, zbieżności z uniwersalnymi wartościami humanistycznymi czy trendami socjalizacyjnymi, jak np. zwiększająca się populacja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Edukacja włączająca jest aktualnie głównym politycznym imperatywem reformowania systemów kształcenia w krajach całego świata zapoczątkowanym w latach 90. XX wieku. W ogólnej definicji traktuje się ją jako radykalne, demokratyczne, zorientowane na „społeczną sprawiedliwość”, podejście w tworzeniu, rozwijaniu i wspieraniu opartych na doświadczeniach, wolnych od uprzedzeń wspólnot edukacyjnych. Eliminując wszelkie bariery wspierają one wszystkich swoich członków bez względu na różnice tożsamościowe w rozwoju i uczeniu się [Gause 2011, s. 10].

Mimo ponad 25-letniej tradycji, a także powszechnego zasięgu koncepcja edukacji włączającej boryka się z niespójnościami definicyjnymi, brakiem konsensusu odnośnie do praktycznych jej wersji oraz niejednokrotnie jałowymi sporami o zasadność zastępowania tym modelem systemów wcześniejszych. Co być może rozczarowujące, nie rozstrzyga także jednoznacznie problemu odrębności kształcenia osób niepełnosprawnych. Praktyczny wymiar edukacji włączającej jako pierwotny wobec jej teoretycznych odniesień traci jednak na harmonijności, w konsekwencji – efektywności, jeśli w warstwie koncepcyjnej brakuje odpowiedniej systematyzacji [por. Szumski 2010, s. 39]. Z tym zadaniem mierzy się współcześnie pedagogika specjalna jako dziedzina naukowa, konfrontując fundamentalne dlań założenia (np. społeczny model niepełnosprawności, paradygmat normalizacyjny czy zasada indywidualizacji) z tezami koncepcji edukacji włączającej. Próbę takiej konfrontacji z rozwinięciem projektu normalizacji – teorią waloryzacji ról społecznych – podejmuję w niniejszym artykule, za jego cel stawiając krytyczną refleksję nad walorami i ułomnościami edukacyjnego włączania jako jednej z dróg do społecznej integracji osób z niepełnosprawnościami.

## Od normalizacji do teorii waloryzacji ról – krótka charakterystyka ekspansji pojęcia

Teoria waloryzacji ról W. Wolfensbergera po raz pierwszy została opublikowana w 1983 r. i zyskała dużą popularność, szczególnie w amerykańskich publi-

kacjach, w których uznano ją za jedną z najbardziej wpływowych z dziedziny nauk społecznych [Caruso, Osburn 2011, s. 47]. Powstała jako próba usystematyzowania istniejącej już od lat 60. XX wieku zasady normalizacji opracowanej przez N.E. Bank-Mikkelsena i B. Nirje [1969]. Według autorów normalizacja stanowiła proces przekształcania środowiska rehabilitującego w kierunku upodobnienia go do środowiska normalnego, konieczny ze względu na to, że oddziaływania specjalistycznych instytucji rehabilitacyjnych zniekształcają doświadczenia życiowe osób niepełnosprawnych już od początków ich życia. Główny przekaz zasady normalizacji, wysuwający się na plan pierwszy, to odejście od instytucjonalizacji w opiece, rehabilitacji i edukacji osób z niepełnosprawnościami. W takim brzmieniu normalizacja miała ogromny wpływ na rozwój i zmiany w zakresie usług przeznaczonych dla osób niepełnosprawnych [por. Kumar, Theriakutty 2012, s. 284] również, a może w szczególności, tych edukacyjnych [Kumar i in. 2015]. W miejscu „tworzenia normalnych warunków życia” dla osób niepełnosprawnych teoria ta łączy się z ideą edukacji włączającej, która za niezbywalne prawo każdego człowieka uznaje możliwość kształcenia się w publicznej szkole najbliższej miejsca zamieszkania, bez oderwania od lokalnej społeczności i „normalnej” codzienności [Kerzner, Lipsky, Gartner 1996, s. 763–767]. Przełożenie zasady normalizacji na różne płaszczyzny funkcjonowania osób niepełnosprawnych doprowadziło do jej idiosynkratyczności, a w konsekwencji nieporozumień i niespójności terminologicznych [Perrin, Nirje 1985; Caruso, Osburn 2011, s. 49]. Sam termin „normalizacja” bywał interpretowany bardzo powierzchownie, potocznie oraz w sposób uproszczony jako „unormalnienie” osób niepełnosprawnych (choć i dziś w takiej wykładni zdarza się występować).

Koherentnym podejściem kontynuującym myśl normalizacji, jednocześnie pozbawionym nieścisłości miała być wspomniana teoria waloryzacji ról Wolfensbergera (SRV – *Social Role Valorization*). Według definicji z 2005 r. stanowi ona formalne i nieformalne działania mające na celu umożliwienie pełnienia cenionych społecznie ról osobom wykluczonym z udziału w życiu społecznym lub zagrożonym wykluczeniem [Wolfensberger, Thomas 2005]. W efekcie wieloletniej pracy nad rozbudową i systematyzacją zasady normalizacji powstała teoria w niewielkim stopniu przystająca do swoich pierwotnych założeń [Kumar i in. 2015]. Jedna z różnic wskazuje, iż w kontekście społecznej inkluzji normalizacja jest osobie niepełnosprawnej dana (normalne warunki życia, prawa, obowiązki), natomiast waloryzacja roli oznacza osiągnięcie pewnych umiejętności, nawyków, zachowań, zanim osoba niepełnosprawna w pełni wejdzie w środowisko społeczne. Sam Wolfensberger zauważywszy więcej punktów wspólnej swojej teorii z teorią ról społecznych niż z normalizacją, od której wychodził, nadał jej nową nazwę [Lemay 1999, s. 219].

Podstawowe założenie teorii waloryzacji ról zasadza się na przekonaniu, że osoba, która realizuje role cenione społecznie, łatwiej osiąga pewien dobrostan (*the good things in life*) określony takimi wyznacznikami, jak: rodzina, przyjaciele, dom, praca, zdrowie, uczestnictwo w życiu społecznym, szacunek, szanse rozwoju itd. [Race 1999, s. 97]. W odniesieniu do osób niepełnosprawnych, jako znajdujących się w grupie ryzyka ulegania społecznej dewaluacji, istotnym pojęciem w teorii są negatywne doświadczenia życiowe (*wounds*): odrzucenie, niekorzystny wizerunek społeczny, segregacja, instytucjonalizacja życia, bieda, złe traktowanie: przemoc, brutalność itp. [Armstrong 2006, s. 2]. Jako antidotum na te doświadczenia i pierwotne wobec nich wykluczenie społeczne, Wolfensberger przedstawia waloryzację ról, a więc podjęcie i realizowanie zadań cenionych w społeczeństwie. W przypadku pełnienia uznawanych ról społecznych cechy nieakceptowane stają się mniej znaczące i łatwiej tolerowane przez społeczeństwo, a osoba uzyskuje łatwiejszy dostęp do cenionych wartości i dóbr społecznych [Kendrick 1994]. Teoria ta w swoim wymiarze praktycznym pokazuje i odpowiada również na pytanie jak to zrobić. Waloryzacja ról odbywa się przez dwie strategie działań: poprawianie społecznego wizerunku i zwiększanie kompetencji, które zoperacjonalizowane w programie PASSING (Program Analysis of Service Systems' Implementation of Normalization Goals – Programowa analiza realizacji celów normalizacji w systemach usług) stanowią zestaw strategii i narzędzi gotowych do wykorzystania w praktycznych działaniach opartych na założeniach teorii [Wolfensberger, Thomas 2007].

## Teoria waloryzacji ról – zbieżności z koncepcją edukacji włączającej

Pomostem częściowo spajającym teorię waloryzacji ról z filozofią edukacji włączającej jest społeczny model niepełnosprawności [por. Race i in. 2005]. Według społecznego modelu brak lub ograniczenie aktywności człowieka jest spowodowane współczesną organizacją społeczną, w której nie bierze się pod uwagę potrzeb osób z uszkodzeniami i trudnościami w uczeniu się, tym samym wykluczając ich z głównego nurtu życia społecznego [UPIAS, za: Wiliński 2010, s. 17]. Wykluczenie i negatywne doświadczenia życiowe (*wounds*), jako konstruowane społecznie w teorii waloryzacji ról społecznej, w modelu społecznym stanowią istotę niepełnosprawności – również usankcjonowanej społecznymi przekazami, interpretacjami i barierami [por. Race i in. 2005, s. 515]. Jako podstawa włączania na gruncie edukacji model społeczny traktuje nieprzygotowane środowisko szkolne jako źródło ograniczeń rozwojowych, edukacyjnych, społecznych dla dziecka niepełnosprawnego [por. Zacharuk 2011]. O ile aktualnie pojawia się coraz więcej stanowisk podważających model społeczny w jego skrajnie reduk-

cjonistycznym wydaniu w płaszczyźnie edukacji<sup>1</sup> [Low 2001; Lindsay 2003; Reindal 2008], o tyle w teorii waloryzacji ról społeczeństwo z jednej strony wykluczające, z drugiej dające szansę na odczuwany dobrostan (*the good things in life*), pozostaje głównym regulatorem możliwości życiowych osób niepełnosprawnych [por. Oliver 1999, s. 172].

Skupiając się jednak na punktach wspólnych teorii waloryzacji ról oraz filozofii edukacji włączającej nie sposób pominąć odniesienia w literaturze podkreślające znaczenie dziedzictwa teorii normalizacji, a potem teorii waloryzacji ról w uzasadnieniach reform edukacji w kierunku włączania [Berlach, Chambers 2011; Foreman 2014]. W Polsce zasada normalizacji jako reakcja na praktykę izolowania osób niepełnosprawnych (segregacyjne szkolnictwo specjalne) uitorowała drogę pojęciu integracji [Firkowska-Mankiewicz 2010]. Integracja społeczna ponadto uznawana za cel edukacji w placówce ogólnodostępnej w jednym z dwóch wymiarów może być mierzona poprzez dostęp do cenionych ról społecznych w szkole i jako tego kontynuacja – w życiu dorosłym [Szumski 2010, s. 53]. Zasada normalizacji jako nienaruszająca priorytetów ogólnego systemu szkolnego powinna być naczelną dla systemów kształcenia uczniów niepełnosprawnych. „Zasada normalizacji pozwala ustanowić takie rozwiązania w kształceniu niepełnosprawnych, które zapewniają systemowi szkolnemu możliwość realizacji zasady sprawiedliwości w odniesieniu do wszystkich uczniów” [Szumski 2006, s. 170].

Oba konstrukty teoretyczne przeciwstawiają się wykluczeniu społecznemu jako procesowi blokującemu dostęp do cenionych wartości w życiu, z których niewątpliwie istotną jest edukacja. „Włączanie rozpatrywać należy jako proces odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych przez redukcję, czy wręcz eliminowanie, wszelkich form dotyczącego ich wykluczenia” [UNESCO, 2009, s. 9]. Teoria waloryzacji roli doskonale wyjaśnia mechanizm wykluczenia jako krytyczne doświadczenie ludzkie niosące długofalowe skutki i jego źródło znajduje w obejmowaniu statusów, które w percepcji społecznej są mało wartościowe. Teoria ta czerpie w tym miejscu z teorii ról społecznych i wprowadza pojęcie statusu głównego (*master status*), który dominuje inne obejmowane przez jednostkę i wpływa na wszystkie role pełnione w jej życiu [Kumar, Theresiakutty 2012, s. 289]. W przestrzeni szkoły taki status przyjmuje słaby uczeń, mało sprawny fizycznie lub uczeń klasy specjalnej [Thomas, Wolfensberger 1999, s. 128]. Zmiana tego statusu jako zapobiegająca wykluczeniu odbywa się dwiema drogami: zwiększenie kompetencji (np. przez rozwijanie mocnych stron i potencjałów ucznia) oraz poprawianie wizerunku (np. przez

<sup>1</sup> Krytyka dotyczy nadmiernego socjologizmu tego modelu – pominięcia czynników tkwiących w dziecku, a także interakcji między nimi a środowiskiem jako wyjaśnień dla doświadczanych trudności edukacyjnych. Zarzuca się mu także niewielkie przełożenia na praktykę – jak skonstruować środowisko dostosowane i wygodne dla wszystkich uczniów reprezentujących tak bardzo różne możliwości i potrzeby.

organizowanie szans zaprezentowania swoich umiejętności, podejmowania decyzji, rozwiązywania problemów na forum klasy itp.).

Obie teorie wyraźnie podkreślają znaczenie społecznej percepcji: mentalności i oczekiwań w powstawaniu barier (w edukacji włączającej) i negatywnych doświadczeń życiowych (w teorii waloryzacji ról). Zbyt sztywne, ulokowane w mentalności decydentów oświatowych i nauczycieli, standardy ról społecznych w szkole (rola kolegi, członka społeczności szkolnej, rola ucznia) mogą skutkować dążeniem do wyeliminowania dziecka, które nie jest w stanie im sprostać (np. dziecka niepełnosprawnego) przez przeniesienie do szkoły specjalnej lub permanentnym deprecjonowaniem jego pozycji wśród jednostek psychofizycznie lepiej przystosowanych do pełnienia ról według tak określonych standardów [Papuda-Dolińska 2017, s. 56]. Bariery tkwiące w przekonaniach nauczycieli o szansach powodzenia wspólnej edukacji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych również blokują proces wdrażania inkluzji [Boer i in. 2010; Prodanov, Hilendarski 2014]. W teorii waloryzacji ról oczekiwania społeczne przyczyniają się do konformizmu w wypełnianiu np. ról dewaluowanych przez mechanizm samospełniającej się przepowiedni [Lemay 1999, s. 234]. Wolfensberger [1970, s. 294] postuluje nawet, zważywszy na siłę oczekiwań społecznych, o świadomą ich kontrolę, co przy długiej tradycji filozofii rewalidacyjnej w polskiej pedagogice specjalnej wydaje się obecnie niemożliwe.

Zbieżności między edukacją włączającą a teorią waloryzacji ról ujawniają się także w celach, do jakich prowadzą w swej wersji modelowej obie koncepcje. Celem inkluzji w edukacji jest umożliwienie każdemu dziecku przynależności do edukacyjnej wspólnoty, która uprawomocnia i ceni jego indywidualność [Stainback i in. 1994, s. 489]. Inkluzja w edukacji jest jednym z aspektów inkluzji społecznej, która jest procesem przeciwstawnym do wykluczenia społecznego. W teorii waloryzacji ról to właśnie wykluczenie blokuje dostęp do pożądanych dobrodziejstw życiowych dostępnych przeciętnemu człowiekowi. Jednym z takich w tym sensie może być edukacja wysokiej jakości w szkole najbliższej miejsca zamieszkania, bez oderwania od rodziny i środowiska lokalnego. Pytaniem otwartym pozostaje refleksja czy uczestnictwo w ramach „ogólnodostępnej” wspólnoty szkolnej nie jest narażone na inne odmiany społecznej selekcji i dominacji, jeśli, zgodnie z teorią Wolfensbergera, określimy, które role są wartościowe a które nie?

## Edukacja włączająca i teoria waloryzacji ról – główne dysharmonie

Teoria waloryzacji ról jako niepozabawiona ograniczeń wielokrotnie w literaturze socjologicznej i pedagogicznej spotykała się z krytyką [Oliver 1999; Żółkowska 2013]. Główny zarzut dotyczy konieczności asymilacji, niejednokrot-

nie zrezygnowania z własnej niezależności w drodze do osiągnięcia akceptacji społecznej, poczucia normalności czy satysfakcji z życia.

Jedną z istotnych rozbieżności teorii waloryzacji ról i edukacji włączającej jest odniesienie do idei sprawiedliwości społecznej. Edukacja włączająca niejako wyrasta z tej idei, dając prawo wszystkim członkom społeczeństwa do edukacji wysokiej jakości [Shyman 2015], podczas gdy teoria Wolfensbergera w pewnym sensie od różnych jednostek wymaga tego samego – sprostania standardom wyznaczonym przez społeczeństwo w celu osiągnięcia tego co dobre, cenne, normalne. Dodatkowym problemem w tym miejscu wydaje się utożsamienie tego, co społecznie cenione z tym, co indywidualnie cenne, która to zgodność w wielu sytuacjach jest najzwyczajniej artefaktem. Za jeden z najtrudniejszych dylematów rehabilitacji społecznej uznaje się konflikt dążenia do zajmowania wysokiej pozycji społecznej z niezależnością osobistą osoby niepełnosprawnej. Koszty osobiste przyjęcia pozycji cenionej bywają nieraz zbyt duże (stres związany z brakiem odpowiednich kompetencji, obawy dotyczące zagrożenia utraty pozycji, zmęczenie z powodu wykonywania zadań, które są nieodpowiednie) [Kowalik 2007]. Trudno oszacować, jakie koszty ponosi dziecko niepełnosprawne, któremu proponuje się rolę ucznia szkoły ogólnodostępnej, gdzie wymagania przekraczają jego możliwości. Z pewnością może być to jedna z sytuacji, w której cenione społecznie role i zadania znaczą coś zupełnie odmiennego od cennych dóbr i wartości z perspektywy dobrostanu, rozwoju czy satysfakcji tegoż dziecka.

Truizmem wydaje się fakt, że teoria waloryzacji ról w swoim zasięgu jest zdecydowanie szersza niż filozofia edukacji włączającej, która to nie daje się jednoznacznie wpisać w jej – zdawałoby się – uniwersalne zasady, zapobiegające wykluczeniu. Edukacja w powszechnej szkole ogólnodostępnej dla dziecka niepełnosprawnego może być jednym z „dobrodziejstw” życiowych (*the good things in life*) i w pewnym bardzo ogólnym sensie zapobiegać wykluczeniu, tak samo jak przeniesienie go do szkoły specjalnej jest tylko jednym z wielu form dewaluacji (*wounds*). Istnieje jeszcze jeden rodzaj wykluczenia, który teoria Wolfensbergera w ramach edukacji włączającej *de facto* tworzy i który dotyczy jednostek z jakiegoś powodu niezdolnych do pełnienia ról cenionych. Nie każdy uczeń niepełnosprawny będzie w stanie pełnić rolę dobrego czy nawet przeciętnego ucznia, życzliwego kolegi, aktywnego członka społeczności szkoły ogólnodostępnej. Czy w związku z tym ma być skazany na społeczną dewaluację?

Jak się okazuje, edukacja włączająca ma zdecydowanie więcej punktów wspólnych ze społecznym modelem niepełnosprawności, podczas gdy teoria waloryzacji ról czerpie z niego jedynie społecznie konstruowany charakter wykluczających przekazów i praktyk. Ich zwalczenie odbywa się poprzez dwa działania: zwiększenie kompetencji i polepszenie wizerunku społecznego, których ciężar spoczywa na osobie dewaluowanej, tu niepełnosprawnej. Takie rozumienie

społecznego postrzegania niepełnosprawności nadal jest bliższe modelowi indywidualnemu niż społecznemu [por. Barnes, Mercer 2008, s. 8]. Zdaniem Slee [2011] teoria waloryzacji ról podważa naczelną zasadę edukacji włączającej, w której sama różnorodność jest cenną wartością. Nadal mamy tu do czynienia z dominacją pełnosprawnej części społeczeństwa nad mniejszością niepełnosprawnych, choć Wolfensberger raczej demaskuje mechanizm wykluczenia niż dywaguje, na ile jednostka może pozostać sobą, by tego wykluczenia nie doświadczyć.

Teorie te są także rozbieżne w miejscu jednego z dydaktycznych aspektów edukacji włączającej, mianowicie ograniczenia stosowania pomocy specjalnej na rzecz uwspólniania programu kształcenia uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Wolfensberger twierdzi, że „w odniesieniu do niepełnosprawnych należy używać środków, które są możliwie zgodne z kulturowymi normami, po to, aby rozwinąć lub zachować sposoby zachowania się i cechy jednostek, które w możliwie najwyższym stopniu odpowiadają normom kulturowym” [1972, s. 84]. G. Szumski [2006, s. 37] na podstawie tej tezy mówi o sprzeczności pedagogiki specjalnej, choć równie dobrze widać w niej sprzeczność samej teorii waloryzacji ról: nie zawsze podniesienie kompetencji społecznych jest tożsame z ulepszeniem społecznego wizerunku. O ile szkolne działania rewalidacyjne czy nawet sama rehabilitacja niewątpliwie przyczyniają się do podniesienia kompetencji jednostek niepełnosprawnych, o tyle w pewnych sytuacjach mają charakter stygmatyzujący, często niekorzystnie formujący ich społeczny wizerunek<sup>2</sup>.

Obie teorie różnią się również w dwóch konstytutywnych dla nich założeniach. Edukacja włączająca zakłada współobecność osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych jako pierwszy krok do włączania, społecznej integracji i współpracy, natomiast teoria waloryzacji ról dotyczy także sytuacji, w których ta koegzystencja nie jest konieczna. Po drugie, inkluzja jest procesem budowania nowej normy hołdującej różnorodności i konstruktywistycznej perspektywie powstawania ewentualnych niepowodzeń szkolnych czy samej niepełnosprawności, natomiast teoria waloryzacji ról wykorzystuje normy już społecznie ustalone jako ramy utrzymujące w stanie pożądanym system szkolny.

<sup>2</sup> O konsekwencjach dominacji filozofii rewalidacyjnej pisze A. Krause [2011, s. 151], wymieniając wśród nich m.in. potwierdzenie teorii defektu i odchyłu człowieka niepełnosprawnego. Działania takie wzmocniają społeczne postrzeganie niepełnosprawności jako stanu nieprawidłowego, wymagającego naprawy, ograniczając czas wolny osób niepełnosprawnych i ich uczestnictwo w innych formach życia społecznego.



## Edukacja włączająca przez pryzmat siatki pojęciowej teorii waloryzacji ról

Teoria waloryzacji ról, choć w wielu istotnych punktach różni się od założeń konstytuujących podstawy teoretyczne edukacji włączającej, dostarcza klarownych wyjaśnień na temat dynamiki wykluczających doświadczeń uczniów z niepełnosprawnością w szkołach specjalnych, jak również szkołach ogólnodostępnych – włączających oraz wprowadza w sferę nieuświadomionych społecznych procesów, które dziejąc się nieoficjalnie definiują jakość edukacyjnej inkluzji. Kluczowymi pojęciami teorii Wolfensbergera, oprócz wykluczenia społecznego, „dobrodziejstw” społecznych, waloryzacji roli, stanowią także tzw. wątki przewodnie (*10 themes*), które powtarzają się we wszystkich implikacjach teorii, przede wszystkim tych praktycznych [Thomas, Wolfensberger 1999, s. 152–155]. Organizują one teorię i pozwalają na jej bezpośrednie odniesienie do konkretnych sytuacji – w przypadku niniejszych interpretacji będzie to edukacja ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej w modelu edukacji włączającej.

Pierwszy wątek (*The Role of Unconsciousness*) podkreśla rolę (nie)świadomości w procesie wykluczenia i w tworzeniu dewiacji oraz utrwalaniu zależności osób społecznie dewaluowanych. W płaszczyźnie edukacji elementy tego procesu znajdziemy w zestawie pozadydaktycznych konsekwencji uczęszczania do szkoły nazywanych „ukrytym programem” [Meighan 1993]. Większość z nich odciska swoje piętno na społecznym funkcjonowaniu całych grup. W szkołach integracyjnych (podobne zjawiska dotyczą szkół ogólnodostępnych – inkluzyjnych) A. Lis-Kujawski [2008] wyróżnił program ukryty za zachowaniami nauczycieli (wzory postaw nauczycieli wobec niepełnosprawnych: zbyt indywidualizm, specjalne traktowanie itd.), za ocenianiem (stosowanie taryfy ulgowej), za codziennością szkolną (integracja formalna, „pozorna”), za działaniem instytucji (niezaadaptowane budynki, bariery architektoniczne, niewystarczające wykształcenie nauczycieli). Ukrytych przekazów wykluczających uczniów niepełnosprawnych z edukacji ogólnodostępnej na gruncie polskim mamy więcej: selekcja uczniów „nadających” się do kształcenia niesegregacyjnego [Pachowicz 2013], izolacja lub wiktyimizacja dzieci niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych [Maciarz 2000; Plichta, Olempska-Wysocka 2013] czy negatywne postawy nauczycieli wobec wspólnej edukacji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami [Błeszyńska 1992].

Drugi wątek (*Conservatism Corollary*) dotyczy pozytywnej kompensacji negatywnych doświadczeń życiowych osoby dewaluowanej. Uczeń niepełnosprawny bardziej niż jego rówieśnicy narażony jest na te doświadczenia w płaszczyźnie społecznej: odrzucanie i izolowanie [Freeman, Alkin 2000; Lipińska-Lokś 2003;

Wiącek 2008] oraz edukacyjnej: niekorzystna sytuacja porównawcza [Szumski 2010, s. 144] lub niepowodzenia szkolne i wyuczona bezradność [Gindrich 2011]. Kompensacja tych doświadczeń według Wolfensbergera powinna przyjąć formę zadośćuczynienia, zatem zwykle środki stosowane wobec uczniów pełnosprawnych mogą okazać się tutaj niewystarczające. Doświadczenia odrzucenia czy niepowodzeń szkolnych nie są jednorazowe, więc strategie pomocowe powinny przyjmować formę konsekwentnych, długofalowych działań czy całościowych programów (jak np. tutoring rówieśniczy, coaching dziecięcy, nauczanie kooperacyjne, metoda projektów, ocenianie kształtujące, ćwiczenie poczucia skuteczności etc.).

Wątek trzeci (*The Importance of Interpersonal Identification between Valued and Devalued People*) łączy się z interpersonalną, wzajemną identyfikacją osób cenionych i dewaluowanych polegającą na dostrzeganiu cech wspólnych. W ten sposób osoby przyjmujące role cenione będą mogły zrozumieć doświadczenia ludzi dewaluowanych, a ci z kolei identyfikować i naśladować ich w dążeniu do cenionych dóbr społecznych. Przekonanie to jest częściowo zgodne z orientacjami teoretycznymi początków niesegregacyjnego kształcenia. Jedną z nich jest teoria wspólnych i swoistych cech charakteryzujących osoby pełnosprawne i niepełnosprawne A. Hulka [1977], w której podkreślał, że w grupach ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych istnieje znacznie więcej sfer wspólnych niż swoistych i specyficznych. Druga, dotycząca poziomu specjalizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych i z trudnościami w uczeniu się [Norwich, Lewis 2007], wyróżnia wariant wspólnych i indywidualnych potrzeb edukacyjnych, wnosząc głos w dyskusję na temat uwspólniania i różnicowania kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Edukacja włączająca w swojej konstrukcji w wielu miejscach podkreśla podobieństwa między członkami wspólnoty klasowej – wszyscy uczęszczamy do tej samej szkoły, klasy, realizujemy ten sam program, odrabiamy te same prace domowe, zdajemy te same egzaminy. Stanowi to swego rodzaju zaszyfowaną, bo nieświadomą wiadomość „wszyscy jesteśmy podobni”, istotną zarówno dla niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych członków wspólnoty szkolnej. Istnieje gros badań empirycznych potwierdzających wzrost empatii, otwartości, współpracy u dzieci pełnosprawnych w sytuacji wspólnej edukacji z uczniami niepełnosprawnymi [Boyle i in. 2011; Diamond, Carpenter 2000; Aboud i in. 2003; Cameron i in. 2007; Consiglio i in. 2014].

Czwarty wątek (*The Concepts of Relevance, Potency and Model Coherency of Measures and Services*) kładzie nacisk na trzy najistotniejsze cechy systemów przeznaczonych dla osób dewaluowanych: trafność względem potrzeb, efektywność, wewnętrzna spójność. Rozpatrywanie w kontekście tych cech systemu edukacji włączającej doprowadza do bardzo skrajnych wniosków. Z jednej strony jako model praktycznego działania jest precyzyjnie określony względnie jednoznacz-

nymi wytycznymi prawnymi o zasięgu globalnym (np. „Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej”; Watkins 2009), jak i lokalnym (np. materiały MEN „Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych”; MEN 2014). Z drugiej strony nie jest to koncepcja na tyle praktycznie zweryfikowana, żeby z pełnym przekonaniem stwierdzić, iż jest ona efektywna. Dokonane do tej pory badania empiryczne, przeglądy i metaanalizy wprowadzają jeszcze silniejszą ambiwalencję w tej kwestii [zob. Staub, Peck 1995; Baker i in. 1994; Tilstone i in. 1998; Freeman, Alkin 2000]. Ponadto, o ile w sporach o charakter i zasadność wdrażania modelu edukacji włączającej pojawiają się różne głosy, to w momencie uznania koncepcji za niejednoznaczną i wielopłaszczyznową wszystkie brzmią jednogłośnie. Przyczyny tego faktu są co najmniej dwie. Po pierwsze, edukacja włączająca pod względem ideowym znacznie wyprzedziła rzeczywistość praktyczną, a „ureczywistnienie tej koncepcji wymaga zmiany ducha szkoły, mentalności pracujących w niej i korzystających z jej usług ludzi” [Szumski 2010, s. 35]. Po drugie, jest zmianą radykalną wobec dotychczasowych tradycji w kształceniu specjalnym, jak i tradycji teoretycznych (paradygmatycznych) samej dziedziny pedagogiki specjalnej.

Wątek piąty (*Reality of Social Imagery and Image Transfer*) zwraca uwagę na rolę jawnych i ukrytych przekazów w budowaniu wizerunku osób dewaluowanych. Najczęściej przekazy odnośnie do roli ucznia niepełnosprawnego, ucznia z trudnościami w uczeniu się są nieuświadomiane i dotyczą środowiska fizycznego (np. usadzenie uczniów z trudnościami w uczeniu się w odseparowanym miejscu w klasie), kontekstu społecznego (funkcjonowanie w szkole w otoczeniu nauczycieli wspomagających i terapeutów), zachowań oczekiwanych (np. wolniejsze tempo pracy szkolnej), języka (określenie „uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych”), prezencji (odmienny wygląd zewnętrzny na skutek niepełnosprawności) [zob. Race 2002, s. 204]. W taki sposób szkoła buduje przekonanie, że uczeń potrzebuje specjalnego traktowania, podkreśla jego inność, stygmatyzuje tworząc skojarzenia z negatywnym wizerunkiem osoby mało zaradnej, potrzebującej pomocy, nieliczącej się, jednym słowem – dewaluowanej. W teorii waloryzacji roli panaceum na ten problem jest kontrola przekazów dotyczących osób niepełnosprawnych na poziomie bezpośrednim, jak i wyższym – społecznym oraz zmiana ich charakteru w stronę obrazów pozytywnych.

Szósty motyw teorii waloryzacji ról (*The Power of Mind-sets and Expectancies*) podkreśla siłę przekonań oraz oczekiwań, która została przeanalizowana wyżej jako jeden z punktów wspólnych teorii Wolfesbergera i edukacji włączającej. W obu koncepcjach są one przyczyną negatywnych doświadczeń i blokadą dla osiągnięcia dobrostanu czy sukcesu, np. edukacyjnego. Dużym problemem są utrwalone przekonania i obniżone oczekiwania wobec uczniów z niepełnosprawnością ze strony rodziców, dyrekcji, a przede wszystkim osób bezpośrednio zaan-

gażowanych w kształcenie i wychowanie – nauczycieli. Niektórzy zaniżają wymagania wobec takich uczniów spodziewając się gorszych wyników szkolnych [Courtade i in. 2012], inni nie wierzą w powodzenie wspólnej edukacji w warunkach szkoły ogólnodostępnej [Santoli i in. 2008]. Takie przekonania o swego rodzaju „niewyuczalności” lub „nieintegrowalności” dzieci niepełnosprawnych podważają sensowność organizowania sytuacji edukacyjnych, rozwijającego środowiska, tym samym nie dają szans do rozwoju i pełnienia ról cenionych.

Wątek siódmy (*The Communicators of Role Expectancies and the Feedback between them and Role Performance*), ściśle związany z szóstym, przyznaje oczekiwaniom społecznym determinującą zachowanie funkcję. Zakłada bowiem, że ludzie zachowują się zgodnie z oczekiwaniami społecznymi i jeśli są one niskie, częściej przyjmują role dewaluowane. Zależność ta jest dwustronna – realizowanie ról wyżej cenionych modyfikuje oczekiwania, gdyż osoba cieszy się pozytywnym wizerunkiem i ma więcej doświadczeń zwiększających jej kompetencje. Zdaniem Rosenthala i współpracowników [Rosenthal i in. 1968] mechanizm ten nie jest cyrkularny i tak oczywisty jak przedstawia go Wolfensberger, a metaanalizy pokazują niewielki wpływ oczekiwań na zmianę zachowania [Jussim 1990]. Zjawisko to obecne jest także w warunkach szkoły i występuje w dwóch odmianach tzw. efektu Pigmaliona. Jak pokazuje empiria, również i w tej płaszczyźnie jego siła jest niewielka, ale za to długotrwała – wpływ oczekiwań nauczyciela może przetrwać nawet kilka lat [Smith i in. 1999]. Choć sama idea edukacji włączającej postuluje równe (ale nie takie samo) traktowanie wszystkich uczniów to oczekiwania, jak i ich przełożenia na działania dydaktyczne i wychowawcze nauczycieli już takie do końca nie są [zob. Bartnikowska i in. 2016].

W wątku ósmym (*The Importance of Personal Competency Enhancement*) Wolfensberger i Thomas podkreślają znaczenie przeszkód w rozwoju oraz edukacji osób dewaluowanych, a także rozwijania repertuaru ich zdolności, możliwości, potencjałów. W praktyce oznacza to identyfikowanie potrzeb i trafne odpowiadanie na nie w formie indywidualizujących praktyk, w omawianym kontekście edukacji włączającej – praktyk edukacyjnych. Zasada indywidualizacji w kształceniu uczniów niepełnosprawnych pojawia się praktycznie we wszystkich dokumentach regulujących zalecenia i wytyczne do wdrażania tego modelu w praktykę szkolną. Choć jej treść wydaje się jasna, również prowadzi do różnych praktyk [por. Caruso, Osburn 2011, s. 194]. Z jednej strony chodzi o dostosowanie systemu szkolnego do różnorodności uczniów, o uwzględnienie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych między uczniami i stosowanie takich zabiegów pedagogicznych, które (przy uwzględnieniu owych różnic) sprzyjają maksymalnemu rozwojowi osobowości uczących się [Lewowicki 1977]. Z drugiej, traktowanie indywidualizacji w wersji focaultowskiej jako zawoalowanego mechanizmu kontroli społecznej [Foucault 1997] może oznaczać wyłonienie „różno-

rodności”, by dopasować ją do „jednorodności”. O jaką indywidualizację chodzi Wolfensbergerowi, czy taką, która służy indywidualnemu rozwojowi i swego rodzaju emancypacji czy o taką, która w efekcie ma doprowadzić do pełnienia roli cenionej zgodnie z interpretacją społeczną? Nieoczywistość zasady indywidualizacji w praktyce kształcenia specjalnego sprowadza się do biurokratycznego wypełniania indywidualnych planów edukacyjno-rehabilitacyjnych (IPETów), instrumentalizmu rewalidacyjnego i mnogości zajęć wyrównawczych, kompensacyjnych niedopasowanych do potrzeb uczniów. Konsekwencją tak sformalizowanego i usztywnionego systemu jest albo niska jakość edukacji niedająca szans na dalszy rozwój [Pfahl, Powell 2011], albo osobista porażka dziecka w szkole ogólnodostępnej (również porażka edukacji włączającej) i przeniesienie go do szkoły integracyjnej lub specjalnej [zob. Grzyb 2013].

Wątek dziewiąty (*The Power of Imitation and Modeling*) podkreśla rolę mechanizmu uczenia się przez modelowanie w nabywaniu nowych kompetencji i odgrywaniu cenionych ról. Modelem, wzorem do naśladowania powinny być osoby kompetentne i pozytywnie odbierane w społeczeństwie. Za takie w warunkach szkoły ogólnodostępnej uchodzą dzieci pełnosprawne w normie rozwojowej. Badania pokazują, że pod kątem społecznym dzieci pełnosprawne wspierają rozwój społeczny dzieci z niepełnosprawnością, stanowiąc wzór prawidłowych zachowań, inicjując kontakt z nimi, podtrzymując i pozytywnie odpowiadając interakcją na interakcję. Uczniowie z niepełnosprawnością szybciej kształtują właściwe umiejętności społeczne w grupie z dziećmi zdrowymi niż z innymi rówieśnikami z niepełnosprawnością [Guralnick i in. 1996]. Ponadto wśród strategii nauczania w edukacji włączającej D. Mitchell [2016] popularyzuje uczenie się we współpracy *peer tutoring* (wzajemne nauczanie) jako oparte na zasadzie imitacji w uczeniu się. O ile skuteczności tego rodzaju uczenia się nie sposób podważyć, to jednak teoria waloryzacji ról jego kierunek traktuje wyraźnie jednostronnie – to osoby dewaluowane czerpią największą korzyść naśladowując te bardziej kompetentne i o lepszym wizerunku społecznym. Podejście takie wpisuje się w uproszczoną, przystosowawczo-adaptacyjną wersję koncepcji integracji czy włączania, w której chodzi głównie o „[...] przygotowanie osoby niepełnosprawnej do funkcjonowania w warunkach pełnosprawności i pełnienia ról wyznaczanych przez jej kryteria” [Krause 2011, s. 158].

Dziesiąty, ostatni już wątek (*The Importance of Valued Social Participation and Personal Social Integration*) mówi o tym, że im pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym tym większy przyrost kompetencji i towarzysząca mu zdolność pełnienia uznawanych ról. Ponadto, jeśli ta społeczna integracja jest odbierana pozytywnie przez asymilującą część społeczeństwa, np. ludzi pełnosprawnych, to prawdopodobnym jest, że będą oni bardziej tolerancyjni i akceptujący względem osób dewaluowanych. Wolfensberger i Thomas podkreślają, że chodzi

o pełną integrację, a nie jedynie fizyczne ulokowanie jednej grupy w otoczeniu drugiej. W przeniesieniu na grunt edukacyjny pełne uczestnictwo uczniów niepełnosprawnych w życiu społecznym klasy powinno odbywać się na zasadach integracji społecznej, nie zaś jedynie fizycznej [Dykcik 2005]. Ponownie jednak dostrzegalny jest asymilacyjny charakter tego procesu – dominująca większość (uczniowie pełnosprawni) aktywizuje proces włączania i kieruje nim, podczas gdy mniejszość (uczniowie niepełnosprawni) dostosowuje się do panujących warunków i układu ról, jeśli nie, naraża się na dystans i izolację.

## Podsumowanie

Szczegółowość, z jaką teoria waloryzacji ról wyjaśnia proces wykluczenia i powstające w jego efekcie przykre doświadczenia życiowe, stwarza szeroki potencjał interpretacyjny w analizie szkolnego funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w warunkach edukacji włączającej. Jej główną zaletą jest opisowy charakter – waloryzacja roli opisuje pewne wymiary rzeczywistości i określa prawdopodobne rezultaty podejmowania lub zaniechania pewnych działań [Wolfensberger, Tullman 1982]. Traktując klasę szkolną jako miniaturę szerszego społeczeństwa [Brzezińska 1996, s. 208] nietrudno odnaleźć w niej pewien uniwersalny porządek, elementy strukturalne, procesy grupowe i społeczne wyraźnie określone w teorii waloryzacji ról. Nietrudno też o zidentyfikowanie wykluczenia społecznego, jako że cechy związane z niepełnosprawnością rzadko kiedy, na gruncie szkolnym, pokrywają się z charakterystykami uczniów pełniących role cenione: zdolnych, zsocjalizowanych itd. Wyjaśniając proces wykluczenia i defaworyzacji teoria ról społecznych dostarcza wskazówek, strategii do działań praktycznych mających na celu podniesienie statusu ucznia niepełnosprawnego w klasie oraz uzyskanie dostępu do cenionych (cennych?) wartości szkolnego życia. Pytaniem, na które teoria Wolfensbergera odpowiada niestety przecząco, jest to czy ów dostęp nie powinien być należny temu uczniowi jako pełnoprawnemu członkowi szkolnego kolektywu *a priori*? Przecież edukacja włączająca nie stawia warunków, daje prawo do równej edukacji, a nie prawo do jej osiągnięcia. Z drugiej strony nie sposób pominąć aktualnego wciąż modelu społeczeństwa, także szkoły, w których definicja normalności szerzej lub wężej pojmowana jest socjalizacyjnie przekazywaną „osią dyscyplinującą” dzielącą behawioralne ekstrema wywołujące społeczny podziw lub odrzucenie. Trudno zaprzeczyć temu, że osoba niepełnosprawna, jak każdy inny członek społeczeństwa, powinna wykazać się pewnymi umiejętnościami adaptacyjnymi. „Może rzeczywiście jest tak, że by „normalnie” funkcjonować – integracja wymaga nauki i zaadaptowania się do ży-

cia w szerokiej społeczności?" pyta A. Krause [2011, s. 163]. Jeśli w perspektywie jednostki zadowolenie z życia jest równoznaczne z funkcjonowaniem w ramach społecznie określonej normalności to kolejnym pytaniem pozostaje to czy warto zrezygnować z narzędzi jakie daje teoria waloryzacji ról tylko dlatego, że postuluje adaptację raczej niż emancypację lub może inaczej – emancypację w adaptacji? Ponadto, edukacja włączająca daje szansę na przededefiniowanie cenionych wartości życia szkolnego, a prowadząc działania na rzecz „rozszerzania normalności” pozwala paralelnie zjednać się procesom waloryzacji ról i utrzymywania niezależności osobistej.

## Bibliografia

- About F., Mendelson M., Purdy K. (2003), *Cross-race peer relations and friendship quality*, „International Journal of Behavioral Development”, 27(2).
- Armstrong J. (2006), *The Application of Social Role Valorization in Supporting People with an Intellectual Disability – An Overview*, <http://www.socialrolevalorization.com/images/documents/Articles-resources/Armstrong2006-SRVandIntellectualDisability.pdf> [dostęp: 2.08.2017].
- Baker E.T., Wang M.C., Walberg H.J. (1994), *The effects of inclusion on learning*, „Educational Leadership”, 52(4), s. 33–35.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo SIC, Warszawa.
- Bartnikowska U., Ćwirynka K., Żyta A. (2016), *Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23, s. 133–145.
- Berlach R.G., Chambers D.J. (2011), *Inclusivity imperatives and the Australian national curriculum*, „The Educational Forum”, 75(1), s. 52–65.
- Bleszyńska K. (1992), *Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej* [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2010), *Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature*, „International Journal of Inclusive Education”, 1, 23, s. 1–23.
- Boyle C., Scriven B., Durning S., Downes C. (2011), *Facilitating the learning of all students: The 'professional positive' of inclusive practice in Australian primary schools*, „Support for Learning”, 26(2), s. 72–78.
- Brzezińska A. (1996), *Model edukacji dla obywatelskiej współpracy i interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną* [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, red. R. Cichocki, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Cameron L., Rutland A., Brown R. (2007), *Promoting children's positive intergroup attitudes towards stigmatized groups: Extended contact and multiple classification skills training*, „International Journal of Behavioral Development”, 31, s. 454–466.
- Caruso G.A., Osburn J.A. (2011), *The Origins of "Best Practices" in the Principle of Normalization and Social Role Valorization*, „Journal of Policy and Practices in Intellectual Disability Research”, 8(3), s. 191–196.

- Consiglio A., Guarnera M., Magnano P. (2014), *Representation of Disability. Verification of the Contact Hypothesis in School*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191.
- Courtade G., Spooner F., Browder D., Jimenez B. (2012), *Seven reasons to promote standards-based instruction for students with severe disabilities: A reply to Ayres, Lowrey, Douglas, & Sievers (2011)*, „*Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*”, 47(1), s. 3–13.
- Diamond K.E., Carpenter C. (2000), *The influence of inclusive preschool programs on children's sensitivity to the needs of others*, „*Journal of Early Intervention*”, 23.
- Dykcik W. (2005), *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku* [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Co nowego w edukacji włączającej*, „*Edukacja*”, nr 2.
- Foreman P. (2014), *Introducing inclusion in education* [w:] *Inclusion in action*, red. P. Foreman, M. Arthur-Kelly, Melbourne, VIC: Cengage.
- Foucault M. (1997), *The Ethics of the Concern for Self as a Practice of Freedom* [w:] J.D. Faubion, *Ethics, Subjectivity, and Truth: Essential Works of Foucault, 1954–1984*, The New Press, New York.
- Freeman S., Alkin M. (2000), *Academic and Social Attainments of Children with Mental Retardation in General Education and Special Education Setting*, „*Remedial and Special Education*”, 1, s. 3–18.
- Gause C.P. (2011), *Diversity, Equity, and Inclusive Education: A Voice from the Margins*, Sense Publishers, Rotterdam.
- Gindrich P. (2011), *Psychospołeczne korelaty wyuczonej bezradności młodzieży gimnazjalnej z trudnościami w uczeniu się i zaburzeniami towarzyszącymi*, UMCS, Lublin.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Guralnick M.J., Gottman J.M., Hammond M.A. (1996), *Effects of social setting on the friendship formation of young children differing in developmental status*, „*Journal of Applied Developmental Psychology*”, 17, s. 625–651.
- Hulek A. (1977), *Wspólne o swoiste zagadnienia w rewalidacji różnych grup osób z odchyleniami od normy* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna.*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa.
- Jussim L. (1990), *Social reality and social problems: The role of expectancies*, „*Journal of Social Issues*”, 46(2), s. 9–34.
- Kendrick M. (1994), *Some reasons why Social Role Valorization is important*. SRV-VRS, „*The International Social Role Valorisation Journal*”, 1, s. 14–18.
- Kerzner Lipsky D., Gartner A. (1996), *Inclusion, School Restructuring, and the Remaking of American Society*, „*Harvard Educational Review*”, 66(4), s. 762–797.
- Kowalik S. (2007), *Psychologia rehabilitacji*, WAiP, Warszawa.
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kumar A., Singh R.R., Theresiakutty A.T. (2015), *Normalization vs Social Role Valorization: Similar or Different?*, „*International Journal of Special Education*”, 30(3).
- Kumar A., Theresiakutty A.T. (2012), *Social Role Valorization (SRV) a Strong Voice of Disability*, „*Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Students*”, 1(2), s. 284–293.



- Lemay R. A. (1999), *Roles, identities, and expectancies: Positive contributions of role theory to Normalization and Social Role Valorization* [w:] *A quarter-century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and impact*, red. R.J. Flynn, R.A. Lemay, ON: University of Ottawa Press, Ottawa.
- Lewowicki T. (1977), *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, PWN, Warszawa.
- Lindsay G. (2003), *Inclusive education: a critical perspective*, „British Journal of Special Education”, 30(1), s. 3–12.
- Lipińska-Lokś J. (2003), *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, t. 1. red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lis-Kujawski A. (2008), *Moje „ja” i szkoła integracyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Low C. (2001), *Controversial speech by British activist: Have disability rights gone too far?*, „Disability World”, 7, March-April.
- Maciarz A. (2000), *Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego*, „Szkoła Specjalna”, nr 1.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, UMK, Toruń.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2014), *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*, Warszawa.
- Mitchell D. (2016), *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej. Strategie nauczania poparte badaniami*, Harmonia, Gdańsk.
- Nirje B. (1969), *The normalization principle and its human management implications* [w:] *Changing patterns in residential services for the mentally retarded*, red. R. Kugel, W. Wolfensberger, President's Committee on Mental Retardation, Washington D.C.
- Norwich B., Lewis A. (2007), *How specialized is teaching children with disabilities and difficulties?*, „Journal of Curriculum Studies”, 39(2), s. 127–150.
- Oliver M. (1999), *Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle* [w:] *A quarter-century of normalization and social role valorization: evolution and impact*, red. R. Flynn, R. Lemay, University of Ottawa Press, Ottawa.
- Pachowicz M. (2013), *Próba wyjścia z rezerwatu. O paradoksach ukrytych w edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Papuda-Dolińska B. (2017), *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej integracyjnej i specjalnej*, UMCS, Lublin.
- Perrin B., Nirje B. (1985), *Setting the record straight: a critique of some frequent misconceptions of the normalization principle*, „Australia & New Zealand Journal of Developmental Disabilities”, 11, s. 69–74.
- Pfahl L., Powell J.J. W. (2011), *Legitimizing school segregation: The special education profession and the discourse of learning disability in Germany*, „Disability & Society”, 26(4), s. 449–462.
- Plichta P., Olempska-Wysocka M. (2013), *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, „Studia Edukacyjne”, 28, s. 169–190.
- Prodanov M., Hilendarski P. (2014), *Stereotypes as Stigmatizing Barriers to Effective Inclusive Education*, „International Journal on New Trends in Education and Their Implications”, 5(2), s. 169–177.

- Race D. (2002), *Learning Disability: A Social approach*, Routledge, London.
- Race D.G. (1999), *Social role valorization and the English experience*, Whiting & Birch Ltd., London.
- Race D., Boxall K., Carson I. (2005), *Towards a dialogue for practice: Reconciling Social Role Valorization and the social model of disability*, „Disability & Society”, 20(5), s. 507–521.
- Reindal S.M. (2008), *A Social Relational Model of Disability: A Theoretical Framework for Special Needs Education?*, „European Journal of Special Needs Education”, 23(2), s. 135–146.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation in the Classroom*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Santoli S.P., Sachs J., Romey E., McClurg S. (2008), *A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support*, „Research in Middle Level Education”, 32(2), s. 1–13.
- Shyman E. (2015), *Toward a globally sensitive definition of inclusive education based in social justice*, „International Journal of Disability, Development and Education”, 62(4), s. 351–362.
- Slee R. (2011), *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*, Taylor & Francis, New York.
- Smith A.E., Jussim L., Eccles J. (1999), *Do self-fulfilling prophecies accumulate, dissipate, or remain stable over time?*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 77, s. 548–565.
- Stainback S., Stainback W., East K., Sapon-Shevin M. (1994), *A commentary on inclusion and the development of a positive self-identity by people with disabilities*, „Exceptional Children”, 60(6), s. 486–490.
- Staub D., Peck C.A. (1995), *What Are the Outcomes for Nondisabled Students?*, „Educational Leadership”, 52(4), s. 36–40.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Thomas S., Wolfensberger W. (1999), *An overview of Social Role Valorization [w:] A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact*, red. R.J. Flynn, R.A Lemay, University of Ottawa Press, Ottawa.
- Tilstone C., Florian L, Rose R. (1998), *Promoting Inclusive Practice*, Routledge, London.
- UNESCO (2009), *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, UNESCO, Paris.
- Watkins A. (red.) (2009), *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej*, Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Bruksela.
- Wiącek G. (2008), *Efektywna integracja szkolna. Systemowy model uwarunkowań powodzenia w kształceniu integracyjnym*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- Wiłiński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny [w:] Diagnostyka potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, A.I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Wolfensberger W. (1970), *The principle of Normalization and its implication for psychiatric Services*, „American Journal of Psychiatry”, 127, s. 291–297.
- Wolfensberger W. (1972), *The principle of normalization in human services*, National Institute on Mental Retardation, Toronto–Canada.

- Wolfensberger W., Thomas S. (2005), *Introductory Social Role Valorization workshop training package*. Syracuse, Training Institute for Human Service Planning, Leadership and Change Agency, New York.
- Wolfensberger W., Thomas S. (2007), *PASSING. A tool for analyzing service quality according to Social Role Valorization criteria. Ratings manual (3rd rev. ed.)*, Training Institute for Human Service Planning, Leadership, & Change Agency (Syracuse University), New York.
- Wolfensberger W., Tullman S. (1982), *A brief overview of the principle of normalization*, „*Rehabilitation Psychology*”, 27(3), s. 131–145.
- Zacharuk T. (2011), *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „*Meritum*”, 1(20).
- Żółkowska T. (2013), *Spółeczna (de)waloryzacja roli osoby niepełnosprawnej [w:] Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Grażyna Dryżałowska

Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Specjalnej  
Wydziału Pedagogicznego UW

## Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca

Przewidywanie ewentualnych skutków nowych decyzji i zmian w obecnie funkcjonujących rozwiązaniach edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością wymaga namysłu i dyskusji nad tym jakie są negatywne, chociaż niezamierzone, skutki upowszechnienia integracyjnych form edukacji. Na tle zamierzonych i niezamierzonych efektów integracji w edukacji oraz niezamierzonych efektów wielościeżkowej edukacji poszukiwana jest w artykule odpowiedź na podstawowe pytanie, czy edukacja włączająca i jej metody, a także sposób, w jaki realizowana jest edukacja uczniów niepełnosprawnych, mogą przezwyciężyć te negatywne skutki czy je pogłębić.

Słowa kluczowe: integracja edukacyjna, integracja społeczna, osoby z niepełnosprawnością, efektywność działań integracyjnych, edukacja, inkluzja, edukacja włączająca

## Alienated inside integration and inclusive education

Assuming possible effects of a new concepts, decisions and/or changes in educational solutions for pupils with disabilities requires some thought and discussion on their negative, yet unintentional outcomes resulted in introducing integrative education. The paper attempts to answer the fundamental question, whether inclusive education and its methods as well as the way education of pupils with disabilities is realized might overcome or deepen (the assumed processes of) inclusion/exclusion, integration and normalization.

Keywords: integrative education, social integration, persons with disabilities, effectiveness of integration, education, inclusion, inclusive education

## Wprowadzenie

Integracja edukacyjna miała za zadanie zapobieganie procesom wykluczania społecznego i jednocześnie pomoc we włączaniu osób/grup już wykluczonych. Nadzieja, założona we wspólnej edukacji na zmianę percepcji osób niepełnosprawnych i uruchomienie mechanizmów społecznej integracji osób pełno- i niepełnosprawnych, jej spełnienie okazały się zadaniem bardziej złożonym i trudniejszym niż optymistyczne prognozy towarzyszące upowszechnianiu tej formy edukacji.

Integracja przez edukację niewątpliwie ułatwiła osobom pełno- i niepełnosprawnym wzajemne poznanie, wyposażenie w kompetencje do budowania wzajemnych relacji, ograniczenie niesprawdliwej selekcji w edukacji i jej konsekwencji dla indywidualnych losów edukacyjnych absolwentów segregacyjnego kształcenia. Uwspólnianie procesu kształcenia uczniów pełno- i niepełnosprawnych okazało się jednak znacząco trudniejsze, a warunki jakie powinny być spełnione dla uzyskania założonych rezultatów, bardziej złożone niż przewidywali i zwolennicy, i przeciwnicy szkolnej integracji.

Integracyjna edukacja umożliwiła (teoretycznie) zajęcie miejsc w szkołach ogólnodostępnych wszystkim uczniom z niepełnosprawnością. Wola i decyzja opiekunów lub samego ucznia z niepełnosprawnością w wyborze ścieżki edukacyjnej postawiły jednak wiele pytań o proces kształcenia – cele, zasady, program nauczania, czy wreszcie strategie nauczania tak silnie zróżnicowanych grup uczniów. Pytań, których nie postawiono przed upowszechnieniem tej formy edukacji, i pytań, na które dotychczas nie w pełni udało się znaleźć satysfakcjonujące odpowiedzi (przynajmniej dla większości zainteresowanych procesem wspólnej edukacji) lub też pytań, których wprost nikt nie miał odwagi postawić, a tym bardziej udzielić na nie odpowiedzi. Generalizując, można stwierdzić, że chodzi o dwa pytania ważne dla oceny efektów wspólnego nauczania dzieci z niepełnosprawnością w ogólnym systemie edukacji. Pierwsze, czy wspólna edukacja jest formą edukacji dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnością i drugie, czy zachowana w polskim systemie edukacji integracyjnej ścieżka kształcenia specjalnego jest ścieżką integracyjną, czy raczej ekskluzywną, bardziej niż wcześniej, przed upowszechnieniem integracyjnych form edukacji zakładano? Brak jednoznacznych odpowiedzi na te pytania skutkuje niezadowoleniem z efektów integracyjnej edukacji. Pozorność integracji edukacyjnej, nieskuteczność działań w niej podejmowanych dla społecznej integracji i przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu osób z niepełnosprawnością, to często formułowane oceny tej formy edukacji. One spowodowały refleksje nad edukacją inkluzywną i próby jej wykorzystania jako środka zaradczego na formułowane wciąż zarzuty i niekorzystne oceny.

Intensywność podejmowanych działań w upowszechnieniu praktycznych rozwiązań wpisujących się w edukację dla wszystkich i tworzenie szkół otwartych na potrzeby każdego ucznia współcześnie interpretowanych jako edukacja inkluzywna, a w pedagogice specjalnej jako włączająca, to obszar pożądanych, szczególnie w ostatniej dekadzie, kierunków przemian szkół ogólnodostępnych. Wzmoczone zainteresowanie edukacją włączającą w praktyce edukacyjnej spowodowane jest więc przede wszystkim nie w pełni zadowalającymi rezultatami upowszechniania integracyjnych form kształcenia uczniów z niepełnosprawnością dla zmiany ich usytuowania i społecznego funkcjonowania w trakcie edukacji i po

jej ukończeniu w dorosłym życiu, ale też doświadczeniami zgromadzonymi przez wiele lat jej praktycznej realizacji.

Obecnie więc edukacja włączająca ogniskuje refleksje pedagogów specjalnych nad możliwymi strategiami jej urzeczywistnienia, poszukiwaniem argumentów teoretycznych i faktów badawczych, które potwierdzają zasadność takich przemian. Stosunkowo rzadko natomiast odnosi się do ewentualnych skutków takich rozwiązań dla społecznej integracji osób z niepełnosprawnością i pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny pedagogiki.

Przewidywanie ewentualnych skutków nowych decyzji i zmian w obecnie funkcjonujących rozwiązaniach edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością wymaga namysłu i dyskusji nad tym, jakie są negatywne, chociaż niezamierzone, skutki spowodowane upowszechnieniem integracyjnych form edukacji i wymaga poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne pytanie, czy edukacja włączająca (i wpisane w nią metody oraz organizacja pracy edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością) je zniweluje czy pogłębi. Czy edukacja włączająca ten problem rozwiąże? Stąd tytuł tego artykułu *Wyobcowani w integracji a edukacja włączająca*. Wyobcowani, czyli wyłączeni ze środowiska, odosobnieni, odizolowani [Słownik języka polskiego, 1981].

## Zamierzone i niezamierzone efekty integracyjnej edukacji

Realizowane badania nad efektywnością integracji edukacyjnej odnoszą się głównie do oceny stopnia akceptacji uczniów niepełnosprawnych przez społeczność szkolną – nauczycieli, uczniów pełnosprawnych i ich rodziców [Maciarz 1985; Palak 2000; Janion 2000; Ćwirynkało 2003; Nowicka, Ochoczenko 2004; Karnaś 2004; Warzywoda-Kruszyńska, Mikołajczyk-Lerman 2011] oraz oceny efektów nauczania uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym przez ich rodziców [Gołubiew-Konieczna 2006; Zakrzewska-Manterys 1998].

Pierwsze z nich donoszą o izolacji społecznej uczniów z niepełnosprawnością przez pełnosprawnych rówieśników, ich rodziców i nauczycieli. Wprawdzie odnotowany w nich poziom akceptacji jest zróżnicowany, ale zarysowana tendencja jest względnie trwała. Im funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością w szkole jest bardziej odmienne od powszechnego, tym częściej doświadczają społecznej izolacji, a poziom przyzwolenia na ich współbycie w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, przede wszystkim przez rodziców uczniów pełnosprawnych, ale także nauczycieli i dyrektorów szkół ogólnodostępnych, jest mniejszy.

Wyniki drugich natomiast są zazwyczaj niejednoznaczne. Wiele z nich informuje o zadowoleniu rodziców dzieci z niepełnosprawnością i samych uczniów z tej formy edukacji, ale jednocześnie sygnalizuje, jak stwierdza I. Chrzanowska

[2015, s. 551–552], przeżywanie negatywnych emocji w związku ze wspólną z pełnosprawnymi uczniami edukacją ich dzieci. Przeżycia te spowodowane są, przede wszystkim, co sygnalizują sami uczniowie i ich rodzice, brakiem akceptacji w środowisku rówieśniczym, ale także trudnościami tych uczniów w sprostanu oczekiwanom wpisany w rolę ucznia i rówieśnika. Społeczna izolacja lub odrzucenie, współwystępujące z niepowodzeniami edukacyjnymi, znajduje swoje odzwierciedlenie w migracji znaczącej grupy uczniów z niepełnosprawnością (niezadowolonych z odnoszonych sukcesów edukacyjnych i społecznej partycypacji w szkolnej społeczności) z integracyjnych form edukacji do specjalnych. Raport tematyczny z badania realizacji ścieżek edukacyjnych [Grzelak, Kubicki, Orłowska 2014] nie napawa optymizmem. 32% uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przynajmniej raz zmieniło formę edukacji, z czego około 40% uczniów przeszło ze szkoły ogólnodostępnej do integracyjnej lub specjalnej, a 60% ze szkoły integracyjnej do specjalnej. Najczęściej tego rodzaju decyzje są wynikiem nasilenia się porażek szkolnych w obu rolach (ucznia i rówieśnika) w stopniu przekraczającym odporność psychiczną ucznia i jego rodziców, ale także z braku właściwej opieki i wsparcia – nieprzestrzegania zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie edukacji specjalnej [zob. Chrzanowska 2015; Krakowiak 2009; Dryżałowska 2015].

Przytoczone powyżej wyniki badań potwierdzają, jak się wydaje, że założony w idei integracji edukacyjnej mechanizm przeciwdziałania wykluczeniu/wykluczaniu osób z niepełnosprawnością nie przyniósł oczekiwanych efektów. Cel nie został osiągnięty. Formalnoprawny status ucznia w ogólnodostępnej strukturze edukacji nie tylko nie zaowocował dla wielu z nich znaczącymi zmianami w ich statusie tożsamościowym (świadomości bycia członkiem wspólnoty) i partycypacyjnym (aktywnym uczestnictwie w społeczności szkolnej), ale także przyczynił się do pogłębienia procesów wykluczenia tej części społeczności niepełnosprawnych uczniów, która z różnych powodów nie sprostała kryteriom społecznej selekcji i nie uzyskała przyzwolenia na kontynuację kształcenia w systemie integracyjnym lub podjęcie edukacji w integracyjnych formach kształcenia albo też ich opiekunowie zdecydowali, z różnych względów, o specjalnej ścieżce kształcenia od początku ich szkolnej kariery.

## Wielościeżkowa edukacja a integracja

Integracja edukacyjna jako metoda przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu, marginalizacji, dyskryminacji osób z niepełnosprawnością i przyjęty w naszym kraju sposób jej praktycznej realizacji według modelu hamburskiego, w tym decyzja o zachowaniu wielościeżkowej edukacji uczniów ze specjalnymi potrze-

bami edukacyjnymi, spowodowały pogłębienie izolacji uczniów szkół specjalnych. Intencje i założenia, a także ocena tych rozwiązań przez środowisko pedagogów specjalnych były zgoła inne. „Podejście segregacyjne, integracyjne i normalizacyjne (ruch włączający), należy traktować jako wzajemnie się uzupełniające, a nie wykluczające rozwiązania” [Bąbka 2001, s. 234]. „Jedynie rozpatrywanie tych systemów w koegzystencji – jako wzajemnie powiązanych, połączonych, współpracujących – może przynieść oczekiwane korzyści dla samych dzieci niepełnosprawnych, a także ich pełnosprawnych rówieśników” [Palak 2000, s. 58]. Zacytowane „uzupełnianie” zostało jednak ograniczone do zapewnienia gwarantowanego ustawowo dostępu do edukacji (i tylko do tego) tym, których opiekunowie podjęli taką decyzję, lub tym, których, szczególnie w początkowym okresie tworzenia systemu integracyjnego, placówki ogólnodostępne nie były w stanie (z braku miejsc) przyjąć, a obecnie, którym (wbrew prawu) odmówiły przyjęcia lub którzy sami zrezygnowali z dalszego w nich kształcenia, bo nie podołali wyzwaniu integracyjnej edukacji i musieli (lub chcieli) kontynuować edukację w szkole specjalnej [Chrzanowska 2015].

Szkolnictwo specjalne, zgodnie z założeniami wielościeżkowej edukacji, jest częścią integracyjnego ustroju szkolnego. W proces integracji jednak nie zostało włączone. Potencjał szkół specjalnych w upowszechnianiu integracyjnych form edukacji nie został wykorzystany na przykład jako miejsce przygotowania uczniów do edukacji w integracyjnych formach kształcenia na kolejnych etapach ich szkolnej kariery. Doświadczenia w tym zakresie, pochodzące chociażby z kształcenia dzieci z uszkodzonym wzrokiem, z uszkodzonym słuchem czy z zaburzeniami o podłożu neurologicznym nie zostały spożytkowane. W tych przypadkach, gdy dziecko nadal potrzebuje intensywnej rehabilitacji, mimo że wkroczyło w obowiązek szkolny, dobra szkoła specjalna może być nieoceniona dla opanowania umiejętności i procesów ważnych dla pozyskiwania szkolnej wiedzy. Drożność systemu integracyjnego wciąż, poza edukacją uczniów niewidomych, jest jednak jednokierunkowa. Uczniowie z integracyjnych form kształcenia, jak pokazują powyżej zaprezentowane dane, dosyć często zmieniają szkołę na specjalną a odwrotny kierunek jest wciąż minimalny. Pomijając nawet bariery mentalne, utrudniające podjęcie takiej decyzji przez ucznia lub jego opiekunów, trudno wskazać jakiegokolwiek, wypracowane strategie (organizacyjne, prawne) wspierające takie decyzje.

Koegzystencja z powyżej wypowiedzi Bąbki również nie przyniosła korzyści ani pełno- ani niepełnosprawnym rówieśnikom, bowiem żaden z systemów (tak integracyjny, jak i segregacyjny) nie był i wciąż nie jest nią zainteresowany.

Obecnie w szkołach specjalnych kształci się porównywalna, jak w systemie integracyjnym, liczba uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, ale integracja nie tylko podzieliła uczniów niepełnosprawnych na tych specjalnych



i integracyjnych, ale także umocniła przekonanie, że część z nich jest nieintegracyjna. W efekcie wzmożła społeczną izolację środowiska szkół specjalnych.

Szkoły ogólnodostępne i integracyjne kształcące uczniów z niepełnosprawnością całkowicie straciły zainteresowanie współpracą ze szkołami specjalnymi, wcześniej (w segregacyjnym ustroju edukacji uczniów z niepełnosprawnością) podejmowaną w ramach społecznej integracji dzieci pełno- i niepełnosprawnych, a realizowaną w postaci szkół sąsiedzkich, klas specjalnych w szkołach ogólnodostępnych, organizowania wspólnych uroczystości szkolnych, olimpiad sportowych itp. Zatem w wielu takich działaniach, których celem było zbliżenie i wzajemne poznanie obu społeczności szkolnych – ich społeczna integracja

Szkoły specjalne, w tej sytuacji, rozszerzyły wachlarz swoich usług edukacyjno-opiekuńczo-rehabilitacyjnych w sposób, który zaspokaja wszystkie potrzeby podopiecznych kształcenia specjalnego. A więc, bez konieczności wychodzenia, często przez okres wykraczający poza obowiązkową edukację, z przestrzeni bezpiecznej, ale zamkniętej, do osób podobnie funkcjonujących i znanego sobie personelu. Przestrzeni ograniczającej obszary możliwych styczności i społecznych relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami. Ostatecznie przyczyniły się do pogłębienia społecznej izolacji tej grupy uczniów niepełnosprawnych i ograniczyły możliwości zdobywania kompetencji potrzebnych do społecznego uczestnictwa po ukończeniu edukacji.

