

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Specjalne potrzeby edukacyjne.
(Nie)nowe obszary wsparcia w edukacji

Nr 33

Gdańsk 2019

Komitet Naukowy
doc. dr hab. Jarosław Balvin (Uniwersytet w Zlině),
prof. dr Ursula Horsch (Uniwersytet w Heidelbergu),
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. naczk.), *Marta Jurczyk* (z-ca red. naczk.)
Sławomira Sadowska, Joanna Belzyt (sekretarz redakcji)

Czasopismo recenzowane
(tryb recenzowania i informacje dla autorów
na stronie 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
www.wyd.ug.edu.pl
Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Contents

Od Redakcji	9
<i>Editor's Note</i>	
Amadeusz Krause	
Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona pierwsza <i>Paradigms of didactics and their implications for special education – the first approach</i>	11
Zenon Gajdzica	
Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością <i>Organizational principles of teaching in inclusive education of learners with disability</i>	26
Anna Zamkowska	
Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych <i>Attitudes of parents towards inclusive education in international research</i>	40
Jolanta Rzeźnicka-Krupa	
Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności <i>Education and disability - equalizing opportunities or reproducing social inequalities?</i>	52
Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk	
O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzyj uczniów/osób z niepełnosprawnością <i>On the still unresolved problems of public education obstructing the process of inclusion of students/people with disabilities</i>	71
Monika Gołubiew-Konieczna	
Włączanie i wyłączenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnego nurtu działań edukacyjnych – rozwiązania praktyczne w kontekście przepisów prawa oświatowego na przykładzie miasta Gdańska i nie tylko <i>Including and excluding students with special needs from general educational trend – practice regulations of the existing educational law on an example of Gdańsk and more</i>	83

Małgorzata Moszyńska, Beata Antoszevska

Praca nauczyciela szkoły przyszpitalnej w perspektywie procesu inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – z doświadczeń nauczycieli szkół przyszpitalnych w województwie warmińsko-mazurskim

The work of a hospital school teacher in a view of the process of inclusion of a student with special educational needs – obtained from the experience of the hospital school teachers in Warmian-Masurian Voivodeship

106

Katarzyna Plutecka

O empatii: przyczynek do rozważań nad humanistycznym wymiarem profesji pedagoga specjalnego

About empathy: a contribution to reflection on the humanistic dimension of the profession of a special pedagogue

118

Joanna Skibska

Edukacja spersonalizowana i jej wymiary w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Personalized education and its dimensions in the early school education teachers' assessment

130

Marzenna Zaorska

Problematyka intymności w komunikacji alternatywnej

The issues of intimacy in alternative communication

145

Ewa Domagała-Zyśk, Agnieszka Amilkiewicz-Marek

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badanie pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA

Social and emotional competences of students with school failure – study with TROS-KA model

157

Tomasz Kasprzak

Problematyka głuchoślepoty w przestrzeni współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce i Republice Czeskiej

Problems of deafblindness in the space of contemporary special education in Poland and the Czech Republic

170

Katarzyna Parys

Idea pomocy w pedagogice specjalnej – kluczowe wymiary relacji syntagmatycznej

The concept of help in special pedagogy – key dimensions of a syntagmatic relation . . .

182

Z badań studentów***Students' research*****Aleksandra Bawolska**

Dziecko z mutyzmem wybiórczym – charakterystyka zjawiska oraz sposoby przeciwdziałania trudnościami

A child with selective mutism – characteristics of the phenomenon and ways to counteract the difficulties

204

Od Redakcji

Editor's Note

Oddajemy do Państwa rąk już 33 numer czasopisma „Niepełnosprawność”. Zebrane w tomie artykuły odnoszą się do rozwiązań edukacyjnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością. Wiele z nich łączy myślowo wyzwanie, jakie rodzi „otwarcie systemu oświaty” na wszystkich uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności. Przedstawione różne punkty widzenia na problemy związane ze wspólną edukacją będą zaciekawieniem oraz przekonaniem, że łączymy się z pogłębioną myślą wrażliwych na potrzeby ludzi i świata naukowców.

Tom otwiera artykuł, w którym w nawiązaniu do paradygmatów współczesnej dydaktyki poddany został ocenie rozwój dydaktyki specjalnej (Amadeusz Krause). Analiza została ukierunkowana zwłaszcza na nurt dydaktyki obiektywistycznej. Autor w oparciu o podręczniki z zakresu dydaktyki specjalnej wskazuje na niedostateczny rozwój tego obszaru. Sygnalizuje jednocześnie ryzyko zwiększenia zjawisk niepożądanych. Jednym z tych zjawisk jest negatywnie rozumiana normalizacja.