Koncentracja pedagogów specjalnych na przemianach pedagogiki specjalnej spowodowanych formalnoprawną obecnością uczniów z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym systemie edukacji, dyskusje nad tożsamością pedagogiki specjalnej, jej podmiotowością, rekonstrukcją paradygmatów przełożyły się na ograniczenie, a nawet zanik zainteresowania środowiska naukowego pedagogów specjalnych zmianami, jakie pod wpływem upowszechniania integracyjnych form edukacji dokonały się w systemie edukacji specjalnej. Główna z nich to negatywna selekcja. Szkoły specjalne stały się więc miejscem edukacji uczniów z większymi deficytami w rozwoju, często spowodowanymi sprzężoną niepełnosprawnością, często również z niewydolnych opiekuńczo-wychowawczo środowisk rodzinnych.

Zastosowany w kształceniu integracyjnym szeroki zakres pomocy specjalnej (w ramach tzw. wyrównywania szans edukacyjnych), przy braku nowej orientacji teoretycznej odpowiadającej przemianom pedagogiki specjalnej i uwspólnianiu procesu kształcenia podporządkowanego społecznej integracji uczniów pełno i niepełnosprawnych, ugruntował odrębność szkół specjalnych.

Powrót szkół specjalnych do usprawniania zaburzonych funkcji, wyrównywania braków spowodowanych rodzajem i stopniem niepełnosprawności w tej sytuacji był nie tylko nieunikniony, ale także usprawiedliwiony. Ta swoista izolacja szkół specjalnych przyczyniła się do ponownego, podwójnego podkreślenia

ich odrębności – szkoły dla uczniów z określonym rodzajem niepełnosprawności, szkoły dla uczniów niezdolnych do integracji. Zaowocowała także utrzymaniem odrębnych procedur i metod kształcenia poszczególnych grup osób niepełnosprawnych. Potencjał szkół specjalnych nie został wykorzystany we wdrażaniu niesegregacyjnego kształcenia. Nie przyczynił się także do wspólniania procesu kształcenia uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawnościami. Wzmocnił, zamiast osłabić, wpływ kategorii niepełnosprawności na proces kształcenia w klasach specjalnych i trudności w zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia uczniom z niepełnosprawnością wieloraką [Głodkowska 1998]. Przyczyną bezpośrednią, jak się wydaje, jest nadal „trwałość” założenia, że kategorie niepełnosprawności przesądzą o wspólnych cechach uczniów ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością, jej rodzajem i stopniem, i determinują odrębne sposoby nauczania, chociaż „dowodów na nieprawdziwość tej tezy pochodzących z badań psychologicznych, pedagogicznych, socjologicznych, społecznych jest bardzo wiele” [zob. Szumski 2010, s. 45–47]. Mamy więc nadal ścieżkę kształcenia, która, mimo wprowadzenia integracyjnego ustroju edukacji, nie uległa zmianie. Szkoły specjalne obecnie, tak jak przed upowszechnieniem integracyjnych form edukacji, są tworzone na bazie kryterium pedagogicznego niepełnosprawności: drogi/kanały informacyjne – uszkodzone i zachowane (dla uczniów niedosłyszących, głuchych, niedowidzących, niewidomych, głuchoniewidomych), stopień wyuczalności (dla uczniów z lekkim i „szkoły życia” dla uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności intelektualnej), możliwość kontaktów społecznych – stopień samodzielności w poruszaniu się, poczucie zagrożenia własnego bezpieczeństwa, przejawiana agresja [Wyżyńska 1987]. Te kryteria organizowania specjalnej ścieżki kształcenia są wciąż obowiązujące.

## Niezamierzone konsekwencje wielościeżkowej edukacji

Uczeń (jego rodzice) ma prawo wybrać szkołę, a szkoła ma prawo odmówić jego przyjęcia ze względu na brak „możliwości” dostosowania się do jego specjalnych potrzeb edukacyjnych, nie zawsze zresztą uzasadnionych „dobrem ucznia”.

Brak kryteriów, na podstawie których szkoła i opiekunowie kandydata na ucznia mogliby w sposób odpowiedzialny podjąć decyzję o najlepszej dla niego drodze edukacji, nie wynika z braku teoretycznych podstaw do ich opracowania. Szeroko na ten temat wypowiada się G. Szumski [2010], który, opierając się na analizach teorii edukacji włączającej i propozycji dostosowania do nich koncepcji dydaktycznych Begmann, Norwich i Lewis, postuluje odrzucenie pięciu z siedmiu hipotetycznych wariantów rozumienia potrzeb edukacyjnych. Tym samym, w kontekście obecnej wiedzy, ich ograniczenie do dwóch akceptowalnych opcji.

Pierwszej, uwzględniającej wszystkie rodzaje potrzeb, i drugiej, uwzględniającej potrzeby wspólne i indywidualne oraz ich dydaktyczne konsekwencje. Kluczowe dla współczesnej pedagogiki specjalnej „linie demarkacyjne, rozgraniczające te stanowiska teoretyczne i różnice z nich wynikające” Szumski proponuje, za Norwich i Lewis, pogodzić, odwołując się do programu nauczania w jego szerokim rozumieniu. Programu, który „obejmuje treści i ich układ, ale także cele nauczania oraz drogi i środki do niego wiodące” (...) oraz „ogólne cele i zasady nauczania, obszary uczenia się, szczegółowe cele oraz strategie nauczania” stanowiące zasadnicze elementy systemu dydaktycznego [Szumski 2010, s. 43, 45].

Podobne stanowisko przyjąłem w 2004 r. w artykule „Integracja edukacyjna a integracja społeczna”, dla wskazania czynników, które powinny być brane pod uwagę w podejmowaniu decyzji o wyborze ścieżki kształcenia. Wówczas, ale także obecnie, sądzę, że są nimi program nauczania i psychofizyczne właściwości uczniów podejmujących edukację, które decydują czy i jakie szkolne role i wpisane w nie zadania uczeń z niepełnosprawnością jest w stanie podjąć i z mniejszym lub większym powodzeniem realizować. To kryterium – funkcjonalne – bardziej obiektywne, mniej arbitralne, pozostające poza zwykłą kategorią niepełnosprawności, uwzględniające dynamikę zmian rozwojowych, wciąż nie jest brane pod uwagę, chociaż ostatecznie przesądza, jak wynika z moich badań, o efektywności integracji edukacyjnej dla integracji społecznej uczniów z niepełnosprawnością [Dryżałowska 2015].

Brak jasnych kryteriów nie jest więc wynikiem braku wiedzy, raczej nadmiernej poprawności polskiego środowiska pedagogów specjalnych i braku motywacji do dostosowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, przystających do integracyjnego ustroju edukacji i trzyszczejkowej struktury kształcenia integracyjnego, ale także niedostatecznego wykorzystania każdej z nich do wyposażenia uczniów w kompetencje niezbędne do społecznej integracji na możliwym i pożądanym przez każdego z nich poziomie, zamiast obecnie, „cichej” akceptacji faktu, że część z nich wróci do systemu segregacyjnego, potwierdzając swoją „nieintegracyjność” i nikłe szanse na społeczną integrację z pełnosprawnymi.

Pośrednią przyczyną tego faktu jest nadmierna koncentracja na „maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników” [Hulek 1980, s. 492]. Widoczny jest więc brak wystarczającej dbałości o warunki umożliwiające osiągnięcie jej celu – społecznej integracji, czyli „[s]tworzenia niepełnosprawnym warunków do uczestnictwa w korzystnym, motywującym i stymulującym możliwości środowisku” [Hulek 1987, s. 12] oraz tworzenia wspólnoty, zarówno: wspólnych warunków życia, jak i wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm i ocen) wspólnoty celów, dążeń i działań [Hulek 1992].

Można, dosyć łatwo, potwierdzić skuteczność kształcenia integracyjnego liczbą uczniów z niepełnosprawnością pobierających naukę w integracyjnym systemie edukacji. Obecnie kształci się w nim 174 338 uczniów [GUS; stan na 19.09.2015 r.] w różnym wieku i z różnym rodzajem niepełnosprawności. Trudniej jednak przeciwdziałać utrzymującej się wciąż marginalizacji społecznej uczniów z integracyjnych i ze specjalnych form edukacji. Ta utrzymująca się tendencja, mimo wielu lat, jakie minęły od nakreślonych pedagogice specjalnej kierunków działań w powyżej zacytowanych stwierdzeniach A. Hulka, nie jest powodem do dumy, raczej do refleksji nad tym, czy obecne dążenia w przemianowaniu integracji edukacyjnej w integrację włączającą je zniwelują, czy pogłębią. Czy rozwiążą nierozwiązane dotąd problemy spowodowane nietrafnymi wyborami ścieżki kształcenia, oczekiwaniem na „normalność”, którą obiecuje i integracja edukacyjna i włączająca?

## Edukacja włączająca a segregacyjny system kształcenia

Edukacja inkluzyjna na gruncie pedagogiki specjalnej zastępowana edukacją włączającą wciąż jest rozumiana jako udoskonalona, uwspółcześniona odmiana integracyjnej edukacji, skoncentrowana wyłącznie na uczniach z niepełnosprawnością. Edukacja włączająca definiowana jest na dwa różne sposoby: specjalnopedagogiczny i ogólnopedagogiczny. Pierwszy zakłada objęcie wspólnym nauczaniem wszystkich uczniów niepełnosprawnych, bez względu na rodzaj i stopień ich niepełnosprawności (integracja jest 4niepodzielna). Drugi akceptuje ograniczenia w dostępie do zwykłej szkoły dla pewnych grup niepełnosprawnych (zasada podzielności integracji) [Szumski 2014]. Trzyścieżkowa edukacja dzieci niepełnosprawnych w naszym kraju wskazuje na drugi z nich, zatem – w kontekście powyższego sposobu definiowania – sankcjonuje podzielność integracji, „nieintegracyjność” uczniów szkół specjalnych.

W edukacji włączającej chodzi o przygotowanie wszystkich szkół do realizacji pierwszego z wymienionych sposobów. Czy zostaną w nim uwzględnione szkoły specjalne? Czy i jakie zmiany są przewidywane w ścieżce kształcenia specjalnego dla urzeczywistnienia wspólnego dla wszystkich uczniów procesu kształcenia, bo jej likwidacja z pewnością nie jest możliwa. Możliwy i niezbędny jest natomiast namysł nie tylko nad tym, „na ile i w jaki sposób proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych musi się różnić od kształcenia uczniów bez niepełnosprawności” [Szumski 2010, s. 44], ale też winien on dotyczyć uczniów kształconych w szkołach specjalnych. Wiemy, że obowiązująca, wspólna dla wszystkich typów szkół, podstawa programowa okazała się niewystarczającym rozwiązaniem,

a metody kształcenia dostosowane do kategorii niepełnosprawności przeszkodą w upowszechnieniu wspólnego nauczania w segregacyjnych typach szkół (choć potrzeby edukacyjne znacznej grupy uczniów kwalifikowanych do różnych kategorii niepełnosprawności są takie same lub bardzo podobne).

Postulowana akceptacja różnorodności uczniów w edukacji włączającej (inkluzyjnej) powoduje powstanie szczególnego typu relacji włączającej, której celem jest uzyskanie realnej zdolności do aktywnego udziału w społeczeństwie, współdecydowania o nim i subiektywnego poczucia przynależności do wspólnoty. Czy ten cel odnosi się do wszystkich uczniów, czy zakłada wyłączenie tych, których potrzeby wynikające z niepełnosprawności są dominujące w procesie kształcenia, z którymi nie uporała się integracyjna edukacja? Czy poradzi sobie z tym zadaniem edukacja włączająca?

„Wybór ścieżki edukacyjnej to jeden z najtrudniejszych momentów w byciu rodzicem niepełnosprawnego dziecka. Rodzaj szkoły z pewnością wpłynie na jego późniejsze życie. Na to, z kim będzie spędzać większość dnia i jakie zdobędzie umiejętności życiowe. Czy nauczy się czytać, czy raczej wiązać buty i segregować dokumenty. Wybór między szkołą integracyjną a specjalną nie oznacza tylko innej metodyki, narzuca również inną wizję niepełnosprawności” [Szwed 2012, s. 71].

Z pewnością te „inne wizje niepełnosprawności” własnego dziecka, także samych osób z niepełnosprawnością, przekładają się na oceny integracyjnej i specjalnej edukacji. Przykładem są poniższe wypowiedzi opiekunów, głównie matek, dzieci kształconych w integracji:

„Mimo wszystko, jestem pewna, że gdyby nie integracja, Ania nie byłaby w tym miejscu, w którym jest teraz. Nie miałaby pracy, a pracuje dwa razy w tygodniu w biurze Stowarzyszenia Graal. Nie byłaby tak obowiązkowa i systematyczna. Może nawet nie umiałaby czytać i pisać. Wyrobiła sobie zdrowe nawyki” [Szwed 2012, s. 76].

„Zrobiłam błąd. Po co on uczył się historii, matematyki i geografii, skoro nie umie sobie sam wyprać bielizny, ugotować jedzenia, wyjść po zakupy” [Szwed 2012 s. 77].

„Wkładamy im do głowy dużo informacji, dat, wiedzy. Chcemy, żeby równali do zdrowego społeczeństwa, mimo, że od siebie wymagaliśmy mniej” [Szwed 2012 s. 77].

[Moje] „dziecko za nic na świecie nie pójdzie do szkoły specjalnej. To największe wykluczenie, getto” [Szwed 2012, s. 81].

Negatywnym odbiciem doświadczeń jest umacnianie funkcjonującej w świadomości społecznej opinii, że szkoła specjalna jest ostatecznym, najgorszym rozwiązaniem, a część uczniów nie nadaje się do wspólnej edukacji. Tymczasem integracja społeczna, którą tak trudno jest osiągnąć w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych, w szkołach specjalnych – w środowisku rówieśników podobnie

funkcjonujących, częściej dokonuje się na najwyższym, psychoemocjonalnym poziomie. Trudno temu zaprzeczyć. To atut i bodaj jedyna, niepodlegająca dyskusji zaleta, którą zamiast wykorzystać, już dawno temu, przekształcono w wadę segregacyjnego systemu kształcenia, a przy praktycznej realizacji integracyjnej edukacji nie opracowano strategii podkreślenia i wykorzystania tych walorów. Chociażby wykorzystując ten fakt dla budowania społeczności wzajemnie się wspierających, walczących o równouprawnienie w różnych obszarach życia społecznego. Przeciwnie integracja edukacyjna podzieliła środowisko osób z niepełnosprawnością na tych „lepszycy” z integracji, z rozbudzonymi nadziejami na „normalność”, współbicie i akceptację w społecznej przestrzeni, i „gorszych” ze szkół specjalnych, oderwanych, wyizolowanych przez kilka lub kilkanaście lat z naturalnego środowiska. Takie podzielenie środowiska osób z niepełnosprawnością zmieniło sytuację społeczną i jednych, i drugich. Stworzyło nowe problemy społeczne. W konsekwencji postawiało nowe wyzwania nie tylko przed pedagogiką specjalną. Nie spowodowało jednak zwiększonego namysłu także pedagogów specjalnych nad przeciwdziałaniem temu niepokojącemu zjawisku.

Wykluczenie, marginalizacja wciąż są udziałem zarówno absolwentów szkół integracyjnych, jak i specjalnych. Tego rodzaju praktyki są szczególnie widoczne w ograniczonym przyzwoleniu społecznym na podejmowanie ról i zadań wpisanych w dorosłość. Niepełnosprawność, mimo powoli zachodzących zmian w społecznej percepcji osób nią obciążonych, wciąż jest podstawowym kryterium i selekcji, i alokacji społecznej osób z niepełnosprawnością, zwłaszcza w bliższych relacjach interpersonalnych, przekładających się na kręgi koleżeńskie, związki małżeńskie lub partnerskie. Związki małżeńskie osób z niepełnosprawnością z pełnosprawnym partnerem to nadal wyjątkowe sytuacje. Fakt ten prowokuje ważne pytanie, czy podzielenie środowiska osób z niepełnosprawnością nie pogłębi problemu samotności absolwentów integracyjnych i specjalnych form edukacji w tym tak ważnym, dla indywidualnej oceny jakości własnego życia każdego człowieka, obszarze? Odpowiedź na nie pozostaje otwarta.

Akceptacji i bliskości z *Innym* trzeba się nauczyć. Potrzebna jest więc edukacja inkluzyjna, ale rozumiana jako celowe kształtowanie wspierających kontaktów społecznych, postaw i gotowości osób pełnosprawnych do zmiany kryteriów społecznej selekcji i alokacji sprzyjających poszerzaniu obszarów społecznej integracji z osobami z niepełnosprawnością i także, a może nawet przede wszystkim, podjęcia działań integrujących osoby niepełnosprawne edukowane w szkołach integracyjnych z tymi z placówek specjalnych.

Nie sposób lekceważyć wyników badań [Żyła 2013; Nowak 2012; Chodkowska 1993; Błeszyńska 1986], które nieodmiennie dowodzą, że niepełnosprawność jest większą przeszkodą w przyzwoleniu na założenie rodziny z pełnosprawnym niż niepełnosprawnym partnerem. Wystarczy przejrzeć fora internetowe, by uży-

skać absolutną pewność, że miłość ważna dla każdego człowieka nie jest akceptowana, gdy dotyczy osób z niepełnosprawnością. I nie ma tu znaczenia rodzaj niepełnosprawności. Niechęć, opór, nawet najbliższego środowiska – rodziny, najpierw trzeba przezwyciężyć. Łatwiej, gdy partnerzy są niepełnosprawni. Trudniej, gdy jedno z nich jest osobą pełnosprawną. Odnalezienie swojego szczęścia osób z niepełnosprawnością, szczególnie z pełnosprawnym partnerem, jest, i zapewne będzie, selekcyjonowane. Przykładem są poniższe wypowiedzi:

„Zanim poznałam Marcina, umawiałam się na randki internetowe, ale szybko przekonałam się, że gdy »wychodziła na jaw« moja niepełnosprawność, mężczyźni natychmiast rezygnowali ze spotkań. Wcześniej sądziłam, że największe znaczenie ma to, jaka jestem. Że zabawna, mądra, inteligentna i ładna. Znam swoje zalety i sądziłam, że to wystarczy. Okazało się, że moja niepełnosprawność wszystkie je zdominowała. Potem już nie »oszukiwałam«, swój profil w portalu matrymonialnym wypełniłam zgodnie z prawdą – napisałam, że cierpię na niedowład. Nie spodziewałam się zainteresowania, zrobiłam to na wyraźne nalegania koleżanki, byłam zniechęcona. Aż poznałam Marcina. Marcin jest również niepełnosprawny, chodzi o kulach. Ale tworzymy cudowny związek” [Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl>].

„Klikałam do »wybrańców« i nijak nie udawało się nawiązać bliższej znajomości, nawet przyjaźni. Albo nie byłam w typie, albo byłam za mądra, za niemądra i takie tam różne, »różniste« wymówki. Stopniowo uświadamiałam sobie, że niewidoma dziewczyna musi iść do odstrzału... I tak po dwóch miesiącach serce me owionął chłodny dystans uwieńczony zgorzkniałym zniechęceniem” [Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl>].

A. Ostrowska, oceniając zmiany, jakie nastąpiły w postawach, opiniach i nastawieniach w stosunku do osób z niepełnosprawnością w polskim społeczeństwie, odnotowuje te, które określa jako korzystne – sprzyjające „normalizacji” życia oraz integracji społecznej. Zalicza do nich przede wszystkim „zmiany na poziomie ogólnospołecznym; polityki społecznej, prawa i dyskursu na temat miejsca osób niepełnosprawnych w społeczeństwie”. I niekorzystne, dotyczące kontaktów interpersonalnych, „gdzie dostrzega się pokłady nieufności i obojętności (...), unikanie kontaktów i częsty brak bezpośredniego, osobistego odzuchu ich wspomagania (...), niechętnie postawy dystansowania się i unikania, które przeciwdziałają lub hamują integrację w przestrzeni prywatnej” [Ostrowska 2015, s. 279 - 280]. Ostatecznie stwierdza, że mimo „postępującej integracji osób niepełnosprawnych i wzrostu ich społecznej akceptacji obserwowanym w ciągu ostatnich lat, ciągle jeszcze ma miejsce wiele zjawisk krzywdzących je zarówno w wymiarze psychologicznym, ekonomicznym, jak i fizycznym (...), zjawiska takie, wprawdzie obecne w świadomości społecznej, nie spotykają się z odpowiednią reakcją ani ze strony obserwujących je osób, ani ze strony odpowiednich instytu-

cji” [Ostrowska 2015, s. 286]. Po niemal czterech dekadach integracyjnej edukacji taka ocena z pewnością nie jest zadowalająca. Czy edukacja włączająca to zmieni?

## Podsumowanie

Pedagodzy specjaliści i pedagodzy ogólni są współodpowiedzialni za efekty edukacji, ale sposób ich przygotowania ma wciąż charakter dualny: inny nauczycieli szkół ogólnodostępnych, inny szkół specjalnych. W efekcie różne kompetencje generują trudności w podziale odpowiedzialności za efekty edukacji. Dosyć trudno akceptować fakt, że wiedza wielu nauczycieli pracujących w edukacji integracyjnej o uczniach z niepełnosprawnością, ich specjalnych potrzebach edukacyjnych po niemal czterech dekadach upowszechniania integracji edukacyjnej, jest minimalna, a umiejętności w ich zaspokajaniu niemal żadne. Spotkanie zainicjowane w MEN w dniu 23 czerwca 2017 r. przedstawicieli Zespołu Pedagogiki Specjalnej z dyrektorami: Departamentu Edukacji Integracyjnej i Inkluzyjnej Departamentu Kształcenia Ogólnego oraz Kształcenia Nauczycieli dotyczące kwalifikacji pedagogów specjalnych pozwala żywić nadzieję na korzystne zmiany.

Czy edukacja włączająca, wpisane w nią zarządzenia, metody i organizacja pracy edukacyjnej z uczniami z niepełnosprawnością, to zmieni? W konsekwencji ograniczy czy zwiększy liczbę wyobcowanych w integracji? Zapewne zdecydują o tym zaangażowanie i chęci środowiska naukowego, praktyków pedagogów specjalnych oraz środowiska pedagogów ogólnych w porozumieniu się co do przyszłości i kierunków zmian w edukacji uczniów z niepełnosprawnością i przekształcanie dotychczasowej rzeczywistości, także szkół specjalnych. Ostatecznie zdecyduje wola i zaangażowanie wszystkich środowisk i instytucji odpowiedzialnych za edukację uczniów z niepełnosprawnością w kreowanie nowej rzeczywistości – edukacji włączającej i namysł nad zastosowaniem przyjętych założeń w praktyce poprzedzony refleksją nad pytaniami, które na razie nie doczekały się jeszcze odpowiedzi. Także nad tym, co z segregacyjną ścieżką kształcenia w edukacji włączającej i/lub jak ograniczyć poczucie izolacji uczniów korzystających z segregacyjnej edukacji?

## Bibliografia

- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji „Humaniora”, Poznań.
- Błęszyńska K. (1986), *Rodzina w życiu dorosłych osób niepełnosprawnych fizycznie* [w:] *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*, red. A. Hulek, PZWL, Warszawa.



- Chodkowska M. (1993): *Kobieta niepełnosprawna. Socjopedagogiczne problemy postaw*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do nowoczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ćwirynkało K. (2001), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Dryżałowska G. (2015): *Integracja edukacyjna a społeczna. Satysfakcja z życia osób niedosłyszących*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Dryżałowska G. (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Głódkowska J. (1998), *W poszukiwaniu możliwości spełniania zasady indywidualizacji*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 9.
- Gołubiew-Konieczna M. (2006), *Rodzina i szkoła w edukacji ucznia niepełnosprawnego w systemie edukacji* [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. C. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyłański, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014), *Realizacja ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Hulek A. (1980), *Wstęp* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1980), *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1987), *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (współczesne tendencje)* [w:] *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga*, red. A. Hulek, „Studia Pedagogiczne”, t. LI, Ossolineum, Warszawa.
- Hulek A. (1992), *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego* [w:] *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych. Materiały Pierwszego Europejskiego Kongresu „Niepełnosprawni Blżej Europy”*, red. J. Fenczyn, J. Wyczasany, PSON ZG „Ostoja”, Kraków.
- Izdebski Z. (2005), *Postawy Polaków wobec seksualności osób niepełnosprawnych ruchowo i intelektualnie* [w:] *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – uwalnianie od schematów i uprzedzeń*, red. J. Głódkowska, A. Giryński, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Janion E. (2000), *Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej*, [w] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, red. A. Rakowska, J. Baran, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków.
- Karnaś D. (2004), *Relacje między dziećmi pełno i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Krakowiak K. (2009), *Ucieczki do i ze „świata ciszy” – w poszukiwaniu wspólnoty* [w:] *Młodzież głucha i słabosłysząca w rodzinie i otaczającym świecie*, red. J. Kobosko, Stowarzyszenie Rodziców i Przyjaciół Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu „Usłyszeć Świat”, Warszawa.
- Maciarz A. (1985), *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo* [w:] *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo*, red. J. Baran, J. Pilecki, Wydawnictwo WSP, Kraków.

- Nowak A. (2012), *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Nowicka A., Ochoczenko H. (2004), *Społeczna integracja dzieci w klasach integracyjnych wyzwaniem dla nauczycieli* [w:] *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ostrowska A. (2015), *(Nie)pełnosprawni w społeczeństwie 1993–2013*, PWN, Warszawa.
- Palak Z. (2001), *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, PWN, Warszawa.
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4.
- Szwed S. (2012), *Sumienie bardzo czyste* [w:] *Pytania, których się nie zadaje. 12 reporterów. 12 ważnych odpowiedzi*, red. J. Koral, Stowarzyszenie Rodzin i Opiekunów Osób z Zespołem Downa Bardziej Kochani, Warszawa.
- Szymczak M. (red.) (1981), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa.
- Warzywoda-Kruszyńska W., Mikołajczyk-Lerman G. (red.) (2011), *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Wyszyńska A. (1987), *Inwalidztwo i możliwości jego rehabilitacji* [w:] *Psychologia defektologiczna*, red. A. Wyszyńska, PWN, Warszawa.
- Zakrzewska-Manterys E. (1998), *Rozmowa terapeutyczna, czyli jak wrobić Królika Rogera*, „Bardziej Kochani” nr 2.
- Żyta A. (2013), *Małżeństwa i rodzicielstwo osób z niepełnosprawnością intelektualną – wyzwania współczesności*, „Edukacja Dorosłych” nr 2.

## Strony internetowe

- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy, [https://www.pfron.org.pl/download/1/7777/Raport\\_CZESC1z6final.pdf](https://www.pfron.org.pl/download/1/7777/Raport_CZESC1z6final.pdf) [dostęp: 1.04.2017].
- Szczęśliwe historie, <https://www.mydwoje.pl> [dostęp: 17.06.2017].
- Źródła danych o osobach niepełnosprawnych, Biuro Pełnomocnika Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych, [www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-o-osobach-niepelnosprawnych](http://www.niepelnosprawni.gov.pl/p,122,zrodla-danych-o-osobach-niepelnosprawnych) [dostęp: 27.06.2017].

Mirosław Rutkowski, Karol Bidziński

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

## Szkoła ogólnodostępna przestrzenią spotkania nauczycieli i pedagogów specjalnych – realizatorów idei edukacji włączającej

Współczesny system edukacji stawia wobec specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej wymagania znacznie bardziej złożone niż te, które wiązały się z tą specjalnością w przeszłości. Oczekuje od nich nie tylko wykonywania działań edukacyjnych i terapeutycznych z uczniem w szkole specjalnej, ale także umiejętności współtworzenia przestrzeni społecznej sprzyjającej realizacji potrzeb uczniów w różnicowanych środowiskach edukacyjnych. Jednym z takich środowisk jest szkoła ogólnodostępna, w której dochodzi do spotkania pracujących w niej nauczycieli ze specjalistami z zakresu pedagogiki specjalnej. W artykule poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jakich warunkach pedagogika specjalna ze swoim dorobkiem teoretycznym i praktycznym może stać się źródłem wartościowych inspiracji dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych rozwiązujących problemy wynikające z indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością.

Słowa kluczowe: przestrzeń edukacyjna, specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z niepełnosprawności, szkoła ogólnodostępna, specjaliści z zakresu pedagogiki specjalnej, wsparcie dla nauczycieli

## Mainstream school as a meeting space of teachers and special educators – promoting the idea of inclusive education

In the contemporary education system, special education professionals meet much more complex requirements than in the past. They are expected to perform educational and therapeutic activities with students at special school, as well as to be able to co-create social space that meets the needs of students in different learning environments. One of these environments is a public, mainstream school, where teachers need to collaborate with special education professionals. The article aims to answer the question: in what way can special education and its theoretical and practical resources become a valuable source for teaching practices for mainstream school teachers? How can teachers and special education professionals work together to face and solve problems while working with special – education students whose individual developmental and educational needs result from disability?

Keywords: educational space, special educational needs, mainstream school, special education professionals, support for teachers

## Wprowadzenie

Obserwowana od kilkunastu lat coraz powszechniejsza obecność w przestrzeni edukacyjnej<sup>1</sup> szkoły ogólnodostępnej uczniów z niepełnosprawnością, otwiera tę szkołę na kontakt z teorią i praktyką pedagogiki specjalnej oraz stwarza okazję do częstych zawodowych spotkań nauczycieli z różnymi specjalistami posiadającymi kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. W takich okolicznościach pedagogika specjalna, ze swoim dorobkiem teoretycznym i praktycznym, może stać się źródłem wartościowych inspiracji dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych poszukujących rozwiązania problemów napotykanym w pracy z uczniami, których indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne wynikają m.in. z niepełnosprawności. Od pedagogów specjalnych oczekuje się wsparcia procesów inkluzyjnych przez dokonanie transferu teorii pedagogicznej i rozwiązań metodycznych z przestrzeni szkoły specjalnej i specjalistycznych gabinetów terapeutycznych do środowiska szkoły ogólnodostępnej. Interesujące jest w jakim stopniu współcześni pedagodzy specjalni przygotowani są do realizacji tego zadania? Czy będą gotowi, ryzykując chwilową utratę poczucia bezpieczeństwa, dokonać trudnej rekonstrukcji własnej tożsamości zawodowej? Na ile szkoła ogólnodostępna i pracujący w niej nauczyciele oczekują wsparcia od pedagogów specjalnych i potrafią przyjąć to wsparcie? W jakich warunkach możliwe będzie wzmocnienie edukacyjnych procesów inkluzyjnych poprzez współdziałanie pedagogów specjalnych i nauczycieli szkół ogólnodostępnych?

Przestrzeń mentalną spotkania nauczycieli i pedagogów specjalnych wyznacza, przyjęta do realizacji na początku lat 90. XX w., idea budowania szkoły dostępnej dla wszystkich, której podstawowe zasady zapisano w programie Światowej Deklaracji Edukacja dla Wszystkich (*Education for All*) [1990]. Idea ta znajduje także wyraz w kolejnych dokumentach: Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych [1990], Deklaracji z Salamanki [1994], Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych [2006]. Początkowo realizacja postulatów zawartych w przywołanych dokumentach przebiegała głównie poprzez urzeczywistnianie idei normalizacyjnych i integracyjnych, dzisiaj przybiera także formę edukacji włączającej.

<sup>1</sup> Przestrzeń edukacyjna to termin od dawna stosowany w pedagogice – zob. B. Dymara (1998), *Przestrzeń szkoły i przestrzeń życia, czyli trzy światy dziecka* [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków; A. Nalaskowski (2002), *Przestrzeń i miejsce szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków. Interesującą próbę wyjaśnienia pojęcia, opisanie istoty i przedstawienia właściwości przestrzeni edukacyjnej podjęła I. Surina (2012), *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań współczesności*, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Podczas wdrażania idei budowania szkoły dostępnej dla wszystkich pojawia się wiele szczegółowych dylematów oraz obszarów interesujących dla analiz naukowych. Są to zarówno kwestie natury zasadniczej, jak i problemy formalno-prawne, organizacyjne i techniczne. Podstawowy problem stanowi rozstrzygnięcie dylematu: które koncepcje wypracowane w ramach pedagogiki specjalnej, jej teorii i praktyki, są wartościowe i przydatne w nowej rzeczywistości edukacyjnej? Które koncepcje straciły swą aktualność, a być może są i takie, które w nowych warunkach są nie tylko mało efektywne, ale wręcz niebezpieczne dla praktyki pedagogicznej? Współczesna pedagogika specjalna głosem swoich teoretyków dokonuje oceny dotychczasowego dorobku naukowego oraz swoistego wewnętrznego przewartościowania [Krause 2010; Chrzanowska 2015]. Przejawem tych przemian jest krytyka tradycyjnego modelu medycznego oraz osadzenie współczesnej pedagogiki specjalnej na paradygmacie humanistycznym, zwłaszcza subparadygmacie społecznym i tworzących go teoretycznych modelach: normalizacyjnym i upelnomocnienia. Amadeusz Krause [2013a i 2013b] zachęca, aby bez obaw o utratę własnej tożsamości naukowej w ramach pedagogiki specjalnej podjąć dialog z dorobkiem innych subdyscyplin pedagogicznych, a zwłaszcza pedagogiki krytycznej i emancypacyjnej, poszukując w nich inspiracji do badań i refleksji naukowej.

## Pedagogika specjalna – wobec „grzechu” biologicznego determinizmu w myśleniu o uczniu z niepełnosprawnością

W przeszłości wśród działań kierowanych wobec osób z niepełnosprawnością dominowały czynności opiekuńcze i medyczne, z czasem pojawiły się postulaty rehabilitacyjne i edukacyjne. Działaniom praktycznym towarzyszyła refleksja teoretyczna, która z czasem stała się podstawą stworzenia pedagogiki specjalnej jako subdyscypliny pedagogiki. W początkowym okresie gromadzenia danych naukowych pedagogzy, wzorując się na naukach przyrodniczych, poszukiwali przyczyn różnych zjawisk dotyczących człowieka z niepełnosprawnością, odwołując się wyłącznie do racjonalności instrumentalnej. W badaniach poszukiwano bezpośrednich zależności między stanem zdrowia biologicznego a funkcjonowaniem psychicznym, charakterem społecznych relacji, a także możliwościami edukacyjnymi osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Przestrzeń naukowego dyskursu oraz praktyki pedagogicznej wypełniły paradygmat medyczny i zgodne z nim modele medyczny (biologiczny) i rehabilitacyjny. W ramach modelu medycznego niepełnosprawność była utożsamiana głównie jako odchylenie od biomedycznych norm i standardów struktury i funkcji organizmu. W modelu

tym koncentrowano się przede wszystkim na biologicznym aspekcie funkcjonowania człowieka, a sytuacje doświadczania niepełnosprawności opisywano w postaci liniowej i bezwarunkowej zależności przyczynowo-skutkowej bez uwzględniania złożonych uwarunkowań kontekstowych. Krytycznego wartościowania tego modelu i jego wpływu na indywidualne i społeczne pojmowanie zjawiska niepełnosprawności dokonali m.in. J. Kirenko [2007], A. Krause [2010], I. Chrzanowska [2015].

W 1980 roku WHO zaproponowało Międzynarodową Klasyfikację Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń, która wzorowana była na modelu dynamicznym. Zgodnie z tym modelem uszkodzenie utożsamiano ze stratą bądź wadą fizjologiczną, anatomiczną, psychiczną struktury lub czynności organizmu powodującą ograniczoną sprawność wykonywania czynności na poziomie uznawanym za normalny dla człowieka. Ta obniżona sprawność w dużym stopniu upośledza jednostkę, ograniczając jej społeczną aktywność, związaną z wypełnianiem ról społecznych [Majewski 1995]. Ponieważ dysfunkcję struktur anatomicznych lub fizjologicznych funkcji traktowano jako czynnik destrukcyjnie determinujący całokształt psychicznego i społecznego funkcjonowania człowieka, głównym celem oddziaływań uczyniono starania prowadzące do usunięcia tej biologicznej „niedoskonałości”. W sytuacjach, gdy odstępstwo od biologicznej normy było wyraźne, wprowadzono w przestrzeń socjalizacyjną człowieka intensywne działania rehabilitacyjne.

W modelu medycznym szczególne nadzieje wiązano z procesem terapii, który wyraźnie zaczął dominować nad oddziaływaniami edukacyjnymi, a zwłaszcza dydaktycznymi. Niemal wszystkie działania służące wspieraniu rozwoju człowieka wiązano z terapią, podobnie wszelkie pozytywne zmiany w jego społecznym funkcjonowaniu interpretowano jako rezultat skutecznych oddziaływań terapeutycznych. Był to czas, w którym hasło „terapia” stało się wspólnym mianownikiem dla wszelkich oddziaływań kierowanych wobec osób z niepełnosprawnością, nawet naturalnym, codziennym czynnościami nadawano walor terapeutyczny. W tym okresie edukacyjnie wartościowe oddziaływania nabierały mocy, jeśli „wzbogacano” je o elementy terapii. I tak, naturalne dla rozwoju dziecka aktywności zmysłowego doświadczania świata nazwano terapią „doświadczania świata”, kontakt dziecka z literaturą stawał się skuteczny, jeśli zamieniał się w proces biblioterapii, podobnie kontakt człowieka z przyrodą stawał się animaloterapią, silwoterapią. Wielu aspektom działalności człowieka doświadczającego niepełnosprawności nadawano znaczenie terapeutyczne: działania wytwórcze określono jako terapia zajęciowa, wykonywanie pracy to ergo-terapia, kontakt z dziełami sztuki oraz aktywność twórcza to arteterapia, muzykoterapia, choreoterapia, teatroterapia i inne. Inicjowaniu tego typu aktywności towarzyszyły nierzadko nadmierne oczekiwania związane z „naprawczym charakterem” tych oddziaływań.

Wiele metod terapeutycznych nie zostało pozytywnie zweryfikowanych przez naukę. T. Witkowski [2009] w książce *Zakazana psychologia* dokonał daleko idącej krytyki niektórych metod psychoterapeutycznych stworzonych bez naukowych uzasadnień lub opartych na pseudo-nauce. Należy jednak pamiętać o tym, że obok niesprawdzonych technik istnieje wiele metod o charakterze terapeutycznym, które oparto na solidnych podstawach teoretycznych, a ich skuteczność znalazła potwierdzenie w badaniach weryfikacyjnych. Przed współczesnymi pedagogami specjalnymi stoi ważne zadanie dokonania naukowej weryfikacji stosowanych dotychczas metod terapeutycznych oraz wsparcie metodyków w opracowywaniu nowych rozwiązań praktycznych.

W działaniach praktycznych opartych na modelu medycznym zakładano, że jedynie specjalista posługujący się skomplikowanymi metodami terapeutycznymi, realizowanymi najlepiej także w specjalnie do tego celu stworzonym środowisku edukacyjnym – szkole specjalnej lub gabinecie terapeutycznym, jest pełnomocny do pracy z niepełnosprawnym uczniem. Mimo tego deterministycznego i dość uproszczonego w założeniach epistemologicznych sposobu analizowania sytuacji człowieka, niezaprzeczalnym dorobkiem tego okresu jest poznanie istoty oraz przyczyn wielu odmienności biologicznych ludzkiej egzystencji a w ślad za tym wypracowanie skutecznych sposobów zaspokajania wynikających z nich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, w tym metod i technik o charakterze terapeutycznym, a także rozwiązań metodycznych usprawniających proces nauczania – uczenia się (dydaktyka szkoły specjalnej). Siłą pedagogiki specjalnej był i nadal pozostaje jej interdyscyplinarny i pragmatyczny charakter oraz wynikająca z jej przedmiotu badań służebna rola wobec człowieka.

Z czasem na gruncie pedagogiki specjalnej i innych nauk społecznych uznano, że przyczyn trudności i ograniczeń doświadczanych przez człowieka w codziennym życiu, w tym także w sytuacjach uczenia się, należy poszukiwać nie tylko w jego właściwościach indywidualnych, ale także w sposobie organizacji środowiska społecznego.

Idee, pojawiające się w środowiskach działających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, a także organizacjach emancypacyjnych osób doświadczających różnych rodzajów niepełnosprawności w latach 70. ubiegłego stulecia w Wielkiej Brytanii, zawierały założenia odwołujące się do szukania przyczyn niepełnosprawności nie w jednostce, lecz w ograniczającym ją, opresyjnym środowisku oraz społecznych, fizycznych i ekonomicznych barierach. Opierający się na tych założeniach i będący w opozycji do modelu medycznego model społeczny odchodzi od postrzegania niepełnosprawności w kontekście kategoryzowania ludzi i proponuje rozpatrywanie jej jako uniwersalne ludzkie doświadczenie. Główną strategią rozwiązań proponowanych w modelu społecznym jest inkluzja społeczna (w tym edukacyjna), a narzędziami działania – diagnoza potrzeb (związana

z szacowaniem warunków ich realizacji), elastyczne zmiany w organizacji przestrzeni oraz projektowanie uniwersalne. Można zauważyć, że powyższe podejście zdejmuje z grupy osób z niepełnosprawnościami etykietę grupy mniejszościowej [Szluz 2007; Woźniak 2008; Wiliński 2010].

Przyjęcie inkluzji społecznej (w tym edukacyjnej) jako dominującej strategii społecznego modelu niepełnosprawności wraz z jej narzędziem – projektowaniem uniwersalnym (ang. *Universal Design* – UD) zakłada, iż osoby z niepełnosprawnościami mają większe szanse na włączenie i uczestniczenie w głównym nurcie życia społecznego, jeśli otoczenie, przestrzeń użytkowa i produkty planowane będą tak, aby mogli z nich korzystać wszyscy.

UD proponuje siedem elementarnych, a zarazem uniwersalnych zasad projektowania: równe szanse dla wszystkich, elastyczność w użyciu, prostota i intuicyjność obsługi, postrzegalność informacji, tolerancja błędów, niewielki wysiłek fizyczny podczas użycia, wystarczający rozmiar i przestrzeń użytkowania [Błaszak, Przybylski 2010; Budny 2004]. W przestrzeni edukacji włączającej oznacza to promowanie rozwiązań, pozwalających wszystkim uczniom realizować swoje różnorodne (w tym specjalne) potrzeby edukacyjne. Na początku XXI wieku fundament dla takich rozwiązań zaproponowany został przez F. Bowe [2000] w uniwersalnych zasadach projektowania strategii przekazu wiedzy (ang. *Universal Instructional Design*, UID): 1) dostępność, 2) elastyczność, 3) bezpośrednia i intuicyjna obsługa, 4) efektywne i przejrzyste metody przekazu wiedzy, 5) wspierające ucznia otoczenie, 6) minimalizowanie zbędnych zadań i wymagań, 7) odpowiednia przestrzeń. Zastosowano je w rozwijanej i wciąż aktualizowanej koncepcji projektowania uniwersalnego uczenia się/nauczania – UDL (ang. *Universal Design for Learning*) [CAST, 2011; Universal Design for Learning Guidelines].

UDL stanowi dziś solidną metodologiczną podstawę edukacji inkluzyjnej opartą o trzy zasadnicze standardy pozwalające optymalizować rozwój procesów poznawczych oraz instrumentalnych wszystkich uczniów:

1. zapewnieniu możliwości percepcji (wielokanałowość przekazu z możliwością wyboru odpowiedniego kanału, elastyczny format przekazu itp.);
2. zapewnieniu możliwości korzystania z adekwatnego kodu językowego, wyrażań matematycznych i symboli (wyjaśnienie słownictwa, symboli, struktury składni, wspieranie dekodowania tekstu, zapisu matematycznego i symbolicznego, ilustrowanie za pomocą różnych mediów itp.);
3. zapewnieniu możliwości rozumienia (porządkowanie wiadomości, przystępne konstruowanie systemu wiedzy, zakotwiczenie pamięciowe wiedzy, instrukcje przetwarzania informacji, wizualizacja, mapy myśli itp.)

Pierwszy z wymienionych standardów dotyczy przede wszystkim procesu identyfikacji – rozpoznania treści uczenia się/nauczania („czego się uczyć?”) i prezentowania informacji w zróżnicowany sposób. Drugi – odnosi się głównie do



organizowania i różnorodności ekspresji treści („jak się uczyć?”). Trzeci zaś standard definiuje kwestie waloryzacji i motywacji uczenia się („po co się uczyć?”), określając w szczegółowych wytycznych sposoby wzbudzania zainteresowania i motywacji<sup>2</sup>.

Aktualnie model medyczny, podobnie jak model społeczny, ulega powolnej przemianie, czego przejawem jest współczesne, wielowymiarowe definiowanie zdrowia jako podstawowej kategorii pojęciowej dla tego modelu. „Respektując założenia współczesnej psychologii, że człowiek jest jednością czterech warstw swojej egzystencji: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej (noetycznej), oraz definicji zdrowia według WHO, należy przyjąć, iż zdrowie człowieka ma cztery podstawowe wymiary wzajemnie na siebie wpływające: fizyczny, psychiczny, społeczny i duchowy” [Pilecka 2011, s. 20].

Niepełnosprawność nie jest traktowana wyłącznie w kategoriach choroby, defektu ciała oraz naruszenia jego sprawności, istotne są także pozostałe wymiary ludzkiego zdrowia. Wyrazem tych przemian są próby znalezienia kompromisu między dwoma tradycyjnymi już koncepcjami medycznego i społecznego modelu niepełnosprawności. Pierwszą próbą uwzględnienia tych dwóch punktów widzenia podczas opisywania zjawiska ludzkiej niepełnosprawności była Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps, ICIDH*) opracowana przez WHO w 1980 roku oraz zmieniona i uaktualniona jej edycja z 1998 roku (*ICIDH-2*) – nazwana przez jej twórców modelem uniwersalnym [Ustün 1999, s. 8]. Ostatnią propozycją jest model zawarty w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*International classification of functioning, disability and Health, ICF*), oraz wersja odnosząca się do dzieci i młodzieży (*International classification of functioning, disability and health: children & youth version ICF-CY*). W tym interakcyjnym modelu niepełnosprawności funkcjonowanie jednostki w określonej dziedzinie jest postrzegane jako interakcja lub złożony wzajemny związek między stanem zdrowia (funkcje i struktury ciała), zakresem aktywności i uczestnictwa a czynnikami kontekstowymi (tzn. czynnikami środowiskowymi i osobowymi). Między czynnikami tymi zachodzi dynamiczna interakcja. To, czy i w jakim stopniu zakres i rodzaj uszkodzenia anatomicznej struktury ciała lub zaburzenia w jego funkcjonowaniu wpływają na aktywność osoby i jej społeczne funkcjonowanie, w dużym stopniu determinowane jest przez zasoby indywidualne oraz warunki środowiskowe. Do tego modelu odwołują się autorzy Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, przyjętej w grudniu 2006 r. na sesji Zgromadzenia Ogólnego ONZ i ratyfikowanej przez

<sup>2</sup> Zagadnienie to zaprezentowano w pracy: M. Rutkowski (2013), *Niepełnosprawność w edukacji – nowe konteksty: przestrzeń – relacje – komunikacja* [w:] *Problematyka niepełnosprawności w mediach i edukacji*, red. E. Jaska, T. Skoczek, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.

Polskę we wrześniu 2012 r. Przyjęcie tego modelu niepełnosprawności, z mocnym akcentowaniem kontekstu środowiskowego, pociąga za sobą daleko idące konsekwencje dla orzecznictwa oraz organizacji działań pomocowych.

Pedagogika specjalna, ze swoim bogatym dorobkiem teoretycznym i praktycznym, wyzwolona z grzechów biologicznego determinizmu, powoli staje się źródłem wartościowych inspiracji teoretycznych dla innych przedstawicieli nauk o wychowaniu oraz odniesień dla praktyki pedagogicznej. Dzięki antypozytywistycznemu przełomowi, który dokonał się w naukach społecznych oraz ukształtowaniu paradygmatu humanistycznego zmienił się sposób badania fenomenu niepełnosprawności oraz stosunek do osób z niepełnosprawnościami i praktyki organizacji ich przestrzeni życiowej, w tym szkolnej edukacji. Naukowcy uznali, że nie da się opisywać złożonych zjawisk społecznych i niepowtarzalności losów osoby ludzkiej, odwołując się jedynie do racjonalności<sup>3</sup> kognitywno-instrumentalnej (porządek czynu). Niezbędne jest oparcie procesu badawczego na racjonalności komunikacyjnej, czyli prowadzenie dociekań naukowych w porządku rozumienia. Porządek ten wyznacza stawianie pytań egzystencjalnych, których celem jest zrozumienie sensu istnienia, własnego działania i innych poważnych ludzkich dylematów. Drogą do poznania indywidualnego doświadczenia egzystencjalnego i włączenia go do doświadczania wspólnoty sensu jest dialog prowadzony w duchu współpracy i krytycyzmu [Kwaśnica 2014].

Postulat ten najpełniej znajduje swój wyraz w pedagogice zorientowanej humanistycznie, w której szczególnego znaczenia nabiera refleksja hermeneutyczna i fenomenologiczny wgląd w świat ludzkich sensów i nadawanych znaczeń oraz próba ich jakościowych analiz/rekonstrukcji. Te i inne orientacje humanistyczne (np. heurystyka, interakcjonizm symboliczny, etnometodologia) tworzą solidną podstawę filozoficzno-metodologiczną uprawiania badań. Inspirujące są nurty współczesnych studiów humanistycznych (teoria krytyczna, studia kulturowe, studia ewaluacyjne i inne), które powstały dzięki przyjęciu transdyscyplinarnej perspektywy badawczej [Kubinowski 2010, s. 26–48].

Pedagogika specjalna może wiele czerpać z dorobku pedagogiki zorientowanej humanistycznie, ale też wiele wносить do jej dalszego rozwoju. Łączy je bowiem, z jednej strony, swoisty idealizm – wiara w misyjną i uzdrawiającą moc nauki, a z drugiej, pragmatyzm – podkreślanie użyteczności działalności naukowej i aktywnego udziału badacza w zmienianiu otaczającego świata. Pedagogika specjalna od wielu lat poszukuje sposobów urzeczywistnienia „sprawiedliwego społeczeństwa”, czego szczególnym przykładem jest idea rozwoju autonomii i samosterowności osób z niepełnosprawnością oraz poszukiwanie sposobów bu-

<sup>3</sup> Podstawą do rozważań o dwóch porządkach: czynu i rozumienia stała się interpretacja koncepcji racjonalności wg Habermasa dokonana przez R. Kwaśnicę [2016].

dowania struktur (społecznych) otwierających, a nie zamykających pole działania, struktur emancypacji, a nie zniewolenia” [Sadowska 2016, s. 35].

Zmianę społeczną i edukacyjną mogą inicjować i dynamizować badania o charakterze weryfikacyjnym oraz implementacyjnym. To dzięki tego typu pracom na przykład możliwa jest ocena naukowa różnorodnych tradycyjnych praktyk terapeutycznych oraz formułowanie nowych rozwiązań praktycznych. Dzięki badaniom komparatystycznym możliwy jest transfer sprawdzonych rozwiązań metodycznych i organizacyjnych. Badania w działaniu oraz badania ewaluacyjne wspierają naukową refleksją proces zmiany praktyki społecznej w tym edukacji osób z niepełnosprawnością.

### Kim jest współczesny pedagog specjalny – zagrożenie utraty tożsamości zawodowej

Jeszcze do niedawna określenie roli zawodowej specjalisty posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej było dość jednoznaczne. Kategorią tą określano zakres czynności nauczyciela szkoły specjalnej, polegających na wypełnianiu zadań opiekuńczych oraz dydaktyczno-wychowawczych, skierowanych do dzieci i uczniów z danym rodzajem i stopniem niepełnosprawności, realizowanych w specjalnie do tego celu stworzonej przestrzeni przedszkola, szkoły specjalnej lub specjalistycznego ośrodka o charakterze terapeutyczno-edukacyjnym. Z czasem zakres działań zawodowych pedagoga specjalnego rozszerzono także na inne formy kształcenia specjalnego realizowanego poza szkołą specjalną, w ramach edukacji integracyjnej lub włączającej. Aktualnie oczekuje się od nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej gotowości do podjęcia pracy edukacyjno-terapeutycznej z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z różnych rodzajów niepełnosprawności, ale i zagrożenia niedostosowaniem społecznym lub niedostosowania społecznego. Współczesny pedagog specjalny wypełnia aktywnością zawodową także przestrzeń poza edukacją szkolną, realizuje zadania zawodowe w pracy z małym dzieckiem z niepełnosprawnością lub zagrożonym nieprawidłowym rozwojem w ramach wczesnego wspomaganie. Staje się ważnym podmiotem w działaniach prowadzących do aktywizacji zawodowej i społecznej osób dorosłych, podejmuje opiekę nad osobami z niepełnosprawnościami w wieku senioralnym. Do jego zadań należy nie tylko bezpośrednie oddziaływanie edukacyjno-terapeutyczne, ale także budowanie koalicji instytucji oraz innych podmiotów współdziałających na rzecz osób z niepełnosprawnościami, wspieranie rodziców w skuteczniejszym wypełnianiu zadań rodzicielskich i udzielanie pomocy nauczycielom szkoły ogólnodo-

stępnej w uprzystępnianiu przestrzeni szkolnej dla uczniów z niepełnosprawnościami.

Rozwiązania prawne oraz system kształcenia pedagogów specjalnych nie w pełni nadążają za tymi nowymi zadaniami i społecznymi oczekiwaniami stawianymi wobec tej grupy zawodowej. W wielu ośrodkach akademickich kształcących kadry do pracy z uczniami, których specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne wynikają z niepełnosprawności, przygotowanie do realizacji zadań zawodowych jest wyraźnie sprofilowane, przekazywana wiedza oraz kształtowane umiejętności zawodowe dotyczą uczniów z danym rodzajem i stopniem niepełnosprawności. Aktualnie kwalifikacje pedagoga specjalnego można uzyskać, kończąc studia wyższe na kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna w zakresie odpowiednim do niepełnosprawności uczniów [Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. poz. 1575]. Dodatkowym sposobem uzyskania kwalifikacji zawodowych pedagoga specjalnego jest ukończenie studiów podyplomowych, a jeszcze do niedawna także kursu kwalifikacyjnego<sup>4</sup> w zakresie jednej z subdyscyplin pedagogiki specjalnej.

W aktualnie obowiązującym rejestrze zawodów opublikowanym w Rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania [Dz.U. z 2014 r., poz. 1145] widnieje kategoria zawodowa – nauczyciele szkół specjalnych oraz wyróżnione w ramach tego zawodu specjalności: nauczyciel upośledzonych umysłowo (oligofrenopedagog), nauczyciel niesłyszących i niedosłyszących (surdopedagog) i inne. Zapisy te budzą zastrzeżenia nie tylko pod względem przestarzałej terminologii określającej podmiot pedagogicznych oddziaływań, ale też z powodu zawężania faktycznych oraz oczekiwanych kompetencji istotnych dla tych specjalistów.

W efekcie starań podjętych przez pracowników naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej w 2014 r. nastąpiło formalno-prawne rozszerzenie dotychczasowej grupy zawodów związanych z działaniami służącymi wspieraniu w rozwoju osób z niepełnosprawnościami. W rejestrze zawodów i specjalności opublikowanym w rozporządzeniu Ministra Pracy i Polityki Społecznej, pod pozycją 235919 umieszczono zawód – pedagog specjalny, skupiający specjalistów legitymujących się sprofilowanymi kompetencjami, ukierunkowanymi na pracę z uczniem z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego [*Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnościami*, Forum Pedagogiki Specjalnej].

Zgodnie z założeniami autorów wniosku pedagog specjalny jest specjalistą posiadającym wiedzę i umiejętności do pracy z uczniami z różnymi rodzajami

<sup>4</sup> Od 2016 r. nie jest możliwe uzyskanie kwalifikacji pedagoga specjalnego na podstawie kursu (zob. Dz. U. z 2016 r., poz. 1591, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli).

i stopniami niepełnosprawności w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej i integracyjnej.

Może być zatrudniony na stanowisku:

- nauczyciela – pedagoga specjalnego w przedszkolach, szkołach integracyjnych oraz w oddziałach integracyjnych zorganizowanych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych;
- nauczyciela – pedagoga specjalnego w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych, za zgodą organu prowadzącego.

W syntetycznym opisie zawodu, wymieniono następujące zadania: „Prowadzi badania nad potrzebami edukacyjnymi osób niepełnosprawnych; udziela im wsparcia i pomocy; prowadzi zajęcia dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze z dziećmi i młodzieżą w przedszkolach, szkołach różnych poziomów nauczania oraz w klasach integracyjnych; realizuje procesy rewalidacji, kompensacji oraz resocjalizacji osób niepełnosprawnych” [Opis zawodu pedagog specjalny (nr 235919) – Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej].

Zmianom legislacyjnym służącym nadaniu statusu prawnego zawodowi pedagoga specjalnego towarzyszyły działania o charakterze edukacyjnym, których celem było przygotowanie specjalistów do realizacji zadań w ramach tej profesji. W ofercie edukacyjnej Akademii Pedagogiki Specjalnej znajdują się studia na kierunku pedagogika specjalna, specjalność edukacja integracyjna i włączająca, a od 2015 r. także studia podyplomowe w tym zakresie. Podobny charakter miały studia podyplomowe Wspomaganie rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej zorganizowane w roku akademickim 2011/2012 na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach<sup>5</sup>.

## Pedagodzy specjaliści w szkole ogólnodostępnej – (nie)potrzebni specjaliści

Zgodnie z przepisami prawa oświatowego nauczyciele zatrudnieni w szkołach ogólnodostępnych mają pełne prawo do prowadzenia zajęć dydaktycznych i wychowawczych z uczniami, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z niepełnosprawności bez konieczności posiadania specjalistycznego przygotowania

<sup>5</sup> Na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w latach 2011–2012 zrealizowano studia podyplomowe Wspomaganie rozwoju ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Studia te były jedną z form Programu „Benild – Doskonalenie Świętokrzyskich Kadr Oświatowych” współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.

z zakresu pedagogiki specjalnej<sup>6</sup>. W tych szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem objęci są uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera lub niepełnosprawności sprzężone, istnieje prawny obowiązek dodatkowego zatrudnienia osób wspierających kształcenie specjalne: nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, specjalistów (psycholog, logopeda, pedagog, rehabilitant), asystenta nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, pomocy nauczyciela. Obowiązujące rozwiązania prawa oświatowego świadczą o tym, że kompetencje zatrudnianego nauczyciela, posiadającego kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej nie są jednak przez ustawodawcę traktowane jako na tyle istotne, by nie można ich było zastąpić kompetencjami asystenta (w klasach I–III) lub pomocy nauczyciela – od których wymaga się uwzględniania zaleceń orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Także w przypadku uczniów, których specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z innych niż wymienione wyżej rodzajów niepełnosprawności, za zgodą organu prowadzącego placówkę istnieje możliwość zatrudnienia dodatkowego nauczyciela z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej [Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113].

Obecni w szkole ogólnodostępnej nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej to najczęściej osoby, które zdobyły uprawnienia zawodowe na kursach kwalifikacyjnych, nieco rzadziej na studiach podyplomowych lub studiach kierunkowych. Tak wynika z prowadzonych badań wśród nauczycieli województwa świętokrzyskiego [Bidziński i in. 2013]. Prowadzone od wielu lat w naszym kraju kursy kwalifikacyjne, adresowane były do osób posiadających przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. Celem tych szkoleń było wyposażenie uczestników w kompetencje oraz nadanie kwalifikacji do nauczania określonego przedmiotu – prowadzenia zajęć z dziećmi i młodzieżą z danym rodzajem niepełnosprawności w szkołach specjalnych, integracyjnych, ogólnodostępnych oraz innych placówkach oświatowo-wychowawczych, opiekuńczych, rewalidacyjnych. Uczestnicy kursów kwalifikacyjnych, zgodnie z prawem, nie mieli obowiązku odbycia praktycznych zajęć, a ich szkolenie miało wyłącznie wymiar teoretyczny. Od wielu lat akademickie środowisko pedagogów specjalnych zgłaszało liczne zastrzeżenia co do skuteczności tej formy

<sup>6</sup> Poddając krytycznej analizie zakres i charakter kompetencji w obecnym modelu studiów pedagogicznych/nauczycielskich Z. Janiszewska-Nieścioruk i S. Sadowska zwracają uwagę na niebezpieczeństwo deprecjonowania dorobku naukowego, badawczego i metodycznego pedagogiki specjalnej choćby z uwagi na to, iż w założeniach prawa oświatowego „to nauczyciel – po kursowym w zakresie tej problematyki „przygotowaniu” – uznawany jest za bardziej kompetentnego specjalistę od pedagoga specjalnego – absolwenta I i II stopnia studiów tego kierunku” [2016, s. 18].

kształcenia zawodowego, szczególnie wątpliwość budził niski poziom kształcenia umiejętności praktycznych związanych z realizacją pracy edukacyjnej i terapeutycznej z uczniami z niepełnosprawnością [Gajdzica 2014]. Od kilku lat obowiązujące przepisy prawa oświatowego wyłączyły możliwość zdobywania kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej na kursach kwalifikacyjnych [Rozporządzenie MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie kwalifikacji, Dz. U. Nr 50, poz. 400]. Aktualnie jedyną drogą uzyskania statusu pedagoga specjalnego są studia licencjackie, magisterskie lub podyplomowe.

W ciągu wielu lat prowadzenia kursów kwalifikacyjnych wypromowano liczną grupę nauczycieli z kwalifikacjami z zakresu wybranej subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Przykładowa analiza treści nauczania Ramowego programu kursu kwalifikacyjnego z zakresu oligofrenopedagogiki dla nauczycieli i wychowawców placówek dla dzieci upośledzonych umysłowo [MEN 1992], który przez wiele lat stanowił podstawę dla formułowania celów kształcenia, wskazuje na nieadekwatny do dzisiejszych potrzeb zakres wiedzy i umiejętności kształtowanych w ramach tych szkoleń. Uczestnicy kursów byli w sposób bardzo ograniczony wyposażeni w kompetencje przydatne do udzielania wsparcia innym nauczycielom oraz organizowania działań środowiskowych – budowania lokalnej koalicji na rzecz ucznia i jego rodziny wśród nauczycieli, szkolnych i pozaszkolnych specjalistów zaangażowanych w jego rozwój. Niestety podobnie w obowiązujących standardach stanowiących podstawę planowania studiów podyplomowych kompetencje te nie są zapisane w sposób wystarczający. Brak tych kompetencji prawdopodobnie poważnie utrudnia absolwentom kursów kwalifikacyjnych realizowanie zadań na rzecz organizowania wspierającego środowiska edukacyjnego dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Niestety, podobnie w obowiązujących standardach kształcenia stanowiących podstawę planowania studiów podyplomowych kompetencje te nie są zapisane w sposób wystarczający.

Wielu pedagogów specjalnych w minionych latach było kształconych na podstawie bio-medycznego modelu niepełnosprawności. Do dzisiaj może to skutkować medykacją i biologicznym determinizmem w myśleniu o fenomenie ludzkiej niepełnosprawności i poważnie utrudniać dialog z innymi osobami – podmiotami działań edukacyjnych, wspierających rozwój i aktywizujących. Nadal język pedagogiki specjalnej, zwłaszcza jej praktycznych realizatorów, bywa przepełniony pojęciami medycznymi, a charakterystyka osób z niepełnosprawnością dokonywana jest głównie w odniesieniu do jednostek chorobowych zaczerpniętych z medycznych klasyfikacji. Niestety nadal w przestrzeni edukacyjnej można usłyszeć określenia „autystyk”, „upośledzony umysłowo”, którymi specjaliści określają podmiot swoich rewalidacyjnych oddziaływań. Sposobom komunikowania o niepełnej sprawności towarzyszy także myślenie o domi-

nującej roli procesów terapeutycznych nad innymi działaniami o charakterze edukacyjnym oraz przekonanie o konieczności specjalnego organizowania przestrzeni edukacji dla osób z niepełnosprawnością połączony z odrzuceniem lub deprecjonowaniem idei edukacji włączającej.

Podobnych trudności doświadczają nauczyciele szkół ogólnodostępnych, którzy nie czują się pełnomocni do pracy z uczniami z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z niepełnosprawności. W głównym nurcie przygotowania zawodowego nauczycieli przez wiele lat nie zakładano konieczności wyposażenia przyszłych adeptów zawodu w kompetencje przydatne do pracy z tymi uczniami. Dopiero od niedawna w obowiązujących standardach przygotowania do zawodu nauczyciela obecne są treści z zakresu pedagogiki specjalnej, ale nadal traktowane są one dość powierzchownie. Problematiczną kwestię stanowi poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji osiągniętych w realizacji modułu 2 „Przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym” zawartego w Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, [Dz.U. 2012 poz. 131]. Wydaje się on niewystarczający do podjęcia efektywnej pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podobnie krytycznie określa zapisy standardów kształcenia zawarte w odrębnym module kształcenia – moduł 5. Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej Z. Janiszewska-Nieścioruk [2016, s. 52–53]. Autorka podkreśla, że moduł ten (w wymiarze 350 godz.) „może, a więc nie musi być realizowany w ramach kierunkowego i specjalnościowego przygotowania nauczycieli”. Możliwość konstruowania przez uczelnie programów studiów nauczycielskich i pedagogicznych na zasadzie uznaniowości w określaniu wymiaru praktycznego oraz metodycznego przygotowania studentów w zakresie treści modułu 5, mogą spowodować, iż poziom związanych z nimi kompetencji okaże się niewystarczający.

Problemy komunikacyjne, niedostatki w zakresie pewnych kompetencji zawodowych<sup>7</sup>, ale przede wszystkim brak pełnej zgody na realizację idei edukacji włączającej, mogą stanowić barierę w budowaniu wspólnoty nauczycieli szkół ogólnodostępnych i pedagogów specjalnych. Obok subiektywnych barier istnieje wiele obiektywnych ograniczeń w nawiązaniu dialogu i podjęciu współpracy między tymi podmiotami.

Niewielką skuteczność oraz małą dostępność wsparcia płynącego od pedagogów specjalnych do nauczycieli szkół ogólnodostępnych potwierdzają wyniki badań przeprowadzonych wśród 405 nauczycieli województwa świętokrzyskiego

<sup>7</sup> W badaniach prowadzonych wśród nauczycieli województwa świętokrzyskiego konstatowano, iż badani rzadko traktowali swoje zasoby kompetencyjne jako przydatne do pracy z dziećmi, których specjalne potrzeby wynikają z niepełnosprawności sensorycznych, niepełnosprawności motorycznej lub przewlekłych chorób [Bidziński i in., 2013, s. 121–167].



[Bidziński i in. 2013]. W opinii respondentów pedagog specjalny nie jest postrzegany jako ważne, dostępne i efektywne źródło wsparcia zawodowego w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ocena ta prawdopodobnie spowodowana jest ograniczonym zakresem wcześniejszych doświadczeń badanych nauczycieli w pozyskiwaniu wsparcia od tej grupy specjalistów.

Uzupełnieniem powyższej analizy są wnioski płynące z porównania średnich ocen w zakresie subiektywnego postrzegania własnych kompetencji diagnostycznych, planistycznych, realizacyjnych i ewaluacyjnych przez pedagogów specjalnych – nauczycieli szkoły specjalnej na tle całej ponad czterystuosobowej grupy badanych nauczycieli. Pedagodzy specjaliści uczestniczący w badaniach – w większości nauczyciele szkół specjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, najwyżej ocenili swoje kompetencje w zakresie wspomagania rozwoju uczniów, których potrzeby edukacyjne wynikają z niepełnosprawności (głównie intelektualnej), oceniając jednocześnie znacznie niżej niż cała grupa badanych kompetencje wobec uczniów, których różnorodne potrzeby edukacyjne generowane są uwarunkowaniami środowiskowymi, niedostosowaniem społecznym, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, sytuacją kryzysową lub traumatyczną oraz specyficznymi trudnościami w uczeniu się, a także szczególnymi zdolnościami [Rutkowski 2014, s. 49–59].

Zgodnie z obowiązującymi zapisami prawa oświatowego tradycyjnie rozumiane kompetencje specjalistyczne pedagogów specjalnych – nauczycieli szkoły specjalnej (oligofrenopedagogów, surdopedagogów, tyflop pedagogów itd.) mogą być wykorzystane w przestrzeni edukacyjnej poza placówką specjalną – w szczególności w szkole ogólnodostępnej, przede wszystkim w realizacji zadania związanego z pomocą pedagogiczną konkretnemu uczniowi z niepełnosprawnością w ramach zajęć rewalidacyjnych. W kontekście realizowania transferu doświadczeń pedagogiki specjalnej do szerokiej przestrzeni środowiskowej sprzyjającej realizacji różnorodnych potrzeb uczniów i nauczycieli wspomniane kompetencje mogą okazać się zbyt wąskozakresowe, by efektywnie współtworzyć lokalne koalicje na rzecz ucznia i jego rodziny. W tym zakresie zawód – pedagog specjalny, zapisany z inicjatywy Akademii Pedagogiki Specjalnej w rejestrze zawodów w 2014 roku, wraz z szerokok zakresowymi a jednocześnie sprofilowanymi kompetencjami, stwarza dużo większe możliwości koordynacji działań w kierunku współtworzenia przestrzeni edukacji włączającej w szkole ogólnodostępnej.

Dodatkowy problem stanowi sposób usytuowania w strukturze organizacyjnej szkoły nauczycieli z kwalifikacjami w zakresie pedagogiki specjalnej. Są to pracownicy, którzy w szkole nie są zatrudnieni na stanowisku specjalisty, lecz na etacie nauczycielskim i realizują głównie zadania dydaktyczne lub wychowawcze w ramach nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć. Nauczyciele ci posiadane kompetencje do pracy z uczniem niepełnosprawnym wykorzystują

głównie w przestrzeni klasy, rzadziej mają sposobność do dzielenia się swoimi doświadczeniami na poziomie szkoły i wspierania innych nauczycieli w planowaniu i realizowaniu działań edukacyjnych i terapeutycznych. Coraz powszechniejsze staje się zatrudnianie w szkole ogólnodostępnej pedagogów z określonym rodzajem specjalności adekwatnym do niepełnosprawności doświadczanej przez ucznia, w celu prowadzenia zajęć rewalidacyjnych. Specjaliści ci zwykle zatrudniani są w bardzo ograniczonym wymiarze pracy (np. dwie godziny w tygodniu), przybywają do szkoły głównie w celu realizacji indywidualnych zajęć specjalistycznych z uczniami, w niedostatecznym stopniu włączani są do innych działań szkoły na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>8</sup>.

Kolejną grupę specjalistów „bywających” w szkole ogólnodostępnej stanowią pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej, którzy w ramach zadań statutowych mają wspierać nauczycieli w realizacji idei edukacji włączającej. Sporadyczna obecność w przestrzeni edukacyjnej zarówno specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak i pedagogów specjalnych może paradoksalnie stanowić przyczynek do negatywnego naznaczania ucznia, z którym wspomniani specjaliści prowadzą zajęcia. Wśród naukowców trwa ożywiona dyskusja na temat współczesnego rozumienia działań pomocowych i terapeutycznych realizowanych w ramach funkcjonowania instytucji pomocowych. Szczególnego znaczenia nabierają wysiłki demaskowania przemocy symbolicznej zawierającej się w ukrytym programie instytucji powołanych do udzielania pomocy i wspierania rozwoju. Współcześni badacze wskazują potencjalne miejsca ujawniania się przemocy symbolicznej. Są to: procedury, sytuacja przymusu, ocenianie (testowanie), przestrzeń, działania rutynowe, metody pracy, komunikacja werbalna i niewerbalna. Problem ten dotyczy nie tylko poradni jako instytucji, ale także może ujawniać się w szkole na styku specjalista i nauczyciel [Skałbani, Gretkowski 2016].

## Podsumowanie

Szkoła ogólnodostępna staje się coraz częściej przestrzenią spotkania nauczycieli oraz specjalistów posiadających różnorodne kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej. To, w jakim stopniu pedagogzy specjalni włączą się aktywnie w kreowanie tej przestrzeni, zależy od wielu bardzo różnorodnych czynników, zarówno o charakterze obiektywnym jak i subiektywnym.

<sup>8</sup> Wnioski na podstawie badań terenowych prowadzonych aktualnie przez K. Bidzińskiego w ramach projektu „Szkoła podstawowa jako wspólnota działania oraz subiektywnych i intersubiektywnych znaczeń podmiotów kreujących przestrzeń realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów”.

Wśród czynników, które mogą pozytywnie wpływać na przebieg współdziałania nauczycieli szkół ogólnodostępnych i specjalistów szczególne miejsce zajmują uregulowania prawne precyzyjnie określające ramy organizacyjne i finansowe tej współpracy. To one w sposób istotny determinują, między innymi, charakter i częstotliwość spotkań partnerów podejmujących wysiłki na rzecz stworzenia optymalnych warunków dla rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W obowiązujących aktualnie rozwiązaniach prawnych nie określono precyzyjnie statusu pedagoga specjalnego, jego zawodowej roli ani wymogu jego obligatoryjnej obecności w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, w której realizują zadania uczniowie z niepełnosprawnością. W praktyce, zatrudnianie pedagoga specjalnego w szkole ogólnodostępnej ma nadal charakter fakultatywny i uzależnione jest od woli organu prowadzącego szkołę. W wielu szkołach nie zatrudnia się tego typu specjalistów lub wymiar ich zatrudnienia jest niewystarczający.

Zapisy prawa oświatowego zobowiązują pedagogów specjalnych zatrudnionych w szkołach specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, ale także pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków doradztwa i doskonalenia nauczycieli do podejmowania zadań służących wspieraniu nauczycieli szkół ogólnodostępnych w realizacji idei edukacji włączającej. Do zadań tych zaliczono między innymi obowiązek wsparcia w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów z niepełnosprawnością, niedostosowaniem społecznym lub zagrożonych takim niedostosowaniem. Nową kategorię statutowych zadań poradni psychologiczno-pedagogicznej stanowi wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Ma ono być realizowane poprzez: rozpoznawanie potrzeb tych instytucji, ustalenie sposobów działania prowadzących do zaspokojenia tych potrzeb, zaplanowanie form wspomaganie i ich realizację, wspólną ocenę efektów i opracowanie wniosków z realizacji zaplanowanych form wspomaganie. Wspomaganie to polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu działań mających na celu poprawę jakości pracy przedszkola, szkoły lub placówki. [Rozporządzenie MEN z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz. U., poz. 1647]. Niestety są to dość ogólnikowe przepisy o charakterze deklaracyjnym. Brakuje rozwiązań szczegółowych dotyczących warunków realizacji tych zadań, zwłaszcza ram organizacyjnych oraz źródeł i sposobów ich finansowania.

Podstawą skuteczności współpracy nauczycieli oraz specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej jest gotowość partnerów do podejmowania wspólnych

działań na rzecz edukacyjnej inkluzji uczniów z niepełnosprawnością. Jak wynika z badań prezentowanych powyżej [Bidziński i in. 2013], nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie zawsze oczekują na wsparcie płynące od pedagogów specjalnych, nisko oceniają dostępność i efektywność tej formy zawodowego wsparcia. Trudno jednoznacznie określić, co jest tego przyczyną, można założyć, że jedną z nich jest brak satysfakcjonujących doświadczeń obu stron. Poważny problem stanowią mogą niewystarczające zasoby kompetencyjne, które wynikają z niedostatków w przygotowaniu zawodowym.

Warunkiem skutecznej współpracy jest duża otwartość nauczycieli w komunikowaniu o napotykanym trudnościach zawodowych. Autorzy cytowanej monografii [Bidziński i in. 2013] stwierdzili, że stosunkowo duża grupa badanych nauczycieli szkół ogólnodostępnych zadeklarowała, że nie odczuwa choćby niewielkich trudności w tak złożonym procesie, jakim jest wspieranie uczniów w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych. Próbowano wyjaśnić przyczyny tego zjawiska. Przyjęto między innymi, że pewna grupa badanych nauczycieli nie uświadamia sobie własnych trudności bądź nawet w badaniach nie chce się do nich przyznać z obawy, że może to być odebrane jako brak profesjonalizmu. Przypuszczenia te wymagają jednak dalszych weryfikacji.

Podstawą skutecznej współpracy jest sprawne porozumiewanie się partnerów, posługiwanie się zrozumiałym dla wszystkich językiem dyscypliny. Jest to warunek, który powala skutecznie prezentować swoje intencje i potrzeby. Język edukacji włączającej musi być wolny od dyskryminacyjnych praktyk stygmatyzacji. Problemem jest odmienne nadawanie znaczeń fenomenowi ludzkiej niepełnosprawności. Wciąż obecny w społecznej świadomości model medyczny determinuje nie tylko sposób komunikowania o niepełnosprawności, ale także generuje negatywne postawy [Kirenko 2007].

Mimo teoretycznego przewrotu w myśleniu o niepełnosprawności, w świadomości społecznej, w tym także w poglądach nauczycieli, nadal obecny jest tradycyjny – medyczny opis tego zjawiska. „Podejście to było/jest wyznaczone przez myślenie o niepełnosprawności w kontekście medykalizacji indywidualnego deficytu, braku, jako pochodnej funkcjonalnych ograniczeń czy psychologicznych strat (medyczny/indywidualny model niepełnosprawności). (...) Tak ujęta niepełnosprawność wymaga działań naprawczych w formie rehabilitacji ufundowanej na „ideologii normalności”, wzmacnia potrzebę upodabniania, dorównywania odmienności do normy” [Krzemińska, Rzedzicka 2009, s. 118].

Przyjęcie przez nauczycieli tego modelu może mieć negatywny wpływ na wspólnie tworzony z innymi osobami dyskurs niepełnosprawności. Prowadzi do nadmiernej koncentracji na inności rozwojowej dziecka i zbyt mocnego akcentowania jego problemów, myślenia o niepełnosprawności głównie jako „tragedii osobistej”, oraz przekonania o konieczności uruchomienia działań naprawczych

prowadzących do korygowania dziecięcej „niedoskonałości”, zawłaszczenie zabiegami terapeutycznymi niemal całej przestrzeni dziecięcego świata [Bidziński 2016].

## Propozycje rozwiązań – wskazania dla teorii i praktyki

Na podstawie przeprowadzonej analizy wydaje się zasadne sformułowanie kilku wskazań, których uwzględnienie, naszym zdaniem, może przyczynić się do optymalizacji przestrzeni spotkania kreatorów i realizatorów edukacji włączającej.

- Zwiększenie zaangażowania świata nauki w urzeczywistnianie idei „Szkoły dla wszystkich”, poprzez dostarczenie dowodów naukowych dla kształtowania polityki i realizacji praktyki edukacyjnej. Służyć temu mogą prowadzone na większą niż dotychczas skalę badania stosowane, projektowe, badania w działaniu, badania ewaluacyjne.
- Krytyczna ocena dotychczasowego dorobku pedagogiki specjalnej jako nauki oraz jej dorobku metodycznego oraz postulowanych rozwiązań organizacyjnych.
- Rezygnacja przez pedagogów specjalnych z tradycyjnego modelu medycznego podczas opisywania fenomenu niepełnosprawności oraz osadzenie budowanej teorii i wynikającej z niej praktyki na paradygmacie humanistycznym, zwłaszcza subparadygmacie społecznym i tworzących go teoretycznych modelach: normalizacyjnym i upełnomocnienia.
- Uznanie, że nie da się opisywać złożonych zjawisk społecznych i niepowtarzalności losów osoby ludzkiej, odwołując się jedynie do racjonalności instrumentalnej. We współczesnej pedagogice specjalnej szczególnego znaczenia nabiera refleksja hermeneutyczna i fenomenologiczny wgląd w świat ludzkich sensów i nadawanych znaczeń oraz próba ich jakościowych analiz/rekonstrukcji, także w odniesieniu do analizy sytuacji osób doświadczających niepełnosprawności.
- Uwolnienie dyskursu o edukacji, w tym szczególnie problematyki edukacji włączającej od „dominacji rozumu instrumentalnego”, na rzecz heurystycznego interpretowania zjawisk.
- Zaangażowanie się nauczycieli i specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej w dzieło tworzenia w przestrzeni edukacji *wspólnoty działania* i *wspólnoty podzielanych sensów*. Kluczową rolę w tym dziele odgrywa komunikacja, która polega nie tylko na skutecznym przekazywaniu informacji, ale także budowanie swoistej wspólnoty uznawanych wartości i norm oraz budowanie na ich podstawie podmiotowych relacji.

- Wspieranie oddolnych procesów rozwoju organizacyjnego szkoły jako organizacji uczącej się oraz doskonalenie procesu zarządzania wiedzą (rola ewaluacji wewnętrznej w rozwoju organizacyjnym szkoły).
- Podjęcie działań na rzecz dalszej profesjonalizacji zawodu nauczyciela oraz pedagoga specjalnego z uwzględnieniem nowych zadań współczesnej edukacji – poprzez nowoczesny sposób przygotowania kadr oraz system doskonalenia i doradztwa zawodowego.
- Upowszechnianie wiedzy, kształtowanie umiejętności i rozwijanie kompetencji realizatorów idei edukacji włączającej w zakresie standardowych założeń uniwersalnego projektowania nauczania/uczenia się (UDL). Ich zastosowanie i konsekwentna realizacja w przestrzeni edukacji poprzez: tworzenie warunków dla optymalnej percepcji informacji, zapewnianie możliwości korzystania z adekwatnego dla ucznia kodu językowego, elastyczne i przystępne strategie konstruowania przez ucznia systemu wiedzy, itp. Umocowanie prawne UDL w dokumentach prawa oświatowego.

Wydaje się, że po spełnieniu tych warunków pedagogika specjalna ze swoim dorobkiem teoretycznym i praktycznym może w większym stopniu niż dotychczas, stać się źródłem wartościowych inspiracji dla nauczycieli szkół ogólnodostępnych rozwiązujących problemy wynikające z indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością. Także pedagodzy specjaliści, zarówno teoretycy jak i praktycy, mogą jeszcze aktywniej włączyć się w urzeczywistnianie idei edukacji włączającej.

## Bibliografia

- Bidziński K. (2016), *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli szkół ogólnodostępnych podstawą realizacji idei edukacji włączającej* [w:] *Komunikacja w przestrzeni edukacyjnej*, red. E. Męcina-Bednarek, Oficyna Wydawnicza Staropolskiej Szkoły Wyższej w Kielcach, Kielce.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M. (2013), *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Błaszak M., Przybylski Ł. (2010), *Rzeczy są dla ludzi. Niepełnosprawność i idea uniwersalnego projektowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Bowe F.G. (2000), *Universal Design in Education. Teaching Nontraditional Students*, Bergin & Garvey, Westport, Connecticut-London.
- Budny J. (2004), *Projektowanie dla wszystkich*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa.
- CAST (2011), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Transforming Education through Universal Design for Learning*, <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> [dostęp: 30.05.2017].
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Deklaracja z Salamanki (1994), [http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja\\_z\\_salaman-ki.pdf](http://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salaman-ki.pdf) [dostęp: 22.03.2015].
- Dymara B. (1998), *Przestrzenie szkoły i przestrzenie życia, czyli trzy światy dziecka* [w:] *Dziecko w świecie szkoły*, red. B. Dymara, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Edukacja dla Wszystkich Education for All* (1990) – opis programu, <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/> [dostęp: 25.09.2015].
- Gajdzica Z. (2014), *Kogo najchętniej zatrudnię - czyli o oczekiwaniach dyrektorów szkół specjalnych i integracyjnych wobec absolwentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, „*Studia Pedagogiczne*”, t. LXVII.
- International classification of functioning, disability and health: children & youth version: ICF-CY (2007), [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf) [dostęp: 12.03.2015].
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2016), *(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnościami*, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, nr 22, s. 47–59.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2016), *Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce*, „*Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*”, nr 23, s. 13-31.
- Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych (2006), <https://www.rpo.gov.pl/pl/konwencja-o-prawach-osob-niepełnosprawnych> [dostęp: 20.05.2017].
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause A. (2013a), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej – pedagogika krytyczna*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 25, s. 7-16.
- Krause A. (2013b), *Teoretyczne inspiracje pedagogiki specjalnej - pedagogika emancypacyjna*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 28, s. 6-15.
- Krzemińska D., Rzedzicka K.D. (2009), *O przygotowaniu zawodowym pedagogów specjalnych – krajobraz (bez) zmian?*, „*Niepełnosprawność*”, nr 1, s. 113–123.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kwaśnica R. (2014), *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo CBRRON, Warszawa.
- Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia ICF – wersja w języku polskim (2009), [http://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user\\_upload/Wytyczne/statystyka/icf\\_polish\\_version\\_56a8f7984213a.pdf](http://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icf_polish_version_56a8f7984213a.pdf) [dostęp: 12.03.2015]
- Nalaskowski A. (2002), *Przestrzeń i miejsce szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Opis zawodu pedagog specjalny (nr 235919) Wortal Publicznych Służb Zatrudnienia Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <http://psz.praca.gov.pl/rynek-pracy/bazy-danych/klasyfikacja-zawodow-i-specjalnosci/wyszukiwarka-opisow-zawodow/-/>

- klasyfikacja\_zawodow/zawod/235919?\_jobclassificationportlet\_WAR\_nnkportlet\_back  
Url=http [dostęp: 12.03.2015].
- Pilecka W. (2011), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży jako dyscyplina stosowana* [w:] *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, red. W. Pilecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z niepełnosprawnością, Forum Pedagogiki Specjalnej, [http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-19-54/zawod-pedagog-specjalny/item/  
490-przygotowanie-nauczycieli-do-pracy-z-uczeniem-z-niepelnosprawnoscia-aktualny-  
stan](http://www.efps.pl/pl/2013-06-03-18-19-54/zawod-pedagog-specjalny/item/490-przygotowanie-nauczycieli-do-pracy-z-uczeniem-z-niepelnosprawnoscia-aktualny-<br/>stan) [dostęp: 12.03.2015].
- Ramowy program kursu Oligofrenopedagogiki MEN (1992), [http://okko.edu.pl/wp-content/  
uploads/2012/09/szczeg.-plan-kursu-oligo.pdf](http://okko.edu.pl/wp-content/uploads/2012/09/szczeg.-plan-kursu-oligo.pdf) [dostęp: 12.03.2015].
- Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U., poz. 1575)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 7 sierpnia 2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania (Dz. U. z 2014 r., poz. 1145).
- Rutkowski M. (2013), *Niepełnosprawność w edukacji – nowe konteksty: przestrzeń – relacje – komunikacja*, [w:] *Problematyka niepełnosprawności w mediach i edukacji*, red. E. Jaska, T. Skoczek, Wydawnictwo SGGW, Warszawa.
- Rutkowski M. (2014), *Kompetencje diagnostyczne, planistyczne, realizacyjne i ewaluacyjne w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – w ocenie własnej nauczycieli uczących w placówkach specjalnych oraz integracyjnych*, „Pedagogika. Badania, dyskusje, otwarcia. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Implikacje dla teorii i praktyki”, z. 3, s. 49-59.
- Sadowska S. (2016), *Kim powinien być pedagog specjalny: granice wzorca w kontekście potrzeb zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23, s. 32-47.
- Skalbania B, Gretkowski A. (2016), *Przemoc symboliczna w instytucji pomocowej - paradoksy pomagania*, „Roczniki Teologiczne”, t. LXIII, z. 1, s. 121–137.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1990), [http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe\\_zasady\\_wyrownywania\\_szans\\_osob\\_niepelnosprawnych.pdf](http://www.tus.org.pl/uploads/dokumenty/standardowe_zasady_wyrownywania_szans_osob_niepelnosprawnych.pdf) [dostęp: 22.03.2015].
- Surina I. (2012), *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej* [w:] *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań współczesności*, red. I. Surina, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szluz B. (2007), *Osoby niepełnosprawne w Unii Europejskiej – sytuacja i perspektywy*, „Seminare – Poszukiwanie Naukowe”, nr 24, s. 325–337.



- Üstün T.B. (1999), *Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Uczestnictwa – ICDH-2*, Wydawnictwo Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, Warszawa.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z niepełnosprawnościami*, red. A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Witkowski T. (2009), *Zakazana psychologia*, Wydawnictwo Moderator, Wrocław.
- Woźniak Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa.

Monika Skura

Uniwersytet Warszawski

## Relacje nauczyciela wspomagającego i nauczyciela wiodącego – temat wciąż otwarty

Model wspólnej edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) razem z uczniami pełnosprawnymi w klasie integracyjnej stał się coraz bardziej popularny wśród dzieci ze SPE i ich rodziców. Model ten stanowi wyzwanie dla nauczycieli. Praca w klasach integracyjnych opiera się na potrzebie współpracy pomiędzy nauczycielami regularnymi i wspierającymi, ale może to powodować trudności i często napotykać problemy. Artykuł jest prezentacją badań koncentrujących się na cechach udanej pracy zespołowej. Uczestniczyło w nim 19 uczestników – nauczyciele ogólni i wspierający, studenci studiów podyplomowych oraz studenci studiów drugiego stopnia. Dane zebrane podczas wywiadów w grupach fokusowych prowadzą do następujących wniosków: respondenci reprezentują pogląd, że obowiązkowe jest współtworzenie ogólnych zasad współpracy, wskazują na potrzebę relacji partnerskich, aby działania były skuteczne.

Słowa kluczowe: relacja, nauczyciel wspomagający, nauczyciel wiodący, edukacja inkluzyjna, szkoła integracyjna

## The relationship between general and supporting teachers – a (still) open debate

The model of inclusive education has become increasingly popular for children with SEN and their parents. For teachers working in inclusive or integrative classrooms is linked with a demand of coordination and collaborative relationship between regular and special-education/supporting teachers, yet it might cause some difficulties and often encounters problems. The article is a presentation of a study focused on attributes of successful teamwork. It involved 19 participants – general and supporting teachers, post – graduate students and master's degree students. Data collected in focus group interviews have raised the following findings: respondents suppose obligatory co-creating general rules of collaboration as well as necessity of equal partners relationship to operate successful and effective.

Keywords: relationship, supporting teacher, general teacher, inclusive education, integrative school

## Wprowadzenie

Edukacja integracyjna (integracja w edukacji) oraz integracja włączająca (model „szkoły dla wszystkich”) to formy kształcenia, z których coraz chętniej korzystają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE). Jak wskazują autorzy [Szumski 1996, 2006; Gajdzica 2010; Chrzanowska, Jachimczak 2015], założenia edukacji integracyjnej i poszukiwania teoretycznych podstaw dydaktyki inkluzyjnej charakteryzują się nadal niejednoznacznością rozwiązań praktycznych. Złożoność idei wspólnej nauki wszystkich uczniów napotyka bowiem wiele trudności na poziomie systemu edukacji, form kształcenia, rozwiązań edukacyjno-wychowawczych i kadry dydaktycznej.

Rozróżnienie możliwości budowania procesu edukacyjnego wokół specyficznych potrzeb ucznia, tj. rozumienia edukacji włączającej jako synonimu kształcenia integracyjnego lub odmiany tego kształcenia (kształcenie integracyjne lub poszerzona odmiana takiego kształcenia) odnośni się do zasad organizacji kształcenia. Edukacja włączająca jest umieszczana w ramach pedagogiki ogólnej, a kształcenie integracyjne jest jedną z form nauczania specjalnego [Szumski 2010; Gajdzica 2007].

W modelu integracyjnym do mniej licznej klasy przyjmuje się kilkoro uczniów z niepełnosprawnością. Dodatkowy nauczyciel (nauczyciel wspomagający) wspiera dążenia dziecka w najpełniejszym realizowaniu zaplanowanego materiału. Założeniem podejścia włączającego jest natomiast to, że uczniowie z niepełnosprawnością są przyjmowani do szkół masowych, znajdujących się blisko miejsca zamieszkania. Powszechny system oświaty ma na celu wspieranie wszystkich uczniów i zapewnianie im optymalnych warunków do nauki [Szumski 2006; Sipowicz, Pietras 2017]. Koncepcja systemu edukacji – koncentracja na specjalnych potrzebach ucznia ze SPE lub postrzeganie obecności uczenia niepełnosprawnego jako pełnoprawnego odbiorcy edukacji – pokazuje sposób myślenia o osobach z niepełnosprawnością oraz o ich miejscu w społeczeństwie.

Możliwość realnej przemiany szkół w taki sposób, aby kadra w niej ucząca podchodziła do każdego dziecka w sposób możliwie jak najbardziej zindywidualizowany i elastyczny wiąże się z koncepcją szkolnictwa, a w praktyce dotyczy ustanowionych aktów prawnych, które regulują organizowanie kształcenia, wychowania i opieki dla uczniów ze SPE oraz kwalifikacji nauczycieli. W nowym rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku [Dz. U. z 2017 r., poz. 1578] ustawodawca zapewnił obecność dodatkowych nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej (w domyśle nauczycieli wspomagających) w celu współorganizowania kształcenia integracyjnego w szkołach i klasach integracyjnych oraz w szkołach ogólnodostępnych, ale w tych ostatnich tylko w pracy

z dziećmi z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera lub z niepełnosprawnością sprzężoną. Zatrudnienie drugiego nauczyciela w szkolnictwie ogólnym w pracy z dziećmi z inną niepełnosprawnością, które posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, jest możliwe tylko za zgodą organu prowadzącego. Istnieje również ewentualność zrezygnowania z zatrudnienia drugiego nauczyciela na rzecz innego specjalisty lub asystenta, lub pomocy nauczyciela.

Sposób działania dwóch pedagogów ma polegać według rozporządzenia na wspólnym prowadzeniu zajęć edukacyjnych, grup wychowawczych i pracy wychowawczej, uczestniczeniu w zajęciach edukacyjnych oraz w zintegrowanych działaniach i zajęciach określonych w programie, w doborze form i metod pracy z uczniami ze SPE. Warto zaznaczyć, że o ile kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkolnictwie specjalnym są jasno sprecyzowane, o tyle ujęte możliwości zatrudnienia nauczyciela do pracy z uczniami ze SPE w innych formach edukacji ograniczone jest do sformułowania, że stanowisko to może zajmować nauczyciel pedagog, który skończył studia wyższe lub podyplomowe na kierunku pedagogika w specjalności odpowiadającej prowadzonym zajęciom [Rozporządzenie MEN z dnia 1 sierpnia 2017 r., poz. 1575].

Wydaje się, że obecne przepisy prawne z jednej strony idą w kierunku umożliwienia dziecku niepełnosprawnemu uczęszczania do szkoły ogólnodostępnej, z drugiej zaś, dookreślają zasadność istnienia ścieżki szkolnictwa specjalnego. Opisywanie założeń edukacji włączającej budzi pytania dotyczące istnienia wielopoziomowego modelu nauczania dzieci ze SPE, uwspólniania i zróżnicowania procesu kształcenia uczniów sprawnych i niepełnosprawnych oraz odpowiednio przygotowanej kadry. Nauczyciel prowadzący klasę w tym modelu nie zawsze może liczyć na specjalistyczną pomoc ze strony nauczyciela wspomagającego, jak to ma miejsce w klasie/szkole integracyjnej. Musi zatem mieć odpowiednie przygotowanie do pracy z każdym uczniem ze SPE, który może pojawić się w jego klasie. Codzienna praktyka i autorzy publikacji [Szumski 2014; Sadowska 2016] potwierdzają, że Polska szkoła wciąż nie jest gotowa na „edukację dla wszystkich”. Szkoły integracyjne, w których można realizować obowiązek szkolny wraz z uczniami sprawnymi, cieszą się dużym zainteresowaniem, a nawet, jak pokują badania, wciąż brakuje w nich miejsc [Chrzanowska 2015].

W literaturze przedmiotu, w odniesieniu do nauczycieli pracujących w tym modelu, tj. w klasie integracyjnej, możemy znaleźć zagadnienia opisujące kwalifikacje, kompetencje, zadania, role nauczycieli, a w tym szczególnie te opisujące pracę nauczyciela wspomagającego. W zakresie kompetencji nauczycieli pracujących w grupach/klasach integracyjnych autorzy piszą o konieczności posiadania wiedzy o specyfice rozwoju dziecka ze SPE, znajomości metod i technik pracy oraz odpowiednich cechy osobowości [Bayliss 1996; Koć-Seniuch 2000; Palak, Bujnowska 2008; Bąbka 2001; Kędzierska 2010; Gajdzica 2011; Al-Khamisy 2013,

Apanel 2014]. Niewiele jest natomiast publikacji wskazujących obszary funkcjonowania we współpracy dwóch pedagogów w klasie, z pokreśleniem tego, co w tych działaniach jest „wspólne, a co swoiste” [Hulek 1988; Dryżałowska 2001].

Wyzwania zawodowe nauczycieli pracujących w klasie integracyjnej obejmują: zadania związane z nauczaniem (plany, programy, podręczniki) i ich dostosowaniem, czynności integrujące klasę oraz promujące założenia edukacji włączającej (dzieci w klasie i w szkole, rodziców, społeczności pozaszkolne), jak również działania diagnostyczne oraz wychowawcze i wspierające wszystkich uczestników procesu. Do obowiązków pedagogów pracujących z dziećmi ze SPE należy też prowadzenie rozległej dokumentacji i podejmowanie działań z instytucjami współpracującymi ze szkołą.

Różnorodność, wielość i specyfika zadań do wykonania powodują, że zarówno nauczyciele wiodący, jak i nauczyciele wspomagający nie czują się odpowiednio przygotowani to pracy zespołowej w klasie integracyjnej. Z jednej strony, zgłaszają brak wiedzy praktycznej (częściej nauczyciele wiodący), z drugiej zaś, obawiają się utraty tożsamości zawodowej (pedagogdy specjalni) i drugorzędnej pozycji w zespole (nauczyciele wiodący). Część nauczycieli zauważa też negatywne aspekty procesu włączania, takie jak złożona sytuacja metodologiczna, zły dobór uczniów, trudna współpraca z rodzicami dzieci ze SPE. Co więcej, niektórzy pedagogdy nadal odczuwają brak wewnętrznej akceptacji integracyjnego systemu wychowania i nauczania [Gajdzica 2011; Staczewska, Hodkinson, Adams 2012; Chrzanowska 2015].

Idee edukacji włączającej i integracyjnej skłaniają do refleksji nad systemem funkcjonowania szkoły. Skuteczność tych koncepcji zależy przede wszystkim od postaw i nastawienia osób odpowiedzialnych za edukację, czyli, w pierwszym rzędzie, nauczycieli. Koncepcja wspólnego uczenia się wszystkich uczniów postuluje zmianę postaw mentalnych i kierunków postrzegania roli pedagoga. Według założeń ma on wyróżniać się refleksyjnym myśleniem, poszukiwaniem nowych rozwiązań, rozumieniem zmieniających się strategii ucznia oraz umiejętnością stosowania zasad dobrego partnerstwa na rzecz podnoszenia efektywności wspólnego działania. W polskiej literaturze przedmiotu stosunkowo niewiele jest publikacji [Rzedzicka 2000; Bobińska-Domżał 2014] poświęconych badaniom, które wskazywałyby praktyczne rozwiązania i uwarunkowania korzystnej pracy zespołowej na lekcji, podczas gdy temat ten jest często podejmowany za granicą [Bauwens, Hourcade, Friend 1989; Fielding-Barnsley 2005; Douglas, Chapin, Nolan 2015; Scott 2017].

Intencją przeprowadzonego badania była więc próba ustalenia, co warunkuje satysfakcjonujące relacje pomiędzy nauczycielem wiodącym, a nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej. W tym celu przeprowadzono badanie fokusowe w grupie nauczycieli wiodących, nauczycieli wspomagających, słucha-

czek studiów podyplomowych w zakresie edukacji integracyjnej dzieci z niepełnosprawnościami oraz studentek pedagogiki w obszarze edukacji integracyjnej i edukacji włączającej.

## Opis badania

Zdaniem autorów literatury metodologicznej [Dukaczewska-Nałęcz 1999; Konecki 2000; Maison 2001; Lisek-Michalska 2013], sytuacja wywiadu grupowego jest podobna do kontekstu realnie występującego w życiu społecznym. W wyniku interakcji z innymi ludźmi następuje wymiana opinii, spostrzeżeń, kształtowanie się przekonań, odsłanianie własnych odczuć, skojarzeń. Specyfika i dynamika zogniskowanych spotkań w grupie umożliwia uzyskanie w krótkim czasie informacji na temat wzorów myślenia przedstawicieli danej społeczności, definicji sytuacji, znaczeń, interpretacji zjawisk oraz o używanym przez daną grupę słownictwie.

Przygotowanie i przeprowadzenie wywiadu grupowego ma bardzo indywidualny charakter, bez zdefiniowanych zasad jego wykorzystania. Liczba uczestników zależy od założeń metodologicznych. Grupę tworzą osoby, które posiadają jakieś podobne właściwości, są nimi np.: zbliżony status społeczny, materialny lub to, że przebywają na określonym stanowisku. Posiadanie wspólnych cech ułatwia integrację, stwarza poczucie wspólnoty i atmosferę zaufania odpowiednią dla wyrażania własnych myśli i odczuć oraz umożliwia poznanie opinii innych ludzi [Krueger 1994; Maison 2001].

Aby poznać wzajemne oczekiwania, potrzeby i zapatrywania pedagogów na temat zadowolających interakcji między nauczycielem wiodącym, a nauczycielem wspomagającym w klasie integracyjnej, w wypowiedziach badanych obecnych na spotkaniach fokusowych szukano informacji odnoszących się do następujących kwestii:

1. Jakie cechy, istotne w pracy w klasie integracyjnej, powinien posiadać: A) nauczyciel wspomagający; B) nauczyciel wiodący?
2. Jakie są ważne aspekty wsparcia i pomocy, jakie powinien udzielać: A) nauczyciel wspomagający; B) nauczyciel wiodący w klasie integracyjnej?
3. Czym charakteryzują się przykłady dobrej współpracy nauczycieli w klasie integracyjnej;
4. Jakie sugestie i praktyczne podpowiedzi mogłyby poprawić współpracę nauczyciela wspomagającego i wiodącego w klasie integracyjnej?

Ogólny problem badawczy – warunki satysfakcjonujących relacji pomiędzy nauczycielem wiodącym, a nauczycielem w wspomagającym w klasie integracyj-

nej – został przełożony na szereg problemów szczegółowych, które dotyczą cech nauczycieli, aspektów współpracy i wsparcia. Operacjonalizacja problemu badawczego w kontekście zogniskowanych wywiadów grupowych polegała więc na przygotowaniu odpowiedniego scenariusza, w którym zaproponowane pytania oraz stwierdzenia wymagały komentarza ze strony badanych, a następnie podzieleniu uzyskanego materiału na kluczowe kategorie. Przygotowany scenariusz wywiadu składał się z pięciu części, zawierających poszczególne obszary tematyczne. Były nimi: 1) Wprowadzenie, 2) Osobowość nauczyciela (wiodącego, wspomagającego), 3) Wsparcie udzielane sobie przez nauczycieli: wiodącego i wspomagającego, 4) Współpraca nauczycieli w klasie integracyjnej, 8) Zakończenie.

Przeprowadzone badania pokazały, że wszystkie osoby biorące udział w badaniach były bardzo zainteresowane tematyką dotyczącą zakresu, jakości i poprawności relacji w klasie nauczycieli wiodących i wspomagających. Widziały potrzebę zainicjowania szerszej dyskusji na temat tego, co zrobić, aby ta współpraca była udana, a w konsekwencji miała pozytywny wpływ na integrację dziecka ze SPE. Spostrzeżenia, uwagi i postulaty badanych odnosiły się również do systemowego ujęcia kształcenia integracyjnego, edukacji nauczycieli oraz powinności dyrektorów szkół i decydentów zarządzających oświatą. Każde zaplanowane badanie fokusowe trwało około godziny i przebiegało w miłej atmosferze. Łącznie wzięło w nim udział 19 osób w wieku od 24 do 45 lat. Chronologicznie pierwszą grupę stanowiła pięcioosobowa grupa słuchaczek studiów podyplomowych. Drugie i trzecie w kolejności spotkanie fokusowe odbyło się wśród nauczycieli wspomagających (pięć osób), a następnie wiodących (cztery osoby). Ostatni wywiad, w grupie pięcioosobowej, został przeprowadzony ze studentkami ostatniego roku studiów magisterskich. Badani zostali poinformowani o celu badania i o rejestrowaniu ich wypowiedzi na dyktafonie.

W wywiadzie fokusowym wzięły udział dwie grupy nauczycieli z jednej z warszawskich szkół podstawowych: pierwszą stanowili nauczyciele wspomagający, a drugą nauczyciele wiodący. Wśród badanych osób było osiem kobiet i jeden mężczyzna – nauczyciel wiodący. Staż pracy, w przypadku nauczycieli wspomagających wynosił od 20 lat do kilku miesięcy, a czas współpracy z nauczycielem wiodącym od 4 lat do 3 miesięcy. Staż pracy nauczycieli wiodących, biorących później udział w rozmowie, to od 5 do 9 miesięcy i podobny czas współpracy z nauczycielem wspomagającym. Zarówno nauczyciele wspomagający, jak i wiodący, pracują przede wszystkim z dziećmi z autyzmem, z Zespołem Aspergera, niedostosowaniem społecznym oraz z dziećmi z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną i ADHD.

Słuchaczki studiów podyplomowych to nauczyciele wiodący, nauczyciele wiodący w przeszłości, którzy obecnie są asystentami, albo asystenci, którzy pracują w klasach integracyjnych. Wszyscy po skończeniu studiów chcą być nauczy-

cielami wspomagającymi w klasach integracyjnych. Jednym z powodów zaproszenia do badania tej grupy było to, że osoby te mają duże doświadczenie w pracy w szkole i już pewne „zaplecze teoretyczne” z zakresu edukacji inkluzyjnej. Ponadto słuchaczki były w trakcie praktyk, a przez to reprezentują szersze spojrzenie na problem współpracy nauczycieli.

Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku studentek - są one na ostatnim roku studiów i w przyszłości chcą być nauczycielami wspomagającymi. Nie mają one jeszcze dużo doświadczenia zawodowego, ale studiowały kilka lat teorie kształcenia integracyjnego. Oprócz znajomości literatury przedmiotu miały również możliwość obserwowania zajęć lekcyjnych podczas odbywania praktyk. Ich punkt widzenia wydaje się interesujący, ponieważ może wnieść pewnego rodzaju „świeże spojrzenie” na procesy przebiegające w klasie integracyjnej. Studentki uczestniczące w fokusie hospitowały pracę w klasie, w których byli uczniowie z autyzmem, zespołem Aspergera, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i z ADHD.

## Prezentacja wyników i analiza zebranego materiału

Przeprowadzone wywiady zostały poddane transkrypcji, a następnie poddanej jakościowej interpretacji. Podstawę interpretacji danych stanowił odpowiedni klucz kategoryzacyjny. Wyniki badań fokusowych zostały opatrzone przykładami wypowiedzi respondentów. Interpretacja zebranego materiału – zgodnie z założeniami teorii hermeneutycznej [Ablewicz 2010; Kubinowski 2010] – ma charakter wielopoziomowy. Na początku przedstawione zostaną dane „obiektywne”, czyli zapisy poszczególnych wypowiedzi. Następnie będzie dokonana interpretacja pierwszego stopnia, czyli interpretacje samych osób badanych oraz interpretacja drugiego stopnia, czyli ugruntowany teoretycznie komentarz badacza. Dodatkowo każda z kategorii została uzupełniona o tabele (zastawienie tematyczne), które w sposób szczegółowy przedstawiają wymieniane przez badaczy istotne, ich zdaniem, elementy wzajemnych relacji nauczycieli.

### A. Osobowość nauczycieli pracujących w klasie integracyjnej

Nauczyciel jest nieodzownym ogniwem procesu nauczania i wychowania. Zdaniem autorytetu [Grzegorzewska 1996; 1989] to osobowość nauczyciela warunkuje skuteczność wszelkich oddziaływań wychowawczych. Pedagog ma wzbogacać wiedzę swoich wychowanków, rozbudzać zainteresowania, rozwijać ich zdolności i zalety charakteru oraz zwalczać wady. W badaniu zapytano zatem, jakie cechy nauczycieli są ważne w pracy w zespole integracyjnym.



Jak pokazują otrzymane wyniki zdaniem nauczycieli wspomagających, duże znaczenie w ich działaniach, oprócz wykształcenia, ma doświadczenie w pracy z dziećmi ze SPE, a następnie umiejętności interpersonalne i otwartość na współpracę z nauczycielem wiodącym. Wykształcenie im wyższe tym lepiej, zdaniem badanych, ponieważ „im więcej się wie o różnych rodzajach niepełnosprawności, tym lepiej”. Ponadto doświadczenie ma również bardzo istotne znaczenie, bo „taka osoba jest w stanie lepiej przewidzieć, w którą stronę dziecko ma iść”. Gotowość na współdziałanie, w opinii nauczycieli wspomagających, to umiejętność „dogadania się”, myślenie, że „działamy na rzecz dobra dziecka, a pracujemy w teamie, a nie realizujemy swoje ambicje, bo ci tu teraz pokażę”.

W opinii nauczycieli wiodących natomiast, istotne cechy nauczyciela wspomagającego to umiejętność współpracy oraz cechy osobowe takie jak: tolerancja, spostrzegawczość, zaangażowanie, wykazywanie inicjatywy („powinien być tolerancyjny wobec naszego zachowania, bo wszyscy jesteśmy ludźmi i każdy powinien uczyć się wzajemnych zachowań”; „nauczyciel wspomagający widzi na lekcji to, czego ja nie widzę”; „ważne jest, żeby mu się chciało, (żeby – M.S.) był zaangażowany w tok lekcji i wiedział, kiedy ma działać”). Nauczyciele wiodący objaśniają też, dlaczego takie postawy są ważne w ich wspólnej pracy („kiedy ja ogarniam cały temat to nie widzę tego, co ona widzi będąc z boku”, „ona zmienia miejsce w klasie na lekcji więc widzi lepiej, kto pracuje, a kto nie, komu trzeba pomóc; poza tym ona lepiej zna dzieci z trudnościami”). Badani podkreślali również konieczność nawiązywania osobistych relacji poza szkołą, jako możliwość lepszego poznania się, które zawsze prowadzi do lepszego współdziałania na lekcji („musimy się nawzajem poznać, najlepiej na kawie”). Wyjaśniają też, dlaczego to jest ważne w ich pracy („jesteśmy cały dzień razem, musimy się dobrze znać, bo praca nas stawia w bardzo różnych sytuacjach”; „ona wie, jak ja reaguję, a ja znam ją; kiedy ja jestem zdenerwowana, lepiej, żeby ona zaczęła rozmowę z rodzicem”; „dzieci i rodzice wybierają nauczyciela, który jest dla nich wygodny, musimy wy czuwać, co druga myśli i jakby postąpiła”).

Słuchaczki studiów podyplomowych, oprócz umiejętności współpracy, na drugim miejscu również podkreślały konieczność posiadania odpowiednich cech osobowości, tj. takt, cierpliwość, otwartość i wskazywały, dlaczego są one istotne („ważne, żeby nauczyciel wspomagający wiedział, kiedy ma wykazać się wiedzą i umiejętnościami”; „bo jak ktoś jest zdolny do kompromisów to ludzie zawsze się dogadają”). Studentki zaś wskazywały umiejętności komunikacyjne oraz, co ciekawe, konieczność zwiększania poczucia wartości nauczyciela wspomagającego i wzmocnienia jego kompetencji. Jednocześnie stwierdziły, że ta „uległość” nauczyciela wspomagającego może wynikać czasami z „jego wygody” i małego zaangażowania w procesy nauczania i wychowania.

Cechy, które powinien posiadać nauczyciel wiodący, aby współpraca w klasie integracyjnej była bardziej korzystna, zdaniem nauczycieli wspomagających, to przede wszystkim otwartość na potrzeby dziecka z SPE. W ich opinii, doświadczenie i staż pracy mają w tego typu pracy mniejsze znaczenie („może być bez doświadczenia, byleby chciała się uczyć o potrzebach naszych dzieciaków z trudnościami”). Swoje przekonanie tłumaczą tym, że „często nauczyciel wspomagający ma więcej doświadczenia niż nauczyciel po edukacji początkowej i warto go wysłuchać”. Co więcej, nauczyciele wiodący powinni też odpowiadać za efekty nauczania wszystkich dzieci, również tych ze SPE („chciałabym, żeby mój nauczyciel wiodący brał pod uwagę moje dzieciaki w toku lekcji, a nie, że ja mam na swych barkach piątkę z orzeczeniami”).

Nauczyciele wiodący natomiast podkreślali, że, ich zdaniem, powinni oni wyrażać większą chęć współpracy, być bardziej otwarci na pomysły nauczyciela wspomagającego, a przede wszystkim, nie „stawiać siebie wyżej”, bo „słuchanie i szukanie wspólnego rozwiązania to podstawa”. Nauczyciele argumentowali też, dlaczego taka postawa jest ważna („jak będziemy nosili głowy do góry i myśleli, że nasze zdanie jest ważniejsze, to relacja się nie uda”; „przykład powinien iść z góry, my zawsze powtarzamy rodzicom, że jesteśmy na równi, żeby wiedzieli, że wszystko jedno, do kogo się zwróca, wynik jest taki sam”).

Słuchaczki studiów podyplomowych, ponownie, podkreślały duże znaczenie umiejętności współpracy i wzajemnej życzliwości w zespole i wskazywały, dlaczego te cechy są istotne („umiejętność współpracy jest ważna, bo nauczyciel wiodący nie może o sobie myśleć, jako o wyznaczniku tego, co może się dziać”; „trzeba być otwartym, świeżym w relacji, a nie udawać, że drugiego nauczyciela w klasie nie ma”; „czasami u nauczyciela wiodącego pojawia się zazdrość o uczucia dzieci, bo nauczyciel wspomagający jest bliżej dzieci”; „ważny jest pierwszy moment, kiedy wchodzę do klasy i nauczyciel mnie przedstawia dzieciom. Jak powie, że jestem na równi i że dzieci mnie mają tak samo słuchać, jak jej, wtedy czuję się w klasie na swoim miejscu, dzieci mnie słuchają”). Podkreślały one również znaczenie otwartości na nowe umiejętności i chęć uczenia się („nauczyciel wiodący powinien mieć elementarną wiedzę na temat dzieci ze SPE, ale [w razie potrzeby M. S.] musi przyznać, że czegoś nie wie”; „bo jeśli osoby są chętne to doświadczenie się nabędzie”).

Te same cechy wskazywały studentki, zwracając również uwagę na konieczność wysłuchania opinii drugiej strony i, co bardzo ważne, nie traktowanie własnej osoby i własnych sądów jako mniej istotnych („ważne, żeby nauczyciel wspomagający wiedział, jak przekazać, czego oczekuje, z czym się nie zgadza, a nie, że czuje się gorszy”; „nie może być tak, że nauczyciel wspomagający zajmuje się swoimi dziećmi, a wiodący swoimi, czyli resztą”; „powinien być świadomy swoich kompetencji i umieć wyrazić swoje zdanie, powiedzieć, że się nie zgadza”). Pod-

kreślały też znaczenie partnerskich relacji i otwartość na naukę nowych informacji dotyczących specyfiki funkcjonowania dzieci ze SPE ze strony nauczyciela wiodącego („powinien też zobaczyć pracę tego drugiego nauczyciela”; „nie powinien tworzyć sztucznej hierarchii, przecież są na równi”; „nie ma wiedzy i doświadczenie w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, więc nich da się nauczyć”). Studentki dodają też proste wytłumaczenie, dlaczego obecność takich cech i postaw jest konieczna – „inaczej ta cała integracja nie ma sensu”.

Zestawianie tematyczne odpowiedzi osób badanych pokazuje tabela 1.

Tabela 1. Cechy nauczycieli, które są istotne w pracy w klasie integracyjnej

Cechy wsparcia nauczyciela wspomagającego			
Nauczyciele wspomagający	Nauczyciele wiodący	Słuchaczki studiów podyplomowych	Studentki ostatniego roku studiów magisterskich
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wykształcenie, kwalifikacje</li> <li>– Doświadczenie w pracy</li> <li>– Umiejętności interpersonalne</li> <li>– Umiejętność współpracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umiejętność współpracy</li> <li>– Odpowiednie cechy osobowe</li> <li>– Otwartość na osobiste, pozainstytucjonalne relacje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umiejętność współpracy</li> <li>– Odpowiednie cechy osobowe</li> <li>– Otwartość na nowe doświadczenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umiejętności komunikacyjne</li> <li>– Odpowiedzialność za całą klasę</li> <li>– Poczucie własnej wartości i znaczenia posiadania kompetencji</li> </ul>
Cechy wsparcia nauczyciela wiodącego			
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Odpowiednie cechy osobowe</li> <li>– Odpowiedzialność za całą klasę również za uczniów z SPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Odpowiednie cechy osobowe (chęć do współpracy, otwartość na pomysły,</li> <li>– Pilnowanie relacji równoważnych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umiejętność współpracy</li> <li>– Odpowiednie cechy osobowe, postawy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Odpowiednie cechy osobowe i postawy</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują, że osoby biorące udział w badaniu fokusowym oceniły, że bardzo istotne cechy osobowe nauczyciela wspomagającego to zaangażowanie, spostrzegawczość, otwartość, tolerancja, takt, cierpliwość oraz umiejętności: współpracy, interpersonalne i komunikacyjne. Wykształcenie, kwalifikacje i doświadczenie miały większe znaczenie dla samych nauczycieli wspomagających, a poczucie własnej wartości i znaczenia posiadanych kompetencji dla studentek ostatniego roku studiów magisteriach. W odniesieniu do oceny istnych cech osobowych nauczyciela wiodącego największą rolę odgrywają takie właściwości, jak: otwartość, życzliwość, gotowość na partnerstwo, chęć uczenia się. Umiejętność współpracy i odpowiedzialność za całą klasę była przede wszystkim istotna dla nauczycieli wspomagających i słuchaczek studiów podyplomowych.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że opinie badanych w większości pokrywają się z określeniami na temat dyspozycji, którymi powinien się kierować nauczyciel pracujący z dziećmi niepełnosprawnością zawartymi w publikacjach [Maciarz 1987; Maciarz 1992; Janiszewska-Nieścioruk 1999]. Istotne wydaje się, że u nauczyciele wspomagający częściej podkreślali umiejętność współpracy, a wiodący – otwartość na jej przyjęcie. Nauczyciele próbują znaleźć swoje miejsce, pomimo odmiennej ścieżki edukacyjnej i innych doświadczeń zawodowych. Wydaje się, że ciągle poszukują wzajemnej gotowości na wspólne budowanie społeczności klasowej.

## B. Wsparcie udzielane sobie przez nauczycieli pracujących w klasie integracyjnej

Obecność dwóch nauczycieli w klasie integracyjnej, w której bardzo często są dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami, gdzie niekiedy jest „zły dobór uczniów”, a współpraca z rodzicami nie jest łatwa, wymaga zgranego zespołu. W sytuacjach trudnych, stresujących, nowych dobrze jest liczyć na wsparcie partnera. Badani nauczyciele, słuchaczki studiów podyplomowych i studentki ostatniego roku studiów magisterskich zastali zapytani, na czym, ich zdaniem, polegałaby odpowiednia pomoc udzielana sobie nawzajem przez nauczyciela wspomagającego i wiodącego.

W odpowiedzi na pytanie, które dotyczyło sposobów wsparcia i potrzeby udziału w działaniach klasy integracyjnej, jakie poprzez swoją pracę powinien wnieść nauczyciel wspomagający, najwięcej osób z tej grupy podkreślało znaczenie wiedzy związanej ze specyfiką funkcjonowania dziecka ze SPE („dzieci niepełnosprawne nie potrafią funkcjonować, jak dzieci zdrowe i nie można od nich wymagać, że zrobią coś w 45 minut i my to wiemy i niech [nauczyciele wiodący – M.S.] uwierzą nam”).

Zdaniem nauczycieli wiodących, realna pomoc, jaką powinni udzielać ci nauczyciele dotyczy wskazówek terapeutycznych w pracy z uczniami z SPE („nie wiemy, jak reagować w sytuacjach bardzo stresujących, brakuje na doświadczenia w pracy z dziećmi z orzeczeniem”). Jednocześnie wskazywali, jakie działania poprawiają relacje („nawet te głupie dekoracje, to czasami wymaga 10 minut zostania dłużej po lekcjach; nauczyciel wspomagający niby nie musi, ale miło, jak można na niego liczyć”). Podkreślali też ich umiejętność reagowania na sytuacje trudne w klasie oraz zdolność włączania wszystkich dzieci w działania edukacyjno-społeczne przez zauważanie i eksponowanie ich mocnych stron („ona zauważa to, czego ja nie widzę u dzieci z orzeczeniami”). Podkreślali też, dlaczego to jest tak ważne („ona widzi więcej z boku, wie, jak zaangażować dzieci z niepełnosprawnością w to, co robi się na lekcji; jak (ona – M. S.) pomaga nie tylko dzieciom z trudnościami to nawiązuje się więź w klasie”). Wsparcie nauczycieli jest również

niezbędne w chwilach obniżonej kondycji psychofizycznej, konieczności dostosowywania materiału, wystawiania ocen, czy rozmowy z rodzicami („ona wie, kiedy mam zły dzień i przejmuje pałeczkę, to bardzo pomaga”; „a z kwestią dostosowań, ja bym się nie potrafiła odnaleźć, więc dobrze, że się wymieniamy”).

Słuchaczki studiów podyplomowych wskazywały podobne elementy wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego, szczególnie zaś podkreślały ich znaczenie w procesach integrujących klasę i zaznaczyły dlaczego („nauczyciel wspomagający jest trochę takim animatorem grupy”; „zna mocne strony uczniów z SPE, a przez to wspiera jego zaistnienie w grupie”). Te same aspekty wsparcia wskazywały studentki ostatniego roku studiów, które w przyszłości chcą być nauczycielami wspomagającymi. Ich zdaniem, nauczyciele wspomagający to eksperci od sytuacji trudnych oraz strażnicy działań integracyjnych i włączających („przecież taki nauczyciel ma specjalistyczną wiedzę i wie, jak reagować, kiedy trzeba”; „oni wiedzą, jak pokazać dziecko z niepełnosprawnością w lepszym świetle”).

Nauczyciele wspomagający sądzą również, że nauczyciele wiodący, oprócz wiedzy dydaktycznej, mają przede wszystkim możliwość uskuteczniania włączającej pracy z dzieckiem ze SPE („nauczyciel wiodący czuwa nad realizacją programu”; „jest wiele sytuacji, żeby nasze dzieci też włączać w lekcję”). Jednocześnie wyjaśniają, dlaczego jest ważne, aby nauczyciele wiodący korzystali z ich pomocy przygotowując zajęcia („jeśli podchodzi zbyt ambitnie [do pracy z dzieckiem ze SPE – M. S.] to sama siebie szkodzi, bo nie wiem, jak będzie go potem oceniała”).

To, co wnoszą w przebieg pracy w klasie integracyjnej nauczyciele wiodący, zdaniem ich samych, to przede wszystkim umiejętność widzenia klasy jako zespołu („muszę widzieć całą lekcję i wszystkie dzieci”; „my nie tylko prowadzimy lekcje, też możemy pomóc z dziećmi z orzeczeniami”; „przecież ja wiem, że ona nie ogarnie jednocześnie piątki dzieci z trudnościami więc też podchodzę i pomagam”).

Słuchaczki studiów podyplomowych zauważyły natomiast, że nauczyciele wiodący, znając bardzo dobrze program nauczania i wyznaczone do pracy podręczniki, powinni eksponować w nich te treści, które wspomagają integrowanie się grupy („po postu nauczyciel wiodący ma lepszy dostęp do treści, które można bardzo fajnie wykorzystać do pracy z dzieckiem ze SPE” w grupie klasowej”).

Dokładnie te same aspekty wsparcia podkreślały również studentki. Nauczyciele wiodący, w ich opinii, mają szansę widzenia jednostki lekcyjnej jako całości, a ich wskazówki mogą pomóc zaplanować lekcję dla każdego dziecka („nauczyciel wspomagający przede wszystkim ma wiedzę na temat niepełnosprawności i powinien zaproponować metody do pracy z dzieckiem ze SPE i dla całej klasy, żeby wszystkich zintegrować”; „powinien umieć podpowiedzieć wiodącemu, jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym, jeśli trzeba powinien podesłać mu

jakąś książkę”). Ponadto studentki zauważyły ogromne znaczenie odpowiedniej postawy nauczycieli wiodących wobec dziecka ze SPE, która może być wzorem zachowania dla całej grupy („dzieci widzą, jak traktują siebie i dzieci niepełnosprawne nauczyciele”; „wiodący powinien wcześniej poinformować wspomagającego, co będzie robił na lekcji, alby ten mógł się przygotować, czyli dostosować lekcje dla dzieci z niepełnosprawnością i strać się jakoś podczas tej lekcji zintegrować z grupą”; „wiodący powinien myśleć też o dzieciach z niepełnosprawnością, czyli wiedzieć, co zmienić, skrócić, dostosować, alby oni mogło też uczestniczyć w lekcji”).

Pogrupowane wątki i kwestie dotyczące aspektów wzajemnego wsparcia, jakie powinni okazywać sobie nauczyciele wiodący i wspomagający ilustruje tabela 2.

Tabela 2. Aspekty wsparcia, jakie powinni okazywać sobie nauczyciele wspomagający i wiodący

Najważniejsze aspekty wsparcia ze strony nauczyciela wspomagającego to:			
Nauczyciele wspomagający	Nauczyciele wiodący	Słuchaczki studiów podyplomowych	Studentki ostatniego roku studiów magisterskich
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Eksperti odnośnie funkcjonowania dzieci ze SPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedza odnośnie funkcjonowania dzieci ze SPE</li> <li>– Możliwość zamiany roli na lekcji</li> <li>– Dostosowania, oceny, rozmowy z rodzicami</li> <li>– Skuteczne rozwiązania trudnych sytuacji wychowawczych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedza o trudnościach dziecka ze SPE i lepsza znajomość procesów integracyjnych w klasie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Przygotowanie do pracy w nieprzewidywalnych sytuacjach (praca bez schematu)</li> <li>– Integrowanie dzieci w społeczności klasowej</li> </ul>
Najważniejsze aspekty wsparcia ze strony nauczyciela wiodącego to:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Wiedza dydaktyczna</li> <li>– Zrozumienie i otwartość na potrzeby dziecka z SPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Umiejętność angażowania wszystkich dzieci, również tych z SPE</li> <li>– Postrzegane klasy, „jako całości”, w której są obecne potrzeby dziecka ze SPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dbanie o proces dydaktyczny, program nauczania i eksponowanie treści wspomagających integrowanie się dzieci</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Widzenie jednostki lekcyjnej jako całości, która przy podpowiedziach nauczyciela wiodącego może stać się lekcją dla każdego dziecka</li> <li>– Znaczenie tolerancyjnej postawy wobec każdego dziecka</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane dane pokazują, że wszystkie grupy zapytanych uznały, iż wsparcie nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej sprowadza się przede wszystkim do dzielenia się wiedzą na temat funkcjonowania dziecka ze SPE. Studentki

wspominały, że jego rolą jest również integrowanie klasy. Nauczyciele wiodący natomiast wymieniali inne zakresy czynności, w których chętnie przyjęliby pomoc nauczycieli wspomagających, tj. dostosowania, wspólne rozmowy z rodzicami, a wreszcie zastępstwo w prowadzeniu lekcji. Udział nauczyciela wiodącego to dbanie o zakres dydaktyczny, ale też umiejętność postrzegania klasy, jako całej grupy i zwrócenie uwagi na przygotowanie lekcji, w którą angażują się też dzieci ze SPE.

Okazuje się zatem, że badani widzą inną rolę nauczyciela wspomagającego i wiodącego w klasie: ten pierwszy jest ekspertem od pracy z dziećmi z orzeczeniami, a ten drugi jest odpowiedzialny za proces kształcenia. Taki dualizm w zadaniach w pracy dla pedagogów w klasie integracyjnej jest też obecny w literaturze [Bombińska-Domżał 2012], chociaż wskazuje się, że ich działania powinny być wspólnie zaplanowane i się uzupełniać [Apanel 2014]. Z jednej strony zatem, potwierdza on istnienie szkolnictwa integracyjnego jako jednej z form szkolnictwa specjalnego, z drugiej zaś, może tłumaczyć odczuwany brak konieczności wspólnego tworzenia zajęć przez dwóch pedagogów w jednej klasie integracyjnej. Być może fakt, że mają inne wykształcenie [Gajdzica 2009], inne doświadczenia (nauczyciel wiodący zazwyczaj pracował w szkole masowej, a wiodący często był wcześniej pedagogiem specjalnym) powoduje, że pomimo wytycznych, wciąż odmiennie postrzegają efekty edukacyjne i nieco inaczej rozumieją założenia integracji edukacyjnej. Z pewnością też nie wiele wiedzą o możliwościach, jakie daje popularne na zachodzie współ-uczenie (co-teaching) [Friend, Cook 1996; Walsh, Snyder 1993].

### C. Współpraca nauczycieli w klasie integracyjnej

Współpraca nauczycieli w klasie integracyjnej stanowi podstawowy warunek w dobrych działaniach edukacyjnych i wychowawczych. Od ich wzajemnych relacji zależą: zintegrowanie się klasy, kształtowanie interakcji między uczniami, włączanie dzieci ze SPE w codzienną pracę na lekcji, udział rodziców w życiu klasy i szkoły. Jednym z celów badania było zatem poznanie opinii badanych, jakie czynniki, ich zdaniem, mają znaczenie we współdziałaniu nauczyciela wspomagającego i wiodącego.

Przeprowadzone badanie fokusowe pokazało, że nauczyciele wspomagający uważają, iż dobre współdziałanie w zespole ma miejsce wtedy, gdy zachowania nauczycieli pracujących razem odznaczają się konsekwencją w postępowaniu wobec wszystkich dzieci i rodziców („ważne jest, żebyśmy miały wspólny front w trudnych sytuacjach wychowawczych i obie miały wpływ na to, jak pracować z dzieckiem”). Badane tłumaczą, dlaczego jest to bardzo ważne w ich współpracy („nie może być tak, że rodzic idzie najpierw do jednej, a potem do drugiej, bo rodzice często wykorzystują taką sytuację przeciwko nauczycielom”). Badane pod-

kreślały też konieczność odpowiedniego podziału obowiązków, na który składają się tworzenie zajęć, wspólne ocenianie i angażowanie dzieci w tok lekcji („ważne, żeby było z góry powiedziane, co każda z nas ma robić”; „wspólne oceniania i konsultowanie się jest niezbędne”). Uwypuklali też znaczenie dobrze dobranej pary nauczycieli oraz sugerowali potrzebę opieki superwizora nad zespołami pracującymi w grupie integracyjnej („czasami jest trudno, bo pary są z góry narzucone”; „dobrze, jak ktoś oceni i powie, co trzeba zmienić”).

Nauczyciele wiodący natomiast, zwracali uwagę na współdziałanie w zadaniach edukacyjnych i terapeutycznych, które polegałoby na zaangażowaniu nauczyciela wspomagającego we wszystkie aspekty pracy, tj. robienie wspólne gazetki, przygotowanie do uroczystości szkolnych („nie może być tak, że nauczyciel wspomagający jest nieobecny na próbach i uroczystościach szkolnych, na których występują dzieci z orzeczeniami”). Dla tej grupy badanych ogromnie znaczenie ma obecność głębszych relacji z nauczycielem wspomagającym, nie tylko na poziomie zawodowym („często gadamy po lekcjach, rodzą się wtedy pomysły na aktualne lekcje”; „dobrze wiedzieć, że jak czuję, że już nie dam rady, to mogę liczyć, że ona pociągnie lekcję”).

Słuchaczki stadiów poddyplomowych, oprócz aspektu partnerskiego działania w zespole, poruszały też konieczność unikania stereotypowego postrzegania współpracy („nauczyciel wspomagający to partner, a nie intruz pomijany w uroczystościach klasowych”; „nauczyciel wspomagający chce wspierać w dobrej pracy, a nie przeszkadzać, wchodzić w kompetencje, jak myślą niektórzy nauczyciele wiodący”). Studentki zaś zauważyły, podobnie jak osoby z pozostałych grup biorących udział w badaniu, że relacje poza szkołą, tzw. „lubienie się” powoduje lepsze porozumiewanie się na lekcji („widziałam nauczycielki, które pracowały razem od lat, były blisko psychicznie i porozumiewały się bez słów i to powodowało, że każda wiedziała, co do niej należy”; „widać było, że nauczycielki się lubią nie tylko w szkole to przenikało na ich wspólną pracę”). Również podkreślały, jakie jest znaczenie równości nauczycieli w prawach, obowiązkach i przywilejach („nie jest dobrze, że nadal tylko wychowawca klasy, czyli nauczyciel wiodący z tego tytułu ma dodatek”, ponieważ „to już od razu ustawia tę relację ze strony wspomagającego, tobie więcej płacą, jesteś odpowiedzialna z całość”).

W odpowiedzi na pytanie, co może mieć wpływ na poprawę współpracy pedagogów w klasie integracyjnej, nauczyciele wspomagający wskazali możliwość skorzystania z superwizji oraz organizowanie spotkań integracyjnych, które mogłyby pogłębić relacje nauczycieli („moim zdaniem, ktoś powinien czuć nad zespołami integracyjnymi. Jeśli nie ma możliwości spotkań poza szkołą to powinna być możliwość zmiany partnera, bo wielu nauczycieli jest z przypadku”). Ich zdaniem, dobrym rozwiązaniem byłyby też szkolenia i wyjazdy integracyjne, na których można by było odreagować stres i wszelkie obciążenia związane



z pracą w szkole („spotkanie integracyjne to dobry pomysł, bo to możliwość dogadania się na płaszczyźnie pozaszkolnej”; „spotkania na luzie pozwalają odreagować stres i popatrzeć na siebie z innej strony”).