Przestrzeń dociekań w polu „inkluzja” otwierają analizy ukierunkowane na zasady kształcenia w aspekcie organizacyjnym (Zenon Gajdzica). Punktem wyjścia opracowania jest założenie, że przyjęcie lub odrzucenie istnienia określonych zasad organizacyjnych oraz nadanie im sprecyzowanej rangi, jest jednym z istotnych czynników różnicujących fundamenty inkluzji edukacyjnej. Główną tezę, stanowiącą oś dyskusji, jest założenie, że konstruowanie niepozorowanej edukacji inkluzyjnej nie może opierać się wyłącznie na zmianie postrzegania niepełnosprawności (przejściu od modelu indywidualnego do społecznego). Powinno ono konstituować się również na przemianach szerszego kontekstu związanego z paradygmatycznymi przeobrażeniami założeń dydaktyki. W zbiorze tekstów w szerokim polu „inkluzja” odnajdujemy też przegląd badań zagranicznych i polskich dotyczących postaw rodziców dzieci niepełnosprawnych wobec edukacji włączającej (Anna Zamkowska). Wyniki badań międzynarodowych i polskich wskazują, że rodzice wymieniają zarówno wynikające z niej korzyści, głównie

o charakterze społecznym, jak i wskazują na liczne braki w zakresie wsparcia edukacyjnego, dotyczące dostępności wsparcia edukacyjnego i możliwości zindywidualizowania procesu edukacji ich dzieci. Interesującym polem analiz jest też możliwość wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej (Monika Gołubiew-Konieczna). Autorka ze znanstwem opisuje rozwiązania wynikające z przepisów prawa oświatowego oraz praktyczne ich zastosowania. Kolejnee zajmujące analizy koncentrują się na nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji osób z niepełnosprawnością (Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk). Rozważania ogniskują się na braku działań na rzecz budowania kapitału społecznego w szkole, jako niezbędnej bazy do praktykowania w niej opartej na zaufaniu i szacunku współpracy oraz na problemie ubóstwa, które zbyt często jest powodem wykluczania i marginalizowania uczniów nim dotkniętych przez pełnosprawnych rówieśników i szkolny personel. W tekście został podjęty także problem nudy w szkole i jej destrukcyjnego wpływu na uczniów i proces ich włączania. Problematykę „inkluzji” dopełnia artykuł, którego celem jest identyfikacja uwarunkowań edukacyjnych kształtujących założenia i praktyki pedagogiczne obecne w kształceniu integracyjnym oraz edukacji inkluzywnej (Jolanta Rzeźnicka-Krupa). Rozważania autorki skupiają się na pytaniu: czy kształcenie uczniów ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” i z niepełnosprawnością wspiera ich rozwój i wyrównuje szanse edukacyjne, czy też raczej reprodukuje nierówności i wzmacnia procesy samowykluczania się podmiotów?

Tematyka artykułów nie zamyka się w polu „inkluzji”. Analizy dotyczą szeroko zadania kształcenia różnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W tym szerokim polu uwagę objęto działania podejmowane przez nauczycieli szkół przyszpitalnych wobec ucznia przebywającego w szkole przyszpitalnej (Małgorzata Moszyńska, Beata Antoszevska). Badania zrealizowane przez autorki wskazują, iż nauczyciele szkół przyszpitalnych koncentrują się przede wszystkim na realizacji zadań związanych z edukacyjną funkcją szkoły. Kolejnym przedmiotem analizy jest zagadnienie znaczenia empatii dla zawodowego funkcjonowania pedagoga specjalnego i zapewnienia wysoce humanistycznego wymiaru współpracy pedagoga specjalny – uczeń (Katarzyna Plutecka). Interesującym dopełnieniem tych kwestii są rozważania w polu spersonalizowanej edukacji (Joanna Skibska). Przedstawione wyniki badań prowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej pozwalają rozpoznać spojrzenie nauczycieli na wymiary edukacji spersonalizowanej oraz przejawiane wobec tych wymiarów postawy. Interesującym polem w kontekście humanizacji relacji jest zagadnienie intymności w komunikacji alternatywnej (Marzenna Zaorska). Autorka interesująco rozważa kwestie przyzwolenia na intymność, zasad i warunków regulujących przekracza-