Nauczyciele wiodący natomiast sugerują konieczność jasno określonych obowiązków nauczyciela wspomagającego („nie chcemy tego robić sami”) i odgórne, „ministerialne” ustalenie obszarów współpracy. Nauczyciele wyjaśniają też, dlaczego to jest tak ważne w ich pracy („przy jasnych ustaleniach, nie byłoby tak, że opinie piszę sama, a że robię to z nauczycielem wspomagającym, to nasza wspólna działka, żeby nie było, że ja tego wymagam”; „przykład musi iść z góry, to znaczy to, że jesteście jednością”).

Podobnie myślą słuchaczki studiów podyplomowych. Ich zdaniem, powszechnie znane zasady współpracy pomogłyby uniknąć nieporozumień („powinny być ustalone zasady, w czym mam pomóc, a w czym nie”), a wspólne wyjazdy byłyby okazją na lepsze poznanie się („bo nie ma gdzie ‘spróbować’ tej relacji, kiedy brakuje spotkań po lekcjach; podczas pracy po postu nie ma na to czasu”). Dodatkowo widzą też konieczność większego, bardziej kreatywnego zaangażowania się nauczycieli w proces uczenia dzieci („dobrej współpracy zawsze pomaga postawa, że robię więcej dla dobra wspólnego, niż mi przypisano”).

Studenci zaś wskazywali na niezbędną większą otwartość na punkt widzenia drugiej strony, „zrównania” pozycji nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej („nauczyciele muszą wiedzieć, że są równi w swojej pracy; raz jeden zajmuje się całą klasą, a w razie potrzeby drugi”). Dodatkowo, tak jak pozostali uczestnicy badania, wskazywali na niezbędną odgórnie ustalonych warunków współpracy, ale też możliwość zmiany partnera (większa elastyczność w tym względzie), jeśli współpraca się nie układa („nauczyciele powinni wiedzieć, co do nich należy, a potem wcześniej obgadać wszystko w szczegółach”; „dyrektor powinien rozmawiać z nauczycielami o ich oczekiwaniach i dokonać zmiany, gdy współpraca się nie układa”).

Zestawienie najistotniejszych cech dobrej współpracy nauczycieli wspomagających i wiodących w klasie integracyjnej, które wymieniali uczestnicy badania fokusowego zawiera tabela 3.

Wywiady z badanymi pokazują, że dla wszystkich zapytanych dobra współpraca polega na partnerstwie w prawach i obowiązkach, jakie mają nauczyciele w klasie integracyjnej. Pedagodzy powinni być razem obecni podczas trudnych sytuacji wychowawczych, przy wykonywaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych i mają być po równo wynagradzani. Studentki i nauczyciele wiodący zauważyli, że bardzo duże znaczenie dla współpracy pedagogów mają przyjacielskie relacje pozalekcyjne. Dla nauczycieli wspomagających dobór par również odgrywa dużą rolę. Wszyscy zapytani ocenili, że aby poprawić współpracę pedagogów należy stworzyć ogólne zasady współdziałania oraz dać możliwość poprawy pracy poprzez systematyczną jej ocenę.

Zdaniem badanych to, co utrudnia współpracę w klasie integracyjnej to nierówny podział obowiązków i „brak wspólnego frontu” w pracy z rodzicami. Okazuje się, że uzyskane wyniki tylko częściowo pokrywają się z danymi na temat trudnych sytuacji w klasie w opinii nauczycieli [Gajdzica 2011]. Zdaniem nauczycieli wspomagających, nauczycieli wiodących, słuchaczek studiów podyplomowych i studentek ostatniego roku studiów, każdej złożonej sytuacji metodycznej i trudnej relacji z rodzicami można zaradzić, jeśli nauczyciele są partnerami i mogą na siebie liczyć.

Tabela 3. Cechy dobrej współpracy nauczyciela wspomagającego i wiodącego

Dobra współpraca wtedy, gdy:			
Nauczyciele wspomagający	Nauczyciele wiodący	Słuchaczki studiów podyplomowych	Studentki ostatniego roku studiów magisterskich
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Konsekwencja wychowawcza (wspólny front)</li> <li>– Współpraca i równość w działaniach</li> <li>– Dobór par</li> <li>– Superrewizje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Współdziałanie w zadaniach edukacyjnych i terapeutycznych</li> <li>– Relacje głębsze niż tylko profesjonalne (wyczuwanie siebie nawzajem)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Dbanie o utrzymanie równowagi i zaufania w działaniach nauczycieli w klasie; nauczyciele „partnerzy”</li> <li>– Unikanie schematycznego myślenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Osobiste pozainstytucjonalne relacje, porozumienie się „bez słów”</li> <li>– Równość w prawach i obowiązkach (również finansowa)</li> </ul>
Poprawa współpracy przez:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Spotkania integracyjne</li> <li>– Relacje, pozainstytucjonalne</li> <li>– Możliwość odreagowania stresu, obciążenia pracą w szkole z dziećmi ze SPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Jasno określone obowiązki nauczyciela wspomagającego</li> <li>– + ustalenie obszarów współpracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Odgórnie ustalone ramy, zasady, obszary współpracy nauczyciela wiodącego i wspomagającego</li> <li>– Więcej spotkań nauczycieli, również poza szkołą</li> <li>– Postawa „robię więcej dla wspólnego dobra, niż mi przypisano”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Otwartość na punkt widzenia drugiej strony</li> <li>– Praca na zrównaniu pozycji nauczyciela wspomagającego w klasie integracyjnej</li> <li>– Odgórne ustalanie warunków współpracy</li> <li>– Możliwość zmiany partnera</li> </ul>

Źródło: Opracowanie własne.

## Podsumowanie

Najważniejszym wnioskiem przeprowadzonego badania fokusowego jest postulat nauczycieli wiodących i wspomagających dotyczący wprowadzenia zasad współpracy, praw i obowiązków nauczycieli w klasie integracyjnej. Nauczyciele wiodący, nauczyciele wspomagający, słuchaczki studiów podyplomowych

i studentki podkreślali konieczność współpracy opartej na partnerstwie, otwartość na opinie, doświadczenie i kompetencje drugiej strony oraz znaczenie pozaprofesjonalnych relacji nauczycieli. Zgłoszone postulaty mogą stanowić przesłankę do zaprojektowania badań ilościowych na dużej próbie, które miałyby na celu poznanie oczekiwań, potrzeb i zasad współpracy nauczyciela wspomagającego i wiodącego, a które mogłyby stanowić wskazówki dla ogólnie ustalonych ram współpracy.

Uzyskanie informacji na temat warunków dobrej współpracy nauczycieli w klasie integracyjnej, które było celem przeprowadzonego badania fokusowego, zostało też ujęte w założeniu teoretycznym stanowiącym próbę uzasadnienia tezy, że są jakieś „wspólne i swoiste” obszary ich partnerskiego działania. Okazuje się jednak, że w wypowiedziach badanych zacierają się szczególnie potrzeba wyodrębnienia specyficznych dla poszczególnych nauczycieli zakresów działania w klasie integracyjnej. Jednocześnie, z jednej strony, nauczyciele wiodący to specjaliści od spraw przebiegu dydaktycznego lekcji, programów, planów i podręczników, a nauczyciele wspomagający to eksperci od integrowania całej grupy i tworzenia klasy jako wspólnoty osób z różnymi możliwościami, trudnościami i potrzebami. Z drugiej strony zaś, zdaniem badanych, ich działania powinny się przeplatać: w przypadku dostosowywania lekcji dla dzieci ze SPE, konieczności oceny uczniów, podczas rozmowy z rodzicami w sytuacjach gorszej kondycji psychicznej jednego z nauczycieli.

Wydaje się, że postulaty dotyczące ogólnie określonych zasad współpracy, praw i obowiązków mają na celu uprawomocnienie potrzeby równowagi we współpracy między nauczycielami. W takiej modelowej klasie nie ma dominującego podziału na nauczyciela wiodącego (tego pierwszego) i nauczyciela wspomagającego (tego, który jest „na dokładkę”), nie ma wychowawcy i „tego drugiego”. Co więcej, nie ma też tego, który odpowiada za całość, jako „pierwszy” i tego, co może skończyć pracę wcześniej, bo dzieci, które mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego poszły już do domu. W klasie integracyjnej pracuje dwóch nauczycieli, którzy, chociaż ich wykształcenie pozwala patrzeć na proces nauczania w klasie integracyjnej pod innym kątem, nie różnią się w pracy w szkole pod względem obowiązków, zadań, ani uzyskiwanych dochodów. Kwestia, czy takie rozwiązania są możliwe pozostaje wciąż pytaniem otwartym.

## Bibliografia

Ablewicz A. (2010), *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika* [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Apanel D. (2014), *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 189–2014*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Bauwens J., Hourcade J. J., Friend M. (1989), *Cooperative teaching: A model for general and special education integration*, „Remedial and Special Education”, 10(2).
- Bayliss P. (1996), *Modele integracji pedagogicznej* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Wydawnictwo STO, Warszawa.
- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość*, Fundacja „Humaniora”, Poznań.
- Bobińska-Domżał A. (2014), *Współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w procesie terapii i edukacji uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w kształceniu integracyjnym* [w:] *Osoba ze stanami ze spektrum autyzmu. Możliwości aktywnego życia*, red. J. Kossewska, Wydawnictwo JAK, Poznań.
- Bombińska-Domżał A. (2012), *Realizacja działań edukacyjnych przez pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w klasie integracyjnej* [w:] *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole różnych obszarach jego edukacji*, red. A. Mikrut, P. Majewicz, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Karków.
- Chrzanowska I., Jachimczak B. (2015), *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, Wydawnictwo TheQ studio, Łódź.
- Douglas S.N., Chapin S.E., Nolan J.F. (2015), *Special Education Teachers’ Experiences Supporting and Supervising Paraeducators. Implications for Special and General Education Settings, Teacher Education and Special Education*, „The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children”, 39(1).
- Dryżałowska G. (2001), *Obecność teorii „wspólne i swoiste” Aleksandra Hulka we współczesnej pedagogice* [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej w świetle dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Dukaczewska-Nałęcz A. (1999), *Zogniskowane wywiady grupowe – jakościowa technika badawcza* [w:] *Spojrzenie na metodę. Studia z metodologii badań socjologicznych*, red. H. Domański, K. Lutynska, A.W. Rostocky, IFiS PAN, Warszawa.
- Fielding-Barnsley R. (2005), *The attributes of a successful Learning Support Teacher in Australian inclusive classrooms*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, 5(2).
- Friend M., Cook L. (1996), *Interactions: Collaboration skills for school professionals*, White Plains, Longman.
- Gajdzica Z. (2007), *Perspektywa badań nad systemem kształcenia uczniów niepełnosprawnych w Polsce – analiza możliwej i podejmowanej problematyki badań* [w:] *Rozwój i funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Konteksty edukacyjne i prawne*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Gajdzica Z. (2009), *Wykształcenie nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych* [w:] *Spoleczne i edukacyjne warunki rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2010), *Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego*, „Niepełnosprawność”, nr 3.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Karków.
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Grzegorzewska M. (1989), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela* [w:] *Wybór pism*, M. Grzegorzewska, PWN, Warszawa.
- Hulek A. (1988), *Wspólne i swoiste zagadnienia rewalidacji* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, red. A. Hulek, PWN, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (1999), *Uwarunkowania efektów społecznej integracji* [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kędzierska J. (2010), *Planowanie pracy rewalidacyjnej z dziećmi niewidomym i słabowidzącymi w szkołach ogólnodostępnych* [w:] *Dajmy szansę niewidomym i niedowidzącym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli*, red. T. Żółkowska, Wydawnictwo OR TWP, Szczecin.
- Koć-Seniuch G. (2000), *Współczesne integracyjne systemy i modele kształcenia* [w:] *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym: wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*, red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, PWN, Warszawa.
- Krueger R.A. (1994), *Focus groups: A Practical Guide for Applied Research*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Lisek-Michalska J. (2013), *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Maciarz A. (1987), *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, WSiP, Warszawa.
- Maciarz A. (1992), *Wiedza i przekonania o dzieciach niepełnosprawnych nauczycieli szkół masowych* [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSiP, Kraków.
- Maison D. (2001), *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*, PWN, Warszawa.
- Palak Z., Bujnowska A. (2008), *Kompetencje pedagoga specjalnego. Aktualne wyzwania teorii i praktyki*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Rzedzicka K. D. (2000), *Wspólna edukacja: między asymilacją a otwarciem na inność* [w:] *Człowiek, szkoła, wspólnota: w kręgu edukacji społecznej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- Sadowska S. (2016), *Kształcenie osób niepełnosprawnych uwikłane w wartości – od polityki zaangażowania moralnego do praktyk edukacyjnych zaangażowanych w sprawiedliwość*, „Człowiek–Niepełnosprawność–Społeczeństwo”, nr 3(33).
- Scott T.M. (2017), *Training Classroom Management With Preservice Special Education Teachers: Special Education Challenges in a General Education World, Teacher Education and Special Education*, „The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children”, 40(2).
- Sipowicz K., Pietras T. (2017), *Wprowadzenie do pedagogiki inkluzyjnej (włączającej)*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Staczewska A., Hodkinson A., Adams G. (2012), *Conceptions of inclusion and inclusive Education: a critical examination of the perspectives and practices of teachers in Poland*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, 3(12).
- Szumski G. (1996), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Szumski G. (2006), *Edukacja inkluzyjna – geneza, istota, perspektywy*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1(199).
- Szumski G. (2014), *Edukacja włączająca – niedokończony projekt*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 4.
- Walsh J.J., Snyder D. (1993), *Cooperative teaching: An effective model for all students*, Paper presented at the annual convention the Council for Exceptional Children, San Antonio.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r., w sprawie warunków organizacji kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci z młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r., w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).

Ewa Dyduch, Małgorzata Trojańska  
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

## Relacje rówieśnicze uczniów pełnosprawnych i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w edukacji włączającej

Specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) mogą wpływać na zdolność uczenia się i nabywania kompetencji przez dzieci, ale także wpływać na relacje między rówieśnikami w dzieciństwie. Uczniowie ze SPE rzadko cieszą się popularnością wśród rówieśników; znacznie częściej są marginalizowani, a nawet odrzucani. Niniejszy artykuł analizuje problem relacji między uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i uczniami bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. W szczególności koncentruje się na głównej roli relacji rówieśniczych w ogólnym rozwoju dziecka. Uwyraźniono także problem, w jaki sposób szczególne potrzeby edukacyjne wpływają na relacje z rówieśnikami. W zakresie badań przedstawionych w tekście skupiono się na określeniu socjometrycznej pozycji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach grup rówieśniczych w klasie.

Słowa kluczowe: uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, relacje rówieśnicze, klasa integracyjna, pozycja socjometryczna

## Peer relationships between pupils with and without special educational needs in inclusive education

Special educational needs can affect a child ability of learning and acquiring competences, but also affect childhood peer relationships. Pupils with SEN rarely enjoy popularity among their peers; much more often they are marginalized or even rejected. This paper analyses the issue of relationships between pupils with and without special educational needs. It particularly focuses on major role of peer relationships in the overall development of a child. It was also emphasizes the problem how special educational needs affect peer relationships. As far as the research presented in the text is concerned it was focused on determining sociometric position of children with special educational needs within classroom peer groups.

Keywords: pupils with special educational needs, peer relationships, integration class, sociometric position

## Wprowadzenie

Możliwość budowania i rozwijania relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to jeden z efektów przechodzenia od modelu edukacji segregacyjnej do edukacji integracyjnej i włączającej. W modelu segregacyjnym, niegdyś jedynym, uczniowie niepełnosprawni i z różnorodnymi deficytami uczą się w szkołach specjalnych, w których nauczyciele posiadają odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i wykorzystują metody pracy adekwatne do potrzeb wychowanków. Taki sposób organizacji kształcenia z oczywistych powodów wyklucza relacje pomiędzy uczniami pełno- i niepełnosprawnymi, znacząco ograniczając pole doświadczeń socjalizacyjnych tych ostatnich. Inaczej jest w koncepcji kształcenia integracyjnego, zakładającej nauczanie dzieci pełnosprawnych i dzieci z różnego typu deficytami w tych samych placówkach. W szkołach i klasach integracyjnych dzieci niepełnosprawne pozostają pod opieką nauczycieli wspierających, a program nauczania oraz konkretne metody przekazywania wiedzy są dostosowane do ich indywidualnych możliwości. Jak zauważa M. Buchnat [2012, s. 69], „pozwała to na wspólną edukację, jednak w niektórych sytuacjach odbywa się ona z podziałem na grupy osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, przez co nie spełnia swojej podstawowej funkcji – integracja czasem staje się po prostu mniej dotkliwą formą segregacji”. Rozwiązaniem problemów wpisanych w taki model kształcenia jest koncepcja edukacji włączającej, mająca na celu włączenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zwykły nurt nauczania. Różnica pomiędzy obydwoma modelami (integracyjnym i włączającym) wydaje się niepozorna, ale w rzeczywistości ma ona fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania dziecka z deficytami w środowisku szkolnym – o ile bowiem model integracyjny skupia się jedynie na umieszczeniu dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej placówce, o tyle edukacja włączająca koncentruje się na zapewnieniu dziecku rzeczywistej przynależności do zbiorowości szkolnej i na efektywnym wykorzystaniu jego potencjału. Istotą tego podejścia jest wychodzenie naprzeciw indywidualnym potrzebom dzieci, nie zaś – jak w modelu integracyjnym – dążenie do zrównania poziomu wszystkich uczniów. Wybór konkretnego modelu kształcenia i jego praktyczna realizacja mają istotne znaczenie dla kształtowania się relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Liczne badania wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnością uczęszczający do klas ogólnodostępnych i integracyjnych często wykazują problemy z funkcjonowaniem społecznym, mają wysoki poziom izolacji społecznej i znajdują się w grupie ryzyka jeśli chodzi o nieudane relacje rówieśnicze w klasach [Zic, Igrić 2001 za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 93; Ćwirynkało 2003, 2009; Bąbka 2003; Zamkowska 2005;



Rozenbajgier 2008; Domagała-Zyśk 2012; Grzyb 2013]. Dzieje się tak przede wszystkim ze względu na specyficzną sytuację dzieci z różnorodnymi deficytami w środowisku szkolnym. Jak wskazują wyniki badań, „dzieci niepełnosprawne fizycznie, intelektualnie czy przewlekłe chore należą do tych uczniów, którzy bardzo rzadko są liderami grupy, z reguły są mało popularne, mają niewielu kolegów, co w rezultacie nie ułatwia procesu uczenia się i nauczania” [Andrzejewska, Sitarczyk 2012, s. 20]. Podobnie jest w przypadku dzieci z zaburzeniami komunikacji, autyzmem czy niedostosowanych społecznie. Wszystkim tym uczniom jest podwójnie trudno odnaleźć się w szkolnej rzeczywistości – na standardowe trudności adaptacyjne nakładają się bowiem ich specyficzne deficyty, będące często powodem napiętnowania i odrzucenia ze strony rówieśników. Gdy dodać do tego segregujące lub pozornie integrujące działania ze strony nauczycieli, okazuje się, iż uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią grupę szczególnie narażoną na poczucie odrzucenia, brak przyjaciół i obniżenie motywacji do nauki [por. Andrzejewska, Sitarczyk 2012, s. 20]. Sytuację dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku szkolnym można scharakteryzować także z perspektywy struktury socjometrycznej grupy [por. Ekiert-Grabowska 1982, s. 28]. Owa struktura, czyli układ wzajemnych stosunków między członkami grupy, powstaje w oparciu o różne czynniki, takie jak osiągnięcia w nauce, zdolności przywódcze czy wyniki sportowe. Na tej podstawie uczniowie oceniają wzajemnie swoją atrakcyjność, okazują sympatię i uznanie lub przeciwnie, niechęć i brak uznania. Ze względu na tego typu powiązania w grupie rówieśniczej wyróżnia się [por. Ekiert-Grabowska 1982, s. 28–30]:

- dzieci akceptowane – czyli cieszące się uznaniem otoczenia i zyskujące ze strony rówieśników najwięcej pozytywnych ocen,
- dzieci przeciętnie akceptowane – lubiane przez rówieśników, ale niezajmujące ważnych miejsc w strukturze grupy,
- dzieci o statusie nie zrównoważonym – lubiane przez część rówieśników i nieakceptowane przez pozostałą część grupy,
- dzieci izolowane – nieotrzymujące w ogóle lub prawie wcale wyborów pozytywnych ani negatywnych ze strony rówieśników, nieliczące się w grupie i funkcjonujące na jej marginesie,
- dzieci odrzucane – będące adresatami jawnej niechęci ze strony rówieśników, nielubiane i nieakceptowane przez grupę.

Występowanie u dziecka różnego typu deficytów może powodować, że staje się ono izolowane lub odrzucane przez grupę rówieśniczą, a w konsekwencji nie ma „prawidłowych warunków socjalizacji, przeżywa niepotrzebne stresy i frustracje, co niekorzystanie wpływa na jego funkcjonowanie w roli ucznia” [Ekiert-Grabowska 1982, s. 34]. Przyczyną izolacji lub odrzucenia nierzadko bywają właśnie specjalne potrzeby edukacyjne – dziecka z niepełnosprawnością, prze-

wlekłe choremu czy z dysleksją znacznie trudniej jest bowiem zdobyć uznanie i sympatię ze strony rówieśników niż dziecku pozbawionemu tego typu deficytów. Badania socjometryczne prowadzone w szkołach masowych dowodzą, że izolacja dotyczy między innymi uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną i przejawia się „brakiem zainteresowania tą grupą uczniów ze strony pełnosprawnych rówieśników, obojętnością, odsunięciem dzieci niepełnosprawnych od aktywnego życia klasy, wyłączeniem z zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych” [Dyduch 1999, s. 245]. Izolacja ta – przyjmująca w praktyce różne nasilenie – wpływa negatywnie na rozwój dzieci, „niewłaściwie oddziałuje na kształtowanie cech warunkujących prawidłowe przystosowanie szkolne, wpływa niekorzystnie na przyswajanie wiedzy i umiejętności, utrudnia prawidłowy rozwój osobowości dziecka i jego aktywny i samodzielny udział w życiu społecznym” [Dyduch 1999, s. 247]. Dostrzeżenie tych i innych problemów wynikających z izolacji lub odrzucenia części uczniów przez środowisko rówieśnicze można uznać za punkt wyjścia do działań mających na celu pozytywną reorganizację systemu kształcenia, a w konsekwencji także poprawę relacji pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specyficznymi deficytami. Zadanie to jest niezwykle ważne ze względu na wspomnianą rolę relacji rówieśniczych w rozwoju dziecka – uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi podobnie jak ich pełnosprawni koledzy i koleżanki potrzebują bowiem wzajemnych interakcji do kształtowania dojrzałości społecznej i budowania własnej tożsamości. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szczególnie mocno pragnie być częścią środowiska rówieśniczego i w pełni uczestniczyć w życiu szkolnej zbiorowości. Zastanawiając się nad rzeczywistym kształtem relacji rówieśniczych wśród uczniów pełnosprawnych i uczniów z różnorodnymi deficytami warto przywołać koncepcję autorstwa Z. Gajdzicy [2013, s. 221–222], zdaniem którego relacje te można podzielić na:

- symetryczne–oparte na partnerstwie i pełnym udziale uczniów niepełnosprawnych w życiu klasy i szkoły,
- niesymetryczne polegające na traktowaniu ucznia z niepełnosprawnością w sposób wyjątkowy, czyli negatywny (oparty na podkreślaniu deficytów ucznia i izolowaniu go od reszty środowiska) lub pozytywny (oparty na wyraźnym zmniejszaniu wymagań wobec takiego ucznia).

W praktyce rzeczywistość szkolna stanowi często połączenie obu wymienionych typów relacji, co można określić mianem relacji mieszanych [Gajdzica 2013, s. 222]. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi raz traktowani są przez rówieśników jako równorzędni partnerzy, innym razem są izolowani i odrzucani. Ta niekonsekwencja nie sprzyja osiągnięciu przez uczniów z deficytami sukcesów edukacyjnych ani nie ułatwia im odnalezienia własnego miejsca w szkolnej społeczności – stąd tak ważna jest dziś „koncentracja wysiłków na

działaniach wychowawczych i profilaktycznych, służących budowaniu i poprawieniu relacji między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi” [Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 92]. Wysiłek taki powinien podejmować przede wszystkim nauczyciel – należy jednak zauważyć, iż działania „zmierające do uwrażliwienia wychowanków na drugiego człowieka, dostrzegania jego pozytywnych i mocnych stron, nauczania szacunku do jego odmienności, działania otwierające na problemy innej osoby może kształtować tylko taki wychowawca, który sam posiada wymienione cechy i umiejętności” [Rudek 2007, s. 115]. Sprostanie tym oczekiwaniom wymaga od nauczyciela nie tylko określonych kompetencji pedagogicznych, ale i dużej wrażliwości. Dopiero połączenie tych cech daje szansę na zbudowanie w klasie pozytywnego klimatu, umożliwiającego nawiązywanie przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pozytywnych i trwałych relacji rówieśniczych.

## Założenia metodologiczne

Funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej skłania do pewnej refleksji nad jej rolą w procesach rehabilitacji, nauczania-uczenia się, wychowania tych uczniów i szukania odpowiedzi na pytania: Jak funkcjonuje uczeń ze specjalnymi potrzebami i rozwojowymi w roli ucznia, kolegi, członka zespołu klasowego? Z jakimi swoistymi problemami się spotyka? Jakiej potrzebuje pomocy i na jaką pomoc może liczyć? Jakie jest jej znaczenie w całokształcie oddziaływań rehabilitacyjnych, opiekuńczych, wychowawczych czy dydaktycznych? Złożoność przedmiotu badań sprawia, iż w jego obrębie występuje szereg różnych zjawisk społecznych, kulturowych, psychologicznych, pedagogicznych. Szkoła, jako swoisty ekosystem, wkomponowany jest w szersze układy społeczne, z którymi wytwarza sieć różnorodnych powiązań pomocowych i zależnościowych. Mogą one być źródłem wsparcia społecznego, gdy wywierają również wpływ na interakcje wewnątrz szkoły i na rozwój kompetencji oraz sposób funkcjonowania jej członków.

Założeniem podjętych badań nad funkcjonowaniem ucznia ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi było poszukiwanie uwarunkowań problemów tych uczniów (zdrowotnych, edukacyjnych, społecznych) za pomocą analizy jej związków ze środowiskiem szkolnym oraz percepcja tego środowiska i samego siebie w relacjach z innymi. Komplementarność podejścia do badanego problemu wymaga uwzględnienia w analizach również innych aspektów zagadnienia, np. postępów w nauce, pełnienia ról społecznych, wsparcia społecznego, które to zagadnienia badane, analizowane i prezentowane będą w odrębnych opracowaniach.

Prezentowane badania stanowią fragmentaryczną (dotyczącą wybranego aspektu weryfikację założeń wieloaspektowych badań nad sytuacją uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej, stanowią próbę pedagogicznego spojrzenia na funkcjonowanie tych uczniów przez pryzmat wzajemnych relacji rówieśniczych. Dotychczasowe doniesienia badawcze dotyczące tych relacji skoncentrowane były zwykle na konkretnych rodzajach niepełnosprawności, np. intelektualnej, czy ruchowej, fizycznej [za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 90]. Prezentowanymi badaniami objęto uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności i deficytami rozwojowymi.

Celem prezentowanych badań było określenie pozycji dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w grupie rówieśniczej oraz charakteru ich relacji z pełnosprawnymi rówieśnikami w systemie edukacji włączającej na I poziomie kształcenia (edukacja wczesnoszkolna). Wybór tego etapu edukacyjnego podyktowany był tym, że okres wczesnoszkolny uznawany jest za najlepszy czas włączania uczniów z niepełnosprawnością i deficytami rozwojowymi do szkoły ogólnodostępnej, albowiem dzieci w tym wieku cechuje duża otwartość, akceptacja tego co nowe, gdyż nie mają utrwalonych stereotypów.

W przeprowadzonych badaniach, ze względu na ograniczoną i rozproszoną terytorialnie dobraną próbę badawczą (13 klas w szkołach ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi), ich wiek (7-10 lat) oraz poziom kształcenia (edukacja wczesnoszkolna), możliwe było zastosowanie jedynie strategii ilościowych.

Badania osadzono w paradygmacie postpozytywistycznym, zakładającym, iż rzeczywistość społeczną można pojmować tylko w sposób niedoskonały, a wnioski płynące z prób jej poznania oddają jedynie przypuszczalną prawdę [por. Kubinowski 2010, s. 38

Populacja badawcza liczyła 271 uczniów małopolskich szkół podstawowych, w tym 75 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (co stanowiło 26,7% badanej populacji) oraz 13 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

W grupie uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi znalazło się:

- 28 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną,
- 16 uczniów z dysfunkcją narządu ruchu,
- 12 uczniów z nadpobudliwością psychoruchową,
- 8 uczniów z dysleksją,
- 4 uczniów niedosłyszących,
- 4 uczniów z autyzmem,
- 3 uczniów słabowidzących.

Podstawę badań stanowił wywiad (z nauczycielem), rozmowa (z uczniami), ankieta (dla nauczycieli i uczniów), analiza dokumentacji szkolnej i pedagogiczno-

-psychologicznej, skala ocen oraz techniki socjometryczne: *J.M. Moreno, Plebiscyt Życzliwości i niechęci, Zgadnij kto?*. Rozmowy z nauczycielami i uczniami miały na celu poznanie struktury grupy, tj. określenia układu miejsc, jakie zajmują poszczególne uczniowie względem siebie oraz struktury zespołu, czyli wzajemnego układu stosunków między poszczególnymi uczniami. Wypowiedzi nauczycieli i uczniów określające miejsce ucznia w strukturze zespołu analizowano pod kątem:

- miejsca w strukturze przywódczej, czyli możliwości wywierania wpływu na innych;
- miejsca w strukturze atrakcyjności – czy i na ile jednostka jest lubiana przez innych członków w zespole;
- miejsce w strukturze porozumiewania się;
- role pełnione przez jednostkę w zespole;
- stopień w jakim jednostka podporządkowuje się normom obowiązującym w grupie [Janowski 2002, s. 57].

## Relacje uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich pełnosprawnych rówieśników – wyniki badań

W badaniu przeprowadzonym klasyczną techniką Moreno, w pytaniach dotyczących pracy w jednym zespole w czasie lekcji:

*Gdybyś w czasie lekcji miał/miała pracować w grupie z innymi uczniami, kogo najbardziej chciałbyś/chciałabyś mieć w swoim zespole?"; „Gdybyś w czasie lekcji miał/miała pracować w grupie z innymi uczniami, kogo najmniej chciałbyś/chciałabyś mieć w swoim zespole?*

oraz wspólnego spędzania wolnego czasu:

*Gdybyś w czasie wakacji mógł/mogła wybrać się na wycieczkę z kolegami i koleżankami z klasy, z kim najchętniej byś pojechał/pojechała?"; „Gdybyś w czasie wakacji mógł/mogła wybrać się na wycieczkę z kolegami i koleżankami z klasy, z kim najmniej chętnie chciałbyś/chciałabyś pojechać?*

46 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (tj. 61,3% badanych osób z tej grupy uczniów) otrzymało największą liczbę wskazań negatywnych, świadczących o braku akceptacji ze strony grupy rówieśniczej. O ile większość uczniów z badanej populacji otrzymywała w tych pytaniach niewielką ilość wskazań negatywnych (od 0 do 3), o tyle uczniowie ci uzyskali odpowiednio:

- uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną: 0–15 wskazań negatywnych,

- uczniowie z nadpobudliwością psychoruchową: od 0 do 11 wskazań negatywnych,
- uczniowie z autyzmem: od 5 do 12 wskazań negatywnych,
- uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu: od 0 do 9 wskazań negatywnych,
- uczniowie niedosłyszający: od 2 do 7 wskazań negatywnych,
- uczniowie słabowidzący: od 1 do 5 wskazań negatywnych,
- uczniowie z dysleksją: od 0 do 4 wskazań negatywnych.

Uzyskane wyniki wskazują, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi uczęszczający do ogólnodostępnych szkół podstawowych w określonych sytuacjach społecznych, tj. współpracy podczas lekcji oraz wspólnego wyjazdu na wycieczkę, są odrzucani lub izolowani przez rówieśników. Wynik wskazujący na silne odrzucenie lub izolację uzyskali przede wszystkim uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną (13 osób), z nadpobudliwością psychoruchową (8 osób) i z autyzmem (2 osoby).

Przyczyn niskiej pozycji socjometrycznej uczniów z niepełnosprawnością intelektualną badani nauczyciele upatrują w defekcie intelektualnym wpływającym na poznawcze i społeczne funkcjonowanie tych uczniów. Podkreślają, że cechuje ich brak dystansu do siebie, niski poziom krytycyzmu, niestabilność emocjonalna i trudności w kontrolowaniu emocji, brak rozumienia sytuacji w jakiej się znajdują i właściwych reakcji, skłonność do zachowań agresywnych w celu zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, akceptacji, zwrócenia na siebie uwagi bądź jako efekt namowy i nacisku. Nauczyciele zauważają również, że uczniowie ci nie są atrakcyjnymi partnerami towarzyskimi dla uczniów pełnosprawnych.

Na niską pozycję socjometryczną uczniów z nadpobudliwością psychoruchową istotny wpływ, zdaniem nauczycieli, ma ich „niegrzeczność”. Nauczyciele wprawdzie rozumieją, że (...) *to nie jest ich wina*, ale ich impulsywność, gwałtowność, zmienność reakcji emocjonalnych, trudności z przestrzeganiem reguł, zasad, niecierpliwość, gadatliwość, nie tylko dezorganizuje zajęcia dydaktyczne, ale również wywołuje konflikty z rówieśnikami.

Odrzucenie i izolacja uczniów z autyzmem wynika w opinii nauczycieli przede wszystkim z trudności w przystosowaniu się do zasad i reguł społecznych, stereotypii i nietypowych zachowań, egoizmu, braku empatii, nieumiejętności nawiązywania kontaktów rówieśniczych i ich podtrzymywania, „dziwnych” zainteresowań oraz *przewrażliwienia na własnym punkcie*.

Wypowiedzi nauczycieli wskazują, iż mają oni świadomość niskiej pozycji socjometrycznej uczniów z niepełnosprawnościami lub specyficznymi trudnościami w uczeniu się na tle społeczności klasowej. Jednocześnie w swoich wypowiedziach podkreślają przede wszystkim ograniczenia, problemy i trudności wynikające z niepełnosprawności lub deficytów rozwojowych tychże uczniów.

Tylko niewielu z nich podkreśla mocne strony uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Niestety takie podejście nauczycieli niewątpliwie ma wpływ na postrzeganie tej grupy uczniów, a w konsekwencji również na relacje rówieśnicze w klasie.

Brak negatywnych wskazań wobec 29 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi (w tym: 6 z niepełnosprawnością intelektualną, 12 z dysfunkcją narządu ruchu, 5 z nadpobudliwością psychoruchową i 6 z dysleksją), można interpretować jako sugestię, iż rodzaj niesprawności lub jej stopień u badanych uczniów nie ma decydującego wpływu na odrzucanie ich przez grupę rówieśniczą w kontekście współpracy na lekcjach oraz wspólnej wycieczki. Wniosek ten można uznać za uzasadniony, biorąc pod uwagę fakt, iż 14 uczniów niezdiagnozowanych w kierunku specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych otrzymało największą liczbę wskazań negatywnych oraz ogólny wynik świadczący o silnym odrzuceniu przez grupę rówieśniczą.

Uczniowie ci, w opinii nauczycieli i uczniów sprawiają ogólne problemy wychowawcze – są niekoleżeńscy, agresywni, butni, wywyższają się, kłamią, ignorują i poniżają rówieśników, są kłótlivi, a swoim zachowaniem często zakłócają przebieg lekcji. Ich postawa, świadcząca o zaburzeniach w zachowaniu, jest zauważana przez rówieśników, stąd niskie oceny uzyskane przez tych uczniów w kontekście współpracy na lekcjach.

Badana populacja 271 uczniów szkół podstawowych tylko wobec 12 uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wyraziła chęć współpracy z nimi na lekcjach. W grupie „wybrańców” znaleźli się uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu (4 osoby) i dysleksją (8 osób). Warto również zaznaczyć, że w trzech przypadkach były to wybory wzajemne (wewnętrzne) uczniów z niepełnosprawnością i specyficznymi deficytami w uczeniu się.

Najbardziej korzystną pozycję w strukturze klasy mają uczniowie z dysfunkcją narządu ruchu. Tylko z nimi pełnosprawni uczniowie chcieliby współpracować na lekcjach, podkreślając, że „są fajni”, „dużo wiedzą” i „zawsze mają zadanie domowe”. Jednakże ograniczenia w poruszaniu się i niska sprawność fizyczna powodują, że nie są oni atrakcyjnymi partnerami do aktywności ruchowej. W wypowiedziach pełnosprawnych uczniów akcentowany jest również problem konieczności, czy wręcz przymusu pomocy koledze z niepełnosprawnością ruchową w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, co odbierają jako ograniczenie własnego działania. Dlatego też spośród 196 pełnosprawnych uczniów tylko siedmiu z nich wybrałoby się na wspólną wycieczkę z kolegą z dysfunkcją narządu ruchu. Z grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi najchętniej na wycieczkę zapraszani byli uczniowie z dysleksją (od 2 do 4 pozytywnych wskazań).

Najbardziej „niewidocznymi” uczniami w strukturze klasy byli uczniowie niedosłyszający i słabowidzący. Zaledwie pojedyncze osoby widziały ich w roli partnera na lekcjach czy wycieczce.

Analiza uzyskanych w badaniach wyników poszczególnych uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi wskazuje, że tylko nieliczni z nich są w pełni akceptowani przez rówieśników, cieszą się ich sympatią i zaufaniem, potrafią ich rozśmieszyć, doradzić i pomóc. Większość z nich doświadcza jednak obojętności i, w zależności od sytuacji społecznej, odrzucenia, bądź izolacji. W wielu indywidualnych przypadkach występuje rozbieżność w wynikach badań, tzn. zajmują oni różną pozycję socjometryczną w zależności od kontekstu, w jakim owa pozycja jest oceniana. Można przypuszczać, że w kontekście szkolnym (współpraca w jednym zespole na lekcjach) specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne są czynnikiem silniej oddziałującym na sympatię lub antypatię ze strony rówieśników, zaś w kontekście pozaszkolnym (udział w wakacyjnej wycieczce) te potrzeby mają dla pełnosprawnych rówieśników mniejsze znaczenie. Warto też pamiętać, że na pozycję socjometryczną badanych uczniów wpływa z całą pewnością szereg innych, nieujętych w niniejszym badaniu czynników, takich jak osobowość, potrzeby, zainteresowania, oceny szkolne czy stopień zintegrowania z klasą.

Pozycja socjometryczna uczniów w strukturze klasy kształtuje więzi emocjonalne pomiędzy nimi, co ma istotny wpływ na klimat klasy. Wyniki badań wskazują, że wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi przejawiają silną sympatię do grupy, czyli lubią lub bardzo lubią większość swoich rówieśników. Z ich strony jednak nie cieszą się oni ani zbyt dużą sympatią ani chęcią wspólnej pracy, czy spędzania czasu wolnego. Większość uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi postrzegana jest jako osoby nie lubiane, niekoleżeńskie, niebudzące zaufania, niemające kolegów, ani przyjaciół. Brak odwzajemnienia pozytywnych uczuć uczniów pełnosprawnych wobec swoich mniej sprawnych kolegów powoduje tworzenie się grup towarzyskich, klik, paczek odrzucających i izolujących te osoby, przejawiających wobec nich obojętność, czasem wrogość, a nawet agresję. Dotyczy to szczególnie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, autyzmem i nadpobudliwością psychoruchową. Natomiast aż 127 pełnosprawnych uczniów nie wie, czy lubi, czy nie lubi niedosłyszających lub słabowidzących kolegów. Najbardziej lubianą grupą uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi są uczniowie dyslektyczni i z dysfunkcją narządu ruchu. Tylko wobec dwóch z nich uczniowie pełnosprawni przejawiają negatywne uczucia i postawy.

Odpowiedzi uczniów na pytanie, np. Kto w Twojej klasie ma słabe oceny i potrzebuje pomocy w nauce? Kto w Twojej klasie potrzebuje pomocy w spakowaniu tornistra?, wskazują, iż pełnosprawni uczniowie (169 badanych) dostrzega ograni-



czenia i problemy w funkcjonowaniu szkolnym i społecznym swoich niepełnosprawnych rówieśników. Szczególnie podkreślają ich trudności związane z uczeniem się i widzą konieczność udzielenia im pomocy, ale nie potrafili określić, na czym ta pomoc, poza wspólną nauką, miałyby polegać.

## Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań można potraktować jako punkt wyjścia do sformułowania konkretnych wskazówek dotyczących pracy wychowawczej nauczycieli, pedagogów oraz rodziców. Wśród działań, które mogłyby wpływać na jakość relacji rówieśniczych pomiędzy pełnosprawnymi uczniami a ich kolegami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny znaleźć się:

- uwrażliwienie nauczycieli na psychospołeczną sytuację ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych w grupie rówieśniczej, popularyzacja testów socjometrycznych;
- w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli należy zwrócić szczególną uwagę na uczenie, jak budować pozytywne relacje rówieśnicze w klasie w sytuacji, gdy mamy do czynienia z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- budowanie w klasie atmosfery życzliwości, otwartości i zaufania, zarówno w relacjach pomiędzy uczniami, jak i w relacjach pomiędzy nauczycielem a klasą;
- poznanie przez nauczycieli indywidualnych cech i predyspozycji uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, w tym także ich predyspozycji dotyczących wyrażania emocji i komunikowania się oraz wspieranie uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych;
- włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w życie klasy, zarówno w sferze obowiązków szkolnych, jak i wspólnego wypoczynku czy zabawy oraz umożliwienie im odniesienia sukcesów w nauce, jak i innych dziedzinach np. w sporcie;
- inicjowanie pracy w grupach, w których uczeń ze specjalnymi potrzebami będzie miał szansę być aktywnym uczestnikiem [Sidor-Piekarska 2012, za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 93];
- organizowanie tutoringu rówieśniczego opartego na wspólnym uczeniu się [Domagała-Zyśk, 2012, za: Żyta, Ćwirynkało 2014, s. 93];
- zwrócenie szczególnej uwagi na znaczenie rodziny w budowaniu relacji rówieśniczych w klasie. Rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni położyć nacisk w wychowaniu swoich dzieci na umiejętności społeczne niezbędne w budowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych;

- uświadomienie rodzicom uczniów pełnosprawnych, jak ważne jest kształtowanie i wspieranie u dzieci postawy otwartości i życzliwości względem uczniów niepełnosprawnych i z deficytami;
- rodzice oraz nauczyciele powinni dzielić się wiedzą na temat uczniów – w tym ich indywidualnych osiągnięć i potrzeb – oraz współpracować dla stworzenia w klasie klimatu rzeczowego włączenia.

Uwzględnienie tych wskazań w codziennej pracy wychowawczej powinno umożliwić przełamywanie barier pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i uczniami ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz zapobieganie sytuacji, w której ci ostatni są izolowani lub odrzucani przez środowisko rówieśnicze. Będzie to możliwe wówczas, gdy szkoła potrafi skutecznie włączać różnych uczniów: „(...) tych zdrowych, typowo się rozwijających młodych ludzi stwarzając okazję do otwierania się na słabszych, chorych, niepełnosprawnych, do rozumienia ich sytuacji oraz kształtowania postaw opiekuńczych i wspierających”. Tych z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi poprzez zapewnienie im „(...) ogólnego poczucia, że są wśród, że są ważni, potrzebni, że mają swoje mocne strony, że są wartościowymi jednostkami świadomymi swoich praw. Bez zbędnego sentymentalizmu, litości i nadopiekuńczości. Ze zrozumieniem” [Plichta i in.2017, s. 47).

## Bibliografia

- Andrzejewska J., Sitarczyk M. (2012), *Specjalne potrzeby edukacyjne w przestrzeni systemu oświaty. Teoretyczne i metodologiczne założenia: Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wsparcie kadry nauczycielskiej*, Lublin.
- Bąbka J. (2003), *Psychospołeczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* red. Z. Kazanowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Buchnat M. (2012), *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkolnictwie integracyjnym i ogólnodostępnym* [w:] *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Wydawnictwo Diffin, Warszawa.
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów a postawy nauczycieli wobec integracji* [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych* red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Domagała-Zyśk A. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* red. A. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Dyduch E. (1999), *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej* [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, Wydawnictwo UAM, Poznań.

- Ekert-Grabowska D. (1982), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klasach integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna: zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne: filozofia, metodyka, ewaluacja*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Plichta J., Jagoszewska I., Gładyszewska-Cybulko J., Szczupał B., Drzazga A., Cytowska B. (2017), *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rozenbajgier M. (2008), *Dziecko niepełnosprawne w grupie rówieśniczej [w:] O poznaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. W. Pilecka, K. Bidziński, A. Pietrykiewicz, Wydawnictwo UPH Jana Kochanowskiego, Kielce.
- Rudek I. (2007), *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sidor-Piekarska B. (2012), *Relacje uczniów z niepełnosprawnością intelektualną z rówieśnikami w kształceniu integracyjnym [w:] Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. A. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Zamkowska A. (2005), *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej [w:] Dyskursy pedagogiki specjalnej 4. Normalizacja życia środowisk osób niepełnosprawnych* red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Żyta A., Ćwirynkało K. (2014), *Relacje rówieśnicze uczniów z niepełnosprawnością w nauczaniu inkluzyjnym – wybrane problemy*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4.

Sławomira Sadowska

Uniwersytet Gdański

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

## O diagnozie z wykorzystaniem ICF jako podstawie organizowania pomocy osobom z niepełnosprawnością – między polityką, wiedzą naukową a praktyką

Podstawy teoretyczne i metodologia ICF rodzą duże nadzieje na wykorzystywanie jej w codziennej pracy i stawiają duże oczekiwania wobec praktyków – oczekiwania w zakresie rozumienia podstaw teoretycznych ICF i oczekiwania w zakresie wiedzy o modelu tej diagnozy oraz znaczeniu tego modelu dla organizacji procesu rehabilitacji (możliwościach i ograniczeniach). Analiza kluczowego problemu rozciąga się pomiędzy polem propozycji wykorzystywania ICF wysuwanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Zdrowia, Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, przestrzenią świadomości podmiotów odpowiedzialnych za organizowanie pomocy i przestrzenią innych modeli diagnozy. Dociekania pozwalają na stwierdzenie, że postulat wykorzystania ICF w praktyce rehabilitacyjnej, w tym w pracy z uczniami z niepełnosprawnością w szkole, napotyka na wiele ograniczeń. Ocena obiektywna problemów musi uwzględniać subiektywne odniesienie do nich osoby z niepełnosprawnością. Uwzględnienie tych perspektyw zapewnia interakcyjny model diagnozy, który powinien być urzeczywistniony w praktyce rehabilitacyjnej (diagnoza interakcyjna to rozwinięcie diagnozy funkcjonalnej). Praktyczne spełnienie tej propozycji może być wyraźnie osłabione odgórną wykładnią diagnozy w duchu funkcjonalnym. Osobista perspektywa widzenia niepełnosprawności osób zaangażowanych w pomoc oraz ich podejście do diagnozy wyraźnie odbiega od wykładni teoretycznej na której opiera się model interakcyjny. Często też jest daleka od wykładni przyjmowanej w klasyfikacji ICF. W przestrzeni myślenia o niepełnosprawności osób zaangażowanych w pomoc, w tym nauczycieli, dominuje często tradycyjna wiedza naukowa. Praktyka w zakresie diagnozy ujawnia, że wiedza instytucjonalna i wiedza potoczna nierzadko ma większą moc regulacyjną od wiedzy naukowej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, diagnoza, wiedza naukowa, praktyka pomocy.

## On application of ICF in diagnosis as a foundation for providing help to people with disabilities. Between policy, scientific knowledge and practice

The theoretical framework and the ICF methodology often contribute practitioners' hopes and expectations to use ICF in everyday work. Particularly they affect expectations concerning the understanding of ICF's theoretical basis, as well as those concerning knowledge about the model of

this type of diagnosis and its importance in organizing rehabilitation (regarding both possibilities and drawbacks). The presented analysis is focused on the potential uses of the ICF proposed by: the Ministry of Education, the Ministry of Health, and the Ministry of Family, Labor and Social Policy, as well as the knowledge and understanding of the entities, responsible for organizing help and other models of diagnosis. This inquiry has led to believe that the postulate of using ICF in rehabilitation, including everyday practice work with students with disabilities at schools, usually faces numerous obstacles. An objective assessment must include a subjective conviction expressed by a person with a disability. Conjunction of both perspectives allows the functioning of an interactive model of diagnosis, which should be implemented in the rehabilitation, however, bringing it into practice might be significantly impeded by the top-down approach of a diagnosis, regarded with a functional approach. A personal perspective of disability of people involved in helping and their approach towards diagnosis often differs significantly from the theoretical framework the interactive model is based on. Often it also differs from the interpretation adopted by the ICF classification itself. Traditional scientific knowledge usually dominates the way of thinking about disability of people involved in helping, including teachers. That frequently brings those standpoints to "naive" beliefs. The practice of diagnosing reveals that the institutional knowledge and "common knowledge" often dominates the scientific one.

Keywords: disability, diagnosis, scientific knowledge, helping

## Wprowadzenie

W komunikacie z 24 lutego 2017 r. [Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 24.02.2017] Ministerstwo Edukacji Narodowej, informując o reformie edukacji w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zapowiada o trwających pracach nad przygotowaniem nowych rozwiązań mających na celu podniesienie jakości wsparcia udzielanego uczniom w procesie kształcenia i wychowania. Prace dotyczą zmian w diagnozie potrzeb. Jak informuje MEN w punkcie 5. „celem zmiany jest przejście od modelu medycznego opartego na rozpoznaniu medycznym (np. przyporządkowaniu do określonej grupy/rodzaju niepełnosprawności na podstawie rozpoznania lekarskiego i/lub diagnozy psychologicznej i na tej podstawie wnioskowania o potrzebach) na rzecz modelu społecznego, opartego na analizie funkcjonowania dziecka i wynikających z tego potrzeb w zakresie zarówno wsparcia dziecka, jak i dostosowania środowiska zewnętrznego (dostosowanie warunków nauczania – likwidacja barier architektonicznych, dostosowane miejsce pracy, odpowiednie pomoce dydaktyczne, metody pracy dydaktycznej i wychowawczej itp.). Ten model diagnozy oparty jest na analizie nie tylko danych o indywidualnych cechach dziecka, ale również na barierach i zasobach w jego środowisku, z uwzględnieniem informacji z różnych źródeł (np. lekarz, szkoła, opieka społeczna)”<sup>1</sup> [Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 24.02.2017]. MEN ogłasza

<sup>1</sup> Zmiany podkreślane przez MEN w diagnozie potrzeb ucznia wskazują na przejście nie do modelu społecznego lecz bio-psycho-społecznego uwzględniającego stan zdrowia, zdolności i cechy oraz środowisko ucznia. Tym samym respektują rozwiązania proponowane w ICF.

jednocześnie: „W nowym modelu planuje się wykorzystanie Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia – wersji dla dzieci i młodzieży (ICF-CY)<sup>2</sup>. MEN współpracuje w tym zakresie z Radą ds. ICF. Do współpracy zostali zaproszeni również przedstawiciele Ministerstwa Zdrowia i Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej” [Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, 24.02.2017, pkt 5.].

Czy przestrzeń propozycji wykorzystania ICF w praktyce napawa optymizmem? Na jaki grunt myślenia profesjonalistów o osobach z niepełnosprawnością i o procesie diagnostycznym nakłada się projekt nowych rozwiązań w zakresie diagnozy, mających na celu podniesienie jakości wsparcia udzielanego uczniom w procesie kształcenia? W jaki sposób ta propozycja wpisuje się w znane modele diagnozy?

## Model niepełnosprawności przyjmowany w ICF a perspektywa rozumienia niepełnosprawności przez osoby pracujące z osobami z niepełnosprawnością

Niepełnosprawność w Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (*International Classification of Functioning, Disability and Health*, ICF) definiowana jest jako wielowymiarowe zjawisko będące skutkiem wzajemnych oddziaływań między jednostką a jej fizycznym i społecznym otoczeniem. Funkcjonowanie i niepełnosprawność to wynik interakcji między warunkami zdrowotnymi (choroby, zaburzenia, urazy) a czynnikami środowiskowymi i osobistymi – związanymi z jednostką [ICF 2009, s. 18–19]. Dwukierunkowe oddziaływanie każdego komponentu (stan chorobowy, funkcje i struktury ciała, aktywność, uczestniczenie, czynniki środowiskowe i czynniki osobowe) są odpowiedzią na krytykę powiązań przyjmowanych w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (*International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps*, ICIDH) [ICIDH 1980]. Linearny związek między uszkodzeniem, ograniczeniami funkcjonalnymi a niepełnosprawnością, przyjmowany w klasyfikacji ICIDH (i innych medycznych klasyfikacjach diagnostycznych), sprowadzał myślenie o niepełnosprawności do prostego faktu: warunkiem koniecznym i wystarczającym do wystąpienia niepełnosprawności jest określone uszkodzenie na poziomie biologicznym. Pewnemu rodzajowi uszkodzenia u osoby można więc przyporządkować ograniczenia funkcjonalne, a tym samym i to,

<sup>2</sup> Klasyfikacja ICF-CY (*International Classification of Functioning, Disability and Health – Children and Youth*) [ICF-CY 2007] jest przeznaczona do badania dzieci i młodzieży w wieku od 0 do 17 lat. Opracowanie klasyfikacji ICF-CY wynikało z potrzeby opisywania funkcjonowania dzieci i młodzieży. Podobnie jak w ICF opisuje osobę z uwzględnieniem podstawowych komponentów.

jak niepełnosprawność danej jednostki wyraża się (ujawnia) w otoczeniu społecznym (upośledzenie) [Wiliński 2010, s. 41–47]. ICIDH bazowała na modelu medycznym, którego sednem jest przyporządkowanie przyczynom niepełnosprawności, działającym na jednostkę, skutków, które ją dotyczą bezpośrednio. Takie ujmowanie niepełnosprawności pozwalało na „obiektywizację zarówno procesu diagnostycznego, jak i form oddziaływania na zjawisko niepełnosprawności, odwołując się do normy biologicznej, wyznaczonej przez teoretycznie skonstruowany ideał kompletnego i prawidłowo funkcjonującego ciała” [Wiliński 2010, s. 34]. Zakładane w ICIDH bezpośrednie i jednokierunkowe przełożenie uszkodzenia na niepełnosprawność i upośledzenie nie tylko nie uwzględniało dynamiki zmian oraz możliwości oddziaływania sposobu funkcjonowania na ogólną kondycję zdrowotną, ale również stwarzało podłoże do naznaczania osób doświadczających obniżenia kondycji zdrowotnej [por. Byra, Boczkowska, Duda 2016].

Złożoność sieci sprzężeń zwrotnych między samymi czynnikami i przebiegiem procesów utraty i odzyskania sprawności od wielu lat jest wyraźnie uobecniona w polskim piśmiennictwie. S. Kowalik [2007] ilustruje te zależności w odwołaniu do kategorii problemów, które wiążą się z niepełnosprawnością i w których przejawia się dysfunkcjonalność osób niepełnosprawnych. Problem pierwszy odnosi się do zależności między wymaganiami sytuacji i ograniczonymi przez uszkodzenie organizmu możliwościami sprostania tym oczekiwaniom. Problem drugi odnosi się do zależności między aktywnością osoby niepełnosprawnej i konkretnymi sytuacjami życiowymi, w jakich jednostka może się znaleźć. Problemy związane z tą relacją polegają na ograniczaniu sytuacji, w których jednostka podejmuje aktywność oraz na ponoszeniu nadmiernego wysiłku w dążeniu do sprostania wymaganiom sytuacji. Problem trzeci odnosi się do zależności między cechami biologicznymi, osobowościowymi jednostki a doświadczanymi przez człowieka stanami świadomości, chodzi o to, czy właściwości te są w stanie uchronić osobę niepełnosprawną przed nadmiernym stresem oraz w jakim stopniu negatywne przeżycia zostaną utrwalone w doświadczeniu jednostki, doprowadzając do trwałej modyfikacji osobowości. Problem czwarty odnosi się do wzajemnych oddziaływań między dwiema rodzajami dysfunkcjonalności: behawioralną i świadomościową. Niepowodzenia związane z podjętym działaniem mogą powodować nieprzyjemne przeżycia i odwrotnie, negatywne przeżycia mogą obniżać poziom sprawności behawioralnej. Autor wskazuje na brak prostego związku między zaburzeniem a problemami, jakich doświadczają osoby z niepełnosprawnością. Dopiero w konkretnym badaniu diagnostycznym można jednoznacznie stwierdzić, czy dana osoba posiada określone problemy i jakie jest ich nasilenie. Druga część diagnozy polega zaś na odszukaniu źródeł zaistniałych problemów oraz poznaniu zasobów, które można wykorzystać w skutecznym ich przewyciężaniu [por. Kowalik 2005].

Modele funkcjonalne (a więc również interakcyjny model przyjmowany w ICF), jak podkreśla (w nawiązaniu do standardów kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia) M. Wiliński [2010, s. 50] „wydają się najbliższe perspektywie osobistej ludzi wspomagających osoby niepełnosprawne, czyli ich bliskich i przedstawicieli zawodów zaangażowanych w poradnictwo (psychologów, pedagogów, doradców zawodowych, terapeutów), oraz w działanie na rzecz osób z niepełnosprawnością w sektorze społecznym (asystentów pracy, pracowników socjalnych) i pozarządowym. Przedstawiciele wymienianych tu zawodów są profesjonalnie przygotowywani do wielowymiarowego rozumienia sytuacji osób niepełnosprawnych i ujmowania jej w kategoriach środowiskowych, osobowych i interakcji tychże”. Można więc przyjąć, że przekonania tych osób powinny być różne od tzw. wyobrażeń „naiwnych”, które łączy on z perspektywą osobistą osób niedotkniętych zjawiskiem i niezaangażowanych wobec zjawiska niepełnosprawności.

Termin „naiwne” w zwrocie „naiwne wyobrażenia niepełnosprawności”, jak wyjaśnia M. Wiliński, należy rozumieć, jako „takie wyobrażenia, które nie mają związków z koncepcjami teoretycznymi i jako takie mogą być uznawane za prawdę wyłącznie w potocznym dyskursie społecznym” [Wiliński 2010, s. 24]. Autor wskazuje jednocześnie, że medyczny model niepełnosprawności bliski jest wyobrażeniom „naiwnym”. Te dwie konceptualizacje niepełnosprawności „odwołują się do normy zdrowego, prawidłowo funkcjonującego ciała (choć norma ta jest inaczej konstruowana: teoretycznie lub statystycznie, a w przypadku naiwnego wyobrażenia niepełnosprawności obejmują jeszcze komponent atrakcyjności ciała) oraz umiejscawiają zjawisko niepełnosprawności w jednostce. Odróżniają je od siebie: inne rozumienie procesu utraty sprawności, dokonywana atrybucja odpowiedzialności oraz stosowane formy i środki pomocy” [Wiliński 2010, s. 35]. Autor zaznacza, że niemożność określenia wyraźnego czynnika, któremu można przypisać powód powstania niepełnosprawności, sprawia, że zobrazowanie procesu utraty sprawności w modelu medycznym nie zawsze jest pełne. „W konsekwencji przypadkom utraty sprawności, takim jak na przykład rzadka choroba genetyczna (i trudno wykrywalna, o charakterze autosomalnym i recesywnym), urazom czy uszkodzeniom mechanicznym niemal zawsze przypisuje się charakter nieszczęśliwego wypadku lub zbiegu okoliczności, co jest charakterystyczne dla rozumienia relacji utraty sprawności w naiwnym wyobrażeniu niepełnosprawności. Jest tu widoczna wyraźna relacja między medycznym a naiwnym modelem niepełnosprawności. Ponadto jest ona wyraźna wobec konsekwencji doświadczeniowych, behawioralnych i społecznych niepełnosprawności” [Wiliński 2010, s. 36]. Zakłada się, że taka osoba musi zmagać się z wieloma problemami, być bierna i wyizolowana (lub przynajmniej zagrożona tymi zjawiskami), wymagać opieki, a jednocześnie stawać przed wieloma trudnymi wyzwaniem, z którymi powinna sobie poradzić.



Wskazuje się na dominującą rolę modelu medycznego w kształtowaniu percepcji i postaw wobec niepełnosprawności ze względu na łatwość, z jaką system definicyjny i diagnostyczny, stosowany w modelu medycznym, jest odbierany przez opinię publiczną [Wiliński 2010, s. 37]. Badania prowadzone w różnych grupach związanych z pełnieniem pomocy dla osób niepełnosprawnych, dotyczące postaw wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych [por. Kossewska 2000; Sudar-Malukiewicz 2001; Zasępa, Czabała, Starzomska 2005; Kirenko 2007; Kaszyński, Cechnicki 2011] pozwalają wnioskować, że osobista perspektywa osób pracujących z osobami z niepełnosprawnością uwzględnia w wyraźnym stopniu ustalenia modelu medycznego. Oznacza to, że wyraźniej wpisuje się w model powiązań przyjmowanych w Międzynarodowej Klasyfikacji Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń (ICIDH), niż w model przyjęty w ICF. Biorąc pod uwagę różne grupy zaangażowane w pomoc (pracownicy służby zdrowia, psychologowie, nauczyciele, pracodawcy) można wyszczególnić pewne różnice przekonań dotyczące osób z niepełnosprawnością oraz postrzegania doświadczania niepełnosprawności przez te osoby. Pracodawcy zakładają ograniczenia funkcjonalne osób z niepełnosprawnością i przyjmują, że będą one pracować gorzej niż osoby pełnosprawne, co ogranicza szanse potencjalnego niepełnosprawnego pracownika na otrzymanie zadań ambitnych, trudnych, wymagających motywacji i zmuszających do rozwoju. Osoby zaangażowane w korekcję (i leczenie) niepełnosprawności (przedstawiciele zawodów medycznych) niepełnosprawność postrzegają przez pryzmat ciała; jako właściwość jednostki, na którą można oddziaływać, wykorzystując procedury medyczne. Ta grupa zawodowa nie ma pełnego zrozumienia dla perspektywy osobistej osób niepełnosprawnych. Psycholodzy, pedagodzy, pracownicy socjalni, postrzegają niepełnosprawność przez pryzmat jej konsekwencji. W ich perspektywie niepełnosprawność jest czynnikiem ryzyka i źródłem trudności doświadczanych przez osoby niepełnosprawne. Z jej powodu konieczne jest wspieranie osób nią dotkniętych tak, by potrafiły sobie poradzić z jej konsekwencjami [por. Wiliński 2010].

Nauczyciele, podobnie jak psychologowie, przejawiają relatywnie pozytywne postawy wobec niepełnosprawnych, chociaż różniące się w zależności od stopnia niepełnosprawności i rodzaju trudności związanych z tą niepełnosprawnością. Miejsce ich pracy i wykształcenie różnicuje postrzeganie przez nich osób z niepełnosprawnością. Badania Sadowskiej [2005], skoncentrowane na semantycznym aspekcie wypowiedzi nauczycieli o osobach z niepełnosprawnością (nauczyciele proszeni byli o wypisanie skojarzeń z kategorią „osoba niepełnosprawna”) ujawniają, że we wszystkich badanych grupach nauczycieli (nauczyciele szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych) słowem kluczowym jest rzeczownik „trudności”. Dla nauczycieli osoba niepełnosprawna to osoba: „bezradna”, „zależna od innych osób”, „zdana całkowicie na pomoc osób trzecich”, „potrzebu-

je pomocy”, „potrzebuje opieki”, ale też „potrzebuje tolerancji, miłości, przyjaźni” [Sadowska 2005, s. 102-116]. We wszystkich badanych grupach widoczne były wyrażenia, które przy głębszej analizie okazują się świadczyć o stereotypowym ujmowaniu tych osób. W nielicznych wypowiedziach podkreślany był brak różnicy między osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi. Charakterystyczne jest, że tego typu wypowiedzi pojawiły się tylko u nauczycieli szkół specjalnych i integracyjnych. W wypowiedzi nauczyciela szkoły integracyjnej skojarzenie przybrało formę swoistej definicji: »jest to osoba« (było to jedyne określenie, nie pojawiły się żadne inne skojarzenia). W wypowiedziach nauczycieli szkół specjalnych podobieństwo osób niepełnosprawnych i sprawnych podkreślają zaimki »każdy« i »wszyscy«. Co ciekawe, są one budowane na zasadzie »nie ma osób sprawnych – wszyscy jesteśmy niepełnosprawni«, różnice jakości wyrażane są poprzez przysłówki »dużo« i przymiotnik »duży« w stopniu wyższym: »wszyscy jesteśmy słabi, niektórzy jedynie mają więcej słabości«, »każdy ma jakąś słabość, jedni w większym, inni w mniejszym stopniu«” [Sadowska 2005, s. 104–105]. Badania Z. Gajdzicy [2013] wskazują, że kluczowe jest przekonanie nauczycieli o biologicznych źródłach trudności osób z niepełnosprawnością i potrzebie specjalistycznych kompetencji w pracy z wszystkimi uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Przeświadczenie to wynika, jak wskazuje Z. Gajdzica, być może, z tradycyjnej izolacji problematyki pedagogiki specjalnej, naukowej hermetyczności tej subdyscypliny pedagogicznej. Innym powodem tego stanu rzeczy jest zapewne akcentowanie (w powszechnym przez wiele lat modelu medycznym niepełnosprawności) znaczenia w procesach wychowania i kształcenia odchyleń biologicznych, traktowanych jako najważniejszy wyznacznik projektowania edukacji specjalnej [Gajdzica 2013, s. 109].

W świetle powyższego nietrudno odnieść się krytycznie do kształcenia kadr dla potrzeb pracy z osobami z niepełnosprawnością, w tym kształcenia nauczycieli dla potrzeb pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (potencjalnie taki uczeń może znaleźć się w każdej klasie). Można podnieść, że w przeciwieństwie do kształcenia na kierunku pedagogika specjalna, w ramach którego studenci nabywają sporej porcji wiadomości o specyficznych potrzebach uczniów niepełnosprawnych, w kształceniu nauczycieli przedmiotu, w związku z ograniczeniami zajęć z zakresu pedagogiki i pedagogiki specjalnej, wiadomości te są pomijane. Wyjściowe stanowiska kandydatów na nauczycieli dotyczące osób z niepełnosprawnością w istocie nie mają szansy być rewidowane, gdyż nie gwarantują tego standardy kształcenia nauczycieli. Minimalizowanie kształcenia pedagogicznego w kształceniu nauczycieli stwarza ryzyko zatrudniania kadry o niskich kompetencjach i przygotowaniu do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [por. Klus-Stańska 2011; Gajdzica 2013; Janiszewska-Nieścioruk, Sadowska 2016]. Zauważyć można, że również pod adresem

kształcenia pedagogów specjalnych można wyartykułować uwagi krytyczne. Przesłanką jest tu dla przykładu niska frekwencja wypowiedzi nauczycieli szkół specjalnych wskazujących na dostrzeganie podobieństw, a nie różnic między osobami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi. Jednak ta grupa, w odróżnieniu od nauczycieli, tzw. przedmiotowców (fizyków, matematyków, polonistów, biologów itp.) dysponuje dużo większą wiedzą na temat niepełnosprawności i jej istoty, co pozwala nie tylko redukować lęk przed innością dziecka, ale również rozwiązywać skutecznie problemy w procesie edukacyjnym.

Można stwierdzić, że „nauka stawia sobie za zadanie weryfikację naiwnych modeli niepełnosprawności oraz popularyzację wiedzy naukowej, tak by koncepcje naiwne (potoczne) zostały wyparte ze świadomości społecznej przez lepiej udokumentowane teorie lub modele naukowe” [Wiliński 2010, s. 24]. Jednostki kształcenia akademickiego powołane są zaś, by zapoznawać z najnowszymi osiągnięciami nauki. W kontekście przekonań nauczycieli (i innych grup zawodowych) o niepełnosprawności nie można zapominać jednak, że utrwalone schematy myślenia przeorganizowują się powoli. Z dużą ostrożnością należy też podchodzić do twierdzenia, że wiedza naukowa zapewnia wysoki poziom profesjonalizmu. Oprócz wiedzy naukowej wskazuje się na moc regulacyjną w przebiegu praktyki rehabilitacyjnej wiedzy instytucjonalnej i wiedzy potocznej [por. Kowalik 1989]. Cechą wiedzy instytucjonalnej jest jej podzielenie przez członków danej instytucji. Odnieść ją można do przepisów roli własnej i innych ról społecznych w tej instytucji (lub całym zbiorze instytucji, organizacji). S. Kowalik, polemizując ze stanowiskiem J. Brzezińskiego, że wiedza naukowa zapewnia wysoki poziom profesjonalizmu, mówi: „To nie jest chyba tak, jak wyobraża sobie Brzeziński, że zdobyta na studiach wiedza psychologiczna znajduje się w odrębnym pojemniku w naszych umysłach i możemy tylko sięgać do niego, zajmując się praktyką. Bardziej realistyczna jest taka wersja pracy umysłu (...), w którym miesza się ze sobą wiedza potoczna z wiedzą naukową. Chodzi o to, aby wiedzy naukowej było możliwie dużo i żeby właśnie ona miała odpowiednią moc regulacyjną, gdy przychodzi nam rozwiązywać życiowe problemy naszych klientów” [Kowalik 2011, s. 57]. Podobne uwagi można wyartykułować w stosunku do pedagogów i nauczycieli oraz wszystkich tych, którzy zajmują się edukacją i rehabilitacją osób z niepełnosprawnością.

## Diagnoza oparta na podstawach teoretycznych i metodologii ICF a przesłanki humanistyczne zapotrzebowania na model interakcyjny

„Klasyfikacja ICF dostarcza opisu sytuacji dotyczących funkcjonowania człowieka i jego ograniczeń oraz służy jako narzędzie do organizacji tych informacji. Tworzy strukturę porządkującą informacje w sensowny, logicznie powiązany

i łatwo dostępny sposób” [ICF 2009, s. 7]. Kategorie ICF skupione są w dwóch częściach. Część pierwsza klasyfikacji obejmuje „Funkcjonowanie i Niepełnosprawność”, a część druga „Czynniki kontekstowe”. Każda z tych części posiada dwa składniki. Dla części pierwszej to „Funkcje i struktury ciała” oraz „Aktywności i uczestniczenie”. Składnik pierwszy dotyczy ciała ludzkiego i zawiera dwie klasyfikacje, jedna obejmuje funkcjonowanie (czynności) układów ciała, a druga struktury (budowę) ciała. Składnik drugi obejmuje pełen zakres dziedzin dotyczących funkcjonowania zarówno z perspektywy pojedynczej osoby, jak i społeczeństwa [por. ICF 2009, s. 7–8]. Z dziedzinami tymi związane są takie kwalifikatory jak zdolność i wykonanie. Zdolność to najwyższy możliwy sposób wykonywania danej czynności możliwy do osiągnięcia w znormalizowanym środowisku. Natomiast wykonanie określa możliwości działań osoby w danym (aktualnym) środowisku. Różnica między zdolnością a wykonaniem obrazuje ograniczenia, jakie niesie ze sobą wykonywanie czynności w aktualnym środowisku, i stanowi podstawę do działań mających na celu poprawę sytuacji [por. ICF 2009, s. 15]. W części drugiej pierwszym składnikiem jest lista „Czynniki środowiskowe”, zaś drugim „Czynniki osobowe”. Czynniki osobowe nie zostały sklasyfikowane w ICF ze względu na związane z nimi duże zróżnicowanie społeczne i kulturowe. Zalicza się do nich: płeć, rasę, wiek, sprawność fizyczną, styl życia, nawyki, sposób radzenia sobie z trudnościami. W razie potrzeby ocenę ich wpływu na dziedzinę funkcjonowania pozostawia się użytkownikowi [por. ICF 2009, s. 16, 19]. Użytkownikom bezwzględnie zaleca się przeszkolenie w wykorzystaniu klasyfikacji prowadzone przez WHO i sieć ośrodków współpracujących. Znaczące dla wykorzystania tej klasyfikacji są jej cechy strukturalne. Pomimo dostępności tej klasyfikacji czytelnikowi na gruncie polskim, warto zwrócić uwagę na kluczowe kwestie [ICF 2009, s. 21–23]:

- „ICF stosuje system alfanumeryczny, w którym litery b, s, d i e oznaczają Funkcje ciała ludzkiego, Struktury ciała ludzkiego, Aktywności i Uczestniczenie oraz Czynniki środowiskowe. Po literach następuje kod numeryczny, który rozpoczyna się od numeru rozdziału (jedna cyfra), po którym następuje drugi poziom (dwie cyfry) oraz trzeci i czwarty poziom (jedna cyfra na każdy).
- Kategorie ICF są „zagnieżdżone” tak, że szersze kategorie zawierają bardziej szczegółowe podkategorie (...).
- Każda osoba może być opisana przy pomocy kodów na każdym poziomie. Kody mogą być niezależne od siebie lub ze sobą powiązane.
- Kody ICF są kompletne tylko wtedy, gdy występują wraz z kwalifikatorem wskazującym na poziom stanu zdrowia (np. stopień nasilenia problemu zdrowotnego). (...) Użyciu każdego z kodów powinien towarzyszyć co najmniej jeden kwalifikator. Bez kwalifikatorów kody pozbawione są właściwego znaczenia.

- Pierwszy kwalifikator dla składnika Funkcje i Struktury ciała ludzkiego, kwalifikatory wykonanie i zdolności dla składnika Aktywności i Uczestniczenie oraz pierwszy kwalifikator dla składnika Czynniki środowiskowe służą do opisu stopnia lub rozmiaru problemu dla odpowiedniego składnika klasyfikacji.
- Wszystkie trzy składniki sklasyfikowane w ICF („Funkcje i struktury ciała”, „Aktywności i uczestniczenie”, oraz „Czynniki środowiskowe”) określane są ilościowo przy użyciu tej samej ogólnej skali. Problem może oznaczać upośledzenie, ograniczenie, zawężenie, lub barierę w zależności od konstrukcji (...).
- W przypadku czynników środowiskowych pierwszy kwalifikator może służyć zarówno do określania zakresu pozytywnych aspektów środowiska, tj. ułatwień, jak też do określania zakresu efektów negatywnych, tj. barier. (...) Czynniki środowiskowe można kodować (a) w odniesieniu do każdej konstrukcji oddzielnie lub (b) ogólnie, bez odniesienia do określonej konstrukcji. Preferuje się pierwszą możliwość, jako lepiej określającą wpływ danego czynnika (...).
- W ICF stan zdrowia danej osoby i elementów z nim związanych określa się przy pomocy szeregu kodów, które obejmują obie części klasyfikacji. W związku z tym maksymalna liczba kodów dla jednej osoby wynosi 34 na poziomie jednocyfrowym (8 funkcji ciała ludzkiego, 8 struktur ciała, 9 dla wykonania i 9 dla zdolności). Analogicznie, kodów drugiego poziomu jest 362. Przy bardziej szczegółowej klasyfikacji liczba kodów wynosi 1424. W rzeczywistych zastosowaniach ICF zestaw od 3 do 18 kodów może być wystarczający, aby opisać przypadek z dokładnością do drugiego poziomu (trzy cyfry). Bardziej precyzyjny zapis czwartego poziomu jest na ogół wykorzystywany w usługach specjalistycznych (np. wyniki rehabilitacji, geriatrya), podczas gdy klasyfikacja drugiego poziomu może być wykorzystywana do oceny badań sondażowych i badań klinicznych”.

W ICF ludzie nie są jednostkami klasyfikacji; to znaczy ICF nie klasyfikuje ludzi, ale opisuje sytuację każdej osoby w sieci dziedzin zdrowia lub dziedzin powiązanych ze zdrowiem. Opis powstaje zawsze w kontekście czynników środowiskowych i osobowych [ICF 2009, s. 8]. Użytkownik klasyfikacji może tworzyć odpowiednie dla danego przypadku profile funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia w różnych dziedzinach. Dzięki korzystaniu z ICF różni specjaliści mogą uzyskać pełniejszy ogłód problemów swoich podopiecznych. Ten aspekt podnoszony jest także przez same osoby niepełnosprawne – w ich opinii ten system klasyfikacyjny lepiej oddaje istotę wszystkich ich problemów życiowych od klasyfikacji medycznych [por. Wiliński 2010, s. 38].

ICF może być wykorzystywana przez szerokie spektrum rozmaitych użytkowników w różnych celach – znajduje zastosowanie w badaniach nad systemami opieki zdrowotnej, zarówno w ich ocenie, jak i kształtowaniu właściwej polityki w tym zakresie, w działaniach służących zwiększeniu uczestniczenia w życiu

społecznym przez usuwanie lub zmniejszanie barier społecznych oraz zapewnienie wsparcia społecznego i ułatwień. W oparciu o tak przeprowadzoną diagnozę potrzeb zalecane są standardy pomocy rehabilitacyjnej oferowane osobom w instytucjach opiekuńczych i edukacyjnych.

Oparcie projektów pomocy na klasyfikacji ICF jest wartościowe, chociaż można podnieść pewne obawy z tym związane. Jak wskazuje Jagodziński [2013, s. 71], tworzeniu koncepcji projektu aktywizacji osób niepełnosprawnych zgodnego z duchem ICF towarzyszyły niepokoje związane z jednej strony z bardzo rozbudowaną dokumentacją związaną z pracą z osobami niepełnosprawnymi, którą realizuje się na podstawie ICF, z drugiej zaś obawy, że relacja z osobą niepełnosprawną straci swoją autentyczność (relacja ta ograniczona będzie w pewnym stopniu przez formalnie wyznaczone ramy, oznaczające konieczność prowadzenia wywiadu według określonych wytycznych, gromadzenia informacji oraz programowania działań wraz ze wskazaniem oczekiwanych efektów), co ostatecznie wiązać się może z ryzykiem mniejszej wiarygodności w oczach osoby z niepełnosprawnością i osłabieniem oddziaływań motywacyjnych. Lękano się także tego, że konstruowane opisy ograniczeń i upośledzeń związanych z niepełnosprawnością będą pomijać wiele ważnych wątków i to pomimo hierarchicznej struktury oraz dużego stopnia skomplikowania i szczegółowości kategorii ICF, zaś programowanie aktywizacji obarczone będzie dużym ryzykiem z uwagi na dynamikę oraz zmienność sytuacji osoby niepełnosprawnej, spowodowaną etapowością procesu niepełnosprawności i możliwymi komplikacjami, które mogą mu towarzyszyć. Jagodziński podkreśla, że „argumentami, które zdecydowały ostatecznie o zmianie nastawienia osób, początkowo dystansujących się do idei projektu opartej na ICF, były: zakładana i widoczna w warstwie teoretycznej oraz konkretnych działaniach podmiotowość beneficjentów, a także nie mniej istotna konstrukcja porządkująca pracę z niepełnosprawnymi od etapu nawiązania kontaktu do etapu testowania zdobytych umiejętności w naturalnym środowisku osoby i końcowej ewaluacji” [Jagodziński 2013, s. 72].

W podobnym duchu wypowiadają się też teoretycy optujący za humanistyczną wizję uprawiania zawodu pomocowego. S. Kowalik argumentuje, że praktyka rehabilitacyjna nie może być rutynowym działaniem, w którym drugi człowiek jest obiektem diagnozy, psychoterapii, konsultacji, wspomagania jego rozwoju. Nie można zajmować wobec ludzi pozycji znikąd (czyli obiektywnej), czego wymaga klasyczne poznanie naukowe (również to z zastosowaniem ICF) – chodzi o ustosunkowanie się do ich problemów, przyjmując własny punkt widzenia i dzieląc się nim z osobami, które nam zaufały na tyle, że wymagają od nas odrzucenia rutyny zawodowej [por. Kowalik 2011, s. 56]. W myśl tego stanowiska, ICF (jako swoistego rodzaju diagnoza) oraz opis profilu funkcjonowania może być wartościowym rozwiązaniem dla przykładu w eliminowaniu sytuacji proble-

mowych osób z niepełnosprawnościami. Może służyć eliminacji rozpoznanych barier lub zastosowania ułatwień w środowisku. Jednak nie może nas to zwalniać z humanistycznej postawy oddawania głosu samej osobie niepełnosprawnej i reagowania na subiektywnie odczuwane problemy [Kowalik 2007, s. 104-107]. Autor rehabilitację postrzega bowiem szeroko jako proces pomocy w likwidowaniu predyspozycji do powstawania sytuacji problemowej, pomocy w likwidowaniu obiektywnych problemów oraz pomocy w likwidowaniu subiektywnie odczuwanych problemów życiowych [Kowalik 1996].

Ocena wagi problemów może się okazać zróżnicowana, a tym samym odmiennie „definiowana” – z perspektywy osobistej osoby z niepełnosprawnością, z perspektywy środowisk, w których funkcjonuje (w procesie protodiagnozy), ale też z perspektywy diagnostów zaangażowanych w interakcję. Te różne perspektywy uwzględnia interakcyjne podejście do diagnozy. W myśl modelu diagnozy interakcyjnej definicja problemu uzgadniana jest wspólnie drogą negocjacji (to sprzyja zaangażowaniu osoby w realizację zaleceń wynikających z postępowania diagnostycznego). Ważną cechą w tym modelu jest partnerski stosunek między osobą diagnozującą i osobą z niepełnosprawnością. Model ten uwzględnia również fakt, że działalność diagnostyczna nie przebiega w próżni społecznej – osoba z niepełnosprawnością ma swoje „zaplecze społeczne”. Stosunek aktywny do diagnozy ma też jej otoczenie, w którym przebiega proces rozpoznania społecznego (protodiagnoza). Diagnoza interakcyjna to rozwinięcie diagnozy różnicowej i funkcjonalnej. W modelu tym zapewniona jest relacja symetryczna w definiowaniu problemu. Dodać można, że w diagnozie interakcyjnej, w odróżnieniu od wcześniejszych modeli (diagnozy różnicowej i funkcjonalnej) coraz mniej jednoznaczne są czynności diagnostyczne, odmienna jest funkcja diagnozy dla terapii, coraz bardziej złożone są cele diagnostyczne. W diagnozie interakcyjnej diagnosta musi posiadać gruntowną wiedzę, by zinterpretować całokształt zebranych informacji w kontekście określonej teorii tak, aby wyjaśnić problemy badanego, musi umieć prowadzić negocjacje, by osiągnąć uzgodnienie definicji problemu [por. Kowalik 2005].

## Podsumowanie

Praktyczne spełnienie prowadzenia diagnozy interakcyjnej może być wyraźnie osłabione odgórną wykładnią diagnozy w duchu funkcjonalnym. Wskazanie przez władze oparcia diagnozy o ICF rodzi duże oczekiwania wobec praktyków – oczekiwania w zakresie rozumienia podstaw teoretycznych ICF i oczekiwania w zakresie wiedzy o modelu tej diagnozy oraz znaczeniu tego modelu dla organizacji procesu rehabilitacji (jego możliwościach i ograniczeniach).

Zderzenie tych oczekiwań z rzeczywistością praktyczną nie napawa optymizmem – osobista perspektywa niepełnosprawności osób zaangażowanych w pomoc oraz podejście do diagnozy najczęściej wyraźnie odbiega od wykładni teoretycznej, na jakiej opiera się model interakcyjny. Nie zabezpiecza także nieraz realizacji diagnozy w duchu funkcjonalnym, jaką pozwala realizować klasyfikacja ICF. W kontekście zapowiedzi MEN w sposób szczególny niepokoją wyniki badań dotyczące procesu diagnozy prowadzonej przez nauczycieli, gdyż to oni podejmują coraz liczniej pracę z uczniami ze specjalnymi potrzebami. W ich świetle diagnoza nauczycielska jest bardzo daleka od profesjonalnej. Nie odbiega w swojej strukturze, jakości i merytoryce od diagnoz dokonywanych intuicyjnie i przez pryzmat silnych emocji przez samych rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami [Konieczna, Konieczna 2010; Jachimczak 2012]. Nauczyciele, przy braku kompetencji do diagnozy, często mają przekonanie, że diagnoza nauczycielska jest tylko utrudnieniem i niczemu nie służy. „Działania diagnostyczne są więc przez nich redukowane, szablonowo powielane, spełniają wyłącznie wymogi formalne, są wykorzystywane nieracjonalnie, według »gotowców«” [za: Tersa 2014, s. 99]. Ważną funkcję w postępowaniu nauczycieli w obszarze diagnozy pełni wiedza instytucjonalna. Wiedza ta jest przyjmowana w sposób powszechny przez członków, nie wymaga uzasadniania, nie podlega przetwarzaniu przez użytkowników. Tak rozumiana wiedza narzuca pewną sztywność postępowania i wymusza dopasowanie się do panujących reguł, aczkolwiek nie oznacza konieczności identyfikowania się z nią członków instytucji. Badania K. Tersy w ramach przewodu doktorskiego pozwalają wnosić, że kulturę szkoły tworzą niskie oczekiwania wobec spełniania obowiązków diagnostycznych i przyzwolenie na wskazaną wcześniej ignorancję [por. Tersa 2014, s. 99].

Kwestię niskiej wiedzy nauczycieli oraz niewielkiej mocy regulacyjnej wiedzy naukowej na przebieg praktyki można odnieść nie tylko do tego, że minimalizowane jest pedagogiczne kształcenie nauczycieli, ale także do tego, że kształt studiów ukierunkowany jest coraz wyraźniej na zapotrzebowanie „turysty”. Studenci oczekują, jak to ujmują, „wiedzy praktycznej”, zaś przedmioty teoretyczne postrzegają jako „nieprzydatne” [Sadowska 2014]. Nie bez znaczenia jest też zjawisko pozorowania studiowania, które można odnieść do niewielkiej ilości czasu przeznaczanego przez studentów na przygotowywanie się do zajęć i wyraźnie niskiego progu liczby czytanych przez nich tekstów naukowych [por. Mikut 2014]. Deklaracje studentów o czytaniu dość dobrze wpisują się w wyniki ogólnych badań czytelnictwa z ostatnich lat, z których wynika, że ani jednej książki w ciągu 2015 roku nie przeczytało aż 33% uczniów i studentów. Tekstu dłuższego niż 3 strony maszynopisu lub 3 ekrany monitora w ostatnim miesiącu przed badaniami nie przeczytało aż 27% uczniów i studentów [Michalak, Koryś, Kopec 2016].



Badania z 2016 roku tę sytuację potwierdzają [por. Koryś, Kopec, Zasacka, Chymkowski 2017].

Złożoność działań w konwencji traktowania rehabilitacji jako pomocy w rozwiązywaniu problemów musi uwzględniać szeroki horyzont wiedzy i opierać się na odpowiedzialnej postawie uwzględniania różnych punktów widzenia na sytuację osób z niepełnosprawnością. Współczesny paradygmat pracy z osobą niepełnosprawną łączy obiektywny aspekt obniżenia poziomu funkcji z procesem podmiotowego przepracowania tego stanu oraz odniesienia aktualnej kondycji jednostki i jej potencjalnych możliwości do otoczenia, w jakim egzystuje. Rehabilitacja to proces pomocy w likwidowaniu predyspozycji do powstawania sytuacji problemowej, pomocy w likwidowaniu obiektywnych problemów oraz pomocy w likwidowaniu subiektywnie odczuwanych problemów życiowych. Powtórzyć można jeszcze raz przywołane wcześniej słowa: gdy przychodzi nam rozwiązywać życiowe problemy osób, z którymi pracujemy, ważne, by wiedzy naukowej było możliwie dużo i żeby właśnie ona miała odpowiednią moc regulacyjną.

## Bibliografia

- Byra S., Boczkowska M., Duda M. (2016), *Współczesne konteksty znaczeniowe terminu „niepełnosprawność” – implikacje Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 4, s. 15–32.
- Gajdzica Z. (2013), *Źródła wiedzy polskich i czeskich nauczycieli na temat przemian kształcenia uczniów niepełnosprawnych – doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne”, nr 24, s. 103–114.
- ICF przekład w języku polskim: *Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (2009)*, Światowa Organizacja Zdrowia, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- ICF-CY: *International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (2007)*, World Health Organization, Geneva.
- ICIDH: *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps: a manual of classification relating to the consequences of disease (1980)*, World Health Organization, Geneva.
- Jachimczak B. (2012), *Przygotowanie nauczycieli wychowania przedszkolnego do realizacji wybranych zadań z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Studia Edukacyjne”, nr 21, s. 163–175.
- Jagodziński R. (2013), *Zastosowanie ICF jako narzędzia diagnozy, planowania i ewaluacji w programie aktywizacji społecznej i zawodowej osób niepełnosprawnych ruchowo*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” nr II; s. 67–104.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Sadowska S. (2016), *Problemy związane z probolońskim kształceniem pedagogów i nauczycieli w Polsce*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 23, s. 13–31.
- Kaszyński H., Cechnicki A. (2011), *Polscy pracodawcy wobec zatrudniania osób chorujących psychicznie*, „Psychiatria Polska” t. XLV, nr 1, s. 45–60.
- Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Klus-Stańska D. (2011), *Kształcenie nauczycieli w Polsce w oderwaniu od współczesnej pedagogiki*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 34, s. 43–50.
- Konieczna A., Konieczna I. (2010), *Ocena i wyjaśnienie niepowodzeń edukacyjnych uczniów przez nauczycieli i rodziców* [w:] *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych dziecka*, red. A. Konieczna, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 115–128.
- Koryś I., Kopeć J., Zasacka Z., Chymkowski R. (2017), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2016 roku*, Biblioteka Narodowa, Warszawa [dostęp: 15.06.2017].
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Kowalik S. (1989), *Upośledzenie umysłowe. Teoria i praktyka rehabilitacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Poznań.
- Kowalik S. (1996), *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo „Interart”, Warszawa.
- Kowalik S. (2005), *Modele diagnozy psychologicznej* [w:] *Psychologia kliniczna*, t. 1, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 181–192.
- Kowalik S. (2007), *Psychologia rehabilitacji*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kowalik S. (2011), *O reputacji psychologii i psychologów*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 2, s. 53–59.
- Michalak D., Koryś I., Kopeć J. (2016), *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku: wstępne wyniki*, Biblioteka Narodowa, Warszawa, [http://nck.pl/media/attachments/317769/Stan%20czytelnictwa%20w%20Polsce%20w%202015%20r.\\_BN\\_0416.pdf](http://nck.pl/media/attachments/317769/Stan%20czytelnictwa%20w%20Polsce%20w%202015%20r._BN_0416.pdf) [dostęp: 2.09.2016].
- Mikut M. (2014), *Zaangażowanie w studiowanie czy pozorowanie?* „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 105–121.
- Reforma edukacji a uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Departament Informacji i Promocji Ministerstwo Edukacji Narodowej, komunikat 24 lutego 2017, <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/reforma-edukacji-a-uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi.html> [dostęp: 25.02.2017r.].
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
- Sadowska S. (2014), *„Trafililiśmy do nieznanego miasta, a ktoś poradził, żebyśmy zapuścili się w zarośla między dwiema nowymi kamieniczkami” – podróż po mieście naukowym pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 3, s. 21–34.
- Sudar-Malukiewicz J. (2001), *Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec procesu integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo* [w:] *Paradygmaty i przeobrażenia edukacji specjalnej światła dorobku profesora Aleksandra Hulka*, red. G. Dryżałowska, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Tersa K. (2014), *Kompetencje diagnostyczne nauczycieli: oczekiwania i wyzwania*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 16, s. 90–105.
- Wiliński M. (2010), *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny* [w:] *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*, red. A. I. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 15–59.
- Zasępa E., Czabała C., Starzomska M. (2005), *Postawy wobec niepełnosprawności i osób niepełnosprawnych*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 1, s. 23–36.

## Zaborniak-Sobczak Małgorzata

Wydział Pedagogiczny Uniwersytet Rzeszowski, Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 1, Rzeszów

## Bieńkowska Katarzyna Ita

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

## Drozd Monika

Wydział Wychowania Fizycznego Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów

## Senderski Andrzej

Senso-medical, Warszawa

# Wsparcie edukacyjne uczniów z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego

Artykuł omawia konsekwencje centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego (CAPD, inaczej też ośrodkowych zaburzeń słuchu) dla funkcjonowania dziecka w roli ucznia. Autorzy prezentują w nim sposoby łagodzenia skutków CAPD w postaci dostosowania środowiska szkolnego do specyficznych potrzeb ucznia oraz omawiają zakres niezbędnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w warunkach placówki edukacyjnej (ogólnodostępnej lub integracyjnej). Problem centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego opisywany jest od kilkudziesięciu lat, zarówno w literaturze obcojęzycznej, jak i, od co najmniej 20 lat, polskiej. W roku ubiegłym na łamach czasopisma *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej* (Nr 23/2016, 116-132), ukazał się artykuł *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, omawiający głównie teoretyczne problemy w zakresie diagnozy CAPD, w tym dla potrzeb edukacji. Opracowany aktualnie materiał ma charakter przede wszystkim metodyczny i odnosi się do praktycznych rozwiązań pomocowych dla ucznia z CAPD, stąd adresowany jest do pedagogów specjalnych, terapeutów pedagogicznych, logopedów i nauczycieli, ale również do adeptów wymienionych specjalności pedagogicznych.

Słowa kluczowe: centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego, szkoła/praktyka edukacyjna

## Educational support of students with central auditory processing disorders

The article concerns the impact of Central Auditory Processing Disorder (CAPD) on children as learners. The authors present the possible ways in which the symptoms of CAPD can be alleviated by adjusting the school's environment to the learner's needs. It is also pointed out the necessity of psychological and pedagogical support within educational institutions (mainstreaming or integrating). The issue of Central Auditory Processing Disorder has been presented for decades in foreign language literature as well as described in Polish literature for at least 20 years. Last year,

an article entitled Central auditory processing disorder. From educational theory to practice. Selected issues was published in the *Niepełnosprawność (Disability). Special education discourse magazine* (Issue No 23/2016, pp. 116–132). The article describes theoretical difficulties in diagnosing CAPD, including the context of educational needs.

The presented article exclusively refers to methodological concern and provides practical advice for aiding learners with CAPD and practitioners of special education, therapists, speech therapists and teachers.

Keywords: central auditory processing disorders, school/educational practice

## Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego i ich konsekwencje dla nauki szkolnej

W literaturze przedmiotu, powołując się na Amerykańskie Towarzystwo Języka, Mowy i Słuchu (*American Speech-Language-Hearing Association, ASHA*) [1996, 2005], przyjmuje się, że ośrodkowe procesy przetwarzania słuchowego odpowiedzialne są za lokalizację i lateralizację dźwięku, rozpoznawanie i rozróżnianie jego cech (dyskryminację słuchową, polegającą na odbieraniu różnic i podobieństw pomiędzy dźwiękami, przykładowo: /ś/ – /sz/, /p/ – /b/), aspekty czasowe słyszenia (dotyczące np. odróżniania dźwięków o różnej długości np. głoski szczelinowe z możliwością ich wydłużenia przykładowo /sz/ i zwarto-wybuchowe z brakiem tej możliwości przykładowo /cz/), włączając w to: rozdzielczość czasową (związane przykładowo z analizą głoskową/fonemową, sylabową – percepcja kolejności mniejszych elementów w całości np. wyrazie), maskowanie (gdy dźwięki np. mowy „zlewają się” lub „nachodzą na siebie”), integrację i porządkowanie w czasie (dotyczy np. syntezy głoskowej/fonemowej lub sylabowej, czyli składania całości – wyrazu, z mniejszych elementów językowych: głosek/fonemów, sylab). Ośrodkowe przetwarzanie dźwięku umożliwia także odbiór sygnału przy występowaniu innych, konkurencyjnych bądź zagłuszających bodźców akustycznych (np. w hałasie).

Procesy przetwarzania słuchowego dotyczą więc skutecznego i efektywnego wykorzystania informacji słuchowej dzięki aktywności neurobiologicznej ośrodkowego układu nerwowego. Z kolei zaburzenia ośrodkowych procesów przetwarzania oznaczają niedobory jednej lub kilku z wymienionych funkcji słuchowych. Dotyczą nieprawidłowości w przetwarzaniu słuchowym (sygnałów werbalnych i niewerbalnych) na poziomie neuronalnym, które nie wynikają z zaburzeń sensorycznych, będących konsekwencją uszkodzeń obwodowego układu słuchowego, funkcji poznawczych i językowych, choć często z nimi współwystępują [ASHA 1996, 2005].

Również Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne (*British Society of Audiology, BSA*) zwraca uwagę, że CAPD charakteryzuje się nieprawidłowym postrzeżen-

niem zarówno dźwięków mowy, jak i dźwięków pozajęzykowych. Percepcją słuchową jest zaś świadomość bodźców akustycznych, tworzących podstawę do dalszych działań. Jest ona wynikiem zarówno aktywacji zmysłowej (przez ucho), jak i przetwarzania nerwowego, które integrują te informacje z aktywnością w innych układach mózgu (np. aktywnością wzroku, uwagi, pamięci). Podkreśla się jednak, że nieprawidłowa percepcja dźwięków mowy nie może być jedynym objawem centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego. CAPD mają swoje początki w zaburzonej funkcji nerwowej, w układzie słuchowym na wyższym poziomie. Tak rozumiane trudności słuchowe mogą mieć wpływ na życie codzienne przede wszystkim przez ograniczającą zdolność słuchania i odpowiednio reagowania na dźwięki. „Słuchanie” oznacza tu proces aktywny, w przeciwieństwie do „słyszenia”, które może być pasywne. Można słyszeć bez (uważnego) słuchania. Ekspertki skupieni wokół BSA zaznaczają, że CAPD należy diagnozować za pomocą standardowych testów percepcji słuchowej, choć nie istnieją obecnie ogólnie uzgodnione standardy metod rozpoznania CAPD [BSA 2011, s. 5].

Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego rzadko występują w postaci izolowanej. Osoby z CAPD mogą mieć problemy z rozumieniem mowy w hałasie (np. w klasie szkolnej, na ulicy), rozumieniem mowy zniekształconej (pogłos w pomieszczeniu, mało wyrazista artykulacja mówcy), rozumieniem dłuższych wypowiedzi, pytań, instrukcji, uczeniem się w oparciu o słuch, nauką języka obcego, zapamiętywaniem informacji podawanych drogą słuchową, robieniem notatek ze słuchu. Można też zaobserwować opóźnione reakcje na bodziec werbalny (nawet do kilku sekund) związane z powolnym przetwarzaniem sygnału akustycznego. W związku z większym wysiłkiem poznawczym, u osób tych szybko następuje zmęczenie, trudności z utrzymaniem uwagi [Skoczyła i in. 2012a].

Opracowano szereg list kontrolnych dotyczących zachowań, które mogą sugerować CAPD [por. Krzeszewska, Kurkowski 2015]. Niektóre z list zostały przygotowane dla nauczycieli, inne zaprojektowane dla rodziców. Listy kontrolne mogą być pomocne w określeniu, czy dziecko powinno być skierowane do audiologa w celu przeprowadzenia specjalistycznej diagnozy procesu słyszenia. Wśród problemów wynikających z deficytów słuchowych wymienia się następujące trudności:

- w słyszeniu w hałasie,
- w utrzymaniu uwagi słuchowej podczas długich rozmów,
- ze słuchaniem rozmów przez telefon,
- w zakresie uczenia się języka obcego (trudności z nauką nowych słów),
- z zapamiętywaniem informacji podawanych drogą słuchową,
- w sporządzaniu notatek,

- w zakresie utrzymywania koncentracji uwagi na danej aktywności, przy obecności innych dźwięków zakłócających, dziecko łatwo rozprasza się w obecności innych dźwięków w środowisku,
- w zorganizowaniu się (z umiejętnościami organizacyjnymi zależnymi od czasu),
- podczas wykonywaniu czynności wieloetapowych, np. zrozumieniu kilkuelementowych poleceń,
- w kierowaniu, utrzymywaniu lub dzieleniu uwagi,
- w czytaniu i/lub pisowni,
- w zakresie przetwarzania informacji niewerbalnych (np. brak słuchu muzycznego) [Shminky, Baran 1999].

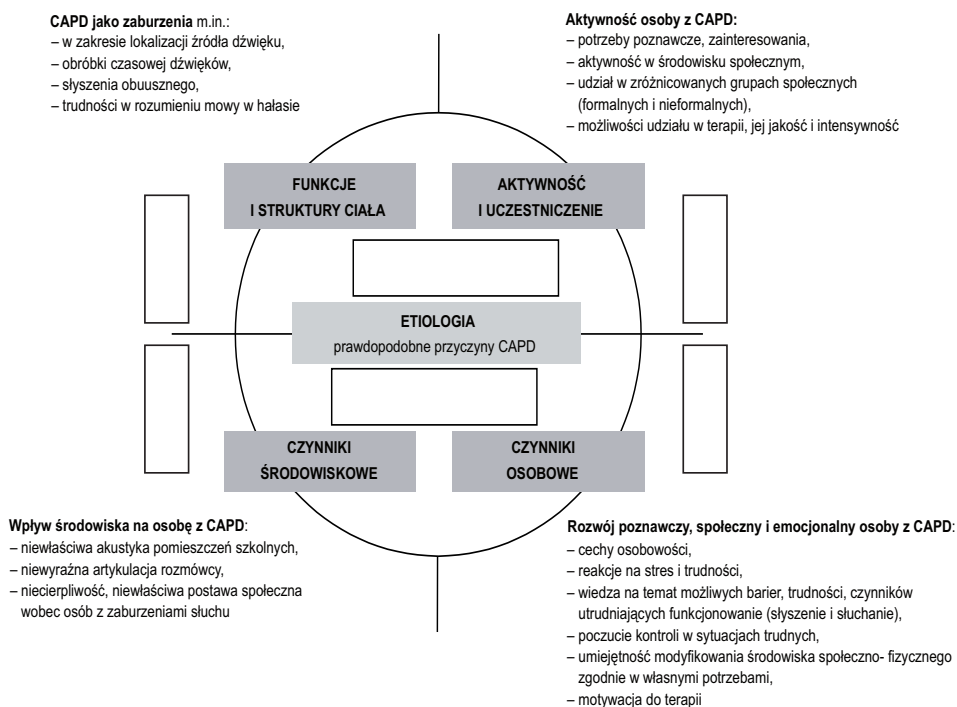
CAPD stanowią przyczynę niepowodzeń w nauce szkolnej dzieci i młodzieży. Szacuje się, że zaburzenia przetwarzania słuchowego występują u 2-5% populacji dzieci w wieku 7 – 10 lat i niemal dwukrotnie częstsze występowanie stwierdza się u chłopców [Chermak, Musiek 1997], od 30% [Dawes, Bishop 2010] do nawet 50% [Sharma i in. 2009] dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce, z rozpoznaną dysleksją rozwojową [por. Rusiniak, Lewandowska 2014], 50% dzieci ze specyficznymi zaburzeniami rozwoju językowego (SLI) [Ferguson i in. 2011, Senderski 2014] i dyslalią [Szkielekowska i in. 2009]. Często towarzyszą nadpobudliwości psychoruchowej, zaburzeniom koncentracji uwagi, zaburzeniom mowy i języka [Summers 2003]. Znaczne trudności sprawia zdiagnozowanie występowania zaburzeń przetwarzania słuchowego w grupie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, nawet lekkiego stopnia. Trudności związane z opanowaniem mowy i języka mogą u tych dzieci wynikać z innych uszkodzeń centralnego układu nerwowego, a trudności słuchowe mogą mieć charakter „drugorzędny” lub wtórny [por. BSA 2011, s. 6].

Problem centralnych zaburzeń słuchu nie dotyczy jedynie populacji pediatrycznej, ale również osób dorosłych, w której to grupie odnotowuje się nawet do 70% występowania zaburzeń przetwarzania słuchowego pochodzenia centralnego [Stach, Spretnjak, Jerger 1990]. W rezultacie ważne jest, by lekarze także i w tej grupie wiekowej decydowali się na upowszechnianie specjalistycznych badań audiologicznych. Na występowanie CAPD są szczególnie narażeni pacjenci z zaburzeniami neurologicznymi w obrębie centralnego, nerwowego systemu słuchowego [Shinn 2012, por. BSA 2011].

Wynika z tego, że deficyty w zakresie opracowywania informacji akustycznej na wyższych piętrach układu nerwowego, są dość powszechnym zjawiskiem. Mogą niekorzystnie wpływać na funkcjonowanie społeczne, zwłaszcza na rozwój rozumienia, mówienia, czytania i pisanie. A ponieważ w obiektywnych i powszechniej dostępnych badaniach audiologicznych (audiometrii tonalnej, stanowiącej często punkt wyjścia do zorganizowania dziecku odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce edukacyjnej) osoby te uzyskują zado-

walające wyniki, świadczące o prawidłowym słyszeniu, obserwowane trudności w komunikacji, nauce i zachowaniu przypisuje się wówczas najczęściej innym, pozasłuchowym, przyczynom – zaburzeniom koncentracji uwagi, nadpobudliwości.

Nakładanie się objawów oraz niejasność związków przyczynowo-skutkowych między funkcjami językowymi, pamięcią, uwagą a funkcjami słuchowymi powoduje, że diagnoza centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego jest procesem dość trudnym, wymagającym współpracy specjalistów z różnych dziedzin (audiologii, neurologii, logopedii, psychologii, pedagogiki). Możliwie wcześnie np. w wieku przedszkolnym, wykrycie zaburzeń przetwarzania słuchowego zwiększa szanse na skuteczną rehabilitację słuchu i mowy dzieci oraz zapobieżenie trudnościom w dalszej nauce szkolnej. Również wyniki badań Ireny Polewczyk [2013] wskazują, że udział dzieci w edukacji przedszkolnej i odbywająca się tam intensyfikacja działań związanych z kształtowaniem słuchu i mowy, stymulująco wpływa na rozwój funkcji słuchowych.



Schemat 1. Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego jako niepełnosprawność słuchowa w kontekście założeń Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie pomysłu graficznego: Faściszewska, Tuchowska [w druku].

Faktem jest, że dzieci, u których zdiagnozowano CAPD, borykają się ze znacznymi problemami w zakresie komunikacji, funkcjonowania poznawczego, emocjonalno-społecznego, a podstawą rozpoczęcia zorganizowanych działań terapeutycznych staje się wielospecjalistyczna diagnoza. Wymienione trudności wpływają na jakość życia i pełnienie ról społecznych, w tym roli ucznia. Sposób organizacji nauki i metod pracy z uczniami z CAPD mają charakter specjalny, a od rodzaju dokumentu – opinii lub, w cięższych, bardziej złożonych i przy głębszych trudnościach, na podstawie zaświadczenia lekarskiego, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność słuchową (rozumianą wg założeń ICF – Międzynarodowej Klasyfikacji Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia (ICF), diagnoza funkcjonalna bio-psycho społeczna, zgodnie z założeniami ICF ma stać się elementem reformy systemu edukacji – także w zakresie orzecznictwa o potrzebie kształcenia specjalnego, <http://www.niepełnosprawni.pl/ledge/x/341499>, por. schemat 1.), zależą możliwości i zakres udzielanej uczniowi pomocy [por. Zaborniak-Sobczak, Bieńkowska, Senderski 2016].

### Możliwości pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w placówce ogólnodostępnej

Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego mogą mieć różny przebieg, a problemy objawiać się całym wachlarzem trudności – od bardzo subtelnych po znacznie utrudniające przebieg nauki, do niepełnosprawności słuchowej włącznie. Umiejętności związane z przetwarzaniem słuchowym rozwijają się stopniowo z wiekiem, jednak dzieci z zaburzeniami tego procesu potrzebują pomocy w przezwyciężaniu trudności i wypracowywaniu strategii radzenia sobie z nimi. Można im pomóc na różne sposoby, w zależności od wielu czynników: wieku i możliwości poznawczych, współistnienia bądź nie innych zaburzeń, dostępności rehabilitacji.

Wskazanie, czy ze względu na istniejące deficyty słuchowe (diagnoza audiologiczna, neurologiczna) dziecko kwalifikuje się do grupy osób z niepełnosprawnością słuchową (por. schemat 1) leży w gestii wielu specjalistów z zakresu medycyny, psychologii i pedagogiki. Specjaliści w poradni psychologiczno-pedagogicznej, na podstawie stosownych badań psychologiczno-pedagogicznych, logopedycznych lub innych w zależności od indywidualnych potrzeb, oraz zgromadzonej dokumentacji, w tym diagnozy lekarza specjalisty, określają potrzebę kształcenia specjalnego (wydając stosowne orzeczenie) lub opiniują o objęciu ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w placówce edukacyjnej. W obu przypadkach



wskazuje się na potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz zaleca odpowiednie formy wsparcia edukacyjnego (czasami także technicznego, w postaci odpowiedniego sprzętu wzmacniającego sygnał akustyczny) [por. Zaborniak-Sobczak, Bieńkowska, Senderski 2016; Dz.U. Nr 173, poz. 1072].

Dokumenty wydane z uwagi na trudności w uczeniu się dziecka, powodowane centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego, powinny uprawniać do:

- dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia;
- otrzymania na terenie placówki edukacyjnej specjalistycznej pomocy psychologiczno-pedagogicznej w ramach zajęć logopedycznych, korekcyjno-kompensacyjnych lub terapii psychologicznej, w zależności od występujących objawów, celem rozwijania umiejętności słuchowych, komunikacji, języka i stymulowania możliwości poznawczych dziecka;
- zwolnienia z nauki drugiego języka obcego<sup>1</sup>;
- dostosowania warunków i/lub form sprawdzianów zewnętrznych: kompetencji, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego<sup>2</sup>. Szczególnie istotne byłoby zwolnienie ucznia z CAPD z egzaminacyjnej części w zakresie słuchania tekstu z języka obcego. W zamian za to uczeń mógłby pracować na tekście zapisanym.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na trzy obszary, w których można wspierać osobę z CAPD. Są to:

- rozwijanie umiejętności słuchowych np. przez trening słuchowy, ukierunkowany na konkretny rodzaj deficytu słuchowego,
- rozwijanie języka, komunikacji i stymulowanie możliwości poznawczych dziecka, w celu wypracowania skutecznych strategii kompensujących deficyty słuchowe, w tym: aktywne słuchanie, strategie metapoznawcze, lingwistyczne i metalingwistyczne,
- poprawa jakości bodźców akustycznych, w tym modyfikacja środowiska szkolnego tak, aby możliwe było lepsze rozumienie i zapamiętywanie informacji słuchowych [Shminky, Baran 1999, Bellis 2003].

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2015 r., poz. 843).

<sup>2</sup> Podstawę prawną stanowią zapisy Rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 30 kwietnia 2013r. (Dz. U. z 2013 r., poz. 532), w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych z dnia 10 czerwca 2015 r. (Dz.U. z 2015 r. poz. 843) oraz w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym z dnia 24 lipca 2015 r. (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).

## Dostosowanie metod, form i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia z CAPD, z uwzględnieniem kontekstu przekształcania środowiska szkolnego. Wskazówki dla nauczycieli

Z uwagi na występujące trudności w zakresie edukacji, wynikające z centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego, należy dostosować warunki i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej:

- dopilnować, aby poziom hałasu podczas prowadzonych zajęć był jak najmniejszy. Według standardów ASHA szum tła w pomieszczeniu, w którym uczy się dziecko z CAPD, nie powinien przekraczać 30 dB (połgłos nie powinien utrzymywać się dłużej niż 0,4s), a stosunek sygnału do szumu nie powinien być niższy niż +15 dB. Korzystne rozwiązania, to wyciszenie i zlikwidowanie połgłosu w klasach za pomocą dźwiękochłonnych materiałów oraz usunięcie urządzeń emitujących niepotrzebne dźwięki np. wyciszenie komputerów, klimatyzatorów [Senderski 2014];
- zachęcić, umożliwić uczniowi używanie systemów wspomagających słyszenie, które poprawiają zrozumiałość mowy nauczyciela na tle hałasu klasy (Amigo Star, Edu-Link, system FM) [Senderski 2014];
- odpowiednio dobrać miejsce pracy ucznia w klasie szkolnej tak, by miał on możliwość kontrolowania twarzy nauczyciela, a także innych uczniów (ustawienie ławek w łuku, półkołu lub usadowienie ucznia w drugiej ławce pod oknem, co daje możliwość odwrócenia się podczas zajęć) – jeżeli wzrok odgrywa rolę kompensującą deficyty słuchowe, stanowi strategię radzenia sobie z trudnościami słuchowymi;
- podczas przekazywania treści, komunikatów słownych (mówienia lub czytania) przez nauczyciela unikać zasłaniania twarzy dłońmi lub książką oraz odwracania się tyłem do ucznia;
- wskazywać uczniowi treści najważniejsze, najistotniejsze przez zaznaczenie w podręczniku niezbędnego do opanowania materiału dydaktycznego. Korzystnym rozwiązaniem jest również udostępnienie uczniowi notatek przed zajęciami, aby mógł on wcześniej zapoznać się z tematem, treścią wprowadzaną na lekcji;
- w czasie prac klasowych (kartkówek, sprawdzianów) nie dyktować poleceń, przekazać je uczniowi w postaci wydrukowanej. Będzie miał on wówczas więcej czasu na ich opracowanie, a jednocześnie uniknie pomyłek podczas zapisywania zadań;
- wydłużyć czas na przyswajanie treści odbieranych drogą słuchową (np. podczas zajęć z języka obcego – ćwiczeń ze słuchania);

- każdorazowo upewnić się, czy uczeń dobrze usłyszał i zrozumiał treści pytań, poleceń. Dłuższe, złożone polecenia, treści dzielić na mniejsze, bardziej zrozumiałe partie językowe;
- w czasie, gdy uczeń ma trudność z udzieleniem odpowiedzi zastosować techniki naprowadzające (np. podpowiedź słowna za pomocą pierwszej głoski, sylaby);
- nauczyciele mogą również pomagać uczniowi mówiąc do niego nieco wolniej i wyraźniej podając tę samą informację różnymi słowami (przeformułując), uzupełniając przekaz słuchowy informacją podawaną drogą wzrokową, stąd wskazane jest stosowanie pomocy wizualnych (tabel, rysunków, schematów, tablic interaktywnych, rzutników, komputera z możliwością wykorzystania programów multimedialnych oraz dostępem do Internetu umożliwiającym szybkie wprowadzenie do tematu poprzez wizualizację), wyjaśnianie pojęć nieznanymi, abstrakcyjnymi, udzielanie pomocy podczas odpowiedzi ustnych (przez zadawanie dodatkowych pytań), rozpoczynanie realizacji zajęć od zagadnień najbliższych uczniom, odwoływanie się do przykładów z życia codziennego, nowy materiał należy powtarzać systematycznie, wielokrotnie wracać do określonej tematyki, umieszczać w widocznym miejscu obrazki, ilustracje, schematy tak, by uczniowie na bieżąco mogli odwoływać się do wprowadzanych treści celem ich utrwalania;
- uwzględnić możliwość występowania dodatkowych trudności: dekoncentracji uwagi podczas zajęć, szybszej męczliwości, nadmiernej ruchliwości.  
Ponadto, w czasie zajęć szkolnych należy:
  - stwarzać uczniowi okazje do odczuwania satysfakcji i sukcesu z wykonanego zadania;
  - przeciwdziałać wykluczeniu przez rówieśników (np. przez wyznaczanie wspólnych do realizacji zadań);
  - umożliwić uczniowi wyrażanie opinii na temat dystraktorów utrudniających słuchanie;
  - motywować ucznia do wypracowywania skutecznych strategii kompensacyjnych;
  - wzmacniać zainteresowania;
  - dostarczać rodzicom informacji o postępach, bieżących trudnościach w nauce, zachowaniu dziecka w szkole. Wskazana jest systematyczna wymiana informacji z rodzicami, np. za pomocą email, dziennika elektronicznego informowanie rodziców o postępach dziecka, o wprowadzanych tematach, wiadomościach, planowanych pracach klasowych.

## Terapia specjalistyczna ucznia z CAPD

W ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej można zalecić zajęcia specjalistyczne, wśród nich:

- **zajęcia korekcyjno-kompensacyjne**, szczególnie dla uczniów, u których CAPD współwystępuje ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się o typie dysleksji. Celem zajęć będzie odbyte między innymi:
  - treningu techniki czytania, rozwijanie odpowiedniej techniki czytania: czytanie metodą sylabową, w szybszym tempie (w tym celu zaleca się początkowo czytanie prostych i krótkich tekstów z czasem coraz bardziej złożonych, np. metodą 18 struktur wyrazowych lub symultaniczno-sekwencyjną);
  - treningu czytania ze zrozumieniem na głos i po cichu, przy towarzyszącym szumie<sup>3</sup> (np. cichych dźwiękach konkurencyjnych – radio, magnetofon), w trakcie tych ćwiczeń proponuje się obserwowanie ucznia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na to, co rozprasza jego uwagę (np. hałas), sprawia trudności w czytaniu (a nie wynika z niewłaściwej techniki czytania), sugeruje się rozmowę z uczniem na ten temat, próbę określenia, nazwania czynników utrudniających czytanie i zrozumienie treści. Praca z tekstem umożliwia również realizację ćwiczeń leksykalnych, z dokładnym wyjaśnieniem znaczenia niejasnych pojęć, wskazaniem możliwości ich użycia w różnych kontekstach sytuacyjnych;
  - treningu ortograficznego, utrwalającego zasady ortograficzne, gramatyczne, pisanie ze słuchu z analizą popełnionych błędów, wdrażanie do pracy ze słownikiem ortograficznym.

Praca terapeutyczna (korekcyjno-kompensacyjna) na materiale językowym może odbywać się z włączonymi dźwiękami zagłuszającymi (np. radio, muzyka z magnetofonu). Z jednej strony rolą terapeuty będzie obserwowanie zachowań ucznia, jego trudności w zakresie percepcji i interpretacji słyszanych treści, z drugiej zaś dozowanie czynników zakłócających procesy przetwarzania słuchowego, uświadamianie uczniowi (zwłaszcza starszemu), co stanowi źródło jego trudności, w jaki sposób pokonywać problemy np. przez poproszenie o wyłączenie urządzeń zagłuszających, utrudniających odbiór.

- **zajęcia słuchowo-ruchowe**, celem poprawy komunikacji międzypółkulowej. Podczas wykonywania ćwiczeń równoważnych, koordynacji obustronnej, koordynacji wzrokowo-ruchowo-słuchowej dojrzeła ciało modelowane łączące

<sup>3</sup> Jednakże w takich warunkach trudnym do ustalenia jest odpowiedni poziom szumu, co możliwe jest jedynie w specjalistycznych treningach słuchowych, usprawniających słyszenie i rozumienie mowy w szumie.

obie półkule oraz doskonałą się połączenia pomiędzy mózdzkiem (ważną strukturą dla kontroli procesów językowych) a półkulami mózgu. Rekomenduje się terapię integracji sensorycznej lub inne programy dedykowane dla dzieci z deficytem integracji CAPD [Chermak, Musiek 1997; Bellis 1996, Senderski 2009; Borowiecka 2015].

- **zajęcia logopedyczne** ważne będą dla tych uczniów, u których CAPD współwystępuje z opóźnionym rozwojem mowy (SLI – specyficznym zaburzeniem języka), trudnościami artykulacyjnymi. Celem zajęć będzie automatyzowanie dźwięków mowy – najczęściej głosek dentalizowanych, najslabiej różnicowanych i identyfikowanych podczas słuchania i w mowie, kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej. W czasie terapii logopedycznej sugeruje się nagrywanie wypowiedzi ucznia, wspólne ich odsłuchiwanie i analizowanie. Nagrania wypowiedzi własnych i cudzych mogą stać się cennym materiałem do ćwiczeń słuchu fonetycznego, rozumianego jako zdolność do odróżniania głosek (w tym także dźwięków mowy realizowanych pozanormalnie) i zjawisk prozodycznych [Rocławski 2010].
- dla uczniów klas starszych z trudnościami w uczeniu się, warto zorganizować **zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze**, o ile zachodzi taka potrzeba, na bieżąco z tych przedmiotów, z których grozi ocena niedostateczna. Podczas zajęć należy uwzględnić trudności ucznia, szybszą męczliwość, problemy w rozumieniu pojęć nieznanymi, abstrakcyjnych, trudności w zakresie myślenia abstrakcyjnego, pojęciowego, stąd zaleca się pracę na konkretach, z wykorzystaniem pomocy poglądowych (ilustracji, schematów, filmów).

Wybór stosownych zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej podyktowany powinien być przede wszystkim zakresem potrzeb ucznia i jego możliwościami psychofizycznymi (determinowanymi centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego), ale także warunkami placówki, możliwościami kadrowymi, organizacyjnymi.

W czasie zajęć należy wdrażać ucznia do aktywnego słuchania tzn. do świadomego kierowania uwagi słuchowej, koncentracji na bodźcach akustycznych, przyjmowania gotowości do odbioru bodźców słuchowych przez przykładowo zwracanie głowy w stronę mówiącego i utrzymywanie wzroku na tej osobie, unikanie wszelkich działań, które mogłyby rozpraszać uwagę od komunikatu słownego [Bellis 2003]. Dodatkowo warto zwracać uwagę ucznia na kontekst wypowiedzi, gdyż pewne informacje można wywnioskować na jego podstawie. W miarę możliwości należy uświadamiać uczniowi jego trudności, źródła czynników zakłócających, a także fakt, że słuchanie będzie wymagało jego kontroli i pewnego wysiłku. Aby dziecko mogło skutecznie kontrolować własne zachowanie, powinno zrozumieć naturę swojego problemu (np. niesłyszenie wyraźnie), nauczyć się określać przyczyny trudności i generować ich rozwiązania, oceniać ich

skuteczność (np. hałas w klasie – uczeń prosi o ciszę, zbyt głośne urządzenia – uczeń prosi o ich wyłączenie, ściszenie) [Chermak, Musiek 1997; por. Skoczyła i in. 2012b].

## Istota treningu słuchowego w terapii specjalistycznej ucznia z CAPD

Przed przystąpieniem do planowania terapii specjalistycznej (logopedycznej lub pedagogicznej) należy dokładnie zapoznać się z wynikami badań audiologicznych ucznia z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego. Dzieci z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu nie stanowią jednorodnej grupy, więc podczas diagnozy, w następstwie której planowana jest terapia, uwzględnić należy, które funkcje słuchowe dziecka wymagają usprawnienia i w jakim stopniu, a tym samym określić przynależność pacjenta do jednego z trzech rodzajów zaburzeń:

**I. Deficyt w zakresie dekodowania słuchowego** – związany z nieprawidłową pracą półkuli dominującej dla mowy (zazwyczaj lewej) – u dzieci z CAPD zazwyczaj stwierdza się odwrotny, niż w przypadku dzieci bez CAPD, wzorzec lateralizacji półkul mózgowych dla słyszenia. Występują wówczas trudności z czasowym opracowywaniem informacji słuchowej, integracją i separacją międzyszną, różnicowaniem dźwięków oraz rozumieniem mowy zniekształconej (przykładowo odsłuchiwanie z nagrań CD, rozumieniem dialogów w filmach, trudności w śledzeniu toku rozmowy telefonicznej itd.). Dzieci z dominującymi zaburzeniami dekodowania słuchowego charakteryzuje również niska świadomość fonologiczna. Często popełniają błędy typu fonologicznego np. zamieniają głoskę /d/, głoskę /t/. Dodatkowo mogą pojawiać się trudności w zakresie syntaktyki oraz zużycie słownika. Często poziom inteligencji werbalnej jest niższy od poziomu inteligencji niewerbalnej. Dzieci te charakteryzuje prawidłowa zdolność w zakresie kompetencji pragmatycznej.

**II. Deficyt prozodyczny** – mechanizmy mózgowie leżące u podstaw tych deficytów wiążą się z dysfunkcją prawej półkuli mózgowej, są one manifestowane trudnościami ze rozumieniem intencji wypowiedzi (np. dzieci skarżą się, że wypowiedzi innych osób były złośliwe, niemiłe, mimo że sami nadawcy komunikatów podkreślają, że wypowiedzi nie miały negatywnego wydźwięku), problemami w zakresie rozumienia żartów, ironii. Uważa się, że u podłoża tych deficytów leży niezdolność do adekwatnego interpretowania wskazówek prozodycznych. U dzieci z dominującymi zaburzeniami prozodycznymi zaburzenia wyższych funkcji słuchowych mogą być postrzegane jako najmniej dotkliwe i same w sobie nie leżą u podstaw zaburzeń prozodycznych, lecz raczej z nimi współwystępują.

**III. Deficyt integracji** – związany z deficytami w zakresie międzypółkulowej integracji, wynikającymi z wadliwego transferu informacji przenoszonych przez spoidło wielkie. Symptomy deficytu integracji mogą występować w obrębie jednej lub wielu modalności. Wśród głównych objawów tego zaburzenia wyróżnia się problemy w zakresie przetwarzania czasowego oraz obuuszarnej separacji i integracji. Testy elektrofizjologiczne wskazują na brak typowej dominacji półkulowej w zakresie przetwarzania dźwięków mowy. Dzieci często skarżą się na problemy ze rozumieniem mowy w szumie, trudności w zakresie wiązania informacji semantycznych ze wskazówkami prozodycznymi (ta umiejętność wymaga integracji obu półkul mózgowych), problemy w zakresie lokalizacji oraz śledzenia dźwięku. Jednocześnie dzieci mają poczucie, że prawe ucho „jest lepsze” [Bellis 2003, Skoczyła i in. 2012b].

Trening słuchowy, będący elementem wychowania słuchowego, rozumiane go jako różnego rodzaju działania, polegające na uaktywnieniu posiadanych przez dziecko możliwości słuchowych i wykształceniu umiejętności wykorzystania ich w celu lepszej orientacji w otoczeniu, powinien stać się stałym elementem zajęć korekcyjno-kompensacyjnych i logopedycznych, organizowanych dla uczniów z CAPD. W wyniku treningu dochodzi do poprawy określonej funkcji słuchowej, co przekłada się na sytuację życia codziennego. W ramach terapii trenowane są konkretne zadania słuchowe, ale nawet wtedy stymulowany jest cały układ słuchowy, co wywołuje korzystne zmiany neuroplastyczne mózgu.

Uczenie się słuchania w czasie treningów ma na celu stymulowanie słuchu, przez rozróżnianie zjawisk akustycznych pochodzących z otoczenia, zdolność lokalizowania źródła dźwięku, rozróżnianie jego cech, rozwijanie zdolności do odbierania i różnicowania dźwięków mowy, rozwijanie pamięci werbalnej i uwagi słuchowej [por. Gunia 2001]. Trening słuchowy oparty na plastyczności mózgu ma mocne podstawy teoretyczne, a jego efekty wykazano w badaniach z wykorzystaniem metod obiektywnych i behawioralnych [Senderski 2014].

W literaturze często podkreśla się zalety treningów słuchowych w postaci gier komputerowych. Sugerujemy jednak ograniczenie stymulacji wzrokowej ucznia proponując gry i zabawy słuchowe, wykorzystujące standardowe środki dydaktyczne, dostępne w większości placówek edukacyjnych.

W ramach treningu słuchowego, którego celem jest kształtowanie słuchu fonemowego, fonematycznego i prozodycznego, rozwijanie rozumienia mowy w hałasie, wyodrębnia się zazwyczaj cztery etapy:

- wykrywanie dźwięków z tła (detekcja dźwięku);
- różnicowanie dźwięków (dyskryminacja);
- identyfikowanie (rozpoznawanie) różnorodnych dźwięków, odróżnianie:
  - natężenia dźwięku,
  - wysokości dźwięku,

- długości dźwięku,
- kolejności dźwięków,
- dźwięków zniekształconych,
- dźwięków w obecności sygnału zagłuszającego;
- rozumienie mowy:
  - kształtowanie umiejętności fonologicznych (np. analiza i synteza sylabowa, głoskowa słów, odsłuchiwanie i wskazywanie liczby słów w zdaniu), kontroli, uwagi i koncentracji słuchowej np. przez słuchanie audiobooków, nagranych opowiadań, dialogów, następnie rozmowa z uczniem na temat odsłuchanych treści;
  - kształtowanie umiejętności językowych – rozwijanie zasobu słownictwa przez przykładowo tworzenie słów w obrębie różnych kategorii, umiejętności budowania zdań różnego rodzaju, stosowania poprawnych form gramatycznych wyrazów tak, by wchodziły one w odpowiednie związki w zdaniu i przekazywały trafnie zamierzoną treść,
  - rozwijanie myślenia słowno-pojęciowego, ćwiczenia z wykorzystaniem historyjek obrazkowych, czytanych opowiadań, klasyfikowanie przedmiotów według określonych cech i przyporządkowywanie im nazw.

Efektywny trening słuchowy przeznaczony dla uczniów z ośrodkowymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego powinien być długotrwały i intensywny (przykładowo w terapii Fast For Word zakłada się 3 godziny przez 5 dni w tygodniu, z kolei w terapii metodą Neuroflow – 3 razy w tygodniu po 30 minut). Czas terapii zależy od metody oraz intensywności treningu oraz dostosowany jest do indywidualnych możliwości dziecka. Ważne jest, aby terapia obejmowała nie tylko bierne słuchanie dźwięków, ale również ćwiczenia, w których dziecko mogłoby aktywnie uczestniczyć. W czasie treningów należy wykorzystywać różnorodne dźwięki, pracować zarówno na materiale niejęzykowym (dźwięki otoczenia, przyrody, muzyczne itd.), jak i językowym (głoski/fonemy, sylaby, słowa, zdania, frazy).

## Podsumowanie

Coraz doskonalsze, w związku z tym dokładniejsze badania diagnostyczne w kierunku rozpoznania centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego powodują, że coraz więcej uczniów, mając potwierdzony audiologicznie deficyt słuchowy, wymagać będzie specjalistycznego wsparcia na terenie placówki edukacyjnej. Uczniowie, u których stwierdzono deficyty w opracowywaniu informacji słuchowej, przejawiają specyficzne trudności w nauce szkolnej. Koniecznym



warunkiem wsparcia edukacyjnego uczniów z CAPD jest zaangażowanie zespołu specjalistów szkolnych: logopedów, pedagogów specjalnych, terapeutów pedagogicznych i innych, w zależności od indywidualnych potrzeb danego ucznia. Niezbędna wydaje się również pomoc ze strony wszystkich nauczycieli, uczących dziecko z CAPD oraz jego rodziców.

Zasadniczą formą terapii dzieci z CAPD są specjalistyczne treningi słuchowe doskonalące wyższe funkcje słuchowe, które oparte są na podstawach naukowych (Evidence Based Medicine). Niniejsza propozycja wsparcia edukacyjnego ucznia z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego może stanowić materiał pomocniczy dla wszystkich tych osób, które pracują z dziećmi/uczniami z ośrodkowymi zaburzeniami słuchu. Mając świadomość istnienia wielu propozycji specjalistycznych treningów słuchu: Lisn&Learn, Fast for Word, Earobics, Interaktywny Metronom, oraz polskich: SPS-S, Neuroflow, dr Neuronowski, muzykoterapię, staraliśmy się zaproponować takie rozwiązania, które nie wymagałyby znacznych nakładów finansowych i technicznych, stanowiłyby uzupełnienie specjalistycznego treningu słuchowego, możliwe do osiągnięcia w warunkach placówek ogólnodostępnych. Brytyjskie Towarzystwo Audiologiczne (BSA) oraz Amerykańskie Towarzystwo Języka, Mowy i Słuchu (ASHA) podają, że brak udokumentowanej skuteczności treningów słuchu bazujących na elektronicznie modulowanych, modyfikowanych, w tym filtrowanych, dźwiękach. Nie potwierdzono skuteczności metody Alfreda Tomatisa, Johansena czy Berarda [BSA, 2011 s. 33]. Problematykę omawiającą metody terapii centralnych zaburzeń przetwarzania słuchowego podejmiemy szczegółowo w kolejnej, trzeciej części cyklu.

## Bibliografia

- American Speech-Language-Hearing Association (1996), *Central Auditory Processing: Current Status of Research and implications for Clinical Practice*, „American Journal of Audiology”, vol. 2, s. 51–55.
- American Speech-Language-Hearing Association (2005), *Central Auditory Processing Disorders – The Role of the Audiologist*, <http://asha.org/>.
- Bellis T.J. (1996), *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: From science to practice*, Singular Publishing Group, San Diego.
- Bellis T.J. (2003), *Assessment and management of central auditory processing disorders in the educational setting: from science to practice*, Cengage Learning.
- Borowiecka R. (2015), *Dziecko w równowadze – koordynacja i słuch. Program ćwiczeń integracji międzypółkulowej dla dzieci z Zaburzeniami Przetwarzania Słuchowego APD*, Centrum Edukacji, Warszawa.
- British Society of Audiology (2011), *Practice Guidance. An overview of current management of auditory processing disorder (APD)*, Blackburn House, Redhouse Road Seafield, s. 1–68.

- Chermak G., Musiek F. (1997), *Central auditory processing disorders: New perspectives*, Singular, San Diego.
- Dawes P., Bishop D. (2010), *Psychometric profile of children with auditory processing disorder (APD) and children with dyslexia*, „Archives of Disease in Childhood”, 95(6), s. 432–436.
- Dązblaż B. (2016), *Orzekanie na nowo. Czym jest ICF?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/341499> [dostęp: 15.05.2017].
- Faściszewska M., Tuchowska J. [w druku], *Narzędzia diagnostyczne stosowane w ocenie postaw i zachowań dorosłych osób jękających się – możliwości zastosowania w polskiej logopedii [w:] Zaburzenia płynności mowy*, red. K. Węsierska przy współpracy z K. Gawel, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Ferguson M.A., Hall R.L., Riley A., Moore D.R. (2011), *Communication, listening, cognitive and speech perception skill in children with auditory processing disorder (APD) or specific language impairment (SLI)*, „Journal Speech, Language and Hearing Research”, 54, s. 211–227.
- Gunia G. (2001), *Metody indywidualnego nauczania i wychowania dzieci z wadą słuchu w świetle założeń surdologii [w:] Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Krzyszewska P., Kurkowski Z.M. (2015), *Przydatność wybranych kwestionariuszy przesiewowych do wykrywania zaburzeń ośrodkowego przetwarzania słuchowego*, „Nowa Audiofonologia”, nr 4(3), s. 51–54.
- Polewczyk I. (2013), *Diagnozowanie i stymulowanie rozwoju percepcji słuchowej dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Roćlański B. (2010), *Słuch fonemowy i fonetyczny. Teoria i praktyka*, Glottispol, Gdańsk.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. Nr 173, poz. 1072).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczególnych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, (Dz.U. z 2015 r., poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2013 r., poz. 532).
- Rusiniak M., Lewandowska M. (2014), *Przegląd wybranych koncepcji dysleksji rozwojowej – perspektywa genetyczna, neuropsychologiczna i lingwistyczna*, „Nowa Audiofonologia”, 3(1), s. 9–14.
- Senderski A. (2009), *Centralne zaburzenia słuchu u dzieci w wieku szkolnym*. Międzynarodowe Centrum Słuchu i Mowy Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie, Warszawa.