nie lub nieprzekraczanie granic intymności. Przestrzeń analiz odnosi się również do pola trudności i niepowodzeń w nauce (Ewa Domagała-Zyśk, Agnieszka Amilkiewicz-Marek) oraz problematyki głuchoślepoty (Tomasz Kasprzak). W zakresie pierwszego pola autorki prezentują wyniki badań kompetencji społeczno-emocjonalnych wykonanych z wykorzystaniem narzędzi TROS-KA w grupie uczniów z niepowodzeniem szkolnym w średnim wieku szkolnym. Wyniki wskazują na poważne trudności uczniów w sferze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i wskazują na konieczność podjęcia intensywnych działań postdiagnostycznych w celu wzmocnienia rezyliencji uczniów. W polu problematyki głuchoślepoty autor analizuje przemiany dokonujące się w teorii i praktyce pracy z osobami głuchoniewidomymi w Polsce i Republice Czeskiej. Rozważa między innymi kwestie poszerzenia zainteresowań surdoflopedagogiki, zmiany w możliwości edukacji, opieki, terapii i wsparcia osób głuchoniewidomych, zmiany w prowadzeniu badań dotyczących głuchoniewidomych. W bieżącym numerze podjęta została także refleksja nad istotą i złożonością zjawiska pomocy (Katarzyna Parys). Ukazano syntagmatyczny charakter pomocy i poddano analizie jej zasadnicze komponenty. Pozwala to wyrazić sprzeciw wobec traktowania osób z niepełnosprawnością wyłącznie w kategorii biorców działań pomocowych i zwrócić uwagę na potrzebę i możliwość skutecznego wypełniania roli dawców pomocy. Do dyskusji o edukacji włączyli się nie tylko przedstawiciele środowiska akademickiego. Polem studenckich analiz stał się w tym tomie uczeń z mutyzmem wybiórczym (Aleksandra Bawolska).

Pragniemy podziękować wszystkim autorom, którzy postanowili podzielić się swoimi rozważaniami na łamach naszego czasopisma. Pogłębione rozpoznania, interesujące analizy literatury krajowej i zagranicznej, ciekawe doniesienia badawcze z pewnością wzbudzą zainteresowanie czytelnicze i stanowiąc będą impulsem dla naszego myślenia. Wyrażamy nadzieję, że numer 33 „Niepełnosprawności”, który oddajemy do rąk Państwa, spotka się z pozytywnymi ocenami. Zapraszamy oczywiście do dzielenia się naukowymi dokonaniem w kolejnych numerach czasopisma.

dr hab. Sławomira Sadowska, prof. UG
redaktor tomu

Amadeusz Krause
Uniwersytet Gdański

Paradygmaty dydaktyki i ich implikacje dla pedagogiki specjalnej – odsłona pierwsza

W artykule poruszono problematykę paradygmatów współczesnej dydaktyki oraz ich implikacji dla pedagogiki specjalnej. Analiza dotyczy nurtu dydaktyki obiektywistycznej. Autor na podstawie podręczników z zakresu dydaktyki specjalnej wskazuje na niedostateczny rozwój tego obszaru. Kluczową dla tekstu jest teza, że dydaktyka normatywna i instruktorzowa w nauczaniu dzieci z niepełnosprawnością zwiększa ryzyko zjawisk niepożądanych. Jednym z tych zjawisk jest negatywnie rozumiana normalizacja.

Słowa kluczowe: paradygmaty dydaktyki, dydaktyka specjalna, niepełnosprawność

Paradigms of didactics and their implications for special education – the first approach

The article is devoted to the paradigms of current didactics and their implications for special education. The presented analysis is focused on the objectivist didactics trends. In reference to special didactics handbooks the author points out the unsatisfactory stage of development of this field. The thesis statement of the paper is that normative and instructional didactics in teaching children with disabilities strengthens the risk of undesirable phenomena. One of them is negatively understood normalisation.