- Senderski A. (2014), *Rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach przetwarzania słuchowego u dzieci*, „Otolaryngologia”, 13(2), s. 77–81.
- Sharma M., Purdy S.C., Kelly A.S. (2009), *Comorbidity of Auditory Processing, Language, and Reading Disorders*, „Journal of Speech, Language and Hearing Research”, 52, s. 706–722.
- Shinn J.B. (2012), *An Overview of (Central) Auditory Processing Disorders*, <http://www.audiologyonline.com/articles/overview-central-auditory-processing-disorders-782> [dostęp: 26.03.2017].
- Shminky M.M., Baran J.A. (1999), *Central Auditory Processing Disorders - An Overview of Assessment and Management Practices*, <http://www.tsbvi.edu/seehear/spring00/centralauditory.htm> [dostęp: 26.03.2017].
- Skoczylas A., Cieśla K., Kurkowski Z.M., Czajka N., Skarżyński H. (2012), *Diagnoza i terapia osób z centralnymi zaburzeniami przetwarzania słuchowego w Polsce*, „Nowa Audiofonologia”, 1(3), s. 51–55.
- Skoczylas A., Lewandowska M., Pluta A., Kurkowski Z.M., Skarżyński H. (2012), *Ośrodkowe zaburzenia słuchu – wskazówki diagnostyczne i propozycje terapii*, „Nowa Audiofonologia”, 1(1), s. 11–18
- Stach B. A., Spretnjak M. L., Jerger J. (1990), *The prevalence of central presbycusis in a clinical population*, „Journal of the American Academy of Audiology”, 1(2), s. 109–115.
- Summers S.A. (2003), *Factor structure, correlations, and mean data on Form A of the Beta III version of Multiple Auditory Processing Assessment (MAPA)*. Master's thesis, Idaho State University, Pocatello.
- Szkielkowska A., Włodarczyk E., Skarżyński H., Ganc M., Piłka A. (2009), *Ocena procesów przetwarzania słuchowego u dzieci z dyslalią*, „Otolaryngologia Polska”, 63(1), s. 54–57.
- Zaborniak-Sobczak M., Bieńkowska K.I., Senderski A. (2016), *Centralne zaburzenia przetwarzania słuchowego: od teorii do praktyki edukacyjnej. Wybrane problemy*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 23, s. 116–132.

Marzena Mularzuk, Henryk Skarżyński,  
Agata Szkiełkowska, Natalia Czajka  
Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu w Warszawie

## Ewaluacja testu uwagi słuchowej u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi po zastosowaniu terapii dźwiękowej

Zaburzenia uwagi słuchowej manifestujące się deficytami w zakresie opracowywania i percepcji informacji akustycznej są zjawiskiem dość powszechnie występującymi wśród dzieci i młodzieży. Zaburzeniom uwagi słuchowej często towarzyszą trudności w zakresie nabywania umiejętności czytania i pisania, rozumienia poleceń, nadpobudliwość psychoruchowa i zaburzenia koncentracji. Dzieci dotknięte zaburzeniami uwagi słuchowej osiągają gorsze rezultaty w nauce. Poprawa umiejętności segregacji percepcyjnej dzięki zastosowaniu treningu słuchowego w postaci terapii dźwiękowej pozwala na wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: uwaga słuchowa, test uwagi słuchowej, metoda Tomatisa

## Evaluation of the auditory attention test in children with special educational needs following the application of sound therapy

Auditory attention disorders manifested in difficulties in development and perception of the auditory information are among the most common disorders presenting for treatment in children and adolescents. Auditory attention disorders are often associated with co-occurring disorders including difficulties in writing and reading and listening skills, understanding of commands, psychomotor hyperactivity and attention disorders, eventually resulting in poor school performance. Hence, improving auditory stream/processing segregation appears a disorder to being targeted for remediation and treatment with the usage of sound therapy in order to meet one's particular needs and equalize educational opportunities.

Keywords: auditory attention, test of auditory attention, the Tomatis method

## Wprowadzenie

Przedstawiciele różnych dziedzin nauki zajmujący się problematyką rozwoju mowy i języka u dzieci są zgodni, że wśród elementów mających kluczowe znaczenie dla prawidłowego kształtowania się komunikacji językowej są sprawnie funkcjonujący narząd słuchu oraz właściwie przebiegające procesy percepcji słuchowej [Kurkowski, Szkiełkowska i in. 2002]. W prawidłowym rozwoju tej niezwykle ważnej dla człowieka umiejętności rola słuchu jest nie do przecenienia, stanowi on bowiem najistotniejszą drogę odbioru informacji dźwiękowej [Prusze-wicz 2003]. Udowodniono, że jeśli u małego dziecka nie zostaną uaktywnione funkcje słuchowe, nie osiągnie ono biegłego posługiwania się językiem [Gopnik, Cargo 1991]. Prawidłowa percepcja dźwięków warunkowana jest nie tylko przez sprawnie działający obwodowy narząd słuchu. Ważną rolę odgrywają także procesy zachodzące na wyższych piętrach drogi słuchowej. Istnieją zaburzenia, w których przy prawidłowym odbiorze bodźców w strukturach obwodowych występują trudności w zakresie pełnego wykorzystania słyszanego sygnału akustycznego. Są określone jako zaburzenia ośrodkowego przetwarzania słuchowego. Ważną składową procesów przetwarzania słuchowego jest uwaga słuchowa. Stanowi ona swoisty filtr w zakresie odbioru informacji dźwiękowych, pozwalając na selekcję informacji – zapercypowanie istotnych i odrzucenie nieistotnych.

Osoby dotknięte zaburzeniami uwagi słuchowej mogą być postrzegane jako niesłyszące lub niedosłyszące pomimo prawidłowego progu słyszenia. Często nie reagują one właściwie na komunikaty słowne, m.in. z powodu trudności w wyłowieniu konkretnej informacji z tła akustycznego. Zaburzenia w zakresie uwagi słuchowej u dzieci skutkują nie tylko problemami w sferze komunikacji językowej i nauki, lecz mogą negatywnie wpływać także na zachowanie. W sytuacji, kiedy dziecko nie radzi sobie z analizą i syntezą bodźców akustycznych, świat dźwięków odbierany jest przez nie jako źródło zagrożenia. Powoduje to mobilizację mechanizmów obronnych, a u dziecka wzrasta poziom napięcia i stresu, co może skutkować m.in. nasileniem zachowań agresywnych. To dodatkowo potęguje problemy szkolne dziecka z zaburzeniami uwagi słuchowej. Zaburzenia ośrodkowego przetwarzania bodźców słuchowych nie są zjawiskiem rzadkim. Z licznych badań prowadzonych na świecie wynika, że zaburzenia te, skutkujące deficytami językowymi, ma duża grupa dzieci i dorosłych [Gopnik, Cargo 1991, Szuman 1963, Weiner 1974]. Natomiast z powszechnych badań przesiewowych słuchu przeprowadzonych w całej Polsce przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu wśród uczniów z klas początkowych szkoły podstawowej wynika, że nieprawidłowy wynik testów w zakresie przetwarzania słuchowego miało prawie 15% dzieci [Skarżyński, Czyżewski i in. 2007].

Dynamiczny rozwój medycyny (w zakresie diagnostyki, leczenia i rehabilitacji) oraz dyscyplin z nią współpracujących, w tym logopedii, psychologii, pedagogiki i inżynierii dźwięku, spowodował wzrost wiedzy i możliwości diagnostycznych u dzieci mających trudności w zakresie prawidłowego przyswajania mowy i języka na podłożu zaburzeń uwagi słuchowej.

W świetle obecnej wiedzy o plastyczności układu słuchowego i sensytywnych okresach rozwoju percepcji słuchowej u dzieci zasadne jest stosowanie treningów słuchowych, które w sposób dynamiczny kształtują uwagę słuchową.

## Metodologia badań własnych

Celem podjętych badań własnych było uzyskanie informacji na temat dynamiki przebiegu parametrów testu uwagi i lateralizacji słuchowej u dzieci 7-letnich z zaburzeniami uwagi słuchowej, po zastosowaniu stymulacji dźwiękowej metodą Tomatisa. Materiał do pracy stanowiły badania wykonane wśród uczniów klas pierwszych u 422 dzieci z 78 szkół podstawowych powszechnych, integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi z terenu całej Polski, w wieku 7 lat rozpoczynających naukę w klasie pierwszej, które uzyskały nieprawidłowy wynik w teście uwagi słuchowej oraz miały zbadane wszystkie parametry wchodzące w skład testu uwagi i lateralizacji słuchowej. Zgromadzony materiał badawczy podzielono na następujące grupy: dzieci zespołami zaburzeń genetycznych, dzieci z autyzmem, dzieci z zaburzeniami zachowania, dzieci z zaburzeniami mowy, dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego, dzieci z prawidłowym rozwojem psychofizycznym. Kwalifikacja do poszczególnych grup badanych odbyła się na podstawie dokumentacji uczniów lub/i na podstawie orzeczenia lekarskiego.

Zgodnie z procedurą diagnostyczną stosowaną w metodzie Tomatisa wyznaczone zostały progi uwagi słuchowej obejmujące ocenę: uwagi słuchowej zewnętrznej dla tonów czystych od 125 Hz do 8000 Hz., podawanych drogą powietrzną, uwagi słuchowej wewnętrznej dla tonów czystych o częstotliwości od 250 Hz do 4000 Hz, podawanych drogą kostną z jednoczesną oceną umiejętności lokalizacji dźwięków, oraz test dyskryminacji wysokości dźwięków podawanych drogą powietrzną w odstępnie jednej oktawy w paśmie częstotliwości 125–500 Hz i co pół oktawy w paśmie 750–8000 Hz.

Dla prawidłowego funkcjonowania słuchowego dziecka ważne jest oddzielenie uwagi zewnętrznej, związanej z percepcją wypowiedzi cudzych, i uwagi skierowanej na percepcję wypowiedzi własnych (autokontrolę słuchową), określanej jako uwaga słuchowa wewnętrzna, dokonywanie prawidłowej dyskryminacji wysokości dźwięku (funkcja rozróżniania wysokości dźwięków) oraz umiejęt-

ność prawidłowej lokalizacji dźwięku, wpływająca na koordynację słuchowo-ruchową i słuchowo-wzrokową. W wykonanych analizach statystycznych porównywano wpływ interwencji w postaci terapii Tomatisa na zmianę częstości występowania poszczególnych poziomów uwagi słuchowej w testach wykonanych przed terapią i po terapii. Poziom uwagi słuchowej zewnętrznej oraz wyniki testu uwagi słuchowej – dyskryminacji wysokości dźwięku analizowane były w trzech przedziałach określanych w niniejszej pracy jako strefy częstotliwości: strefa I – obejmuje pasmo częstotliwości 125–750 Hz, strefa II – obejmuje pasmo częstotliwości 1000–3000 Hz, strefa III – obejmuje pasmo częstotliwości od 4000 Hz. Natomiast poziom uwagi słuchowej wewnętrznej oraz wyniki testu uwagi słuchowej – lokalizacji dźwięku analizowane były w trzech przedziałach określanych w niniejszej pracy jako strefy częstotliwości: strefa I – obejmuje pasmo częstotliwości 250–750 Hz, strefa II – obejmuje pasmo częstotliwości 1000–3000 Hz, strefa III – obejmuje pasmo częstotliwości od 4000 Hz.

Zgodnie z nomenklaturą stosowaną w metodzie Tomatisa, przyjęto określenie „progi słuchania” jako wskaźnik poziomu uwagi słuchowej w odróżnieniu od „progów słyszenia”, które są wskaźnikami poziomu recepcji dźwięków. Uwaga słuchowa (progi słuchania) w poszczególnych przedziałach częstotliwości była oceniana jako: prawidłowa uwaga słuchowa, obniżona uwaga słuchowa, podwyższona uwaga słuchowa. Nieprawidłowy wynik w teście uwagi słuchowej w zakresie uwagi słuchowej zewnętrznej i wewnętrznej stwierdzano wtedy, gdy w przynajmniej jednym paśmie częstotliwości wynik testu wskazywał na „obniżoną” lub „podwyższoną” uwagę słuchową. Za poprawę w teście uwagi słuchowej zewnętrznej i wewnętrznej uznawano takie badanie, w którym przed terapią uzyskano wynik „obniżona” lub „podwyższona” uwaga słuchowa w jednym z badanych przedziałów częstotliwości, a po przeprowadzonej terapii metodą Tomatisa poziom uwagi słuchowej określany była jako „prawidłowa” uwaga słuchowa w przynajmniej jednym z badanych przedziałów częstotliwości. Wynik uwaga słuchowa „bez zmian” oznaczał takie same wyniki uzyskane w testach uwagi słuchowej wykonanych przed terapią i po terapii Tomatisa, natomiast wynik „pogorszenie” uwagi słuchowej oznaczał zmianę wyniku „prawidłowa” uwaga słuchowa na „obniżona” lub „podwyższona” uwaga słuchowa po terapii. Poziom uwagi słuchowej analizowany w niniejszej pracy uznano, zgodnie z procedurą obowiązującą w metodzie Tomatisa, za „podwyższoną” lub „obniżoną” uwagę słuchową, jeśli odchylenie poziomu uwagi słuchowej wynosiło więcej niż 10 dB w stosunku do normy dla przynajmniej dwóch częstotliwości w danym paśmie częstotliwości [Szkielewska 2012]. Nieprawidłowy wynik w teście uwagi słuchowej w zakresie dyskryminacji wysokości dźwięku stwierdzano wtedy, gdy badane dziecko wykazało brak tej umiejętności w całym przedziale częstotliwości lub jego części. Nieprawidłowy wynik w teście uwagi słuchowej w zakresie lokalizacji

dźwięku stwierdzano wtedy, gdy badane dziecko wykazało brak tej umiejętności w poszczególnych przedziałach częstotliwości.

Dzieci z grup badanych poddane zostały stymulacji dźwiękowej metodą Tomatisa. Terapia Tomatisa jest rodzajem treningu słuchowego polegającego na słuchaniu odpowiednio przygotowanego materiału dźwiękowego (na bazie chorałów gregoriańskich i muzyki Mozarta), gdzie sygnał muzyczny jest podawany przez specjalne słuchawki zarówno drogą powietrzną, jak i kostną. Zgodnie z przyjętą dla tej pracy procedurą terapeutyczną słuchanie obejmowało 3 serie stymulacji słuchowej. W czasie jednej serii dzieci poddawane były stymulacji dźwiękowej przez 2 godziny dziennie, przez 10 dni. Pomiędzy kolejnymi seriami były 4 tygodnie przerwy. W pierwszej fazie treningu – pasywnej, zastosowano klasyczne przetwarzanie materiału dźwiękowego z wykorzystaniem aparatury w postaci ucha elektronicznego, w której pacjent słucha biernie. W drugiej fazie treningu – aktywnej, zastosowano przekształcone algorytmy dźwiękowe prezentowane za pomocą ucha elektronicznego i modyfikowane poprzez poddawanie mechanizmowi bramkowania i filtracji. Ciężar słuchania stopniowo przekierowywany był na prawe ucho, kształtując lateralizację słuchową. W aktywnej fazie terapii uczestnik stymulowany był również dźwiękami mowy i włączany do ich odtwarzania.

Przed rozpoczęciem terapii i po jej zakończeniu terapii wykonano u wszystkich dzieci test uwagi słuchowej w celu oceny efektów wdrożonych działań terapeutycznych. Podczas terapii nie stosowano wśród badanych dzieci innych metod terapeutycznych.

## Wyniki

Przeprowadzone analizy potwierdziły przydatność stosowania testów uwagi słuchowej w diagnostyce dzieci z zaburzeniami przetwarzania słuchowego, koncentracji, rozwoju mowy i języka. Stosowane dotychczas w ramach programów edukacyjnych opisowe arkusze obserwacyjne uczniów mogą zatem zostać wzbogacone o nowe możliwości w zakresie diagnozy i stanowić pomoc dla pedagogów poszukujących metod wspomagania uczniów z zaburzeniami percepcji słuchowej. Zwiększyłyby to tym samym szanse tych dzieci na łatwiejszy i efektywniejszy rozwój edukacyjny.

W tabeli 1. przedstawiono liczbę i odsetek dzieci, u których w teście uwagi słuchowej zewnętrznej w uchu prawym oraz w uchu lewym uzyskano wynik nieprawidłowy oraz liczbę i odsetek dzieci, u których uzyskano wynik „poprawa” po terapii Tomatisa, z podziałem na grupy badane.



Tabela 1. Odsetek dzieci, u których w teście uwagi słuchowej zewnętrznej w uchu prawym i lewym uzyskano wynik nieprawidłowy, oraz odsetek dzieci, u których uzyskano wynik „poprawa” po terapii Tomatisa, z podziałem na poszczególne grupy badane, oraz wyniki uzyskane w grupie kontrolnej w badaniu 1 i 2

Grupa badana	Ucho prawe				Ucho lewe	
	wyniki nieprawidłowe przed terapią		efekt poprawy po terapii		wyniki nieprawidłowe przed terapią	
	N	%	N	%	N	%
zaburzenia z zespołami genetycznymi	63	84,0	36	57,1	53	70,7
autyzm	45	69,2	27	60,0	52	80,0
zaburzenia zachowania	42	72,4	28	66,7	34	58,6
zaburzenia mowy	52	71,2	38	73,1	47	64,4
zaburzenia rozwoju psychoruchowego	59	81,9	33	55,9	59	81,9
prawidłowy rozwój psychofizyczny	62	78,5	54	87,1	56	70,9
grupa kontrolna (bez terapii)	13	25,0	11	84,6	14	26,9

Źródło: Badania własne.

Po przeanalizowaniu wyników testu uwagi słuchowej zewnętrznej w uchu prawym zaobserwowano znaczny efekt poprawy tychże wyników, wyrażony odsetkiem dzieci w każdej z grup badanych, u których w teście wykonanym po zakończeniu terapii metodą Tomatisa odnotowano poprawę wyników uwagi słuchowej w porównaniu z wynikami testu przeprowadzonego przed terapią. Wzrost ten wynosił 55,9% w grupie dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego i 87,1% w grupie dzieci z prawidłowym rozwojem psychoruchowym.

Częstość występowania wyników „nieprawidłowa” uwaga słuchowa zewnętrzna w uchu lewym była podobna jak w uchu prawym. O ile w uchu prawym wyniki testu wykonanego w grupie kontrolnej podczas badania pierwszego były podobne do wyników uzyskanych w większości badanych grup przed terapią Tomatisa, to w testach uwagi słuchowej przeprowadzonych po terapii występował znaczny wzrost wyniku „poprawa” uwagi słuchowej w każdej z badanych grup w porównaniu z testami przeprowadzonymi w grupie kontrolnej podczas badania drugiego. Po terapii Tomatisa najmniejszy wzrost liczby wyników oznaczających „poprawę” w testach uwagi słuchowej odnotowano w grupie dzieci z zaburzeniami zachowania, natomiast największy wzrost liczby wyników „poprawa” w teście uwagi słuchowej odnotowano w grupie dzieci z prawidłowym rozwojem psychofizycznym.

W tabeli 2. przedstawiono liczbę i odsetek dzieci, u których w teście uwagi słuchowej wewnętrznej w uchu prawym oraz w uchu lewym uzyskano wynik nieprawidłowy oraz liczbę i odsetek dzieci, u których uzyskano wynik „poprawa” po terapii Tomatisa, z podziałem na grupy badane.

Tabela 2. Odsetek dzieci z grup badanych, u których w teście uwagi słuchowej wewnętrznej w uchu prawym i uchu lewym uzyskano przed terapią wynik „nieprawidłowa” uwaga słuchowa oraz liczba i odsetek dzieci, u których po terapii Tomatisa uzyskano wynik „poprawa” uwagi słuchowej, oraz wyniki uzyskane w grupie kontrolnej w badaniu 1 i 2

Grupa badana	Ucho prawe				Ucho lewe	
	wyniki nieprawidłowe przed terapią		efekt poprawy po terapii		wyniki nieprawidłowe przed terapią	
	N	%	N	%	N	%
zaburzenia z zespołami genetycznymi	39	52,0	36	92,3	42	56,0
autyzm	40	61,5	33	82,5	32	49,2
zaburzenia zachowania	32	55,2	18	56,3	38	65,5
zaburzenia mowy	42	57,5	29	69,0	35	47,9
zaburzenia rozwoju psychoruchowego	38	52,8	26	68,4	39	54,2
prawidłowy rozwój psychofizyczny	36	45,6	29	80,6	41	51,9
grupa kontrolna (bez terapii)	14	26,9	9	64,3	9	17,3

Źródło: Badania własne.

Podobnie jak w badaniach przeprowadzonych przed terapią Tomatisa, dotyczących uwagi słuchowej zewnętrznej, również wyniki testów uwagi słuchowej wewnętrznej w uchu prawym charakteryzowały się występowaniem wysokiego odsetka wyników „nieprawidłowa” uwaga słuchowa. W grupie kontrolnej w badaniu pierwszym 26,9% dzieci miało wynik „nieprawidłowa” uwaga słuchowa. Po terapii Tomatisa w grupie dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych odnotowano aż 92,3% wyników „poprawa” uwagi słuchowej wewnętrznej w odniesieniu do odsetka wyników testów uwagi słuchowej wewnętrznej wykonanych przed terapią. Najmniej wyników „poprawa” uwagi słuchowej wewnętrznej po terapii w uchu prawym odnotowano u dzieci z zaburzeniami zachowania (nieco ponad 50% wyników). Jednak nawet w tej grupie, pomimo uzyskania najniższego wyniku wśród wszystkich badanych grup, wystąpił znaczący wzrost odsetka wyniku „poprawa” uwagi słuchowej wewnętrznej w testach wykonanych po przeprowadzeniu terapii Tomatisa.

Wyniki „nieprawidłowa” uwaga słuchowa wewnętrzna w badaniu przed terapią, w uchu lewym występowały u około połowy dzieci z poszczególnych grup badanych, przy czym najczęściej występowały one w grupie dzieci z zaburzeniami zachowania. Odsetek wyników „nieprawidłowa” uwaga słuchowa w grupie kontrolnej uzyskany podczas pierwszego badania był znacznie mniejszy niż w pozostałych grupach badanych i wynosił nieco ponad 17%. Po terapii zaobserwowano znaczący wzrost odsetka wyników „poprawa” uwagi słuchowej wewnętrznej w uchu lewym w każdej z grup badanych. Największy wzrost odsetka wyników „poprawa” uwagi słuchowej w stosunku do wyników badania uzyskanych przed terapią Tomatisa zanotowano w grupie dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych (u 90,5%).

W tabeli 3. przedstawiono odsetek dzieci, u których w teście uwagi słuchowej – dyskryminacji wysokości dźwięku w uchu prawym oraz w uchu lewym przed terapią Tomatisa uzyskano wynik „nieprawidłowa” dyskryminacja wysokości dźwięku, oraz odsetek dzieci w poszczególnych grupach badanych, u których po terapii uzyskano wynik „poprawa” dyskryminacji wysokości dźwięku.

Tabela 3. Odsetek dzieci, u których w teście uwagi słuchowej uzyskano w uchu prawym i uchu lewym wynik „nieprawidłowa” dyskryminacja wysokości dźwięku, oraz odsetek dzieci, u których po terapii Tomatisa uzyskano wynik „poprawa”, z podziałem na poszczególne grupy badane i grupę kontrolną

Grupa badana	Ucho prawe				Ucho lewe	
	wyniki nieprawidłowe przed terapią		efekt poprawy po terapii		wyniki nieprawidłowe przed terapią	
	N	%	N	%	N	%
zaburzenia z zespołami genetycznymi	62	82,7	39	62,9	58	77,3
autyzm	51	78,5	37	72,5	49	75,4
zaburzenia zachowania	48	82,8	32	66,7	46	79,3
zaburzenia mowy	57	78,1	39	68,4	53	72,6
zaburzenia rozwoju psychoruchowego	60	83,3	30	50,0	56	77,8
prawidłowy rozwój psychofizyczny	64	81,0	44	68,8	57	72,2
grupa kontrolna (bez terapii)	0	0,0	0	0,0	5	9,6

Źródło: Badania własne.

W poszczególnych grupach badanych w badaniu przeprowadzonym przed terapią uzyskano około 80% wyników „nieprawidłowa” dyskryminacja wysoko-

ści dźwięku w uchu prawym. Najczęściej wyniki te występowały w grupie dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego.

Po terapii wyniki „poprawa” w testach uwagi słuchowej – dyskryminacji wysokości dźwięku zaobserwowano u znacznej części dzieci z wynikami „nieprawidłowa” dyskryminacja wysokości dźwięku uzyskanymi przed terapią. W grupie dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego u połowy (50%) dzieci uzyskano po terapii wynik „poprawa” dyskryminacji wysokości dźwięku, ale największy wzrost odsetka wyników „poprawa” po terapii odnotowano u dzieci z autyzmem (72,5%).

Podczas badania pierwszego przeprowadzonego w grupie kontrolnej blisko 10% wyników dotyczących dyskryminacji wysokości dźwięków oceniono jako „nieprawidłowa” dyskryminacja wysokości dźwięków, natomiast podczas badania drugiego u wszystkich dzieci z wynikiem „nieprawidłowa” dyskryminacja wysokości dźwięków odnotowano wynik „poprawa” dyskryminacji wysokości dźwięków.

W poszczególnych grupach badanych wynik „poprawa” dyskryminacji wysokości dźwięków po przeprowadzeniu terapii Tomatisa wahał się od 48,3% u dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych do 78,3% w grupie dzieci z zaburzeniami zachowania.

W każdej z grup po terapii Tomatisa zaobserwowano znaczący wzrost wyników „poprawa” dyskryminacji wysokości dźwięków w testach uwagi słuchowej, zarówno w uchu prawym, jak i lewym.

W tabeli 4 przedstawiono liczbę oraz odsetek wyników „zaburzona” lokalizacja dźwięku w uchu prawym, uzyskanych w testach uwagi słuchowej przeprowadzonych przed terapią Tomatisa w poszczególnych grupach badanych oraz liczbę i odsetek wyników „poprawa” lokalizacji dźwięku w testach wykonanych po terapii, jak również wyniki w grupie kontrolnej w badaniu 1 i 2.

Wyniki „zaburzona” lokalizacja dźwięku uzyskane w teście uwagi słuchowej w przynajmniej jednym z analizowanych pasm częstotliwości występowały u około 1/3 dzieci w poszczególnych grupach badanych. Najczęściej wynik „zaburzona” lokalizacja dźwięku występował w grupie dzieci z zaburzeniami mowy (35,6%). W grupie kontrolnej wynik „zaburzona” lokalizacja dźwięku uzyskano podczas badania pierwszego u 4 dzieci (7,7%).

Po terapii metodą Tomatisa u prawie wszystkich dzieci odnotowano wynik „poprawa” lokalizacji dźwięku widoczny w testach uwagi słuchowej. U wszystkich dzieci z zaburzeniami zachowania i u dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych wynik, u których stwierdzono „zaburzoną” lokalizację dźwięku w badaniu wykonanym przed terapią, po terapii uzyskano wynik „poprawa” lokalizacji dźwięku.

Tabela 4. Liczba i odsetek dzieci z poszczególnych grup badanych, u których w testach uwagi słuchowej uzyskano w uchu prawym wynik „zaburzona” lokalizacja dźwięku oraz liczba i odsetek dzieci, u których po terapii Tomatisa uzyskano wynik „poprawa”, oraz wyniki w grupie kontrolnej uzyskane w badaniu 1 i 2

Grupa badana	Ucho prawe				Ucho lewe	
	wyniki nieprawidłowe przed terapią		efekt poprawy po terapii		wyniki nieprawidłowe przed terapią	
	N	%	N	%	N	%
zaburzenia z zespołami genetycznymi	22	29,3	22	100,0	17	22,7
autyzm	21	32,3	20	95,2	20	30,8
zaburzenia zachowania	12	20,7	12	100,0	18	31,0
zaburzenia mowy	26	35,6	25	96,2	25	34,2
zaburzenia rozwoju psychoruchowego	23	31,9	21	91,3	24	33,3
prawidłowy rozwój psychofizyczny	26	32,9	24	92,3	19	24,1
grupa kontrolna (bez terapii)	4	7,7	4	100,0	4	7,7

Źródło: Badania własne.

Podobnie jak w teście uwagi słuchowej dotyczącym lokalizacji wykonywanym dla ucha prawego, również w teście uwagi słuchowej – lokalizacji wykonanym przed terapią dla ucha lewego stwierdzono w poszczególnych grupach badanych zbliżony odsetek wyników „zaburzona” lokalizacja dźwięku. Najrzadziej wynik „zaburzona” lokalizacja dźwięku występował w grupie dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych (22,7%), natomiast najczęściej wynik „zaburzona” lokalizacja dźwięku występował w grupie dzieci z zaburzeniami mowy (34,2%).

Poprawę wyników w testach uwagi słuchowej dotyczących lokalizacji dźwięku przeprowadzonych po terapii Tomatisa zaobserwowano u znacznej części dzieci. Największy odsetek wyników „poprawa” lokalizacji dźwięku odnotowano u dzieci z zespołami zaburzeń genetycznych (100%) oraz u dzieci z zaburzeniami rozwoju psychoruchowego (100%). Najniższy odsetek wyników „poprawa” lokalizacji dźwięku po terapii występował w grupie dzieci z autyzmem (75%).

Uzyskane wyniki analiz parametrów testu uwagi słuchowej zewnętrznej i wewnętrznej pokazują obraz dynamicznej zmiany tych parametrów, jaka zaszła po zastosowaniu terapii Tomatisa. Po analizie statystycznej wyników testów uwagi słuchowej wykonanych przed terapią Tomatisa i po jej przeprowadzeniu możemy stwierdzić, że po terapii Tomatisa uzyskano wyniki „poprawa” uwagi słuchowej, różne dla poszczególnych grup badanych. Możemy zatem przyjąć, że

terapia słuchowa metodą Tomatisa wpływa na zmianę parametrów testów uwagi słuchowej.

## Dyskusja

Z obserwacji prowadzonych w Klinice Audiologii i Foniatrii Instytutu Fizjologii i Patologii Słuchu wynika, że istotne problemy diagnostyczne i terapeutyczne w przypadku dzieci z zaburzeniami uwagi słuchowej spowodowane są faktem, że przeprowadzane u nich standardowe badania audiologiczne, oceniające przede wszystkim funkcjonowanie ucha zewnętrznego, środkowego i wewnętrznego, na ogół nie wykrywają tej patologii. U dzieci z zaburzeniami uwagi słuchowej często mamy do czynienia z prawidłowym audiogramem, bez żadnych odchyłeń od normy [Rogalsky, Rong i in. 2011]. Natomiast analiza parametrów związanych z aktywnym procesem poznawczym, jakim jest uwaga słuchowa, nie jest rutynowo stosowana w diagnostyce. Biorąc zatem pod uwagę skalę problemu, negatywny wpływ zaburzeń uwagi słuchowej na szeroko rozumiany rozwój dziecka, jak i opisane trudności diagnostyczne i terapeutyczne, wydaje się, że wdrożenie testu uwagi słuchowej do diagnostyki zaburzeń percepcji słuchowej u dzieci z trudnościami szkolnymi i z prawidłowym progiem słyszenia może stać się ważnym elementem programowania efektywnych działań terapeutycznych. Wśród działań tych metodą o udowodnionej skuteczności jest trening słuchowy przeprowadzany za pomocą specjalnego urządzenia zwanego „elektronicznym uchem”, znany jako metoda Tomatisa. Metoda ta po raz pierwszy została wprowadzona w naszym kraju w 1999 roku przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu. Ten nieinwazyjny program stymulacji dźwiękowej był wykorzystywany w terapii dzieci i dorosłych z zaburzeniami głosu, mowy oraz stosowany wspomagająco u uczniów mających trudności szkolne.

Zagadnienie diagnozy uwagi słuchowej i jej zmian pod wpływem stymulacji słuchowej, mierzonych testem uwagi słuchowej, jest opisane w stosunkowo małej liczbie prac literaturowych. Uwaga słuchowa, jako proces aktywny, zmieniający się wraz z wiekiem dziecka, przechodzi stopniowy rozwój od strategii mimowolnej do świadomej selekcji percepcyjnej. Dzieje się to dzięki dojrzewaniu centralnego układu nerwowego oraz procesowi uczenia się, dzięki czemu następuje wzrost poziomu dojrzałości uwagi słuchowej [Vasta i in. 2004]. Ocena taka wydaje się być tożsama z wynikami otrzymanymi przy analizach testów uwagi słuchowej dokonanych przez autorów niniejszej pracy. W grupie kontrolnej, w której nie zastosowano żadnej stymulacji dźwiękowej, także nastąpiła poprawa w zakresie zarówno parametru testu uwagi słuchowej zewnętrznej, jak i wewnętrznej

dla percepcji prawousznej i lewousznej. Pomimo iż wynik testu uwagi słuchowej uzyskany w grupie kontrolnej w badaniu pierwszym był lepszy niż u dzieci z grup badanych, to w badaniu drugim dynamika zmiany była zdecydowanie niższa niż u dzieci z innych grup badanych poddanych stymulacji dźwiękowej. Uzyskane w większości przypadków wyniki poprawy w teście uwagi słuchowej, zarówno zewnętrznej jak i wewnętrznej, dla percepcji prawousznej i lewousznej, po zastosowaniu stymulacji słuchowej metodą Tomatisa różnią się w poszczególnych grupach, co może wynikać m.in. z istnienia u tych dzieci dodatkowych deficytów. Na szczególną uwagę zasługuje analiza progów słuchania u dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, gdzie efekt poprawy wyników w zakresie badanych parametrów testu uwagi słuchowej dla ucha prawego był zdecydowanie słabszy niż u dzieci z innych grup badanych. Być może nadmierna aktywność psychoruchowa przeszkadza dzieciom z zespołami zaburzeń zachowania w prawidłowej prawousznej percepcji dźwięków, w tym również dźwięków mowy. Doświadczenia własne jak również badania przeprowadzone przez Kurkowskiego zdają się potwierdzać, że nadmierna aktywność motoryczna przeszkadza dziecku w mówieniu i słuchaniu [Kurkowski 2013]. Vasta podkreśla w swojej pracy, że zmienna jakość uwagi słuchowej może wpływać na obniżenie potencjału w zakresie uczenia się, szczególnie w przypadku dzieci [Vasta i in. 2004].

Podsumowując wyniki badań nad uwagą słuchową zewnętrzną i wewnętrzną dla percepcji prawousznej i lewousznej, możemy stwierdzić zmienną specyfikę percepcji słuchowej w omawianych grupach badawczych, przejawiającą się różnym poziomem tej uwagi i tym samym różną wrażliwością na dźwięki odbierane drogą powietrzną i kostną.

Autorzy badań nad testem uwagi słuchowej zwracają uwagę na szczególnie ważną rolę dyskryminacji wysokości dźwięku w kontekście percepcji mowy [Kurkowski 2013]. Można zauważyć zbieżność otrzymanych przez autorów wyników testu uwagi słuchowej – dyskryminacji z wynikami innych badaczy. Podkreślają oni, że zaburzenia słuchania, a w szczególności problemy z różnicowaniem wysokości dźwięków, utrzymujące się do wieku szkolnego mogą powodować u dzieci trudności w zakresie nabywania kompetencji szkolnych oraz współistnieją z zaburzeniami koncentracji, trudnościami w nauce czytania i pisania, zaburzeniami głosu, mowy oraz zaburzeniami zachowania [Kurkowski 2013, Szkiełkowska 2012]. A zatem wykazany w niniejszej pracy efekt poprawy wyników w teście uwagi słuchowej – dyskryminacji w grupie dzieci z zaburzeniami zachowania może wskazywać, że terapia słuchowa może być skuteczną metodą poprawiającą u dzieci również umiejętność kontroli swojego zachowania. Występujące w grupie dzieci z zaburzeniami mowy trudności w zakresie różnicowania wysokości dźwięków mogą wskazywać, że problemy w opanowaniu prawidłowej mowy oraz w nauce czytania i pisania mogą mieć źródło w niewykształconej umiejętno-

ści odbioru dostarczanego sygnału akustycznego, w tym również mowy. Wydaje się zatem słuszne, że przy programowaniu działań terapeutycznych mających na celu poprawę poziomu uwagi słuchowej należy brać pod uwagę działania zmierzające do podniesienia sprawności w zakresie umiejętności dyskryminacji wysokości dźwięku. Z danych literaturowych wynika, że istnieje korelacja pomiędzy występowaniem zaburzeń dyskryminacji wysokości dźwięku a zaburzeniami koncentracji [Summers 2003]. Autorzy licznych prac dotyczących zaburzeń funkcji percepcyjnych wskazują na istnienie związku pomiędzy wyższymi procesami słuchowymi a rozwojem funkcji poznawczych dziecka, które z kolei determinują umiejętności szkolne [Bishop 1992; Conti-Ramsden, Bolting 1999; Leonard 1991; Rapin 1996; Szkielkowska, Senderski i in. 2006; Szkielkowska, Włodarczyk i in. 2009]. Można zatem zaproponować, aby test uwagi słuchowej przeprowadzany był u dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Umiejętność lokalizacji dźwięku to kolejny parametr badany w teście uwagi słuchowej. Lokalizacja dźwięku wpływa na proces edukacji szkolnej, ponieważ kształtuje umiejętności koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej, a wszelkie zaburzenia w tych obszarach mogą rzutować na rozwój mowy, a później na umiejętność czytania i pisanie [Cieszyńska 2011].

Przeprowadzone analizy statystyczne poziomów uwagi słuchowej wskazują, że istnieje zależność pomiędzy dynamiką przebiegu parametrów testu uwagi słuchowej a treningiem słuchowym metodą Tomatisa. Wykazano istotne statystycznie zmiany parametrów testów uwagi słuchowej analizowanych w poszczególnych grupach badawczych po zastosowaniu treningu słuchowego metodą Tomatisa. Analiza różnic w poziomach uwagi słuchowej u badanych dzieci po terapii metodą Tomatisa wskazuje na wyraźnie lepsze wyniki w zakresie uwagi słuchowej niż u dzieci z grupy kontrolnej niepoddanych treningowi. Zjawisko to opisała również w swojej pracy Szkielkowska, wskazując na występowanie zależności pomiędzy procesami stymulacji dźwiękowej a dynamiką przebiegu parametrów testów uwagi słuchowej u pacjentów z guzkami głosowymi poddanych terapii metodą Tomatisa [Szkielkowska 2012]. Autorka wykazała korzystny wpływ tej terapii na regulację procesów percepcyjnych w zakresie uwagi słuchowej u dzieci z zaburzeniami głosu.

Trening muzyczny, zdaniem niektórych badaczy, kształtuje funkcję słuchową poprzez wpływ na mózg, rozwijając w większym stopniu zmysłowe mechanizmy powiązane z kontrolą funkcji poznawczych, takich jak pamięć operacyjna i uwaga słuchowa, oraz wpływa na realizację innych zadań słuchowych [Baumann, Meyer i in. 2008; Bohme 2003; Gaab, Schlaug 2003; Stewart, Henson i in. 2003]. W Polsce i na świecie prowadzone są różnorodne formy oddziaływania terapeutycznego z wykorzystaniem muzyki. W większości bazują one jednak na obserwacjach i doświadczeniach A. Tomatisa. Tomatis, dzięki opracowanej przez siebie



innowacyjnej technice stymulacji połączeń między uchem i układem nerwowym przez specjalnie skonstruowane urządzenie „ucho elektroniczne”, oddziaływał na zintegrowanie aspektów słuchania, mowy i zachowania człowieka wskutek usprawniania procesów percepcji dźwięku.

Prawie 50 lat doświadczeń klinicznych zebranych i opisanych w wielu publikacjach przez samego Tomatisa oraz badania prowadzone przez naukowców i terapeutów na całym świecie wskazują, że stymulacja dźwiękiem z wykorzystaniem metody Tomatisa może stanowić cenne narzędzie rozwoju możliwości audio-psycho-lingwistycznych zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych [[www.tomatisassociation.org](http://www.tomatisassociation.org)].

Badania przeprowadzone przez Young Digital Planet w Polsce w latach 2010–2013 wykazały różnice w przyroście kompetencji szkolnych między dziećmi poddanymi terapii Tomatisa i dziećmi, które nie były poddane tej terapii. Korzystne różnice stwierdzone u dzieci, które przeszły terapię, dotyczyły: umiejętności uczenia się (pamięć, uwaga, wykorzystanie wiedzy w praktyce, motywacja i wiara we własne możliwości), kompetencji społecznych (umiejętność pracy w grupie, rozumienie i respektowanie reguł i zasad, wyrażanie i rozumienie różnych punktów widzenia), kompetencji językowych (percepcja mowy, ekspresja mowy i wrażliwość na język mówiony) oraz kompetencji muzycznych (percepcja muzyki) [[www.tomatisassociation.org](http://www.tomatisassociation.org)]. Stutt stwierdził, że program słuchania terapeutycznego z wykorzystaniem metody Tomatisa przynosi korzyści niezależnie od przebiegu procesów dojrzewania dziecka lub edukacji, w postaci: znaczącego wzrostu ilorazu inteligencji, lepszych umiejętności czytania, lepszego przetwarzania percepcyjnego, zwiększenia umiejętności uczenia się, lepiej rozwiniętych umiejętności komunikacyjnych oraz większej zdolności do werbalnego wyrażania myśli i odczuć [[sites.google.com/site/thesoundgate/research](http://sites.google.com/site/thesoundgate/research)]. Zaburzenia słuchania mogą wywoływać u dzieci w wieku szkolnym zniekształcony odbiór dźwięków świata zewnętrznego. Charakteryzuje je brak koncentracji, nadwrażliwość na niektóre dźwięki, niepokój nerwowy, zaburzenia głosu, wymowy, nieczytelne pismo, problemy z czytaniem i tym samym trudności szkolne.

## Podsumowanie

Biorąc pod uwagę częstość występowania zaburzeń uwagi słuchowej u dzieci rozpoczynających naukę w szkole, można rozważać zaburzenia te jako jedną z przyczyn uzyskiwania przez te dzieci gorszych wyników w nauce. Analiza testów uwagi słuchowej przed i po terapii zdaje się potwierdzać zasadność stosowania stymulacji słuchowej z wykorzystaniem metody Tomatisa jako formy oddziaływania terapeutycznego u dzieci mających nieprawidłowe wyniki w testach

uwagi słuchowej. Zastosowanie interwencji w postaci treningu słuchowego metodą Tomatisa wpływa na poprawę procesów uwagi słuchowej. Trening słuchowy metodą Tomatisa może być wykorzystany jako strategia terapeutyczna w rehabilitacji, dla dzieci mających trudności w obszarze słuchowo-emocjonalno-językowym umożliwiającą skuteczną pomoc przy zaburzeniach procesów przetwarzania słuchowego. Otrzymane wyniki analizy poziomów uwagi słuchowej wydają się być interesujące i można je uznać za wskaźnik do oceny procesów uwagi słuchowej przed zastosowaniem i po zastosowaniu treningu słuchowego w różnych grupach wiekowych. Przeprowadzone analizy mogą wskazywać również, iż test przeznaczony do oceny uwagi słuchowej jest przydatnym narzędziem umożliwiającym diagnozę uwagi słuchowej u dzieci.

Rekomendacją dla zastosowania testu uwagi słuchowej w diagnostyce zaburzeń percepcji słuchowej jest możliwość wykorzystania go w codziennej, interdyscyplinarnej praktyce wykraczającej poza obszar medycyny. Może on być przydatny dla pedagogów, psychologów, logopedów chcących poszerzyć ocenę funkcji słuchowych u dziecka. Biorąc pod uwagę fakt, że test uwagi słuchowej jest stosunkowo nową metodą diagnostyczną, jego wiarygodność może budzić wątpliwości. Dlatego w celu potwierdzenia jego skuteczności klinicznej istnieje potrzeba kontynuowania wielośrodkowych prac badawczych, z udziałem zróżnicowanych grup pacjentów.

## Bibliografia

- Baumann S., Meyer M., Jäncke L. (2008), *Enhancement of auditory-evoked potentials in musicians reflects an influence of expertise but not selective attention*, „J Cogn Neurosci”, 20(12), s. 2238–2249.
- Bishop D.V.M. (1992), *The underlying nature of specific language impairment*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 33(1), s. 3–66.
- Bohme G.(2003), *Sprach-Sprech, Stimm – und Schluckstörungen*, Urban Fischer, Munchen, Jena.
- Cieszyńska J.(2011), *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Omega Stage Systems – Jędrzej Cieszyński, Kraków.
- Conti-Ramsden G., Bolting N. (1999), *Classification of children with specific language impairment: Longitudinal consideration*, „Journal of Speech, Language and Hearing Research”, 42, s. 1194–1204.
- Gaab N., Schlaug G. (2003), *The effect of musicianship on pitch memory in performance matched groups*, „Neuroreport”, 14(18), s. 2291–2295.
- Gopnik M., Cargo M. (1991), *Familial aggregation of developmental language disorder*, „Cognition”, 39, s. 1–50.
- Kurkowski Z.M. (2013), *Audiogenne uwarunkowania zaburzeń komunikacji językowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.

- Kurkowski Z.M., Szkielkowska A., Ratyńska J., Markowska R., Mularzuk M. (2002), *Zastosowanie Metody Tomatisa w terapii osób z zaburzeniami komunikacji językowej*. *Doniesienia wstępne*, „*Audiofonologia*”, XXII, s. 203–210.
- Leonard L.(1991), *Specific language impairment as clinical category*, „*Language, Speech and Hearing Services in School*”, 22, s. 66–68.
- Rapin I.(1996), *Practitioner review: Developmental language disorder: clinical update*, „*Journal od Child Psychology and Psychiatry*”, 6, s. 643–655.
- Pruszewicz A. (red.) ( 2003), *Zarys audiologii klinicznej*, WAM, Poznań.
- Rogalsky C., Rong F., Saberi K., Hickok G. ( 2011), *Functional anatomy of language and music perception: temporal and structural factors investigated using functional magnetic resonance imaging*, „*J. Neurosci*”, 31, s. 3843–3852.
- Skarżyński H., Czyżewski A., Senderski A., Bruski Ł., Skarżyński P.H.(2007), *Multi-year experience in application of multimedia hearing screening programs “I can hear” and “I can speak.”*, EUFOS, Vienna.
- Stewart L., Henson R., Kampe K., Walsh V., Turner R., Frith U. (2003), *Brain changes after learning to read and play music*, „*Neuroimage*”, 20(1), s. 71–83.
- Summers S.A. (2003), *Factor structure, correlations and mean data on form a of the Beta III version of Multiple Auditory Processing Assesment (MAPA)*, Masters Thesis, Idaho State University, Pocatello, ID.
- Szkielkowska A., Senderski A., Ratyńska J., Markowska R., Kurkowski M., Mularzuk M. (2006), *Zaburzenia procesów przetwarzania słuchowego u dzieci z dysleksją rozwojową*, „*Biuletyn Informacyjny Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Dysleksji*”, 32, s. 194–198.
- Szkielkowska A., Włodarczyk E., Senderski A., Ganc M., Skarżyński H.(2009), *Ocena procesów przetwarzania słuchowego u dzieci z dyslalią*, „*Otolaryngologia Polska*”, LXIII/I, s. 54–57.
- Szkielkowska A. (2012), *Ocena wyższych procesów słuchowych*, Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa.
- Szuman S. (1963), *O dojrzałości szkolnej dzieci siedmioletnich*, *Nowa Szkoła*; 7: 302–303.
- Ullman M., Gopnik M. (1994), *Past tense production: Regular, irregular and nonsense verbs*, „*McGill Working Papers in Linguistics*”, 10, s. 81–118.
- Vasta R., Haith M., Miller S.A. (2004), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- Weiner P. (1974), *A language-delayed child at adolescence*, „*Journal of Speech and Hearing Disorders*”, 39, s. 202–212.
- [www.tomatisassociation.org/](http://www.tomatisassociation.org/)  
[sites.google.com/site/thesoundgate/research/](http://sites.google.com/site/thesoundgate/research/)

Kornelia Czerwińska, Izabella Kucharczyk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## (Nie)efektywność kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących gimnazjum

W pierwszej części artykułu przedstawiono formy kształcenia uczniów z zaburzeniami wzroku w polskim systemie edukacji, w tym omówiono specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów. Na tym tle przedstawione zostały dane dotyczące poziomu kompetencji uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących szkołę średnią w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego z 2014 r. i 2015 r. Analiza dotycząca wyników w zakresie trzech części egzaminu przebiega z uwzględnieniem perspektywy lokalnej (województwa) i perspektywy ogólnokrajowej. W tym celu wykorzystane zostały dostępne na stronach internetowych wyniki Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). W końcowej części artykułu autorzy podejmują próbę wskazania powodów, dla których uczniowie z wadami wzroku osiągają bardzo niskie wyniki na egzaminie gimnazjalnym.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność wzroku, niewidzenie, słabowzroczność, edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne

## (In)effective education of students with visual impairment graduating from middle- school

The first part of the article presents the forms of educating students with visual impairment in Polish education system, including discussion of their special educational needs. Furthermore, the data concerning the competency level of the students with visual impairment graduating from high school in 2014 and 2015 in each administrative district (voivodship), available on the websites of the Local Examination Committees (LEC) and the Central Examination Committee (CEC) are analyzed. In the final part of the article the authors propose means of identifying the reasons why students with visual impairment achieve very low scores at the final high school exam.

Keywords: visual impairment, blindness, low vision, education, special educational needs

## Wprowadzenie

Potencjał intelektualny osób z niepełnosprawnością wzroku oceniany jest wysoko. Mimo licznych barier napotykanych w poszczególnych obszarach życia publicznego (edukacja, praca, czas wolny) osoby z tym rodzajem dysfunkcji mogą

uzyskać pełną samodzielność, skutecznie wypełniać rozmaite role społeczne oraz aktywnie działać w sferze zawodowej i kulturalno-sportowej. Zasoby intelektualne, fizyczne i psychiczne osób niewidomych i słabowidzących, które są w coraz większym stopniu wykorzystywane dzięki szybkiemu rozwojowi nowoczesnych technologii, sprawiają, że ta grupa społeczna uznawana jest za cenny kapitał na rynku gospodarczym [Konarska 2013; Rosińczuk i in. 2015].

Rozwój zdolności skutkujący uzyskaniem wyższego wykształcenia, a w dalszej perspektywie zdobyciem prestiżowej, satysfakcjonującej pracy, wymaga jednak właściwie zorganizowanego wsparcia systematycznie udzielanego osobie z dysfunkcją wzroku w toku rozwoju i kształcenia. Niezbędne jest także podejmowanie działań ukierunkowanych na budowanie środowiska w możliwie jak najmniejszym stopniu ograniczającego osoby z niepełnosprawnością wzroku i stałe dążenie do likwidacji przeszkód wynikających z właściwości otoczenia, które nadal często nie uwzględnia specyficznych potrzeb poznawczo-percepcyjnych tych osób. Bezpośrednie konsekwencje braku lub znacznie osłabionego widzenia są poważne, oddziałują negatywnie na m.in. zdolność poznawania otaczającej rzeczywistości, orientację w przestrzeni i umiejętność bezpiecznego przemieszczania się, kształtowanie wyobrażeń i rozumienie pojęć, tempo i jakość wykonywania czynności, możliwość nabywania nowych umiejętności na drodze obserwacji i naśladownictwa itp. Stanowią one tym samym potencjalne źródło trudności w procesie uczenia się. Niepełnosprawność wzroku wiąże się więc z potrzebą kształcenia specjalnego, w którym odpowiedni dobór metod, form, środków i strategii dydaktyczno-rehabilitacyjnych umożliwi przezwycięzenie następstw uszkodzenia wzroku i pozwala na pełne wykorzystanie potencjału rozwojowego danego ucznia.

Aktualnie w krajowym systemie edukacyjnym kształcenie specjalne może być realizowane w formach segregacyjnych na terenie placówek przeznaczonych dla uczniów z określonym rodzajem dysfunkcji, jak i w formach niesegregacyjnych – w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych [Marcinkowska 2015]. Uczniowie niewidomi i słabowidzący korzystają z wszystkich dostępnych form kształcenia, przy czym analizy danych statystycznych wyraźnie pokazują, że po wieloletniej dominacji edukacji segregacyjnej wiążącej się zazwyczaj z pobytem w internacie coraz większą popularność wśród tej grupy uczniów zyskują placówki realizujące model integracji lub inkluzji szkolnej [Chrzanowska 2015].

Niezależnie od typu każda szkoła zobligowana jest do świadczeń edukacyjnych o możliwie najwyższej jakości, co w przypadku uczniów z niepełnosprawnością wymaga spersonalizowania stosowanych strategii nauczania w celu dostosowania procesu kształcenia do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych [Głodkowska 2010]. Opisy funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością wzroku w obecnym systemie

edukacyjnym [Więckowska 2011; Belzyt 2014; Czerwińska 2014, 2016; Dycht 2015] dość jednoznacznie wskazują, że polskie szkoły, zwłaszcza placówki ogólnodostępne, w niewystarczającym stopniu wywiązują się z tego zadania. Wśród obszarów szczególnie zaniedbanych wymienia się m.in.: brak lub niewystarczającą liczbę zajęć rehabilitacyjnych (trening orientacji przestrzennej, nauka czynności życia codziennego, rehabilitacja wzroku, nauka rysunku dotykowego, obsługa sprzętu tyfloinformatycznego itp.), niski stopień upogładowienia treści wynikający z niedostępności pomocy dydaktycznych prawidłowo zaadaptowanych do możliwości percepcyjnych uczniów, deklarowaną przez nauczycieli niewiedzę na temat właściwych metod nauczania i wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy z uczniem niewidomym.

Obok poprawnej organizacji procesu dydaktycznego ukierunkowanej na rozwój kompetencji, zdolności i zainteresowań uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz równoczesną realizację celów rehabilitacyjnych, równie istotną kwestią w budowaniu sukcesu szkolnego tej grupy dzieci jest tworzenie warunków sprzyjających pełnemu ich uczestnictwu w życiu społeczności klasowej. Wymaga to podjęcia starannie zaplanowanych działań zmierzających do usuwania barier komunikacyjnych. Oddziaływania te obejmują zarówno kształtowanie u uczniów z dysfunkcją wzroku wzorców zachowań interpersonalnych zgodnych z normami społecznymi (np. prawidłowe nawiązywanie kontaktu, utrzymanie właściwego dystansu fizycznego w relacjach o różnym stopniu intymności, właściwe zwracanie się po pomoc lub odmawianie przyjęcia pomocy itp.), jak i systematyczne zwiększanie świadomości uczniów pełnosprawnych na temat specyfiki funkcjonowania w sytuacji słabowzroczności lub braku widzenia (np. konieczność uzupełniania w kontaktach z osobą z niepełnosprawnością wzroku sygnałów pozawerbalnych komunikatami słownymi, potrzeba słownego zasygnalizowania zakończenia rozmowy i odejścia itp.). Pełna partycypacja społeczna zakłada też umożliwienie uczniom niewidomym i słabowidzącym czynnego udziału we wszelkich uroczystościach szkolnych, wycieczkach, projektach i kołach zainteresowań, a także wypełniania istotnych funkcji (np. dyżurny, członek samorządu klasowego czy szkolnego). Wspólna praca i spędzanie wolnego czasu z pełnosprawnymi rówieśnikami będą wymagały odpowiedniej aranżacji otoczenia fizycznego oraz wyposażenia placówki w szereg pomocy i materiałów umożliwiających kooperacyjne działania mimo różnic w sposobach odbioru informacji. Przegląd krajowych badań poświęconych edukacji integracyjnej i inkluzyjnej wskazuje na stosunkowo niską pozycję społeczną uczniów z tym typem dysfunkcji [Dycht 2015], co dowodzi, iż także w obszarze integracji społecznej polska szkoła wykazuje znaczne zaniedbania.

Efektywność pedagogicznego wsparcia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku zależeć będzie w znacznym stopniu od trafnej identyfikacji potrzeb edukacyjnych swoistych dla tej grupy uczniów.

## Niepełnosprawność wzroku a specjalne potrzeby edukacyjne

Indywidualne cechy rozwoju dziecka, w tym specyfika funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, wpływają na swoisty dla niego sposób nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, tym samym stając się źródłem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ich zaspokojenie wymaga odpowiedniego dostosowania warunków dydaktycznych, w tym doboru właściwych metod i form nauczania, prawidłowej adaptacji środków, modyfikacji technik i sposobów kontroli wiedzy oraz wprowadzania innowacyjnych rozwiązań zapewniających uczniowi optymalny zakres wsparcia specjalistycznego. W koncepcji specjalnych potrzeb wyróżnia się także specjalne potrzeby techniczne, które dotyczą aranżacji przestrzeni szkolnej (m.in. dostępności sal dydaktycznych, szlaków komunikacyjnych, toalety, szatni, stołówki gwarantującej uczniowi bezpieczną i samodzielną aktywność na dostępnym dla niego poziomie) oraz możliwości stosowania sprzętu rehabilitacyjnego i niestandardowych pomocy dydaktycznych. Z kolei specjalne potrzeby psychospołeczne odnoszą się do konieczności korzystania ze wsparcia drugiej osoby w wypełnianiu roli ucznia w stopniu i zakresie wykraczającym poza typową dla sytuacji szkolnych pomoc nauczycielską [Chrzanowska, Jachimczak 2015].

Początkowo termin ten odnoszono w polskim systemie oświatowym głównie do uczniów z niepełnosprawnością. Z czasem uznano jednak, że źródłem specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą być także inne czynniki osobowe i (lub) środowiskowe, jak np. wybitne uzdolnienia, niski status materialny rodziny, przynależność do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, przeżycie sytuacji traumatycznej itp. Jednocześnie zauważono, że tak ujmowane specjalne potrzeby edukacyjne mają wieloczynnikowe uwarunkowania i dynamiczny charakter, a sposób ich rozpoznawania i zaspokajania również powinien przybierać postać zmiennego w czasie procesu uwzględniającego wzajemne interakcje stale zachodzące między podmiotem uczącym się a jego środowiskiem. Dostosowanie procesu kształcenia nie może więc opierać się na pojedynczo rozpatrywanych przejawach trudności w uczeniu się danego dziecka; konieczna jest pogłębiona analiza złożonej sieci czynników, w których zachodzi proces uczenia się. Stała lub okresowa zmiana w obrębie danego czynnika czy kategorii czynników będzie przekształcać w określony sposób środowisko uczenia się, tym samym nasilać lub redukować stopień doświadczanych przez ucznia trudności. Wymóg ciągłej obserwacji prowadzącej do refleksji nad złożoną i dynamiczną konstelacją uwarunkowań sytuacji szkolnej danego dziecka niejako wymusza przyjęcie zindywidualizowanej perspektywy dydaktycznej, jednocześnie zapobiega spostrzeganiu ucznia jedynie przez pryzmat jednej jego właściwości np. posiadanej dysfunkcji

organizmu. Jak zauważa I. Chrzanowska [2015, s. 424], w koncepcji specjalnych potrzeb edukacyjnych „od początku dostrzegano, że stopień i rodzaj niepełnosprawności nie są tu najważniejsze”. Można więc wyróżnić pewne kategorie trudności swoiste dla uczniów z danym typem dysfunkcji, jednak zakres i stopień nasilenia doświadczanych problemów będzie zawsze znacznie zróżnicowany w obrębie tej populacji, jak również będzie dynamicznie zmieniał się zależnie od miejsca i czasu, implikując potrzebę elastycznej modyfikacji dostarczanego wsparcia. Taki sposób spostrzegania sytuacji szkolnej ucznia z niepełnosprawnością jest wyraźnie obecny w teorii i praktyce tyflopedagogicznej, w której główny akcent położony został na wieloaspektową diagnozę funkcjonalną koncentrującą się na identyfikacji różnego typu czynników oddziałujących na stopień nasilenia trudności, których bezpośrednią przyczyną jest niewidzenie lub słabowzroczność [Walther 2005].

W literaturze tyflopedagogicznej [m.in. Krug 2001; Walther 2014; Czerwińska 2015] podkreśla się, że heterogeniczność możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku jest bardzo wysoka, a wśród najistotniejszych czynników wpływających na funkcjonowanie tej grupy osób wymieniane są:

- czynniki związane ze stanem okulistycznym, w tym m.in. rodzaj schorzenia układu wzrokowego i stopień jego zaawansowania, czas, sposób i przyczyna pojawienia się problemów wzrokowych, charakter dysfunkcji (wrodzona vs. nabyta, progresywna vs. niepostępująca), sprawność w zakresie podstawowych i wyższych funkcji wzrokowych itp.;
- czynniki związane ze stałymi lub okresowymi właściwościami osoby, w tym m.in. kondycja zdrowotna, sprawność funkcji poznawczych, poziom motywacji, odporność na stres, cechy osobowościowe i charakterologiczne, typ temperamentu, stopień akceptacji niepełnosprawności, dostępność wsparcia, stopień zrehabilitowania itp.;
- czynniki związane z organizacją otoczenia fizycznego, w tym m.in. dostępność pomocy i materiałów w formatach alternatywnych dostosowanych do charakteru dysfunkcji sensorycznej, właściwości przestrzeni (uporządkowanie, złożoność, niezmiennosc), właściwości bodźców (wielkość, kolor, kontrast, czas ekspozycji), rodzaj i natężenie oświetlenia itp.

Czynniki te pozostają ze sobą we wzajemnych, dynamicznych relacjach, pewne właściwości w określonych warunkach mogą kompensować negatywny charakter innych, zmniejszać ich oddziaływanie i niwelować trudności pojawiające się w procesie kształcenia. Ścisłe zależności między elementami tworzącymi szeroki kontekst procesu uczenia się dziecka z niepełnosprawnością wzroku powodują, że przekształcenia dotyczące danego elementu będą wpływały na właściwości pozostałych oraz na funkcjonowanie całej struktury. Z praktycznego punktu widzenia szczególnie istotne wydaje się identyfikowanie tych interakcji



między zasobami osobowymi i środowiskowymi, poprzez które nauczyciel może w skuteczny sposób usuwać bariery w procesie uczenia się. Odejście od analizy wyizolowanych danych świadczących o trudnościach ucznia niewidomego lub słabowidzącego na rzecz ujmowania tych problemów w aspekcie złożonej sieci relacji, w której są osadzone [Werning, Lutje-Klose 2009], umożliwia kompleksową ocenę aktualnej sytuacji psychospołecznej dziecka i wdrożenie efektywnych strategii dydaktyczno-wychowawczych i rehabilitacyjnych. Tego typu działanie z pewnością sprzyjać też będzie budowaniu wokół ucznia z niepełnosprawnością wzroku przestrzeni włączającej, którą cechuje plastyczność, skoncentrowanie na osobie jako sprawczym podmiocie, dążenie do poszukiwania wzmacniających, optymalnych rozwiązań, uwzględnianie nie tylko deficytów i braków, lecz także sił rozwojowych dziecka i jego środowiska [Głodkowska 2010]. Warto podkreślić, że przyjęcie założenia o dynamicznym charakterze specjalnych potrzeb edukacyjnych nie stawia w centrum oddziaływań pedagogicznych niepełnosprawności ucznia jako dominującej, w pełni dookreślającej go właściwości i tym samym zapobiega procesowi etykietowania, zarazem jednak zapobiega pominięciu negatywnych konsekwencji dysfunkcji w organizacji procesu dydaktycznego. Niebezpieczeństwo nieuwzględnienia bezpośrednich następstw funkcjonalnych posiadanej przez ucznia niepełnosprawności i braku zapewnienia specjalistycznej pomocy dostrzegane jest przez niektórych badaczy koncepcji edukacji inkluzyjnej [Speck 2013]. Przyznanie pierwszeństwa zasadzie partycypacji społecznej w ramach prosto ujmowanej realizacji hasła „szkoła dla wszystkich” może prowadzić do przesunięcia na dalszy plan obowiązku udzielenia uczniowi z niepełnosprawnością niezbędnego wsparcia, co w przypadku tak poważnych dysfunkcji jak znaczne uszkodzenie wzroku, skutkować może niską efektywnością kształcenia. Kwestia ta wydaje się mieć szczególne znaczenie w odniesieniu do krajowego systemu edukacyjnego, z uwagi na stałą tendencję wzrostową w kształceniu inkluzyjnym uczniów z niepełnosprawnością wzroku przy jednocześnie utrzymującej się sytuacji osiągnięcia przez tę grupę uczniów stosunkowo niskich wyników w nauce.

Niepełnosprawność wzroku generuje specjalne potrzeby w obszarze dydaktycznym, technicznym i psychospołecznym. Interesującą propozycję pięciu podstawowych zasad pracy pozwalających na zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia przedstawiła A. Olechowska [2016, s. 53–57]. Koncepcję tę odnieść można do potrzeb ucznia niewidomego i słabowidzącego.

Pierwszym proponowanym przez autorkę założeniem jest zasada równych praw wszystkich uczniów, której praktyczna realizacja powinna objawiać się zapewnieniem uczniowi poczucia bezpieczeństwa w relacjach szkolnych, poszanowaniem jego integralności i poczucia wartości, umożliwieniem wypełniania istotnych ról w grupie rówieśniczej oraz udziału w ważnych wydarzeniach

w społeczności szkolnej. Życzliwy klimat sprzyjający rozwojowi emocjonalno-społecznemu ucznia z dysfunkcją wzroku, w tym budowaniu poczucia przynależności do grupy, wymaga zarówno przemyślanych oddziaływań tworzących kulturę włączania w środowisku szkolnym, jak i odpowiedniego wsparcia pozwalającego uczniowi opanować właściwe wzorce zachowań społecznych, których nie może on nabyć samorzutnie metodą obserwacji i naśladownictwa. Na poczucie bezpieczeństwa, pewności i sprawstwa wpływ będzie mieć także stopień opanowania przez ucznia strategii radzenia sobie z następstwami uszkodzenia wzroku odnoszącymi się do orientacji w przestrzeni i samodzielnego przemieszczania się oraz wykonywania czynności dnia codziennego. Zasada równych praw również zakłada, że szacunek dla odmienności ucznia powinien wyrażać się odpowiednim dostosowaniem warunków i form oceny jego wiedzy i umiejętności.

Druga zasada dotyczy wiedzy nauczyciela, która obejmować powinna podstawowe informacje na temat danego schorzenia wzroku i potencjalnych trudności, jakie może ono nieść ze sobą dla funkcjonowania szkolnego dziecka. Istotne jest, aby nauczyciel czerpał wiadomości o sytuacji ucznia z wszelkich dostępnych źródeł, w tym pisemnych diagnoz medycznych i psychopedagogicznych, a także bezpośrednich rozmów z rodzicami i specjalistami pracującymi w przeszłości lub aktualnie z danym dzieckiem. Zasada ta rekomenduje aktywne włączenie się nauczyciela do pracy zespołu profesjonalistów wspierających rozwój ucznia z niepełnosprawnością wzroku. Założenie to nabiera podstawowego znaczenia w przypadku nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, którzy nie posiadają przygotowania z obszaru pedagogiki specjalnej, w tym tyfłodydaktyki, jak również kluczowe staje się w ośrodkach specjalnych i integracyjnych w pracy z uczniem niewidomym z dodatkowymi dysfunkcjami, który wymaga wielospecjalistycznej pomocy.

Z zasadą wiedzy ściśle łączy się kolejna wytyczna wskazująca na potrzebę uważnej i systematycznej obserwacji zachowań ucznia w różnego rodzaju naturalnych sytuacjach szkolnych (praca indywidualna i zespołowa, aktywności zadaniowe i zabawowe) oraz życzliwego reagowania na pojawiające się trudności czy symptomy pogarszającego się samopoczucia. Zgromadzony materiał obserwacyjny pozwala szybko i skutecznie interweniować w momentach problematycznych, opracowywać strategie zaradcze, trafnie identyfikować wzajemne zależności zachodzące między uczniem z dysfunkcją wzroku a przestrzenią fizyczną i społeczną, w której on działa. Pedagog może z większą precyzją dostosować zakres i rodzaj koniecznego wsparcia, gdyż uzyskuje szczegółową wiedzę na temat codziennego funkcjonowania ucznia z dysfunkcją wzroku w konkretnych, specyficznych warunkach. Nauczyciel poznaje uzdolnienia, zainteresowania, mocne i słabe strony rozwojowe dziecka, jak również rejestruje i analizuje tak istotne kategorie zachowań, jak: reaktywność, poziom aktywności, męczliwość, najczęściej

stosowane sposoby rozwiązywania problemów, umiejętności kooperacyjne, nasilenie i okoliczności pojawiania się zachowań autostymulacyjnych itp. Im wyższy poziom wiedzy tyflopedagogicznej, tym większa możliwość trafnej interpretacji uwarunkowań i następstw obserwowanych u ucznia zachowań oraz prawidłowego wykorzystania tych danych w planowaniu i organizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jednocześnie okazywana przez nauczyciela wrażliwość na potrzeby ucznia oraz życzliwy wobec niego stosunek modeluje wzorce relacji pożądaných w przestrzeni włączającej.

Integracja społeczna znajduje się w centrum uwagi kolejnej zasady nazwanej przez autorkę zasadą podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych. Działania nauczyciela powinny zmierzać do poszerzania wiedzy uczniów pełnosprawnych na temat specjalnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością wzroku, w tym zapoznania ich z zalecanymi sposobami nawiązywania i utrzymywania kontaktu, komunikacji, współdziałania czy oferowania i udzielania pomocy. Większa świadomość uczniów w zakresie specyfiki funkcjonowania osoby z uszkodzonym wzrokiem sprawia, że nie odbierają oni pewnych zachowań jako nietypowych, dziwnych, niepokojących, jak również nie odczuwają lęku przed wejściem w relację z taką osobą wynikającego z niepewności i poczucia braku znajomości właściwych form w takim kontakcie. Za szczególnie efektywne działania podnoszące poziom wiedzy dzieci o funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością wzroku i powodujące pozytywną zmianę w ich spostrzeganiu uznaje się zajęcia warsztatowe z wykorzystaniem opasek i symulatorów słabowzroczności, w czasie których podejmowane są różnego typu czynności praktyczne pozwalające na bezpośrednie doświadczenie odmienności związanej z brakiem lub ograniczeniem odbioru bodźców wzrokowych. Przeżyte doświadczenia pozwalają uczniom lepiej zrozumieć przyczyny i charakter dostosowania warunków dydaktycznych do potrzeb niewidomego czy słabowidzącego rówieśnika np. potrzebę wydłużenia czasu wykonywania prac kontrolnych, umieszczania pomocy szkolnych w stałych miejscach w sali lekcyjnej itp.; umożliwiają także dostrzeżenie tych dyspozycji ucznia z niepełnosprawnością wzroku, które mogą przyczynić się do wzrostu jego autorytetu wśród rówieśników np. sprawność w posługiwaniu się technikami dotykowymi, znajomość nowoczesnych technologii kompensujących braki sensoryczne, wytrwałość, kreatywność w rozwiązywaniu problemów.

Ostatnią w proponowanej koncepcji zasad regulujących pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest zasada udzielania odpowiedniego wsparcia edukacyjnego. Niepełnosprawność wzroku implikować będzie konieczność odpowiedniej organizacji procesu dydaktycznego (doboru metod, form i środków dydaktycznych) oraz wprowadzenia dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych. Punktem wyjścia w planowaniu procesu nauczania-uczenia się będzie

dążenie do zapewnienia uczniowi możliwości bezpośredniego poznawania rzeczywistości w sposób bezpieczny, a zarazem kompensujący występujące u niego braki sensoryczne. Na zajęciach powinny więc dominować metody aktywizujące, pozwalające na aktywne badanie, polisensoryczną obserwację, eksperymentowanie, przeprowadzanie doświadczeń, pomiar, praktyczne ćwiczenia; zaleca się częste stosowanie lekcji terenowych i wycieczek tematycznych [Witczak-Nowotna 2010]. Istotną kwestią jest także właściwy dobór lub adaptacja pomocy dydaktycznych, za pośrednictwem których uczeń z niepełnosprawnością wzroku może uzyskać te informacje o omawianym elemencie rzeczywistości, których nie może bezpośrednio w pełni percypować w codziennym funkcjonowaniu. Niezbędne jest umożliwienie uczniowi korzystania z podręczników i materiałów pomocniczych opracowanych w formatach alternatywnych, a także z bardziej zaawansowanej technologii skutecznie wspierającej uczenie się oparte na technikach dotykowych, słuchowych, czy w przypadku uczniów słabowidzących – wzrokowych [Wiazowski 2016].

Refleksyjne kierowanie się opisanymi powyżej zasadami pomaga prawidłowo zaplanować i realizować zajęcia dydaktyczne oraz tworzyć przestrzeń społeczną sprzyjającą integracji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Poziom zaspokajania specjalnych potrzeb tych uczniów w trakcie codziennych sytuacji szkolnych będzie w istotnym stopniu wpływał na ich rozwój emocjonalno-społeczny i uzyskiwane wyniki w nauce, w tym wiadomości i umiejętności mierzone w egzaminach kończących poszczególne etapy edukacyjne.

## Osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością wzroku w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego

W celu określenia poziomu kompetencji uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących gimnazjum w roku 2014 i 2015 w poszczególnych województwach naszego kraju przeanalizowano dane zamieszczone na stronach Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Wybrano tylko dwa ostatnie lata, gdyż wcześniej nie wszystkie Okręgowe Komisje zamieszczały pełne dane dotyczące wyników egzaminu gimnazjalnego. Sprawozdania te różnią się metodą analizy i prezentacji danych statystycznych, ponadto w wielu z nich brakuje podstawowych informacji.

Egzamin gimnazjalny składa się z trzech części. Pierwsza odnosi się do wiedzy humanistycznej. Uczniowie sprawdzani są z wiadomości dotyczących języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Druga dotyczy treści matematyczno-przyrodniczych, zaś trzecia sprawdza poziom wiedzy z języka nowożytnego. Egza-

min z tego zakresu może być pisany na poziomie podstawowym (zdaje go każdy uczeń) lub rozszerzonym (wybiera go ten, kto uczył się danego języka od szkoły podstawowej i chce sprawdzić poziom swojej wiedzy). Egzamin gimnazjalny trwa trzy dni. Część humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza trwają po 150 minut (odpowiednio 90 minut język polski i matematyka i 60 minut wiedza o społeczeństwie i nauki przyrodnicze), natomiast z języka nowożytnego – 60 minut (niezależnie od poziomu). Jeżeli do egzaminu gimnazjalnego przystępuje uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczeń z niepełnosprawnością wzroku), czas trwania egzaminu zostaje odpowiednio wydłużony: z języka polskiego i matematyki do 135 minut, z wiedzy o społeczeństwie, nauk przyrodniczych i języka nowożytnego do 80 minut. Podczas egzaminu uwzględnione zostają zróżnicowane potrzeby uczniów słabowidzących i niewidomych w zakresie adaptacji arkuszy. Uczniowie korzystający z technik wzrokowych otrzymują arkusze z odpowiednim rozmiarem czcionki: Arial 16 lub 24, zaś dla uczniów niewidomych przygotowane są arkusze w brajlu.

Do egzaminu gimnazjalnego ma obowiązek przystąpić każdy uczeń kończący tę szkołę. CKE nie określiła minimalnego poziomu wymaganych kompetencji, gdyż egzamin ma tylko określać poziom wiedzy uczniów. Należy jednak pamiętać, że osiągnięcie bardzo dobrych wyników stwarza uczniowi możliwość kontynuowania nauki szkolnej w liceum ogólnokształcącym o wysokim poziomie kształcenia. Co roku egzamin gimnazjalny odbywa się w kwietniu.

Poziom trudności egzaminu gimnazjalnego jest co roku inny, dlatego nie można w oparciu o średnie porównywać wyników uczniów na przestrzeni lat. W związku z tym w niniejszym artykule ograniczono się do porównania wyników między województwami w danym roku oraz podjęto próbę określenia, w których województwach uczniowie osiągają najwyższe i najniższe rezultaty.

Uczniowie kończący gimnazjum, po trzech latach nauki, powinni zostać wyposażeni w odpowiednią wiedzę z zakresu treści humanistycznych, matematycznych oraz z języka nowożytnego. Poniżej zostaną zaprezentowane dane w podziale na 3 części – humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą i językową. Dokonując analizy danych określających liczbę uczniów z niepełnosprawnością wzroku podchodzących do egzaminu gimnazjalnego, można zaobserwować tendencję wzrostową. W 2014 roku takich uczniów było 701, a w 2015 o 35 więcej. W 2014 było 362 817 uczniów piszących wersję standardową, zaś w 2015 – 350 610. Największa liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku egzamin gimnazjalny w 2014 r. pisała w województwach: dolnośląskim – 76 uczniów, mazowieckim – 74, wielkopolskim – 64 i pomorskim – 53. Natomiast w 2015 roku były to województwa: mazowieckie – 74, dolnośląskie – 73, pomorskie – 71, kujawsko-pomorskie – 70. Najmniej uczniów z niepełnosprawnością wzroku w 2014 roku pisało egzamin w województwach: lubelskim – 17 uczniów, podlaskim – 18 i w opolskim – 21.

W 2015 r. najmniej uczniów z niepełnosprawnością wzroku przystąpiło do tego egzaminu w województwach: lubuskim – 14 uczniów, podlaskim – 19, świętokrzyskim – 22.

W tabeli 1 przedstawiono średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku piszących egzamin gimnazjalny w poszczególnych województwach oraz na terenie całej Polski. Średnie (%) dotyczą wyników z części humanistycznej, czyli języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Część humanistyczna odnosząca się do wiedzy z języka polskiego w wersji standardowej składała się z 22 zadań, przy czym 20 zadań miało charakter zamknięty, natomiast tylko 2 zadania były otwarte i wymagały samodzielnego uzupełnienia zgodnie z podaną instrukcją. Maksymalnie można było uzyskać 32 punkty. Zadania zostały podzielone tak, aby sprawdzały zarówno umiejętności i wiedzę zdobytą na III etapie edukacyjnym, jak i te kompetencje, które uczeń powinien nabyć w szkole podstawowej. Sprawdzały one: umiejętność odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w niej informacji, umiejętność dokonywania analizy i interpretacji tekstów kultury a także umiejętność samodzielnego tworzenia wypowiedzi.

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że uczniowie pełni sprawni piszący egzamin gimnazjalny zarówno w 2014, jak i 2015 r. osiągnęli wyższe rezultaty (odpowiednio: średnia to 62% możliwego do uzyskania wyniku oraz 68%) od uczniów z niepełnosprawnością wzroku (odpowiednio: średnia to 56% i 58% możliwego do uzyskania wyniku). Jest to wynik niższy o 6% w 2014 r. i aż o 10% w 2015 r. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w kształceniu ponadgimnazjalnym mogą doświadczać znacznych trudności z przyswajaniem jeszcze większych partii materiału z tego obszaru.

Najwyższe wyniki w zakresie posiadanych kompetencji z języka polskiego w 2014 roku osiągnęli uczniowie uczący się w województwach łódzkim, mazowieckim, podkarpackim (wyniki oscylują w przedziałach od 62% do 67%). Natomiast w 2015 najwyższe wyniki były w województwach: lubuskim, łódzkim, mazowieckim oraz podlaskim (wyniki oscylują w przedziałach od 59% do 62%). W obu analizowanych latach w zakresie kompetencji z języka polskiego uczniowie z województw kujawsko-pomorskiego, pomorskiego i świętokrzyskiego uzyskali niewiele ponad 50% wyniku możliwego do uzyskania.

Tabela 1. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach w latach 2014–2015 w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

Badani	Województwo	Język polski		Wiedza o społeczeństwie	
		2015 N = 736	2014 N = 701	2015 N = 736	2014 N = 701
Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku	dolnośląskie	56,7	56,4	60,5	54,2
	kujawsko-pomorskie	53,0	56	58,0	52,0
	lubelskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	lubuskie	62,0	**	61,3	**
	łódzkie	62,0	67	64,0	59,0
	małopolskie	56,5	60,6	61,1	54,7
	mazowieckie	59,1	65,6	60,5	56,0
	opolskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	podkarpackie	56,0	62,7	64,9	56,4
	podlaskie	59,0	**	61,0	**
	pomorskie	53,0	53	56,0	53,0
	śląskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	świętokrzyskie	55,0	53	59,0	51,0
	warmińsko-mazurskie	56,0	*	64,0	b.d.
	wielkopolskie	*	*	*	*
	zachodniopomorskie	*	*	*	*
wszystkie województwa	56,0	58,0	60,0	53,0	
Uczniowie rozwiązujący test w wersji standardowej – uczniowie pełnosprawni		62,0	68,0	64,0	59,0

Objaśnienia:

N – liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku

b.d. – brak danych zamieszczonych w sprawozdaniach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej

\* ponieważ nie ma ujednoczonych standardów pisania sprawozdania z egzaminu gimnazjalnego, każda Okręgowa Komisja Egzaminacyjna prezentuje dane w inny sposób. Jedne Komisje piszą o uczniach niewidomych i słabowidzących łącznie, inne dokonują podziału na uczniów, którzy wykorzystują druk powiększony (uczniowie słabowidzący) lub alfabet Braille'a (uczniowie niewidomi), a jeszcze inne piszą tylko o jednej wybranej przez siebie grupie uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Przedstawiane w różnorodny sposób sprawozdanie spowodowały, że dokumenty te, prezentowane przez Komisje Egzaminacyjne, są mało czytelne i nie jest zawsze możliwe podanie ilu uczniów słabowidzących a ilu niewidomych przystąpiło do egzaminu gimnazjalnego.

\*\* parametry podawane powyżej 30 osób

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl).

Część humanistyczna dotyczyła również wiedzy o społeczeństwie. Arkusz w wersji standardowej zawierający treści sprawdzające poziom kompetencji z zakresu wiedzy o społeczeństwie uwzględnił 24 zadania zamknięte, przy czym 20 odnosiło się do historii a tylko 4 do WOS-u. W zadaniach tych wykorzystywano

teksty kultury, tj. teksty historyczne, mapy oraz tablice genealogiczne. Badano takie umiejętności, jak: chronologia historyczna, analiza i interpretacja historyczna, tworzenie narracji historycznej, znajomość zasad i procedur demokracji, znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej i rozumienie zasad gospodarki rynkowej. W tej części egzaminu różnica między uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi wzrokowo jest stosunkowo niewielka, na korzyść uczniów bez problemów wzrokowych. Różnice w uzyskanych wynikach są odpowiednio 6 punktów procentowych (2014 r.) i 4 punkty procentowe (2015 r.). Należy zwrócić uwagę na fakt, że w grupie uczniów z niepełnosprawnością wzroku w ciągu roku uzyskany wynik wzrósł z 53% na 60%. W 2014 roku najlepsze województwa to: łódzkie (średni wynik wyniósł 59%), podkarpackie (średni wynik to 56,4%) oraz mazowieckie (średni wynik wyniósł 56%). Natomiast w 2015 r. do najlepszych województw należy zaliczyć województwo podkarpackie (średni wynik 64,9%), warmińsko-mazurskie (średni wynik wyniósł 64%). Uczniowie osiągający najniższe rezultaty w 2014 roku pochodzą z województwa kujawsko-pomorskiego i świętokrzyskiego (niewiele ponad 50%), a w 2015 roku z województwa pomorskiego (56%).

Kolejna część egzaminu dotyczyła treści matematyczno-przyrodniczych. Arkusz matematyczny składał się z 23 zadań, z czego 20 miało charakter zamknięty, a tylko 3 otwarty. W zadaniach tych wykorzystano zdjęcia, rysunki i wykresy. Sprawdzając kompetencje uczniów, brano pod uwagę następujące umiejętności: wykorzystywanie i tworzenie informacji, wykorzystywanie i tworzenie reprezentacji, modelowanie matematyczne, użycie i tworzenie strategii oraz rozumowanie i argumentację. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku otrzymali arkusze dostosowane pod względem graficznym tzn. dodano i powiększono rysunki, wyróżniono informację o numerze danego zadania a także ilość podpunktów w zadaniach, zwiększono także interlinię między wierszami, ujednolicono sposób odpowiedzi – zastosowany układ pionowy. W zadaniach zamkniętych zawarto informację, w jaki sposób należy zaznaczać odpowiedź. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Za rozwiązanie zadań matematycznych gimnazjaliści pełnosprawni uzyskali średnio 47% i 48% punktów możliwych do otrzymania. Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w ostatnich dwóch latach nie osiągnęli nawet 40% (poziom wykonania odpowiednio 36% i 39%). Najstąbiej w 2014 r. z zadaniami matematycznymi poradzili sobie uczniowie niewidomi i słabowidzący z województwa świętokrzyskiego. Ich poziom wykonania zadań to zaledwie 31% wyniku możliwego do uzyskania. Tylko uczniowie z województwa łódzkiego uzyskali równo połowę, czyli 50%. W 2015 r. uczniowie z dysfunkcją wzroku osiągnęli nieco wyższe rezultaty w części matematycznej egzaminu. Najwyższy wynik otrzymali gimnazjaliści z województwa warmińsko-mazurskiego (poziom



wykonania zadań to 49%). Osiągnięcia niewidomych i słabowidzących uczniów gimnazjum w zakresie opanowania, tworzenia i umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej nie napawają optymizmem. Niecałe 40% to wynik wskazujący na posiadanie bardzo dużych braków w obszarze matematyki, prawdopodobnie dotyczą one również kompetencji z poziomu szkoły podstawowej.

Tabela 2. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach w latach 2014–2015 w części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego

Badani	Województwo	Matematyka		Nauki przyrodnicze	
		2015 N = 733	2014 N = 700	2015 N = 736	2014 N = 701
Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku	dolnośląskie	37,8	38,3	46,6	44,7
	kujawsko-pomorskie	36	39	41	45
	lubelskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	lubuskie	37,71	b.d.	43,0	b.d.
	łódzkie	39	50	46	51
	małopolskie	44,6	44,2	46,6	46,2
	mazowieckie	41,1	37,6	46,6	44,5
	opolskie	b.d.	b.d.	44	44,5
	podkarpackie	42	44,2	47,8	46,8
	podlaskie	45	b.d.	48	b.d.
	pomorskie	35	34	42	44
	śląskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	świętokrzyskie	35	31	41	47
	warmińsko-mazurskie	49	b.d.	55	b.d.
	wielkopolskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	zachodniopomorskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
wszystkie województwa	39	36	44	45	
Uczniowie rozwiązujący test w wersji standardowej – uczniowie pełnosprawni		48	47	50	52

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl).

Druga część egzaminu w bloku matematycznym ukierunkowana była na ocenę poziomu wiedzy z następujących nauk: biologii, geografii, chemii i fizyki. W zakresie biologii sprawdzano nabycie takich umiejętności, jak: znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych, znajomość metodyki badań biologicznych, poszukiwanie, wykorzystywanie i tworzenie informa-

cji, rozumowanie oraz argumentacja. Z chemii kontrolowano posiadanie takich kompetencji, jak: pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji, rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów, a także opanowanie czynności praktycznych. Natomiast pytania z fizyki dotyczyły: wykorzystywania wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych, przeprowadzania doświadczeń i wyciągania wniosków z otrzymanych wyników, wskazywania w otaczającej rzeczywistości przykładów zjawisk opisanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych, posługiwania się informacjami pochodzącymi z przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych). Natomiast w dziedzinie geografii sprawdzano umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej oraz identyfikowania związków i zależności oraz wyjaśniania zjawisk i procesów.

Analiza danych przedstawionych w tabeli 2 wskazuje, że wiedza przyrodnicza gimnazjalistów z niepełnosprawnością wzroku kształtuje się na nieco wyższym poziomie w porównaniu do części matematycznej, ale nadal nie przekracza 50% punktów możliwych do otrzymania. 6 i 7 punktów procentowych to różnice wyników między grupą uczniów z niepełnosprawnością wzroku a ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Wyniki odnoszące się do treści przyrodniczych uzyskane przez uczniów z dysfunkcją wzroku są stosunkowo jednorodne, mieszczą się w przedziale od 41% do 55%, przy czym ten najwyższy wskaźnik został zarejestrowany tylko w województwie warmińsko-mazurskim w 2015 r.

Ostatnia część egzaminu gimnazjalnego dotyczy znajomości języków nowożytnych (do wyboru: języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego i włoskiego). Uczniowie mogą zdawać egzamin gimnazjalny w wersji podstawowej albo rozszerzonej. Arkusz na poziomie podstawowym składał się z 40 zadań o charakterze zamkniętym (wyboru wielokrotnego, typu prawda – fałsz, a także zadań na dobieranie). Badane umiejętności odnosiły się do czterech typów zadań: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych, znajomość środków językowych. Uczeń za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań otrzymywał 40 punktów. Natomiast w przypadku egzaminu na poziomie rozszerzonym arkusz składał się z 20 zadań o charakterze zamkniętym i 11 otwartych. Sprawdzane kompetencje odnosiły się do czterech obszarów: umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, znajomości środków językowych oraz umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Za poprawne rozwiązanie tego arkusza uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

W ciągu ostatnich dwóch lat uczniowie z niepełnosprawnością wzroku najczęściej wybierali na egzaminie gimnazjalnym język angielski, następnie niemiecki, rosyjski, francuski (1 osoba w roku 2014 i 2015 na poziomie podstawowym, a na rozszerzonym 1 osoba w 2015 roku), hiszpański (w 2015 r. – 1 osoba na poziomie rozszerzonym). Gimnazjaliści z niepełnosprawnością wzroku (tab. 3), którzy

przystąpili do egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskali w 2014 roku (564 osób) średnio 53% możliwych punktów, a na poziomie rozszerzonym średnio 33% punktów (liczba osób 598). Jest to odpowiednio o 14 i 13 punktów procentowych mniej niż u uczniów pełnosprawnych. Natomiast w 2015 roku (liczba osób 585) otrzymali średnio 55% na poziomie podstawowym i 37% punktów na poziomie rozszerzonym (liczba osób 551), czyli odpowiednio 12 i 11 punktów mniej od uczniów pełnosprawnych.

Tabela 3. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku i bez niepełnosprawności wzroku w zakresie znajomości języków nowożytnych

Rok	Grupa osób	Angielski		Niemiecki		Rosyjski		Francuski	
		podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony
2015	UzNW	55	37	49	37	*	*	*	*
	UW	67	48	57	41	58	42	74	75
2014	UzNW	53	33	48	33	*	*	*	*
	UW	67	46	54	39	61	41	70	66

Objaśnienia:

UzNW – uczniowie z niepełnosprawnością wzroku

UW – uczniowie widzący

\* brak informacji w sprawozdaniach o wynikach

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [www.cke.edu.pl](http://www.cke.edu.pl)

Tak dużych różnic między grupą pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych nie zanotowano w zakresie znajomości języka niemieckiego. W 2014 r. na poziomie podstawowym uczniowie z niepełnosprawnością wzroku (123 osoby) otrzymali średnio o 6 punktów procentowych mniej od uczniów piszących egzamin w wersji standardowej, a w wersji rozszerzonej (48 osób) także o 6 punktów procentowych mniej. W 2015 r. różnice te są nieznacznie większe, ponownie na korzyść uczniów bez problemów wzrokowych. Na poziomie podstawowym (133 osoby) uczniowie niewidomi i słabowidzący otrzymali o 8 punktów procentowych mniej, zaś na poziomie rozszerzonym (30 osób) o 4 punkty procentowe mniej od uczniów pełnosprawnych. Danych dotyczących wyników z języka rosyjskiego oraz francuskiego nie można poddać analizie, gdyż w sprawozdaniach zamieszczonych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych nie zostały one uwzględnione.

## Podsumowanie

Twórcy gimnazjum jako trzeciego etapu edukacyjnego, opracowując jego program, mieli na celu podniesienie jakości kształcenia i wyrównanie szans edukacyjnych uczniów ze wszystkich środowisk. Wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują jednak, że założenia te nie do końca zostały zrealizowane.

Niemożliwa jest dokładna analiza wyników z tego powodu, że nie wszystkie Okręgowe Komisje publikują pełne informacje o efektach egzaminu gimnazjalnego napisanego przez uczniów z uszkodzonym wzrokiem. Porównując rezultaty uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach, można zauważyć, że różnice wyników nie są znaczące i nie można wskazać zdecydowanego lidera. Niepokoją niskie wyniki, zwłaszcza w części matematyczno-przyrodniczej, zarówno uczniów piszących egzamin w wersji standardowej (średnia to niecałe 50%), jak i uczniów z dysfunkcją wzroku (średnia – niecałe 40%).

Analiza zgromadzonego materiału wykazuje wysokie podobieństwo z opisem wyników uzyskanych ze sprawdzianów kompetencji uczniów niepełnosprawnych z lat 2002–2007 [Chrzanowska 2009], wyników egzaminów uczniów niewidomych i słabowidzących kończących szkołę podstawową w latach 2005–2011 [Kucharczyk 2013], jak również wyników sprawdzianów po szkole podstawowej, które miały miejsce w latach 2006–2008 oraz po gimnazjum z lat 2005–2008 [Chrzanowska 2013]. Zestawienia danych dowodzą, że osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością wzroku są stosunkowo niskie. Trudno jest jednoznacznie zidentyfikować przyczynę takiej sytuacji. Wymaga to głębszej analizy i szeroko zakrojonych badań pedagogicznych dotyczących zarówno motywacji uczniów do nauki, jak i merytorycznego przygotowania nauczycieli oraz strategii realizacji wybranych treści programowych. Kluczową kwestią wydaje się podjęcie działań w kierunku bardziej uważnego monitorowania przebiegu ścieżki edukacyjnej uczniów niewidomych i słabowidzących, zwłaszcza tych, którzy realizują swój obowiązek szkolny w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych. Dotychczasowe badania pokazują, że szkoły te doświadczają wielu trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy dzieci. Wczesne wykrycie nieprawidłowości w organizacji procesu kształcenia umożliwiłoby wprowadzenie strategii korygujących i zaradczych, a tym samym zmniejszyło ryzyko niepowodzeń szkolnych.

## Bibliografia

- Belzyt J.I. (2014), *Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 14, s. 80–90.

- Chrzanowska I. (2009), *Niepełnosprawni w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2013), *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I., Jachimczak B. (2015), *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź.
- Czerwińska K. (2014), *Uczeń z niepełnosprawnością wzroku we współczesnej przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. M. Suświłło, N.A. Fechner, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- Czerwińska K. (2015), *Tyflopedagogika w perspektywie konstruktywistycznej* [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Czerwińska K. (2016), *Włączenie czy wykluczenie edukacyjne? Krytyczna analiza przestrzeni edukacyjnej na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością wzroku* [w:] *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja. Edukacja XXI wieku*, t. 37, red. N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- Dycht M. (2015), *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2, s. 34–49.
- Głodkowska J. (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, MEN, Warszawa.
- Konarska, J. (2013), *Formy wsparcia rehabilitacji osób z niesprawnością wzrokową* [w:] *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*, red. B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Krug F-K. (2001), *Didaktik für Unterricht mit sehbehinderten Schülern*, Reinhardt Verlag, München.
- Kucharczyk I. (2013), *Kompetencje uczniów z uszkodzonym wzrokiem kończących szkołę podstawową* [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Marcinkowska B. (2015), *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 7, s. 205–219.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rosińczuk J., Szalotka K., Fugowska E., Sikora R. (2015), *Pomiar jakości życia osób z dysfunkcją narządu wzroku*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3, s. 120–142.

- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.
- Walther R. (2005), *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Reinhardt Verlag, München.
- Walther R. (2014), *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*, Reinhardt Verlag, München.
- Werning R., Lutje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wiazowski J. (2016), *Rola technologii wspomagających w funkcjonowaniu społecznym uczniów z niepełnosprawnością wzroku w kontekście edukacji włączającej*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 101–114.
- Więckowska E. (2011), *Edukacja nie wystarczy – potrzeby rewalidacyjne dziecka niewidomego w wieku szkolnym* [w:] *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, red. B. Antoszewska, Cz. Kosakowski, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- Witczak-Nowotna J. (2010), *Sposoby wspomagania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych* [w:] *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Witczak-Nowotna, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UW, Warszawa.

Natalia Józefacka-Szram

Uniwersytet Śląski

Dawid Marszałek

Akademia Pedagogiki Specjalnej

## Szachy w edukacji szkolnej – sposób na poprawę kompetencji i umiejętności przydatnych w szkole i w życiu

Szachy to jedna z najpopularniejszych gier na świecie. Gracze spędzają często tysiące godzin na treningach, przygotowujących ich do zawodów. Dla psychologów poznawczych szachy są tym czym muszka owocówka dla genetyków. Naukowcy dowiedli, że wysoki poziom inteligencji nie jest niezbędny do osiągnięcia mistrzostwa w grze w szachy. To czyni tę grę dostępną dla wszystkich i wierzy się, że jest ona rekomendowana szczególnie dla dzieci z ryzykiem SPE. Okazuje się bowiem, że wiedza zdobyta podczas nauki gry w szachy może być wykorzystywana zarówno w szkole jak i w codziennych aktywnościach. Artykuł składa się z trzech części. Pierwsza opisuje szachy z kulturowej, politycznej i naukowej perspektywy. Następnie omówiono proces prowadzący do udziału w zawodach, a także do różnych społecznych i poznawczych zdolności, które można nabyć grając w szachy. Ostatnia część opisuje transfer wiedzy i umiejętności dotyczących szachów, który ma miejsce wśród dzieci ze SPE.

Słowa kluczowe: szachy, rozwój poznawczy, dzieci z grup ryzyka

## Chess playing in education as a way of improving social skills needed in school and everyday life

Chess are one of the most popular games in the world. Chess players often spend thousands of hours to practice for the championship. In turn, for scientists, especially for cognitive psychologists, chess is as the fruit fly (*Drosophila melanogaster*) is for genetics. Scientists have proved that a high IQ is not necessary to achieve mastery or even a high performance in chess. This makes the game accessible for everyone and we believe that it should be recommended particularly for children with a risk of school failure. It turns out, that knowledge acquired while learning and chess playing could improve skills useful both in school or in everyday life. The article consists of three parts. The first one describes chess from cultural, political, and scientific research perspective. Then we will discuss the process that leads to taking part in a championship and the various social and cognitive abilities that can be acquired when playing chess. The last part describes the transfer of knowledge and skills concerning chess that occurs among school children with special educational needs.

Keywords: chess, cognitive development, children with a risk school failure

*„Wziąwszy je tedy na spokojne gmachy,  
Ukazał palcem na toczone szachy  
I rzekł: W tych szrankach wasza bitwa będzie,  
Duższy na łonie u mej córki siedzie”.*  
Szachy, Jan Kochanowski

Poemat Kochanowskiego, którego powstanie datowane jest pomiędzy 1562 a 1566 rokiem, opisuje rywalizację pomiędzy Fiedurem i Borzujem, którzy, starając się o wdzięki córki króla duńskiego Tarsesa, postanowili stoczyć pomiędzy sobą rycerski pojedynek. Władca, chcąc uniknąć rozlewu krwi, postanowił, że o rozstrzygnięciu sporu stanowić będzie rezultat partii szachowej. Poemat ten poza walorami artystycznymi wskazuje na wielowiekową tradycję szachową w Polsce, a ponadto podkreśla ceniony od co najmniej czasów odrodzenia prymat intelektu nad ciężką fizyczną, która to pełnić winna służalczą rolę. Jak przekonuje bowiem Polski Związek Szermierczy *fechtunek* „(...) jest synergią przewidyującego umysłu i posłusznego mu ciała”. Czy zatem szachy mogą rozwijać i wspierać sprawność umysłu? Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie informacji mogących pomóc odpowiedzieć na tak zadane pytanie przede wszystkim w odniesieniu do dzieci z trudnościami szkolnymi. Właściwszym zatem pytaniem byłoby: czy trening szachowy może wspomóc proces wyrównywania szans uczniów zagrożonych niepowodzeniem szkolnym (zwanych dalej uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych SPE)? Rozważania te poprzedzone są opisem samej gry, jak i mistrzów szachowych, a dokładniej cech, które sprawiają, że szachy stały się tym dla psychologii poznawczej, czym muszka owocowa dla genetyki [Simon, Chase 1973]. Akcent całego artykułu skierowany znów będzie na inteligencję, która to najczęściej absorbowała uwagę badaczy, a zarazem dzieci z obniżonym jej poziomem szczególnie, które potrzebują stosownie dobranego wsparcia.

## Wielka szachownica. Cele polityki edukacyjnej Polski i Parlamentu Europejskiego

Szachy są popularną grą, będącą elementem kultury nie tylko europejskiej. Stanowi ona również samodzielną dyscyplinę sportową, w której rozgrywane są liczne turnieje o zasięgu międzynarodowym, a mistrzowie szachowi osiągający w nich sukcesy odnoszą również powodzenie w biznesie, nauce, polityce. Szachy stają się produktem oferowanym konsumentom oraz przedmiotem zainteresowania badaczy [Charness 1992]. Gra ta była tematem obrad Parlamentu Europejskiego [PE 2012], który, argumentując m.in. że „(...) bez względu na wiek dziecka szachy mogą poprawić jego koncentrację, zwiększyć cierpliwość i wytrwałość,



a także rozwijając zmysł twórczy, intuicję, pamięć oraz umiejętności analitycznego myślenia i podejmowania decyzji”, zalecił krajom członkowskim wprowadzenie programu „Szachy w szkole”. W Polsce instytucją, która postanowiła zrealizować zalecenia Parlamentu Europejskiego, jest Polski Związek Szachowy (PZSzach), który we współpracy m.in. z władzami samorządowymi, wojewódzkimi kuratoriami oświaty oraz partnerami ze sfery pozabudżetowej od 2013 r. poprzez trenerów i przeszkolonych nauczycieli, oferuje w szkołach i przedszkolach zajęcia szachowe. Obecnie inicjatywa ta zwana „Edukacją przez Szachy w Szkole” ma ogólnopolski charakter [PZSzach, 2014], a sam pomysł PE najwyraźniej zyskał uznanie Minister Edukacji Narodowej (MEN) Anny Zalewskiej, która w wywiadzie udzielonym dla TVP Info zapowiedziała wdrożenie reform mających na celu utworzenie „(...) nowoczesnej, dwudziestopięcioletniej szkoły odpowiadającej na wyzwania cywilizacyjne, a jednocześnie pamiętającej o tym, że trzeba łączyć to co nowoczesne z tradycyjnym”. Minister podkreśliła zarazem, że „(...) w pierwszej klasie pojawią się podstawy programowania czy podstawy gry w szachy, dlatego, że chcemy tak uczyć matematyki, z którą mamy duży problem” [TVP Info 2016, w Polityce 2016].

Zadać jednak należy pytanie czy przekonanie osób mających wpływ na uregulowania prawne w systemie oświaty o pozytywnym wpływie treningu szachowego znajdują wystarczające potwierdzenie w badaniach naukowych; zwłaszcza w odniesieniu do uczniów ze SPE? Innymi słowy: co dotychczas wiadomo na temat transferu wiedzy i kompetencji zdobywanych w ramach treningu szachowego na osiągnięcia szkolne.

## Szachy jako przedmiot badań

Szachy od kilkudziesięciu lat są użyteczne jako narzędzie w laboratoryjnych badaniach psychologicznych, ponieważ stwarzają one idealny kompromis pomiędzy możliwością kontroli warunków badania (proste zasady gry) a trafnością zewnętrzną, ekologiczną (możliwość stwarzania 2<sup>143</sup> różnych sytuacji), posiadają rankingi pozwalające na obiektywne porównywanie biegłości szachowej w odniesieniu do notowanych graczy i/lub grup (pierwotnym rankingów, nie tylko szachowych, jest opracowana przez Arpada Elo w latach 50. XX wieku metoda, w której oczekiwaną pozycję gracza traktuje się jako zmienną losową o rozkładzie normalnym o średniej wynoszącej  $M=1500$ <sup>1</sup> oraz odchyleniu standardowym

<sup>1</sup> Dzieci o rankingu ELO wynoszącym 1100 (tj. 2 odchylenia standardowe poniżej średniej) bez trudu pokonać mogą dorosłych okazjonalnie grających w szachy, tytuł mistrzowski rozpoczyna się od ELO wynoszącego 2100 (tj. 3 odchylenia powyżej średniej), a tytuł arcymistrza szachowego uzyskują osoby z rankingiem powyżej 2500 (tj. 5 odchylen standardowych powyżej średniej).

równym  $SD=200$  [Glickman 1995; Glickman, Jones 1999]. Rankingi ELO (zwane tak na cześć autora) umożliwiają porównywanie postępów w odniesieniu do innych szachistów, dzięki czemu są cenną bazą osób umożliwiającą dostęp do gry o żądanej przez badacza biegłości szachowej. Partie szachowe rozgrywane mogą być z innym graczami twarzą w twarz, za pośrednictwem komputera lub też z wirtualnym przeciwnikiem wykreowanym w stworzonych aplikacjach. Łatwy dostęp do milionów partii (utworzonych m.in. z protokołów rozgrywek turniejowych) często stanowią interesujący materiał testowy, który jest wykorzystywany podczas badań [Campitelli, Parker, Head, Gobet 2008], a ponadto cechy leżące u podstaw eksperckiej wiedzy nie są ściśle związane z wiekiem biologicznym, co powoduje, że zmienna wieku przestaje być zmienną zakłócającą (*Confounder*) [Schneider, Gruber, Gold, Opwis 1993].

## Możliwości uzyskania poziomu eksperckiego

Gobet i Charness [2006] na podstawie przeglądu badań scharakteryzowali cechy, jakimi odznaczają się eksperci szachowi, tj. większą częstotliwością ruchów sakkadowych oka, większą odległością punktów fiksacji, które zarazem obejmują swym zasięgiem większy obszar widzenia, skierowane są na znaczące pola i figury szachowe (zwłaszcza w pierwszych sekundach ekspozycji), a zarazem zogniskowane są na peryferiach obserwowanego obiektu. Osoby te posiadają znaczącą większą ilość zapamiętanych modułów (*chunk*, jednostka percepcji w szachach, na którą składa się kilka pionów i nadane im semantyczne znaczenie) zgrupowanych w ramach większych schematów ułożenia pionów (*templates*) magazynowanych w pamięci długotrwałej. Przy podejmowaniu decyzji koncentrują się na strategicznych pozycjach pionów, dokonują intensywnego przeszukiwania zasobów pamięciowych (*depth of search*) i częściej wybierają stereotypowe rozwiązania, zaś dotychczas nieznanym rozmieszczeniom figur potrafią szybko nadać sensowne znaczenie. Sumarycznie cechy te sprawiają, że podejmują oni trafniejsze decyzje, również w obliczu presji czasu, przy czym umiejętności te ograniczone są jedynie do dziedziny, w której uzyskali oni ekspercki poziom tj. szachów [Ericsson, Charness 1994; Schneider, Gold, Opwis 1993].

Ustalenia wsparte symulacjami przeprowadzonymi w konstruowanych programach komputerowych naśladowujących graczy szachowych pozwoliły na wyjaśnienie procesu percepcji u szachistów [Simon, Chase 1973]. W ramach opracowanej przez autorów teorii, podstawowa jednostka percepcyjna – *chunk* – skonstruowana jest z około 7 pionów, których ułożenie na szachownicy umożliwia nadanie im semantycznie wspólnego znaczenia. Posługując się analogią do ilości

słów niezbędnej do sprawnego używania języka w komunikacji, wysunęli przypuszczenie, że do osiągnięcia poziomu eksperckiego w szachach konieczne jest w przybliżeniu utrwalenie w pamięci ok. 50. tys. różnych konfiguracji ułożeń pionów, co przekłada się na m.in. 10. tys. godzin treningu, czyli około 10 lat. Hipoteza ta została rozszerzona przez Ericssona, Krampe'a i Tesch-Römera [1993], którzy na podstawie przeglądu literatury oraz badań własnych (przeprowadzonych na skrzypkach i pianistach) przekonują, że hipotezę tą rozszerzyć można nie tylko do dyscyplin sportowych czy muzycznych, ale dotyczyć może ona każdej dziedziny życia. Powyżsi autorzy zaproponowali trajektorię rozwojową biegłości eksperckiej. Zakłada ona, że część z dzieci przewyższa swoich rówieśników w danej aktywności, przez co częściej się w nią angażują.

Dostrzegając sprawność swych podopiecznych, rodzice podejmują działania, które mogą przyspieszyć wzrost tychże biegłości, a gdy dzieci osiągną wystarczający wiek, samodzielnie decydują o zintensyfikowaniu ćwiczeń. Kluczowy dla tego podejścia jest metodyczny trening (*deliberate practice*), który prowadzony może być przez instruktora i ukierunkowany jest na podnoszenie sprawności ściśle skonkretyzowanych i prostych zadań (adekwatnie trudnych do wieku i możliwości uczniów), dzięki czemu dostarcza on (zarówno instruktor, jak i trening sam w sobie) wielu informacji zwrotnych o poziomie ich wykonania, a wielokrotność powtórzeń sprzyja redukcji błędów. W tej koncepcji pomiędzy mistrzostwem a treningiem zachodzi związek funkcyjny, w którym poziom ekspercki ściśle uzależniony jest od kumulatywnej ilości godzin treningu, lecz długotrwałe ćwiczenia nie tyle ilościowo zwiększają skuteczność wykonywania działań, co przemodelowują poznawcze schematy działania (*changes in cognitive mechanisms*), dzięki czemu procesy zaangażowane w wykonywanie działań uzyskują nową, odmienną jakość [Gobet, Charness 2006]. Dodać należy, że dzieci wcześniej rozpoczynające trening szybko uzyskują znaczącą przewagę, np. prawdopodobieństwo uzyskania tytułu mistrzowskiego wśród graczy, których przygoda z szachami zaczęła się przed 12. r.ż. wynosi 0,24 podczas gdy dla ich rywali debiutujących po 12 r.ż. wynosi ono zaledwie 0,02. Wydaje się zatem słuszne przypuszczenie Gobeta o okresie sensorywnym, który według autora przypada na okolice piątego roku życia [2013].

Związek pomiędzy długotrwałym treningiem a poziomem wykonania wykazany został dla wielu dziedzin nie tylko w muzyce czy sporcie, ale również w skutecznym uczeniu się, pisaniu, liczeniu [zob. Ericsson, Charness, Feltovich, Hoffman 2006]. Nie sposób jednak nie zgodzić się z szeregiem uwag krytycznych wysuwanych przez Sternberga [1996], który między innymi sygnalizuje możliwość objawiania się talentu właśnie przez intensywne angażowanie się w treningi, a wtórują mu badacze, których wyniki badań jedynie częściowo potwierdzają pozytywny wpływ metodycznego trenowania na osiągnięcia szachowe. Gobet

i Campitelli [2007] podkreślają np., że do osiągnięcia poziomu mistrzowskiego uczestnicy badań potrzebowali średnio 11 503 godzin treningu ( $SD=5538$ ), jednak rozpiętość czasu wynosiła od 3016 do 23 608 godzin [zob. też Howard 2009, 2012]. Z kolei Campitelli i Gobet [2008] sygnalizują, że mistrzowie odznaczeni się w przeszłości m.in. szybszym przyrostem zdolności szachowej w porównaniu, do mniej biegłych graczy. Ponadto metodyczny trening wyjaśnia w szachach 34% wariacji zmiennej biegłość, w muzyce 21%, w sporcie 18%, a w edukacji 4% [Hambrick i in. 2014; Macnamara, Hambrick, Oswald 2014].

Nie bez znaczenia jest również fakt sygnalizowany przez Bilalić, McLeod, Gobet [2007], dotyczący kwestii, że dotychczas nie poświęcono wystarczającej uwagi osobom, które nie wytrzymały tak długotrwałego treningu i przyczyn, dla czego postanowiły go przerwać (*drop-out*). Pewne informacje dostarczył jednak zespół prowadzony przez de Bruin i Smits [2008], który dokonał pomiaru utalentowanej szachowo młodzieży. Corocznie Duńska Federacja Szachowa (DFC) rekrutuje spośród młodzieży 10 graczy z najwyższym krajowym rankingiem ELO, których zaprasza do uczestnictwa w narodowym szkoleniu szachowym. W badaniu uczestniczyło 48. uczestników narodowego treningu oraz 33. osoby, które porzuciły dalsze szkolenie (średni wiek wynosił 16,19;  $SD=2,75$ ). Autorzy Ci, wykorzystując analizę hierarchicznych modeli liniowych, wykazali słuszność założenia Ericsson i współpracowników [1993, s. 387] o monotonicznym wpływie metodycznego treningu na poziom biegłości, tj. zarówno ranking szachowy osób, którzy poprzestali, jak i tych, którzy w dalszym ciągu uczestniczą w projekcie, zależny był ściśle od kumulatywnej liczby godzin treningu. Innymi słowy, osoby, które przestały uczestniczyć w zajęciach prowadzonych przez DFC, sumarycznie przeznaczały mniej czasu na treningi, jednakże obie grupy uzyskały zbliżone rezultaty z każdej przeznaczonej godziny na naukę. Zarazem wyniki wcześniejszych pomiarów przeprowadzonych na tej samej próbie sugerować mogą, że u podłoża mniejszego zaangażowania w rozwój biegłości szachowej leżeć może odmienna motywacja, tzn.: obie grupy w równym stopniu ukierunkowane są na wzmacnianie biegłości szachowej, jednakże osoby wytrwale kontynuujące szkolenie w narodowym programie znacząco bardziej pragną zostać mistrzami szachowymi [de Bruin, Rikers i in. 2007]. Podobnego zdania co do roli motywacji w osiąganiu mistrzostwa jest 68,87% spośród 597 graczy ( $ELO = 2160,99$ ;  $SD=166,58$ ). W niej właśnie najczęściej upatrywali oni przejawów naturalnego talentu, który konieczny jest ich zdaniem (83,57%;  $n=633$ ) do uzyskania najwyższych 10 pozycji w rankingu FIDE. W zgodzie z powyższym jest również przekonanie około połowy z nich, że zdobycie tytułu arcymistrza szachowego wyłącznie dzięki intensywnym treningom jest niemożliwe, a zarazem nieosiągalne dla większości graczy [Howard 2012].

## Poziom ekspercki – czy jest konieczny do transferu wiedzy

Chcąc udzielić odpowiedzi na pytanie czy treningi szachowe dla dzieci i młodzieży mogą wspomagać ich nauczanie w szkole, a także ustalić czy możliwe jest osiągnięcie pozytywnego wpływu w czasie krótszym niż 10 lat (bowiem okazać się może, że pierwsze efekty zauważalne mogą być dopiero po opuszczeniu murów szkolnych przez podopiecznych). Badania pokazują [zob. Nicotera, Stuit 2014], że w początkowym okresie nauki gry, zdolności, które są konieczne do nabywania biegłości i wiedzy szachowej, są spójne również ze zdolnościami potrzebnymi w innych dziedzinach życia (umiejętności matematyczne, kompetencje społeczne, pamięć). Dlatego też właściwsze jest pytanie o niezbędną długość treningu, który jest potrzebny nie tyle do zdobycia mistrzostwa (które nie gwarantuje transferu wiedzy), ale do odkrycia najefektywniejszego czasu, podczas którego poza rozrywką i nauką towarzyszącą grze w szachy, towarzyszyć będzie poprawa kompetencji i umiejętności przydatnych w szkole i w życiu. Z raportów włączonych do metaanalizy przeprowadzonej przez cytowanych autorów wywnioskować można, że pozytywne efekty możliwe są do zaobserwowania po około 30 lekcjach odbywających się w ciągu całego roku szkolnego, choć wyniki prowadzonych systematycznie badań we Włoszech dostarczają przekonujących danych, że w przypadku szkoleń kierowanych przez certyfikowanego instruktora rezultaty widoczne są już po około 14 godzinach [Trinchero 2013], nawet jeśli okres trwania treningu wynosi jedynie 2,5 miesiąca [Sala, Gorini, Pravettoni 2015].

Ustalenia ograniczające rolę metodycznego treningu nie tyle podważyły jego rolę, a raczej uzasadniają słuszność tezy zawartej w tytule artykułu, w którym autorzy przekonują, że długotrwałe szkolenie jest konieczne, lecz niewystarczające (*necessary but not sufficient*) [Campitelli, Gobet 2011]. Danych wspierających ten punkt widzenia dostarczają publikacje badaczy poszukujących innych czynników mogących wpływać na nabywanie mistrzowskich kompetencji [zob. Hambrick, Macnamara, Campitelli, Ullén, Mosing 2016], a spośród nich największą uwagę poświęcono inteligencji.

## Sukces w treningu szachowym – czy zależy tylko od inteligencji?

Frydman i Lynn [1992] w badaniach przeprowadzonych w Belgii wykazali, że dzieci ( $n=11$ ), których ranking ELO był większy niż 1550, charakteryzowały się wyższą inteligencją na skali niewerbalnej WAIS (131,  $p < 0,01$ ) niż ich mniej biegli szachowo rówieśnicy (124;  $n=11$ ), których ranking wynosił od 1000 do 1350. Obie grupy połączono z trzecią (ELO <1350–1550>) i ustalono, że średnio uczestnicy

badania ( $n=33$ ) uzyskali ilorazy równe 121, 109 i 129 odpowiednio w skali pełnej, werbalnej i niewerbalnej.

Związek inteligencji z biegłością szachową ( $r=0,619$ ;  $p < 0,05$ ) dostrzegli również Horgan i Morgan [1990], którzy spośród 113 dzieci z klas 1–12 wybrali 15 najlepszych graczy i dokonali pomiaru Testem matryc Ravena (TMR) oraz wykorzystali ćwiczenie zwane dylematem czy też problemem skoczka szachowego (Knight's Tour)<sup>2</sup>. Podkreślić należy jednak, że uzyskano również wysoką korelację ( $r=0,727$ ;  $p < 0,05$ ) pomiędzy wynikiem TMR a klasą, do której uczęszczali dzieci, jednakże przeprowadzona analiza regresji częściowej (z wyłączeniem wieku dzieci) ponownie wskazała na umiarkowany związek inteligencji i szachów ( $r=0,518$ ;  $p < 0,05$ ).

Trudne w interpretacji wyniki uzyskali Bilalić i współpracownicy [2007], którzy dokonali pomiaru m.in inteligencji (wykorzystując wyniki czterech skal testu WAIS<sup>3</sup>) przeliczonych na wynik ogólny, a następnie zastosowali hierarchiczne modele liniowe (w ramach analizy, model pierwszy skonstruowany został przez zmienną [I] płeć i wzbogacany był kolejno przez [II] wiek, [III] IQ, [IV] długość treningu, [V] doświadczenie turniejowe). Wyniki wykazały, że w grupie 57 dzieci, będących od co najmniej czterech lat aktywnymi członkami kółek szachowych, zaobserwować można pozytywny związek pomiędzy IQ a poziomem biegłości szachowej, podczas gdy analogiczna analiza przeprowadzona dla 23 elitarnych graczy wyłonionych z wyżej opisanej grupy (tj. uczniów notowanych w brytyjskim rankingu szachowym; po przeliczeniu średni ELO wynosił 1603) wykazała ujemną korelację pomiędzy inteligencją a rankingiem ELO. Bilalić i współpracownicy [2007], wyjaśniając uzyskane rezultaty zaproponowali dwie przyczyny leżące u ich podłoża, tj. brak stabilności w czasie rankingu ELO (wyniki testów biegłości szachowej odnoszone były do badanych dzieci, podczas gdy grupą referencyjną dla elitarnych graczy były osoby notowane w brytyjskim rankingu szachowych; uczniowie notowani w rankingu ELO różnią się liczbą sukcesów/porażek oraz liczbą rozgrywanych turniejów szachowych). Drugą tezą jest przypuszczenie, że dzieci z grupy elitarniej o zarazem wyższym ilorazie inteligencji potrzebują mniej czasu niż gracze mniej inteligentni do osiągnięcia tych samych rezultatów ( $r=0,44$ ;  $p = 0,036$ ). Dane te są zbieżne z analizą ścieżek przeprowadzoną przez de Bruin, Kok i współpracowników [2014], która wykazała, że u 22 dzieci dopiero rozpoczynających przygodę z szachami większą rolę w szybszym nabywaniu wiedzy odgrywać może inteligencja ( $r=0,532$ ;  $p = 0,001$ ) niż kumulatywna długość trwania treningów ( $r=0,318$ ;  $p = 0,43$ ), która znowu skorelowana jest z satysfakcją towarzyszącą ćwiczeniom ( $r=0,54$ ;  $p = 0,001$ ). Jednakże

<sup>2</sup> Zadanie polega na odwiedzeniu skoczkiem wszystkich pól planszy tak, żeby na każdym z nich stanąć tylko raz.

<sup>3</sup> Słownik, Klocki, Kodowanie, Powtarzanie Cyfr.

niezależnie od przyczyn uzyskanych przez Bilalić i wsp. [2007] rezultatów, autorzy wykazali, że zarówno cała grupa, jak i wyłonione z niej podgrupy mniej biegłych oraz elitarnych graczy odznaczają się wyższym od średniej ilorazem inteligencji (tj.: 121,6; 114 oraz 133 odpowiednio).

O ile w przypadku dzieci i młodzieży zaobserwować można związek pomiędzy inteligencją a umiejętnościami szachowymi, tak ta relacja nie jest poznana u osób dorosłych, a niewielka liczba badań i odmienne wyniki nie pozwalają na postawienie jednoznacznych wniosków, np.: grupa ośmiu mistrzów szachowych nie różniła się znacząco od grupy porównawczej poziomem inteligencji, zdolnością koncentracji oraz pamięcią wzrokowo-przestrzenną [Djakow, Petrowski i Rudik, 1927 za: Grabner, Stern, Neubauer 2007]. Dane te są zbieżne z rezultatami badań Waters, Gobet i Leyden [2002], w których grupa 12 mistrzów uzyskała podobny wynik w testach pamięci przestrzennej, jak 24 osoby mniej biegłe w szachach, a uśredniony poziom tej zdolności wszystkich badanych osób nie różnił się znacząco od 550 rekrutów marynarki wojennej USA. Z drugiej strony Dall i Mayr, dokonując pomiaru na 27 graczach, których ranking ELO wynosi 2200–2425, ustalili, że osoby te uzyskały wyższy wynik surowy w teście Cattella (*Cattell's Culture Fair Intelligence Test*, CFT-3) oraz wyższy iloraz inteligencji w teście BIS<sup>4</sup> (*Berlin Intelligence Structure Model*), przy czym obie zmienne nie korelowały istotnie z rankingiem ELO [1987 za: Grabner i in. 2007]. Powyżej przytoczone badania sugerują więc brak związku pomiędzy eksperckim poziomem i a inteligencją.

Wartymi zwrócenia uwagi są wyniki badań przeprowadzone przez Grabner i współpracowników [2007], w których uczestniczyło 90 graczy, których ranking szachowy mieścił się w zakresie od 1311 do 2387. Osoby te wypełniły niemiecki test inteligencji (*Intelligenz-Struktur-Test 2000 R*, I-C-T 2000R), w ramach którego dokonywane są pomiary wyniku ogólnego, będącego składową inteligencji werbalnej, analitycznej (*numerical*) i przestrzennej (*figural*). Analiza wykazała, że szachiści jako całość, odznaczają się wyższym ilorazem inteligencji (113,53,  $p < 0,01$ ), ale zarazem grupa nie jest jednorodna, gdyż znajdują się w niej osoby znacząco poniżej (78,87), jak i powyżej (144,38) średniej referencyjnej. Zdolność uzyskania tak wysokich wyników w rankingu ELO, przy jednocześnie niskim poziomie IQ może być inspiracją do pracy tą metodą również z dziećmi na granicy niepełnosprawności intelektualnej. Autorzy wykazali również umiarkowaną korelację pomiędzy inteligencją ogólną ( $r=0,35$ ;  $p < 0,01$ ), werbalną ( $r=0,38$ ;  $p < 0,01$ ) i analityczną ( $r=0,46$ ,  $p < 0,01$ ) oraz podskalnymi ją tworzącymi a rankingiem ELO. Zależności takiej nie znaleziono dla inteligencji przestrzennej. Grabner [2014] po-

<sup>4</sup> Berlin Intelligence Structure Modell mierzy siedem wiązek zgrupowanych w dwie szersze struktury związane z treścią (content related abilities: verbal, [M = 116.40] numerical, figural) oraz operacjami umysłowymi (operational abilities [M = 115.30] processing speed, memory, creativity, [M = 114.20] information processing capacity); Wyniki podskal, dla których osoby badane uzyskały znacząco wyższe rezultaty podano w kwadratowych nawiasach

stanowił ponownie przeanalizować zgromadzone dane, tym razem jednak zwracając uwagę na inteligencję płynną i skryształizowaną. Uzyskano podobne rezultaty (zob. tab. 1.) jak we wcześniejszych analizach, jednakże wykazano zarazem, że o ile inteligencja przestrzenna płynna nie przyczynia się do wyjaśniania wyników ELO ( $r=0,02$ ) o tyle skryształizowana wnosi już istotny wkład ( $r=0,30$ ).

Tabela 1. Współczynniki korelacji pomiędzy komponentami inteligencji a rankingiem ELO

Inteligencja	płynna	skryształizowana
	<i>r</i>	
Ogólna	0,35**	0,41**
Wербalna	0,38**	0,24*
Matematyczna	0,46**	0,45**
Przestrzenna	0,02	0,30**

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$

Źródło: Opracowanie własne.

Rezultaty referowanych badań pozwalają sądzić, że inteligencja na początkowym etapie przygody z szachami odgrywa większą rolę niż czas przeznaczony na samodzielne treningi [de Bruin i in. 2014], częściej również wśród wyżej notowanych graczy w rankingu ELO występują osoby ponadprzeciętnie inteligentne [Bilalić i in. 2007; Frydman, Lynn 1992]. Zarazem przeciętna inteligencja nie dyskredytuje całkowicie graczy, gdyż mogą oni osiągnąć równie wysokie rezultaty poprzez zwiększenie częstotliwości ćwiczeń [Bilalić i in. 2007]. Jednocześnie godną rozpatrzenia jest hipoteza Grabnera i współpracowników [2007], którzy sądzą, że poziom intelektu wyznacza możliwe do osiągnięcia progi (*threshold*) biegłości w szachach. Autorzy zwracają bowiem uwagę, że o ile uzyskanie rankingu ELO powyżej 2000 możliwe jest dla osób o ilorazie inteligencji większym niż 85, o tyle żadna z osób badanych o rankingu 2200 nie charakteryzowała się niższym poziomem intelektu niż 110.

## Szachy a osiągnięcia szkolne

Jedną z pierwszych prac szacującą wpływ treningu szachowego na osiągnięcia szkolne jest badanie przeprowadzone na potrzeby pracy magisterskiej przez Christiaen [1976], który postanowił zweryfikować czy gra ta może przyczynić się do szybszego rozwoju poznawczego opisanego przez Piageta. W tym celu chłopców (w wieku  $M=10,7$ ) z dwóch belgijskich klas podzielił losowo do grupy kontrolnej



( $n=20$ ). Grupa eksperymentalna ( $n=17$ ) uczestniczyła po lekcjach w 42-godzinnych treningach szachowych (od stycznia 1975 do maja 1976 r.). W przeprowadzonej analizie porównawczej wykazano, że dzieci uczące się podstawowych reguł szachowych co prawda uzyskały lepsze oceny szkolne ( $p < 0,05$ ), jednakże oceny te, jak i trening nie przekładają się na lepsze rezultaty w wystandaryzowanych podtestach uzdolnień (m.in. słownictwo, relacje, liczenie) oraz w dwóch klasycznych testach Piageta (tj. stałość masy oraz objętości).

Dotychczasowe rezultaty z badań wnoszą przekonujące, choć nadal niewystarczające, dowody o pozytywnym wpływie treningu szachowego na osiągnięcia szkolne [Nicotera, Stuit 2014]. Wciąż pozostaje jednak wiele pytań m.in o transfer wiedzy: czy powszechny jest dla młodszych grup wiekowych oraz czy dotyczy on również dzieci zagrożonych niepowodzeniem szkolnym. Na pierwsze z nich postanowiła odpowiedzieć Sigirtmac [2012], dokonując stosownych pomiarów wśród setki dzieci w wieku 5–6 lat uczęszczających do przedszkoli zlokalizowanych w tureckim mieście Adana. Dzieci te podzielono na dwie równoliczne grupy; do pierwszej przypisano te spośród badanych przedszkolaków, które trenowały szachy, do drugiej zaklasyfikowano dzieci nieuczęszczające na zajęcia szachowe; obie zaś wychowywane były przez rodziny o wysokim statusie społeczno-ekonomicznym. Wykonano dodatkowo test, który wykazał zasadność przyjętego kryterium podziału. Wykazał on bowiem, że uczestnicy trenujący szachy posiadają większą wiedzę na temat tej gry (znajomość figur i ruchów jakie wykonują) w porównaniu do grupy kontrolnej. Na potrzeby badania utworzono narzędzie, tak by było ono możliwie podobne treściowo do szachów, ale jednocześnie nie faworyzowało żadnej z grup (tj. na planszy zbudowanej z 16 kwadratów, zamiast pionów umieszczano postacie z popularnych kreskówek np. Papa Smurf, Yogi Bear lub też różnokolorowe kwadraty). Poprzez modyfikację ułożenia użytych bodźców oraz stosowne pytania dokonano pomiaru rozwoju pojęć przestrzennych, a następnie porównano obie grupy. Przeprowadzony test U Manna-Whitneya wykazał na poziomie  $p < 0,005$ , że przedszkolaki z grupy szachowej uzyskały znacząco wyższą częstość odpowiedzi poprawnych dla pozycji testowych, u których podłoża leży zdolność przestrzennego rozróżniania ułożenia obiektów, ich sąsiedztwa i bliskości (również po przekątnej) względem obserwatora lub innych użytych na planszy obiektów. Dzieci te znacząco lepiej również wypadły w zadaniach polegających na odtwarzaniu wzorów, symetrii oraz wskazaniu figur zlokalizowanych w narożniku, jednakże przewagę, jaką uzyskały przedszkolaki grające w szachy, tłumaczyć można zbieżnością w czasie okresu sensorywnego dla zdolności przestrzennych i treningu szachowego bowiem podobnej relacji nie uzyskano dla osób dorosłych [Waters i in. 2002].

## Szachy a dzieci ze SPE

Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rzadko stanowią podmiot badań w tym aspekcie. Do tej pory funkcjonują tylko nieliczne doniesienia o takich dociekaniach. Jedno z takich rozważań dotyczy nauczania matematyki, w którym to konieczne jest zaznajomienie się z wieloma abstrakcyjnymi pojęciami, co szczególnie problematyczne może być dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Scholz i współpracownicy [2008] postanowili sprawdzić czy szachy stanowią mogą użyteczne narzędzie wspomagające edukację, przede wszystkim ze względu na fakt, że podczas wykonywania zadań szachowych możliwe staje się połączenie abstrakcyjnych cech figur (np. wartość pionów na szachownicy wyrażonej liczbowo na podstawie ich użyteczności wynikającej z przepisów) z ich cechami fizycznymi. Co więcej, uważa się, że szachy i matematyka są względem siebie izomorficzne [zob. Sala, Gorini, Praventtoni 2015].

Innymi słowy Scholz i współpracownicy [2008] postanowili sprawdzić czy szachy „obniżyć” mogą stopień abstrakcyjności koncepcji matematycznych. W tym celu spośród czterech szkół w Niemczech wyselekcjonowano siedem klas, do których uczęszczały dziesięcioletnie dzieci z obniżonym poziomem inteligencji (od 70 do 85) a następnie losowo dokonano podziału na grupę kontrolną ( $n=22$ ). W grupie eksperymentalnej ( $n=31$ ) jedną z pięciu cotygodniowych lekcji matematyki przeznaczono na zajęcia, podczas których uczono dzieci podstawowych reguł szachowych. Pod koniec roku szkolnego wykorzystując ANOVA dokonano porównania poziomu biegłości z ich bazowym poziomem oraz estymowano istotność różnic w ich przyroście pomiędzy wyróżnionymi grupami. Przeprowadzona analiza wykazała na poziomie  $p = 0,001$ , że wraz z upływem czasu uczniowie nabywają większą biegłość w rachowaniu, przy czym dla rozwiązywania prostych zadań z treścią oraz uzupełniania brakujących cyfr w równaniu (np.  $t+1=5$ ) trening szachowy nie przyczynia się do znaczącego wzrostu tych zdolności ( $p < 0,05$ ). Zaobserwowano jednak, że dla zliczania, sumowania i odejmowania liczb (*counting and simple calculation*), roczny trening szachowy zwiększa 2,25-krotnie szansę powodzenia ( $p 0,001$ ).

Powodzenie szkolne zależne jest od wielu czynników, a jednym z nich, choć nie będący gwarantem sukcesu, jest inteligencja [Nęcka, Orzechowski, Szymura 2006]. Hong i Bart [2007] postanowili sprawdzić czy trening szachowy wpłynąć może na poprawę wyników niewerbalnych testów inteligencji (TMR; *The Test of Nonverbal Intelligence – Third Edition*, TONI-3). W drodze podziału losowego 38 uczniów szkół podstawowych zlokalizowanych w Seulu, osiągających niskie efekty edukacyjne w klasach od trzeciej do szóstej, utworzyło 20-osobową grupę kontrolną. Pozostała część uczestników badania ( $n=18$ ) w trakcie 12-półtorago-

dzinnych lekcji uczona była ogólnych reguł szachowych, tworzenia wyprzedzających strategii ruchu pionów (*feedforward*) i wcielania tych planów w życie oraz sprawdzania ich skuteczności. Przeprowadzony test 2x2 ANOVA z powtarzanymi pomiarami, podczas którego szacowano związek interwencji oraz upływu czasu na rezultaty testów inteligencji, wykazał, że obie grupy uzyskały znacząco lepsze wyniki w TMR ( $p < 0,05$ ) oraz TONI-3 ( $p < 0,001$ ), natomiast trening szachowy nie odgrywał w tym przyroście znaczącej roli ( $p < 0,05$ ). Przeprowadzając dodatkowo analizę korelacji cząstkowej (kontrolując rezultaty w pre-teście) zaobserwowano jednakże, że ranking szachowy ELO stanowić może użyteczny wskaźnik przyrostu wyników testu TONI-3 ( $r=0,52$ ;  $p < 0,05$ ;  $d = 0,29$ ).

W stanie Teksas corocznie w szkołach podstawowych przeprowadzany jest pomiar wiedzy matematycznej TAKS (*Texas Assessment of Knowledge and Skills*), od wyniku którego zależy promocja uczniów do następnej klasy. Barrett i Fish (2011) prześledzili procent uczniów uzyskujących minimalną wymaganą liczbę punktów (tj. 2100) w latach 2003–2009 i zaobserwowali, że z każdym rokiem zmniejsza się odsetek dzieci z wynikami pozytywnymi, a zależność ta szczególnie wyraźna jest u dzieci SPE (np. ogólny wskaźnik uzyskanych promocji w klasach trzecich wyniósł 85,6%, podczas gdy dla dzieci SPE był on równy 79,6% [różnica = 6 p.p.], natomiast w klasach jedenastych proporcje te wynosiły odpowiednio 79,4% oraz 44% [różnica = 35,4 p.p.]).

Te niepokojące dane skłoniły cytowanych autorów do sprawdzenia czy trening szachowy przydatny może być w redukcji liczby uczniów z niepowodzeniami szkolnymi. W tym celu z klas 6–8 zrekrutowano 31 uczniów, ze zdiagnozowanymi deficytami (m.in. zaburzenia przetwarzania słuchowego, zaburzenia zachowania, zaburzenia emocjonalne, zaburzenia uczenia się, autyzm), które znacząco niekorzystnie przekładały się na ich możliwości szkolne. Piętnastu z nich przez 30 tygodni uczęszczało na 50-minutowe zajęcia szachowe prowadzone w ramach szkolnych lekcji. Po roku dokonano pomiarów na obu grupach, a następnie testem ANCOVA przeprowadzono analizę porównawczą uzyskanych wyników. Wykazała ona, że trening szachowy znacząco związany jest z lepszymi ocenami końcowymi z matematyki ( $r=0,418$ ;  $p < 0,001$ ) oraz rezultatami testu TAKS ( $r=0,253$ ;  $p < 0,005$ ) w odniesieniu do wyników z roku poprzedniego (zaznaczyć jednak należy, że nie przeprowadzono testu równoważności grup, a jedynie uwzględniono kowariancję pre-testu). Stanowczo podkreślić należy, że grupa porównawcza uzyskała średnio 2084,75 punktów w teście TAKS, podczas gdy grupa szachowa uzyskała około 2191,67 ( $p < 0,05$ ), co oznacza, że otrzymaliby promocję do następnej klasy. Poglębiona analiza wykazała jednak, że spośród sześciu celów leżących u podstaw nauczania matematyki, których stopień zrealizowania mierzy właśnie TAKS, tylko dla dwóch z nich grupa szachowa uzyskała znacząco lepszy wynik, tj. dla umiejętności operowaniem liczbami (*number, operation*), i rozumo-

wania ilościowego (*quantitative reasoning*) ( $r=0,21$ ;  $p < 0,05$ ) oraz dla zdolności wykorzystania wiedzy matematycznej w życiu codziennym (*underlying processes and mathematical tools*;  $r=0,129$ ;  $p = 0,056$ ).

## Podsumowanie

Z punktu widzenia nauki królewska gra jawi się jako potencjalne źródło dobrze usystematyzowanego materiału badawczego, który bazować może o dostęp do protokołów milionów partii, dzięki czemu możliwe jest prowadzenie *post factum* podłużnych i poprzecznych analiz. Właśnie na podstawie takich badań dokonano obserwacji, że cechy leżące u podstaw eksperckiej wiedzy nie są ściśle związane z wiekiem biologicznym [Schneider, Gruber, Gold, Opwis 1993]. Oznacza to, że jest to gra dla wszystkich i na każdym etapie wiekowym można osiągnąć mistrzostwo. Mistrzowie charakteryzują się sprawniejszym przeszukiwaniem zasobów pamięciowych, przez co podejmują szybciej trafniejsze decyzje. Niestety, badania pokazują, że do osiągnięcia poziomu eksperckiego w szachach konieczne jest w przybliżeniu około 10 tys. godzin treningu, czyli około 10 lat. W odniesieniu do edukacji, która w naszym systemie jest podzielona na 3-letnie odcinki, jest czasem zdecydowanie zbyt długim. Jednakże na podstawie badań i metaanalizy [zob. Nicotera, Stuit 2014; Sala, Gorini, Pravettoni 2015; Trincherro 2013] można zaobserwować, że w początkowym okresie nauki gry, zdolności, które są konieczne do nabywania biegłości i wiedzy szachowej, są spójne również ze zdolnościami potrzebnymi w innych dziedzinach życia (umiejętności matematyczne, kompetencje społeczne, pamięć). Stąd też ustalić należy długość treningu, który jest potrzebny nie do zdobycia mistrzostwa (które jest długotrwałe a przy tym nie gwarantuje transferu wiedzy), ale do odkrycia najefektywniejszego czasu, podczas którego poza rozrywką i nauką towarzyszącą grze w szachy, towarzyszyć będzie poprawa kompetencji i umiejętności przydatnych w szkole i w życiu.

Pierwsze wyniki bazujące na tej perspektywie pozwalają stwierdzić, że roczny trening szachowy zwiększa 2,25-krotnie szansę powodzenia ( $p < 0,001$ ; Scholz i in. 2008) w zliczaniu, sumowaniu i odejmowaniu liczb u dzieci ze SPE, a także, że wprowadzenie jednej godziny szachów zamiast jednej lekcji matematyki nie zmienia wyników w ogólnych testach z matematyki – co wskazuje na podobny rozwój dzieci w tym obszarze. Bardzo ważną kwestią wydaje się też być zbadanie kompetencji społecznych u dzieci biorących udział w programie, gdyż wielokrotne stawanie w sytuacji wygranego, ale również przegranego, może mieć znaczące znaczenie dla tego aspektu. Wydaje się również ważną kwestią, że

dzieci ze SPE, które mogą nie mieć zbyt wielu pozytywnych doświadczeń ze szkołą jako instytucją, w grze w szachy uczą się przegrywać i wygrywać, a także radzić sobie z emocjami towarzyszącymi tym wydarzeniom, co może mieć niebagatelny związek ze wzrostem poczucia własnej wartości i samooceny.

## Bibliografia

- Barrett D. C., Fish W. W. (2011), *Our Move: Using Chess to Improve Math Achievement for Students Who Receive Special Education Services*, „International Journal of Special Education”, 26(3), s. 181–193.
- Bilalić M., McLeod P., Gobet F. (2007), *Does chess need intelligence? – a study with young chess players*, „Intelligence”, 35(5), s. 457–470.
- Campitelli G., Gobet F. (2008), *The role of practice in chess: A longitudinal study*, „Learning and individual differences”, 18(4), s. 446–458.
- Campitelli G., Gobet F. (2011), *Deliberate practice necessary but not sufficient*, „Current Directions in Psychological Science”, 20(5), s. 280–285.
- Campitelli G., Parker A., Head K., Gobet F. (2008), *Left lateralization in autobiographical memory: An fmri study using the expert archival paradigm*, „International Journal of Neuroscience”, 118(2), s. 191–209.
- Charness N. (1992), *The impact of chess research on cognitive science*, „Psychological Research”, 54, s. 4–9.
- Christiaen J. (1976), *Schaken en Cognitieve Ontwikkeling*, Rijksuniversiteit Gent, Gent, Belgium (nieopublikowana praca magisterska).
- de Bruin A.B., Kok E.M., Leppink J., Camp G. (2014), *Practice, intelligence, and enjoyment in novice chess players: A prospective study at the earliest stage of a chess career*, „Intelligence”, 45, s. 18–25.
- de Bruin A. B., Rikers R., Schmidt H. G. (2007), *The influence of achievement motivation and chess-specific motivation on deliberate practice*, „Journal of Sport and Exercise Psychology”, 29(5), s. 561–583.
- de Bruin A.B., Smits N., Rikers R.M., Schmidt H.G. (2008), *Deliberate practice predicts performance over time in adolescent chess players and drop-outs: A linear mixed models analysis*, „British Journal of Psychology”, 99(4), s. 473–497.
- Ericsson K.A., Charness N. (1994), *Expert performance: Its structure and acquisition*, „American psychologist”, 49(8), s. 725- 747.
- Ericsson K.A., Feltovich P.J., Hoffman R.R. (red.) (2006), *The cambridge handbook of expertise and expert performance*, Cambridge University Press.
- Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Römer C. (1993), *The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance*, „Psychological review”, 100(3), s. 363–406.
- Frydman M., Lynn R. (1992), *The general intelligence and spatial abilities of gifted young belgian chess players*, „British journal of Psychology”, 83(2), s. 233–235.
- Glickman M.E. (1995), *Chess rating systems*, „American Chess Journal”, 3(59), s. 102.
- Glickman M.E., Jones A.C. (1999), *Rating the chess rating system*, „Chance-Berlin Then New York”, 12, s. 21–28.
- Gobet F. (2013), *Expertise vs. talent*, „Talent Development & Excellence”, 5, s. 75–86.

- Gobet F., Campitelli G. (2007), *The role of domain-specific practice, handedness, and starting age in chess*, „Developmental psychology”, 43(1), s. 159–172.
- Gobet F., Charness N. (2006), *Expertise in Chess* [w:] Ericsson K.A., Charness N., Feltovich P.J., Hoffman R.R., *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* MA: Cambridge University Press, s. 683–703.
- Grabner R.H., (2014), *The role of intelligence for performance in the prototypical expertise domain of chess*, „Intelligence”, 45, s. 26–33.
- Grabner R.H., Stern E., Neubauer A.C. (2007), *Individual differences in chess expertise: A psychometric investigation*, „Acta psychologica”, 124(3), s. 398–420.
- Hambrick D.Z., Oswald F.L., Altmann E.M., Meinz E.J., Gobet F., Campitelli G. (2014), *Deliberate practice: Is that all it takes to become an expert?*, „Intelligence”, 45, s. 34–45.
- Hambrick D.Z., Macnamara B.N., Campitelli G., Ullén F., Mosing M.A. (2016), *Chapter One-Beyond Born versus Made: A New Look at Expertise*, „Psychology of Learning and Motivation”, 64, s. 1–55.
- Hong S., Bart W.M. (2007), *Cognitive effects of chess instruction on students at risk for academic failure*, „International Journal of Special Education”, 22(3), s. 89–96.
- Horgan D.D., Morgan D. (1990), *Chess expertise in children*, „Applied Cognitive Psychology”, 4(2), s. 109–128.
- Howard R. W. (2009), *Individual differences in expertise development over decades in a complex intellectual domain*, „Memory & Cognition”, 37, s. 194–209.
- Howard R. W. (2012), *Longitudinal effects of different types of practice on the development of chess expertise*, „Applied Cognitive Psychology”, 26(3), s. 359–369.
- Macnamara B. N., Hambrick D. Z., Oswald F. L. (2014), *Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions a meta-analysis*, „Psychological science”, 25(8), s. 1608–1618.
- Nicotera A., Stuit D. (2014), *Literature Review of Chess Studies*. s. 1–35, <http://londonchess-conference.com/wp-content/uploads/2014/11/CCSCSL-Literature-Review-of-Chess-Studies-November-20141.pdf> [dostęp: 20.05.2016].
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (red.) (2006), *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica, Warszawa.
- PE (2012), *Oświadczenie parlamentu europejskiego z dnia 15 marca 2012 r. w sprawie wprowadzenia do systemów oświaty w unii europejskiej programu „Szachy w szkole”* (Tech. Rep.), <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2012-0097+0+DOC+XML+V0//PL> [dostęp: 20.05.2016].
- PZSzach (2014), *Sprawozdanie zarządu Polskiego Związku Szachowego za okres 2013 roku oraz do 14 czerwca 2014 roku (Raport techniczny)*, [http://www.pzszach.org.pl/pub/1/173/Sprawozdanie\\_Zarzadu\\_Polskiego\\_Zwiazku\\_Szachowego\\_za\\_okres\\_za\\_okres\\_2013\\_roku\\_oraz\\_do\\_14\\_czerwca\\_2014\\_roku.doc](http://www.pzszach.org.pl/pub/1/173/Sprawozdanie_Zarzadu_Polskiego_Zwiazku_Szachowego_za_okres_za_okres_2013_roku_oraz_do_14_czerwca_2014_roku.doc). [dostęp: 20.05.2016].
- Sala G., Gorini A., Pravettoni G. (2015), *Mathematical problem-solving abilities and chess*, „SAGE Open”, 5(3), s. 1–9.
- Schneider W., Gruber H., Gold A., Opwis K. (1993), *Chess expertise and memory for chess positions in children and adults*, „Journal of Experimental Child Psychology”, 56(3), s. 328–349.
- Scholz M., Niesch H., Steffen O., Ernst B., Loeffler M., Witruk E., Schwarz H. (2008), *Impact of Chess Training on Mathematics Performance and Concentration Ability of Children with Learning Disabilities*, „International Journal of Special Education”, 23(3), s. 138–148.

- Sigirtmac A. D. (2012), *Does chess training affect conceptual development of six-year-old children in turkey?*, „Early Child Development and Care”, 182(6), s. 797–806.
- Simon H. A., Chase W. G. (1973), *Skill in chess*, „American Scientist”, 61(4), s. 394–403.
- Sternberg R. J. (1996), *Costs of expertise [w:] The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*, red. K.A. Ericsson, Psychology Press. New York–London, s. 347–354.
- Trincherò R. (2013), *Can chess training improve Pisa scores in mathematics. An Experiment in Italian Primary School*, Paris: Kasparov Chess Foundation Europe, s. 1–17, [https://saintlouis-chessclub.org/sites/default/files/TRINCHERO\\_ND\\_CHESS.pdf](https://saintlouis-chessclub.org/sites/default/files/TRINCHERO_ND_CHESS.pdf) [dostęp: 20.05.2016].
- Waters A.J., Gobet F., Leyden G. (2002), *Visuospatial abilities of chess players*, „British Journal of Psychology”, 93(4), s. 557–565
- W Polityce (2016, 12 października). *Zaskakujący pomysł Anny Zalewskiej*, <http://wpolityce.pl/polityka/308114-zaskakujacy-pomysl-anny-zalewskiej-juz-do-pierwszych-klas-szkoly-podstawowej-wprowadzimy-gre-w-szachy> [dostęp: 20.05.2016].
- TVP Info, (2016, 12 października). *24 minuty*. Wywiad przeprowadzony z MEN Anną Zalewską przez Krzysztofa Skowrońskiego.

Kinga Hinc

Uniwersytet Gdański

## Zmiany w egzaminie gimnazjalnym – perspektywa nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim

W artykule przedstawiono analizę danych empirycznych dotyczących wprowadzonych zmian w egzaminach gimnazjalnych z punktu widzenia nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Podstawą analizy jest krótki historyczny zarys zmian w egzaminach gimnazjalnych oraz przemiany w zakresie dostosowania tego egzaminu do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Po przedstawieniu opisu koncepcji metodologicznej autor analizuje wyniki badań, wskazując nauczycielskie oceny przemian w systemie egzaminacyjnym. Niemalą część zajmuje również ujęcie perspektywy nauczycieli na temat planowanej reformy likwidacji gimnazjum.

Słowa kluczowe: egzamin gimnazjalny, nauczyciel, niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, reforma edukacyjna

## Changes in the middle school exam in the perspective of staff teaching students with mild intellectual disabilities

The article presents analysis of empirical data focusing on changes introduced in the middle school exams in the perspective of staff teaching students with mild intellectual disabilities. The background of the analysis is a brief historical outline of modifications and rearrangements of the middle school exams that have been introduced over the time. Having provided a description of the methodological concept, the author analyses research findings, pointing out teachers' opinion on the issue of middle school reforms: either past changes of the examination system or current educational reform which has already introduced the process of replacing middle schools from educational system in Poland.

Keywords: middle school exam, teacher, mild intellectual disability, educational reform

## Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilku dekad doszło do znaczących przemian i reform w polskim systemie edukacyjnym. Istotną rolę w toku zachodzących zmian odgrywają nauczyciele – to oni w głównej mierze decydują o powodzeniu bądź też



klęsce wprowadzanych zmian. Magdalena Ślusarczyk [2010, s. 98], przytaczając pogląd Torstena Husena, tłumaczy to zjawisko w ten sposób, iż to na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność za praktyczne wdrażanie zaplanowanych przemian. Efektywność reform uzależniona jest od tego, na ile nauczyciele utożsamiają się z projektowanymi zmianami.

Kwestia reform, zapoczątkowanych między innymi przywróceniem nieistniejącego od 1948 r. gimnazjum [por. Draus, Terlecki 2005], wielokrotnie była poddawana ocenom, w tym ocenom nauczycieli. Kazimierz Denek – pedagog, profesor nauk humanistycznych i nauczyciel akademicki, po kilku latach od wprowadzenia reformy wskazywał, że system edukacji w Polsce nie jest doskonały i reforma jest koniecznością niepodlegającą dyskusji. Dostrzegał pozytywy przemian między innymi w takich aspektach jak: objęcie szkół przez samorządy, system egzaminowania zewnętrznego ograniczający subiektywne ocenianie uczniów oraz samodzielność szkół, która wzbogaca ofertę edukacyjną [Denek 2005, s. 32–37]. Konieczność przemian w systemie edukacji podnoszona była też przez autora w kolejnych latach [Denek 2008, s. 21–23]. Głos w tej kwestii zabierali także inni przedstawiciele środowiska naukowego pedagogów [por. Szymański 2004, s. 111]. Warto zauważyć, że za nadrzędne cele reformy oświaty, z tytułu której wprowadzono gimnazjum, uznano: wzrost poziomu edukacji wśród uczniów poprzez rozpowszechnienie szkolnictwa na szczeblu średnim i wyższym, wyrównanie szans w dostępie do edukacji na wszystkich jej poziomach, a także poprawę jakości edukacji dzięki zmianom programów nauczania. Maria Czerepaniak-Walczak, pisząc o funkcji powstania gimnazjum zwraca uwagę na słowa wypowiedziane w styczniu 1999 roku przez Ministra Edukacji Narodowej, z których wynika, że założenie gimnazjum nie jest celem samym w sobie, a jedynie drogą do osiągnięcia celu, jakim jest upowszechnienie wykształcenia średniego [Czerepaniak-Walczak 2002, s. 39]. Szczególnym wyrazem ocen reformy oświaty są głosy środowisk nauczycielskich. W roku szkolnym 1998/99 przeprowadzono wśród pedagogów dwa sondaże na temat przemian w edukacji. Z pierwszego z nich – dokonanego przez MEN wynika, iż znaczna większość badanych (niepełna 60%) opowiedziało się za koniecznością wprowadzenia przekształceń. Zupełnie odmienny obraz wyłaniał się z sondażu lektury pisma prowadzonego przez organ ZNP „Głos Nauczycielski” – najbardziej prestiżowego pisma z perspektywy nauczycieli. W tym sondażu stosunek nauczycieli do zmian nie był już tak przychylny [Zahorska 1999, s. 116]. Badania przeprowadzane w kolejnych latach przez Marię Kocór [2006, 2014] pozwalają zauważyć, iż z biegiem czasu liczba zwolenników wprowadzonej do polskich szkół 1 września 1999 roku reformy malała.

W odniesieniu do kształcenia specjalnego temat reform nie doczekał się tak obszernej liczby badań, chociaż analiz nie brakuje, w tym także w polu zewnętr-

nych egzaminów dla uczniów z niepełnosprawnością [por. Sadowska 2013; Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk 2015]. W ich przestrzeni brakuje jednak takich badań, w których oceny przemian rozpoznawane są z perspektywy nauczycieli kształcenia specjalnego. Sytuacja ta skłoniła autorkę tekstu do podjęcia badań w tym obszarze. Ponieważ temat reformy jest tak obszerną dziedziną, iż nie sposób podjąć się wnikliwych rozważań w odniesieniu do każdego szczebla edukacji, obszar zainteresowań został zawężony do zmian na etapie gimnazjalnym, a precyzyjnie mówiąc do zmian w egzaminie zewnętrznym na tym etapie. Czas realizacji badań przypadła na ostatni rok szkolny przed reformą wprowadzoną przez rząd Beaty Szydło, której jednym z elementów była likwidacja gimnazjów. Badania te stworzyły pierwszą, a zarazem jedyną możliwość poznania perspektywy nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w trzech polach: w odsłonięciu retrospekcyjnego podejścia do tematu, stanowisk na obecną sytuację oraz stanowisk odnoszących się do jeszcze nieurzeczywistnionych zmian, które miały nastąpić w kolejnym roku szkolnym.

Krótki zarys historyczny na temat przemian w przeprowadzanym egzaminie gimnazjalnym oraz dostosowania tego egzaminu do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, stanowiący kolejny element opracowania, stanowi tło dla prowadzonych analiz wypowiedzi nauczycieli. Poprzedzone one także będą informacją o projekcie badawczym i osobach nim objętych.

## Krótką lekcja historii – egzamin gimnazjalny w świetle przepisów prawa oświatowego (1999–2017)

Przekształcenie dotychczas istniejącego dwustopniowego systemu szkolnictwa w model trójstopniowy nastąpiło na mocy Ustawy z dnia 8 stycznia 1999 r. – przepisu wprowadzającego reformę ustroju szkolnego [Dz. U. 1999 Nr 12, poz. 96]. Trzy lata później, tj. w roku szkolnym 2001/2002 odbył się pierwszy egzamin gimnazjalny.

Pierwszą wykładnią dla przeprowadzenia tego egzaminu było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych [Dz. U. Nr 41, poz. 413 oraz z 2000 r. Nr 6, poz. 72 i Nr 115, poz. 1201]. Kolejna regulacja nastąpiła na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych [Dz. U. z 2001 r. Nr 29, poz. 323]. W § 28.1. zapisano, że uczniowie z potwierdzonymi dysfunkcjami mają prawo przystąpić do egzaminu gimnazjalnego w formie

dostosowanej do ich dysfunkcji. Formułę egzaminu stanowiły dwie części: humanistyczna oraz matematyczno-przyrodnicza. Arkusze egzaminacyjne przygotowane zostały przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Dla każdej z części przygotowano arkusze zgodnie ze standardami wymagań egzaminacyjnych. Za standard wymagań egzaminacyjnych określano wzór wymagań, na które napotykał uczeń przystępujący do egzaminu [Konarzewski 2004, s. 127].

Od 2009 roku przeprowadzano egzamin gimnazjalny zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych [Dz. U. z 2007 r. Nr 73, poz. 562]. Egzamin składał się z trzech części – oprócz wiadomości i umiejętności w zakresie przedmiotów humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych weryfikowano kompetencje w obszarze nowożytnego języka obcego. Uczniowie przystępowali do egzaminu z jednego z sześciu możliwych języków obcych – mieli do wyboru język angielski, francuski, hiszpański, włoski, niemiecki, rosyjski [CKE 2004].

W roku szkolnym 2011/2012 przeprowadzono pierwszy raz egzamin gimnazjalny, który weryfikował stopień opanowania przez uczniów wiadomości i umiejętności zawartych w wymaganiach ogólnych i szczegółowych podstawy programowej kształcenia ogólnego, a nie jak miało to miejsce do tej pory – w standardach wymagań egzaminacyjnych opracowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Wykładnią wymagań dla egzaminu było Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół [Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17]. Egzamin składał się z trzech części, jednak każda z nich posiadała inną strukturę. W przypadku egzaminu z części humanistycznej uczniowie rozwiązywali zadania z zakresu języka polskiego, które mogły mieć formę zarówno zamkniętą jak i otwartą, a także z historii i wiedzy o społeczeństwie – z tych przedmiotów wszystkie zadania były o charakterze zamkniętym. W części matematyczno-przyrodniczej znajdowały się zadania z matematyki, które, podobnie do zadań z języka polskiego, występowały w dwóch formach – zamkniętej i otwartej oraz zadania z przedmiotów przyrodniczych: biologii, chemii, geografii oraz fizyki – te zadania miały wyłącznie formę zamkniętą [Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012]. Taka formuła egzaminu obowiązywała w istocie do 2017 r.

Ten krótki przegląd wskazuje, że od czasu przeprowadzenia pierwszego egzaminu gimnazjalnego kilkakrotnie podlegał on modyfikacjom – zarówno pod względem kryteriów jak i jego struktury. Istotne jest, że sygnalizowane zmiany w ciągu tych 16 lat obejmowały swoim zasięgiem wszystkich uczniów, a więc i uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnospraw-

nością intelektualną w stopniu lekkim. Słowa zawarte w zeszycie „Biblioteczki Reformy” wskazują, że cele wdrażanych reform uwzględniać miały potrzeby różnych uczniów. „Jednym z założeń reformy oświaty było stworzenie takiej sytuacji, w której wszystkie dzieci miałyby równe szanse, a nauczanie zostałoby dostosowane do specyficznych potrzeb uczniów, których możliwości są ograniczane przez różnego rodzaju czynniki biologiczne” [Chrostowska, Mosiek 2001, s. 51]. Do zadań, jakie miała spełniać reforma należały: wspieranie rozwoju oraz realizowanie programów dostosowanych do możliwości uczniów.

Istotnym elementem zmian była kwestia dostosowania egzaminów gimnazjalnych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Biorąc pod uwagę wymienione okoliczności powołano Zespół ds. Uczniów o Specjalnych Potrzebach Edukacyjnych. Został on podzielony na cztery podzespoły, wśród których grupa pod przewodnictwem Ewy Mąkosy zajmowała się sprawami dotyczącymi uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i mózgowym porażeniem dziecięcym [Barłóg 2008, s. 36–38]. Specjaliści formułujący zalecenia do pierwszego egzaminu gimnazjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim zdecydowali się na przeprowadzenie go zgodnie z obowiązującymi standardami wymagań egzaminacyjnych. Stworzono natomiast wytyczne dotyczące dostosowania zadań dla tej grupy uczniów: polecenia i instrukcje miały być proste, krótkie i zrozumiałe dla ucznia, a w razie potrzeby dopuszczalna była również pomoc nauczyciela w odczytaniu poleceń; ważne było, aby tekst był czytelny pod względem graficznym; czas przeznaczony na napisanie egzaminu można było wydłużyć do 50%; specjaliści zwrócili uwagę na trudności, jakie towarzyszą uczniom w myśleniu abstrakcyjnym, które jest zastępowane myśleniem konkretno-obrazowym – przy konstruowaniu arkuszy egzaminacyjnych należało zwracać szczególną uwagę na tę cechę; zaznaczono, aby w tekstach pojawiły się zadania w różnorodnych formach; arkusze miały zawierać właściwy dobór tekstów literackich; uczniowie mieli tworzyć krótkie wypowiedzi pisemne [Chrostowska, Mosiek 2001, s. 58–59]. W kolejnych latach dostosowania egzaminu do potrzeb uczniów dookreślane były w komunikatach CKE. Zauważyć należy, że przepisy oświatowe nie dookreślają różnicowania wymagań egzaminacyjnych dla uczniów, którzy zobowiązani są przystąpić do egzaminu. Kwestia ta jest wyraźnie dyskusyjna w odniesieniu do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Decyzja odnośnie zakresu wymagań dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w istocie oddana jest w ręce osób zaangażowanych w przygotowywanie zadań egzaminacyjnych, co odczytywać można jako marginalizowanie pewnych podmiotów edukacji, przy zachowaniu oficjalnych pozorów równości [por. Sadowska 2013]. Dostosowanie egzaminu obejmuje dla przykładu: zaznaczenie odpowiedzi w zestawie egzaminacyjnym (w zadaniach zamkniętych) – bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi; wydłużenie czasu egzaminu: z części humanistycznej i matematyczno-przyrod-

niczej – maksymalnie o 60 minut każdą z części; z języka obcego nowożytnego – maksymalnie o 45 minut; a także możliwości przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali (tylko wówczas gdy uczeń korzysta z wydłużenia czasu) [por. Komunikat dyrektora CKE z dnia 31 marca 2010 r.]. Komunikat wydany we wrześniu 2016 roku przez dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej informował o szczegółowych sposobach dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego w roku szkolnym 2016/2017. Dostosowanie to polegało na przygotowaniu odrębnych arkuszy adekwatnych do możliwości i potrzeb uczniów, w tym osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, które obejmowały: przedłużenie czasu (z historii i wiedzy o społeczeństwie, przedmiotów przyrodniczych i języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym o 20 minut, z języka obcego nowożytnego na poziomie rozszerzonym o 30 minut oraz z języka polskiego i matematyki o 45 minut); dostosowanie do potrzeb uczniów zadań ze słuchu obowiązujących na egzaminie z języków obcych nowożytnych; w zadaniach zamkniętych zaznaczenie odpowiedzi w arkuszu zadań, a także zapewnienie obecności specjalisty jeśli to konieczne do uzyskania prawidłowego kontaktu z uczniem oraz pomocy w obsłudze specjalistycznego sprzętu i środków dydaktycznych [por. Komunikat dyrektora CKE z dnia 9 września 2016].

Ocena reformatorskiego zamysłu zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia, realizowanego pod hasłem podnoszenia jakości w szkolnictwie budzi ciekawość poznawczą. W imię tej jakości należy z pewnością odsłaniać chybione projekty zewnętrznego oceniania. Sławomira Sadowska [2013], stawiając w polu analiz arkusze egzaminu gimnazjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, wyniki egzaminu, komunikaty CKE i przepisy oświatowe regulujące przeprowadzenie egzaminu gimnazjalnego w 2012 r., sformułowała krytyczne wnioski. Zwraçała uwagę, że działaniom reformatorów zdaje się towarzyszyć ukryte przeświadczenie, że sprawdzanie i ocenianie umiejętności mniejszości (a taką grupą są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) może być owiane tajemnicą zarówno w warstwie wymagań edukacyjnej, jak i jawności wyników. Podkreślała, że nie można nie dostrzegać wagi szerokiego wachlarza dostosowania warunków przeprowadzania sprawdzianu lub egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów, jakie przedstawia komunikat CKE. Nie znaczy to jednak, że osłabić to może uwagi dotyczące kwestii kluczowych – wymagań egzaminacyjnych. Analizy konkluduje słowami: „Zaspokojenie potrzeb specjalnych z poziomu ucznia musi odwoływać się do innych źródeł niż te, jakimi próbuje nas uwieść MEN czy CKE. Nie można wpaść w pułapkę doceniania tego, co zostało dookreślone w zakresie dostosowania warunków przeprowadzania zewnętrznych egzaminów do potrzeb uczniów, by można było powiedzieć, że umiemy z mądrością reprezentować pole potrzeb edukacji specjalnej” [Sadowska 2013, s. 332]. Jak te kwestie widzą nauczyciele?

## Założenia badawcze oraz charakterystyka grupy badawczej

Celem przeprowadzonych badań było dokonanie opisu nauczycielskiej perspektywy zmian w egzaminie gimnazjalnym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Realizację tego celu zaplanowano z zastosowaniem techniki wywiadu nieskategoryzowanego, nazywanego również niestandardyzowanym lub swobodnym, który przeprowadzono z nauczycielami pracującymi z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na etapie szkoły gimnazjalnej. Wywiad był zogniskowany wobec tematu zmian w egzaminie gimnazjalnym. Zagadnienia poruszane podczas wywiadu dotyczyły zarówno tych zmian, które miały miejsce, jak również reform, które mają dopiero nastąpić. Nauczyciele na podstawie własnego doświadczenia zawodowego, obserwacji oraz znajomości arkuszy egzaminacyjnych wyrażali swoje spostrzeżenia na temat istotnych dla nich przemian w egzaminie gimnazjalnym. W wywiadzie nie zastosowano pytań odnoszących się do poszczególnych reform, po to by uniknąć sugerowania ważności zachodzących zmian. Pedagodzy sami decydowali o tym, co jest istotą poruszanego zagadnienia, a zadaniem badacza było uzyskanie jak najobszerniejszych opisów na temat przemian w egzaminie gimnazjalnym. Wywiad prowadzony był w formie indywidualnej – podczas jego trwania rozmawiano tylko z jednym respondentem. Miał on charakter jawny, co oznacza, że badani byli w pełni świadomi celu prowadzonej z nimi rozmowy.

Badania przeprowadzono w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym (SOSW) w województwie pomorskim na przełomie lutego i kwietnia 2017 roku. W wyborze grupy badawczej kierowano się, by badani mieli wieloletnie doświadczenie w pracy na etapie gimnazjum, co stwarzało szansę jak najszerszej znajomości kwestii objętych badaniem. By poznać opinie różnych pracowników, badania przeprowadzono z dyrekcją jak i z gronem pedagogicznym Ośrodka.

Z kadry kierowniczej ośrodka wywiady przeprowadzono z dyrektorem i wicedyrektorem:

- dyrektor pełni swoje stanowisko od 2000 r., zatem od czasu wprowadzenia reformy i pojawienia się w szkole gimnazjum;
- wicedyrektor placówki związana jest z Ośrodkiem od ponad 37 lat – początkowo pracując jako pedagog specjalny, a obecnie odpowiedzialna za kwestie organizacyjne związane z egzaminami zewnętrznymi, w tym egzaminami gimnazjalnymi.

Wśród grupy badawczej złożonej z pedagogów specjalnych specjalizujących się w nauczaniu konkretnych przedmiotów znalazło się pięciu nauczycieli z wieloletnim stażem pracy:

- nauczyciel matematyki z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem zawodowym;

- nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem zawodowym;
- pedagog specjalny prowadzący terapię dla uczniów z autyzmem i jednocześnie nauczyciel geografii – z kilkunastoletnim doświadczeniem zawodowym jako geograf;
- nauczyciel języka niemieckiego z dziesięcioletnim stażem pracy w SOSW oraz poprzedzającym je długoletnim doświadczeniem w zawodzie germanisty w szkole masowej;
- nauczyciel fizyki, który swoją drogę ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym rozpoczął w 2000r., początkowo nauczając chemii, fizyki, techniki i informatyki, a na chwilę obecną uczy fizyki w klasach gimnazjalnych oraz techniki i informatyki na etapach szkoły podstawowej i gimnazjalnej.

Wywiady były nagrywane a następnie poddane transkrypcji czyli uporządkowaniu w postaci plików tekstowych. Proces ten wymagał czasu i wiązał się z kodowaniem i z interpretacją treści. W przypadku większości badań zorientowanych jakościowo kodowanie pełni kluczową rolę w procesie analizy. G. Gibbs [2015, s. 83, 103] o kodach pisze następująco: „kody wyznaczają główny kierunek myślenia o tekście i jego interpretacji. Konkretny zakodowany tekst jest jednym z przejawów tego ukierunkowania. (...) W przypadku większości badań zorientowanych jakościowo kodowanie pełni kluczową rolę w procesie analizy. Polega ona na wskazaniu jednego lub więcej akapitów w tekście, które ilustrują wybrany wątek tematyczny, a następnie opisaniu ich za pomocą odpowiedniej etykiety, która w skrótowy sposób odsyła do kodowanego zagadnienia. Po zakodowaniu tekstu można wyszukiwać fragmenty opatrzone tymi samymi etykietami i śledzić różnice oraz zmiany w kodowaniu między poszczególnymi przypadkami, a także zestawiać ze sobą teksty zakodowane na różne sposoby”. Dzięki temu zabiegowi nie czytano wielokrotnie tego samego tekstu, aby wyodrębnić z niego odpowiednie treści.

## Nauczycielska ocena przemian w egzaminie gimnazjalnym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim oraz planów likwidacji gimnazjum – wyniki badań

Z prezentowanych przez pedagogów stanowisk wyłoniono pola, którym nauczyciele poświęcili szczególną uwagę. Wśród takich obszarów znalazły się: problemy wymagań egzaminacyjnych, w tym możliwość udzielanego uczniom wsparcia w trakcie egzaminu, problem struktury egzaminu, a także możliwości intelektualnych uczniów. W polu wypowiedzi pojawiła się też planowana reforma oświaty.

Pole trudności związane z wymaganiami egzaminacyjnymi odnieść można kilku kwestii. Nauczycielka matematyki kreśli analizę w długiej perspektywie czasowej stwierdzając: „Kiedy egzaminy zostały wprowadzone, wtedy były zdecydowanie łatwiejsze (...)” – a zatem zwraca uwagę na rosnący, jej zdaniem, z biegiem czasu stopień trudności w przypadku egzaminów gimnazjalnych dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W dalszej części wypowiedzi pedagog, z nieco ironicznym akcentem tłumaczy przyczynę zaistniałego zjawiska: „(...) Przede wszystkim dlatego, że wówczas szkoły, jak nasza, pracowały na podstawie programowej stworzonej do naszej szkoły, a nie mądry wymysł, że działamy na podstawie podstawy programowej ogólnej”. Na zmianę kryteriów w egzaminie gimnazjalnym zwróciła uwagę również nauczycielka niemieckiego, która podziela opinię swojej poprzedniczki, sugerując, że zbyt wysokie wymagania na egzaminie mogą wynikać z obowiązującej podstawy programowej: „Wydaje mi się, że ze względu na tę podstawę programową trochę jest jednak cały czas zawyżony poziom, porównując kwalifikacje i możliwości naszych uczniów”.

Nauczyciele zwracają uwagę na obszerność materiału, który od czasu przeprowadzania egzaminów zgodnie z podstawą programową uczniowie mają do przyswojenia. Matematyczka opisuje te zmiany w zakresie prowadzonego przez siebie przedmiotu: „(...)To się zmieniło od tej podstawy programowej, ponieważ są tu pierwiastki, bardzo trudno jest potęgę wprowadzić... no jeszcze kwadrat, a już te wszystkie inne wyższe... Kwadrat, sześcián – ta podstawa to tak jeszcze mniej więcej do wyuczenia. Ale pierwiastek – że to jest odwrotność – to abstrakcja!”. Nauczycielka podkreśla także kluczową rolę podstawy programowej w konstruowaniu egzaminów gimnazjalnych, która w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim stanowi zbyt wysoką poprzeczkę. Wicedyrektor, odnosząc się do zmian w egzaminie z części matematycznej podziela zdanie nauczycielki uczącej ten przedmiot, na co wskazują słowa: „A wzory dla naszych uczniów to jest w ogóle abstrakcja”.

Podobne wnioski wysnuwa nauczycielka historii i WOS-u, która, analizując wielokrotnie arkusze egzaminacyjne, nie dostrzega w nich zapewnianego w nazwie dostosowania do możliwości uczniów. W przypadku historii, zdaniem pedagoga: „(...) te egzaminy są tak skonstruowane, że jeżeli na przykład dziecko ma czytać wykres, a wykres jest dla niego też już zaburzeniem tekstu, więc tutaj nie można takich rzeczy stosować. Mimo, że my możemy ćwiczyć (...), ale jak on dostanie inny wykres, tabelę albo urywek tej tabeli, to już nie potrafi jej odczytać, ponieważ to nie jest taka, która była ćwiczona na lekcji”.

W dłuższej perspektywie czasowej pole trudności związanych z udzielaniem uczniom wsparcia w trakcie egzaminu analizuje wicedyrektor ośrodka: „Jeszcze na samym początku jak egzaminy wprowadzono w 2000 r. czy w 2002 r., już nie pamiętam, to można było im raz odczytać tekst. A teraz nie wolno”. Zmianę tę wi-



wicedyrektor ocenia za bardzo niekorzystną, tłumacząc, iż na chwilę obecną uczniowie mimo posiadanej wiedzy uzyskują niskie wyniki ze względu na problemy z czytaniem: „I teraz bardzo słabo wypada uczeń, który ma wiedzę, potrafi to zrobić, a ma wielki problem z czytaniem”. W zaistniałej zmianie przyczynę trudności i niepowodzeń uczniów także dostrzega dyrektor placówki: „Wcześniej, gdy był nauczyciel, który mógł przeczytać jasno i wyraźnie tekst uczniowi to im bardzo pomagało. Na obecnym etapie nie wolno czytać naszym uczniom i to jest jakby podstawa ich niepowodzeń”.

Nauczycielka niemieckiego wzmiankuje o przedłużonym czasie, jaki przysługuje uczniom na egzaminie, a który tak naprawdę na nic się zdaje, jeśli uczniowie nie rozumieją poleceń: „Bo ten przedłużony czas tak naprawdę nie jest im potrzebny, bo jeżeli nie wiedzą co mają robić to i tak wychodzą szybciej”. W dalszej części wywiadu pedagog wyraża przekonanie, że możliwość pomocy uczniowi w trakcie egzaminu wpłynęłaby korzystnie na wyniki uczniów: „a myślę, że przy wsparciu nauczyciela napisaliby dużo lepiej. Zwłaszcza, że są do tego przyzwyczajeni”. Przyzwyczajenie to wynika z częstej możliwości pomocy nauczyciela na lekcji, który: „tłumaczy zadanie trzy, a czasami cztery razy, bo jeszcze ktoś tam nie usłyszał... jeszcze nie wie do końca”. Nauczycielka uważa, że wsparcie na egzaminie gimnazjalnym byłoby jak najbardziej uzasadnione, zważywszy, że uczniowie uzyskują je na dalszym etapie życia: „Tak samo oni dalej w pracy – wszędzie potem dostają to wsparcie, oni potrzebują tego wsparcia i wydaje mi się, że tutaj byłaby uzasadniona możliwość żeby móc wytłumaczyć w trakcie egzaminu”.

Problem trudności egzaminów odnoszony był też przez badanych do systemowych rozwiązań dialogu ze środowiskiem nauczycieli. Przeprowadzane początkowo egzaminy mogły być poddawane nauczycielskiej ocenie za pomocą ankiety, w której pedagogzy zamieszczali swoje uwagi i spostrzeżenia. Wicedyrektor wspominając ten fakt, odnosi się do niego z dużą rezerwą, uważając, że ankiety, które teoretycznie powinny służyć ewaluacji egzaminów, w rzeczywistości nie odgrywały takiej roli. Zdaniem Wicedyrektor: „nikt nie brał tych uwag pod uwagę”. Na potwierdzenie głoszonego stanowiska pedagog podaje taki przykład: „Na matematyce było pytanie z błędem, my to zaznaczyliśmy, że w pytaniu jest błąd i to pytanie się powtórzyło po paru latach”. Wicedyrektor nadmienia, że nie jest osamotniona w takim przekonaniu, gdyż konsultując się z nauczycielami pracującymi w placówkach w innych miastach stykała się z podobnymi odczuciami pedagogów.

Nauczyciele koncentrowali się w swoich wypowiedziach także na zmianach w strukturze egzaminu, z uwzględnieniem indywidualnych umiejętności uczniów. Nauczycielka niemieckiego stwierdza, że na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat pracy w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nie zauważyła znaczących różnic dotyczących budowy egzaminu: „Cały czas tak naprawdę

punkty są te same: jest rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstu czytanego, są pytania, łączenia, obrazki, interakcje, więc ja nie zauważyłam jako takich naprawdę znaczących zmian, które były 5 lat temu, a w tej chwili jaki był egzamin". Wyniki egzaminów, zdaniem nauczycielki, uzależnione są od możliwości uczniów: „Bardziej to zależy od rocznika i uczniów tak naprawdę. Czasami się zdarzają w klasie trochę zdolniejsi uczniowie, w związku z tym jest to trochę łatwiejsze, a czasami uczniowie słabsi”. Dyrektor placówki, odnosząc się do zmian wykazuje podobny punkt widzenia do nauczycielki. Jego zdaniem następujące zmiany i wprowadzanie kolejnych części nie odznaczały się istotnym zróżnicowaniem w stosunku do egzaminów z ubiegłych lat, na co wskazują słowa: „My nie zauważamy wielkich różnic, przeważnie jest to na tym samym poziomie”. W dalszej części wypowiedzi Dyrektor podkreśla, że klasy są bardzo zróżnicowane pod względem poziomu uczniów, czego skutkiem są dysproporcje wyników, ponadto: „Klasy są nieliczne... ośmioro, sześcioro liczą i wystarczy, że w takiej klasie trafi się dwoje, troje uczniów o bardzo niskim poziomie i automatycznie zaniża wynik”. W związku z tym, pedagodzy, analizując wyniki, oceniają je tylko pod kątem indywidualnych osiągnięć uczniów, o czym świadczą słowa: „U nas nie bierzemy średniej oddziały, grupy – tylko indywidualnie jakie postępy zrobił uczeń”. Natomiast biorąc pod uwagę zmiany kryteriów i struktury egzaminu, Dyrektor wypowiada się następująco: „Tak jak mówiłem, w naszym przypadku nie ma tutaj żadnych różnic. Trzeba podchodzić indywidualnie. To rozszerzenie, wprowadzenie też języka.. nie widzimy tu żadnych różnic... My patrzymy indywidualnie na każdego ucznia”.

Kwestia możliwości intelektualnych uczniów pojawia się też w nieco innym kontekście. Zdaniem nauczycielki geografii: „(...) dzieci są coraz bardziej zaburzone”. Pedagog nie jest odosobniona w tym przekonaniu, gdyż nauczyciel fizyki zwraca również uwagę na możliwości uczniów, które na przestrzeni lat uległy ograniczeniu: „dzieci są trudniejsze” – jak twierdzi pedagog. Aby lepiej zobrazować tę sytuację nauczyciel podaje przykład: „Mam zadania, które kiedyś dawałem klasom trzecim, a teraz nie mogę ich dać. Muszę je najpierw przekształcić, pozmieniać, zadań dać mniej. Każdy moduł rozbić tematycznie na drobne tematy, bo dziecko nie da rady”. Za przyczynę tej trudności nauczyciel upatruje prawo, w którym to rodzic wybiera placówkę dla swojego dziecka: „Z racji tego, że kiedyś było tak, że dwa lata dzieciak nie zdawał i automatycznie był przetrzucony do szkoły specjalnej. Obecnie teraz nie jest to automatyczne, rodzic ma w swojej gestii to, że dziecko przychodzi do danej szkoły”. W rezultacie uczeń z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim albo nie trafia do szkoły specjalnej albo pojawia się w niej bardzo późno. Ma to duże znaczenie, gdyż jak oświadcza nauczyciel: „same arkusze i same testy są według tych samych wytycznych, i są też różnice, są łatwiejsze, bardziej dostępne, aczkolwiek dla naszych dzieci coraz trudniejsze”.

Pole trudności dotyczące struktury egzaminu poddaje krytycznej analizie wicedyrektorka placówki, odnosząc się w swej ocenie do zmian jakie nastąpiły na przestrzeni lat. Wicedyrektorka przypomina początkową strukturę egzaminu złożoną z dwóch części: humanistycznej oraz matematyczno-przyrodniczej, a także wprowadzonego później egzaminu z języka obcego, które zostały przekształcone: „Teraz mamy jedną część humanistyczną rozdzieloną na dwie i... to by mogło tak zostać według mnie”. Część humanistyczna składa się na chwilę obecną z języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie. Uczniowie przystępujący do egzaminu najpierw rozwiązują część historyczną, po czym następuje przerwa i kolejna część egzaminu – z języka polskiego. Wicedyrektorka wyraża silne niezadowolenie z następującej kolejności egzaminu: „My uważamy, że najpierw polski, a dopiero po przerwie WOS. Dlatego, że na polskim oni się muszą bardzo mocno skupić. WOS to jest – pytania zamknięte, generalnie są zadania zamknięte. (...) to jest dla nich prostsze. I od lat nasi uczniowie z WOS-u wypadają lepiej. Bo to jest pierwsza część, rano przychodzą, jeszcze nie są zmęczeni i oni tę część robią szybko”. Po pierwszej części egzaminu następuje, cytując słowa wicedyrektora „nieszczęсна przerwa”, po której uczniowie rozpoczynają część z języka polskiego. Analogicznie do części humanistycznej ma miejsce sytuacja z kolejnością egzaminów z części matematyczno-przyrodniczej, w których egzamin z matematyki odbywa się po egzaminie z części przyrodniczej. Skutki takiej kolejności, podobnie do egzaminu odbywającego się pierwszego dnia, są widoczne w rezultatach na egzaminie, o czym wzmiankuje Wicedyrektor: „z części matematyczno-przyrodniczej z matematyki od tej pory zaczęliśmy mieć znacznie gorsze wyniki”.

Planowana reforma likwidacji gimnazjum stanowiła wyraźne pole w wypowiedziach nauczycieli, chociaż zaobserwowano, iż pedagodzy nierzadko mieli trudności z ustosunkowaniem się do tych zmian, co wyrażały sformułowania: „Trudno mi się wypowiedzieć”, „Nie mam pomysłu jak to teraz będzie wyglądać. Ciężko stwierdzić”; „Czy zmiana będzie korzystna to się okaże”. Nauczycielka historii i WOS-u uznała, że na chwilę obecną nie można dokonać oceny przewidywanej reformy, gdyż jak to określa: „wszystko jest gdzieś tam w powijakach i nie ma tego materiału rzeczywistego”. W dalszej części wypowiedzi pedagog objaśnia kryteria, które bierze pod uwagę przy ocenie przemian: „Jeżeli mówimy o pozytywach czy negatywach to w momencie kiedy jesteśmy w stanie powiedzieć jak to wpływa na ucznia, a nie jak na nauczyciel”, gdyż pedagog potrafi się dostosować do następujących zmian, a uczeń nie zawsze.

W kontekście likwidacji gimnazjum nauczycielka geografii dostrzega pozytywne wynikające z istniejącego swego czasu ośmioklasowego systemu szkoły podstawowej i zamiaru powrotu do tej struktury. Jej zdaniem: „(...) poprzedni system – 8 klas plus 4 w liceum i 5 w technikum był dobrym systemem. Wówczas uczeń był

w szkole macierzystej przez 8 lat, a zatem w wieku dorastania – jego najbardziej burzliwym okresie”. Zdaniem pedagoga, w takim systemie nauczyciele znali ucznia od najmłodszych lat i łatwiej było im reagować na problemy wychowawcze nasilające się w okresie dorastania, a więc na etapie obecnej szkoły gimnazjalnej. Nauczycielka uważa, iż na chwilę obecną uczniowie przybywający do pierwszej gimnazjum, często trafiają do nowej szkoły i stają się anonimowi. W celu zwrócenia na siebie uwagi uczniowie popisują się i nauczyciel musi niejednokrotnie silnie się natrudzić, by nakierować uwagę uczniów na omawiane zagadnienia i jak twierdzi pedagog: „zyskać w ich oczach szacunek”. Nauczycielka puentuje swoją opinię słowami: „Także jeśli chodzi o system wychowawczy to lepszy jest system 8+4. To jest na plus”.

W odniesieniu do planowanej likwidacji gimnazjum z perspektywy nauczyciela fizyki wyłania się obraz dostrzeganej dezorganizacji i nieładu w działaniach reformatorskich. Z punktu widzenia pedagoga obecna sytuacja prezentuje się w następujący sposób: „Wprowadzono gimnazja. Były efekty kształcenia. Było lepiej. I naraz likwidują gimnazja. Wszystko jest przewrócone do góry nogami”. Zdaniem nauczyciela najgorsze jest to, że reforma obejmuje swym zasięgiem cały system, a nie jest skierowana do wybranej grupy, co według pedagoga pociągnie za sobą olbrzymie koszty. W podobnym duchu wypowiada się nauczycielka matematyki. Wyrażając swoje zdanie na temat zbliżającej się reformy nie może powstrzymać ironii, z której wyraźnie wynika, iż Polska nie jest na tyle bogatym krajem, by móc pozwolić sobie na reformę całego systemu: „Jesteśmy tak bogatym krajem, mamy tyle pieniędzy, że to jest nam naprawdę bardzo potrzebne (...)”.

Pejoratywne nastawienie do reformy można odczytać także z wypowiedzi wicedyrektorki. Określa ona bowiem mające nadejść zmiany jako: „totalne zamieszanie” i „bałagan”. W odniesieniu do placówek specjalnych wicedyrektorka stwierdza, iż wprowadzenie zmian będzie szczególnie trudne ze względu na przyzwyczajenie i zaznajomienie się uczniów z obecnym systemem, co wiąże się z odczuwanym przez podopiecznych poczuciem bezpieczeństwa. Zmiana systemu będzie dla uczniów równoznaczna z zaburzeniem dotychczasowych zasad, co pedagog wyraźnie zaznacza w swojej wypowiedzi: „(...) dla nas to jest w ogóle tragedia, bo oni się już wyuczili. W podstawówce jest tak, w gimnazjum jest tak, potem przychodzi do zawodówki i w zawodówce jest tak. Wszystko im się zaburza”. Wicedyrektorka, kontynuując swoją wypowiedź podkreśla, że opinie na temat nadchodzącej reformy są podzielone: „Jedni się cieszą, inni się nie cieszą”. Własną perspektywę wyraża słowami: „według mnie to jest bałagan”.

Nauczycielka matematyki, poddając planowaną reformę analizie, zwraca uwagę na to, że zmiany, które Ministerstwo ma zamiar wprowadzić, tak naprawdę nie są niczym nowym, gdyż planowany system już kiedyś w Polsce istniał: „bo to wszystko to co teraz, o czym się mówi, oczywiście wszystkiego nie wiem, bo

wiadomo, że jeszcze nie ma tych wyznaczników i tak dalej, ale wszystko o czym się mówi to już kiedyś było. No to nie jest nic nowego. Odwrócenie kota ogonem". Jednak trud i praca włożone we wdrożenie obecnie istniejącego systemu są, zdaniem nauczycielki tak ogromne, że nie powinno się marnować tych wysiłków i wprowadzać kolejnych przemian. Pedagog objaśnia to w następujący sposób: „Ale skoro już to zrobiliśmy i coś wypracowaliśmy, no bo to była jakaś praca i to ciężka, żeby to zmienić, żeby się przyzwyczaić do nowego, żeby tą młodzież przyzwyczaić do nowych warunków i w ogóle”.

Planowana reforma oświaty, będąca przedmiotem nauczycielskiej analizy spotyka się również z niezadowoleniem nauczycielki niemieckiego, która nie kryje frustracji wynikającej z braku przygotowania Polski do planowanych zmian. Pedagog swoją wypowiedź rozpoczyna od zajęcia jasnego stanowiska w tej sprawie: „Ogólnie ta reforma w ogóle nie podoba mi się, że tak powiem”. Zdaniem pedagoga: „Polska w ogóle nie jest przygotowana do tej reformy”, w związku z czym nauczycielka uważa jej przeprowadzenie na chwilę obecną za całkowicie bezsensowne. Germanistka sądzi, że zarówno nauczyciele, uczniowie jak i budynki szkolne nie są przygotowane na zapowiadane zmiany, a podsumowuje to słowami: „Nic nie jest przygotowane tak naprawdę nigdzie”. Cała reforma, zdaniem nauczycielki, na chwilę obecną nie ma sensu, gdyż: „została zrobiona na szybko, byle jak. Byle by tylko ją wprowadzić”.

Pole planowanych przemian poddaje ocenie również dyrektor placówki, odwołując się do posiadanego doświadczenia: „Myślę – to jest moje zdanie – jako osoby z wieloletnim doświadczeniem dyrektora, że nie powinno się wprowadzać zmian tak szybko”. Wprowadzenie zmian, zdaniem dyrektora powinno być poprzedzone ich wcześniejszą weryfikacją: „Zmiany powinny być sprawdzone na jakiejś próbie, powinna być ona dokonana i dopiero potem wprowadzanie tego wszystkiego”. Częste zmiany są, w opinii dyrektora olbrzymim utrapieniem, które wprowadza: „tylko niepotrzebne zdenerwowanie i chaos”, i jak dodaje: „To chyba nam najbardziej przeszkadza w naszej codziennej pracy”. Dyrektor puentuje, iż: „Tak naprawdę nie wiadomo jak to będzie”, co uważa za największy problem w pracy, gdyż brak informacji uniemożliwia długoterminowe planowanie. Konkludując, perspektywę głoszoną przez dyrektora można porównać do walki z wiatrakami, o czym świadczą słowa: „Jak coś wypracujemy to później to szybciotko legnie w gruzach i na nowo budujemy. I znowu będziemy budować cały system. Od podstaw”.

## Podsumowanie

Można pokusić się o stwierdzenie, iż zmiany są nieodłącznym elementem systemu polskiej oświaty. Zagłębiając się w historię przemian w edukacji, wyraźnie widać nieustannie pojawiające się w niej reformy o olbrzymim zasięgu jak i modyfikacje, których zakres obejmuje mniejszy obszar. Każdą reformę i przemianę można ocenić za pomocą zestawienia aktualnej sytuacji w stosunku do stanu przed zajściem zmian. O taki bilans zmian w obrębie egzaminów gimnazjalnych dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim pokusili się uczestniczący w badaniu nauczyciele i dyrekcja Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego z jednej z pomorskich miejscowości. Pedagodzy na podstawie własnego doświadczenia zawodowego, znajomości arkuszy egzaminacyjnych, znajomości regulacji prawnych dotyczących egzaminów ustosunkowywali się do przemian w egzaminie gimnazjalnym. Kluczową kwestią była dostrzegana przez nich problematyczność wymagań egzaminacyjnych i ograniczona możliwość udzielania uczniom wsparcia w trakcie egzaminu. Słabości postrzegano także w kolejności realizacji egzaminów, przy braku krytycznych ocen związanych ze strukturą egzaminu. Niskie wyniki wiązano z niskimi możliwościami uczniów, a funkcję wyników postrzegano w wymiarze indywidualnym.

Ustosunkowanie się do zmian, jakie miały miejsce w egzaminie gimnazjalnym, dla każdego z badanych obejmowało (z uwagi na jego doświadczenie zawodowe) różne ramy czasowe. Realny czas tych zmian odnieść można do ostatnich dwóch dekad. O ile oczywiście wydaje się podanie momentu – punktu inicjalnego obszar wypowiedzi nauczycieli, o tyle czas zamykający ten obszar był trudny do przewidzenia. Badani nauczyciele w swoich wypowiedziach wykraczali poza wydarzenia przeszłe i odnosili się do antycypowanej przyszłości. Rok 2017 był bowiem ostatnim rokiem istnienia gimnazjum – zgodnie z decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej od roku szkolnego 2017/2018 ten etap kształcenia planowano zastąpić istniejącą niegdyś ośmioletnią szkołą podstawową. Pomimo zarysowujących się różnic w ocenach antycypowanych wydarzeń, dało się zauważyć przewidywanie zagrożenia poczucia bezpieczeństwa uczniów i nauczycieli. Odczuwana niepewność i mglistość planowanych zmian z pewnością nie gwarantuje tego, by nauczyciele byli gotowi praktycznie wdrażać zaplanowane przemiany.

Nauczycielskie spojrzenie na zmiany nie jest wolne od dostrzegania powiązania reform z polityką i władzą kraju. Szczególnie wyraźnie zaznacza się w nich świadomość braku wpływu na zmiany. Nie trudno w tym kontekście nie zgodzić się ze słowami Bogusława Śliwerskiego [2008, s. 103–104], który brak możliwej odpowiedzi negatywnej na pytanie, czy reforma oświaty okazała się sukcesem wyjaśnił następująco: „Powód tak prostej i jednoznacznej oceny jest bardzo prosty –

wszędzie tam, gdzie zmianę wprowadza odgórnie władza państwowa z wykorzystaniem całego swojego aparatu władzy, dominacji, a więc różnych, jawnych oraz skrytych środków kontroli i przymusu, wzbudzających wśród nauczycieli poczucie administracyjnego obowiązku, ale i zarazem lęku o miejsce pracy, efekt musi być przynajmniej na pozór pozytywny”.

## Bibliografia

- Barłóg K. (2008), *Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Chrostowska T., Mosiek T. (2001), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, MEN, Biuro Administracyjne, Warszawa.
- Czerepaniak-Walczak M. (2002), *Świadomość podmiotów edukacji gimnazjalnej – perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Hogben, Szczecin.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, WHS Toruń–Leszno.
- Denek K. (2008), *Tocząca się reforma edukacji [w:] Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Trans Humana, Białystok.
- Draus J., Terlecki R. (2005), *Historia wychowania*, t. 2, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Gibbs G. (2015), *Analizowanie danych jakościowych*, PWN, Warszawa.
- Informator o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012, opracowany przez Centralną Komisję Egzaminacyjną we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi w Gdańsku, Jaworznie, Krakowie, Łodzi, Łomży, Poznaniu, Warszawie i Wrocławiu oraz Instytutem Badań Edukacyjnych w Warszawie, Warszawa 2010, <http://www.oke.krakow.pl/inf/filedata/files/Informator%20gimnazjalny%20od%202011-2012.pdf> [dostęp: 28.03.2017].
- Kocór M. (2006), *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Kocór M. (2014), *Nauczyciel wobec reformy, reforma wobec nauczyciela. Ku polityce partnerstwa i dialogu edukacyjnego [w:] Edukacja jutra. Systemowe aspekty organizacji szkolnictwa w Polsce*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec.
- Konarzewski K. (2004), *Reforma oświaty podstawa programowa i warunki kształcenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa.
- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z dnia 31 marca 2010 r. w sprawie sposobu dostosowania warunków i formy przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu do potrzeb uczniów (słuchaczy) ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od roku szkolnego 2010/2011, Warszawa 2010, file:///C:/Users/LENOVO/Downloads/dostosowania\_sp\_gim\_2011.pdf [dostęp: 20.04.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 marca 2001 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych [Dz. U. z 2001 r. Nr 29, poz. 323].

- Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 9 września 2016 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego w roku szkolnym 2016/2017 [http://oke.waw.pl/files/oke\\_waw\\_70620160909%20Komunikat%20o%20dostosowaniach%20Egzamin%20gimnazjalny.pdf.pdf](http://oke.waw.pl/files/oke_waw_70620160909%20Komunikat%20o%20dostosowaniach%20Egzamin%20gimnazjalny.pdf.pdf) [dostęp: 28.03.2017].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz.17).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych [Dz. U. z 2007 r. Nr 73, poz. 562].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych [Dz. U. Nr 41, poz. 413; z 2000 r. Nr 6, poz. 72 i Nr 115, poz. 1201].
- Sadowska S. (2013), *Egzamin gimnazjalny 2012 dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – o jawnych i ukrytych sposobach myślenia osób zaangażowanych we wdrażanie zmian*, „Szkoła Specjalna”, nr 5.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015), *Sukcesy w dziedzinie zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami? Refleksje w odniesieniu do sprawdzianu po szkole podstawowej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 20.
- Szymański M. J. (2004), *W poszukiwaniu drogi. Szanse i zagrożenia edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Śliwerski B. (2008), *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ślusarczyk M. (2010), *Spory o edukację wczoraj i dziś*, Krakowska Akademia im. A. Frycz Modrzewskiego, Kraków.
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego [Dz.U z 1999 r. Nr 12, poz. 96].
- Zahorska M. (1999), *Jak nauczyciele oceniają reformę edukacji [w:] Nauczyciele wobec reformy edukacji*, red. E. Putkiewicz, K.E. Siellawa-Kolbowska, A. Wiłkomirska, M. Zahorska, Warszawa.



## Lista recenzentów czasopisma od roku 2015

Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Stanisława Byra (UMCS Lublin)  
Prof. dr hab. Zenon Gajdzica (UŚ, Katowice)  
Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)  
Dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ, Zielona Góra)  
Dr hab. Danuta Kopec (UAM, w Poznaniu)  
Dr Cezary Kurkowski (UWM w Olsztynie)  
Dr Iwona Myśliwczyk (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Katarzyna Parys (UP, Kraków)  
Dr hab. Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Jacek Pyżalski (UAM w Poznaniu)  
Dr hab. Danuta Wajsprych (WSB, Gdańsk)  
Dr hab. Danuta Wolska (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)  
Prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM, Olsztyn)  
Dr hab. Teresa Żółkowska (US, Szczecin)  
Dr hab. Agnieszka Żyta (UWM, Olsztyn)

## INFORMACJE DLA AUTORÓW

Teksty prosimy przesyłać na adres redakcji: [niepelnosprawnosc@ug.edu.pl](mailto:niepelnosprawnosc@ug.edu.pl).

**Formatowanie tekstów** standardowe (marginesy 2,5 cm, czcionka Times New Roman 12 pkt, odstępy 1,5). **Przypisy** w tekście, w nawiasie kwadratowym, z podaniem wydawnictwa i miejsca wydania na końcu tekstu. Krótkie (150–200 słów) **streszczenie** w języku angielskim. **Słowa kluczowe** oraz **tytuł** w języku angielskim i polskim.

W związku z wdrożeniem procedur zapobiegających ghostwritingowi oraz guest authorship, Redakcja prosi o przesłanie na jej adres (pocztowy bądź skanem na e-mailowy) podpisanej deklaracji:

- 1) ujawniającej wszystkich autorów, którzy wnieśli znaczący wkład do publikacji,
- 2) deklarującej oryginalność publikacji,
- 3) zawierającej afiliacje i kontrybucje poszczególnych autorów (procentowy wkład w autorstwo, koncepcja, założenia, metody, protokół, przygotowanie publikacji),
- 4) ujawniającej źródła finansowania publikacji.

Prosimy głównie o teksty dotychczas niepublikowane, jednak dopuszczamy również możliwość druku wartościowych fragmentów tekstów publikowanych w pracach zbiorowych, po uzyskaniu zgody właściciela praw autorskich.

Redakcja zastrzega możliwość dokonywania wyboru tekstów oraz skrótów i zmian, po uzgodnieniu z autorem.

### ZASADY RECENZOWANIA

Lista recenzentów czasopisma „Niepełnosprawność” jest publikowana co najmniej raz do roku w wersji pierwotnej, czyli drukowanej.

Do oceny każdej publikacji powołuje się dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki, w której afiliowany jest autor oraz spoza jednostki wydającej czasopismo. Autorzy i recenzenci przed zakończeniem procedury recenzowania nie znają swoich tożsamości, z wyjątkiem, kiedy autor zgłosi deklarację o braku konfliktu interesów w postaci:

- bezpośrednich relacji osobistych,
- relacji podległości zawodowej,
- występowania bezpośredniej współpracy naukowej w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.

Każda recenzja ma formę pisemną i kończy się jednoznacznym wnioskiem co do dopuszczenia artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.

### ZASADY ODRZUCENIA PUBLIKACJI

1. Zastosowane zostały działania prowadzące do ukrycia autorstwa.
2. Tekst jest plagiatem.
3. Tekst nie ma charakteru naukowego.
4. Tekst nie jest merytorycznie związany z tematyką kolejnego numeru czasopisma (może w tym przypadku zostać przyjęty do publikacji w numerach kolejnych).
5. Badania prezentowane w publikacji są metodologicznie niepoprawne.
6. Tekst nie spełnia kryteriów publikacji naukowej.