Keywords: paradigms of didactics, special didactics, disability

Wprowadzenie

Dyskusja na temat paradygmatów w pedagogice, w tym pedagogice polskiej, ma już długą historię. Dla wielu pedagogów teoria paradygmatów rozpowszechniona przez Thomasa Kuhna była inspiracją do analiz zmian zachodzących w naukach społecznych zarówno w ich kontekstach teoretycznych, jak i metodologicznych. W literaturze pedagogicznej znajdziemy rozważania na temat istoty samych paradygmatów [Kwieciński 2000; Śliwerski 2009; Malewski 2010] i ich znaczeń dla poszczególnych subdyscyplin pedagogiki [Klus-Stańska 2009]. W latach

dwutysięcznych dyskusję paradygmatyczną zainicjowano również w pedagogice specjalnej [Krause 2010]. Popularność paradygmatów wynika nie tylko z wyjaśniania dynamizmu rozwoju nauki, ale też z faktu, że stały się one doskonałym narzędziem diagnostycznym procesów zmiany, przemijania, odmiennych interpretacji tych samych faktów, budowy nowych powiązań teoretyczno-metodologicznych. Mówiąc najprościej, paradygmat stał się swoistym spojrzeniem na otaczającą nas rzeczywistość i próbą jej naukowego wyjaśnienia.

Pomimo różnic w ujmowaniu paradygmatów, wśród badaczy kształtują się pewne uzgodnienia, które dla analiz pedagogicznych mają znaczenie kluczowe. Główne z nich to zgoda na wieloparadygmatyczność w naukach społecznych. Obecnie przyjmujemy, że w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, gdzie jeden paradygmat zastępuje drugi, w naukach społecznych mogą one współwystępować, a sam proces wypierania (jeśli następuje) może trwać dekady. Inne ważne uzgodnienie dotyczy teoretycznego zasięgu paradygmatu. Przyjmujemy istnienie paradygmatów metateoretycznych obejmujących cały obszar wiedzy i dyscyplin (np. paradygmat obiektywistyczny, konstruktywistyczny), jak i istnienie paradygmatów dyscyplinarnych, subdyscyplinarnych (np. paradygmaty pedagogiki specjalnej, dydaktyki) czy wręcz kategoryalnych (paradygmat emancypacyjny, integracyjny, podmiotowy). Innym ważnym dla dalszych rozważań jest założenie o niewspółmierności paradygmatów [Krause 2014]. W pewnym uproszczeniu oznacza to konflikt oglądu paradygmatycznego. Inaczej, pewne paradygmaty są rozłączne, nie można *być trochę w jednym i trochę w drugim* lub je dowolnie konstruować na zasadzie wyboru pasujących nam fragmentów. Oznacza to, że paradygmat może zmienić perspektywę oglądu tego samego zjawiska. Przykładowo, dla jednych normalizacja będzie procesem dyscyplinującym i dyskryminującym, dla innych zjawiskiem szans środowiskowych i integracji.

Dla pedagogiki specjalnej dyskusja nad paradygmatami dydaktyki ma znaczenie z co najmniej dwóch powodów. Po pierwsze, mam wrażenie, że w przeciwieństwie do innych działów pedagogiki specjalnej, dydaktyce często odbiera się *status naukowości*. Jedną z przyczyn tego stanu jest zapewne powszechne przekonanie o wykluczeniu prac dydaktycznych z procesu awansu naukowego oraz ich skrajne uprzedmiotowienie. Dydaktyka stała się w dużej mierze domeną prac metodycznych, egzemplifikujących konkretne zadania praktyczne, od których dystansują się „poważni naukowcy”. W pewnym uproszczeniu można powiedzieć, że mamy mnóstwo pozycji „jak skutecznie uczyć”, przy braku źródeł „dlaczego tak, a nie inaczej uczyć”? Drugim powodem zainteresowania pedagogów specjalnych paradygmatami dydaktyki jest rozwój refleksji naukowej w dydaktyce ogólnej. Refleksja ta jednak nie zawsze przenoszona jest na grunt pedagogiki specjalnej. Zdawałoby się, że ten proces uaktualniania wiedzy ma miejsce w najnowszych monografiach i podręcznikach z zakresu dydaktyki specjalnej ostatnich lat,

np. w pracach „Dydaktyka specjalna, wybrane zagadnienia” [Wyczesany (red.) 2014], „Dydaktyka specjalna, podręcznik akademicki” [Głodkowska (red.) 2010] czy „Dydaktyka specjalna od wzorca do interpretacji” autorstwa Joanny Głodkowskiej [2017] i „Dydaktyka specjalna od systematyki do projektowania dydaktyki specjalistycznych” [Głodkowska (red.) 2017]. Niedawny rok wydania tych prac nie świadczy niestety o ich teoretyczno-metodologicznej aktualności. Ich problemem jest opieranie się głównie na dydaktyce obiektywistycznej i to najczęściej z kilkudziesięcioletnim rodowodem. Przykładem jest podrozdział autorstwa Ewy Dyduch na temat aktywizacji w procesie dydaktycznym oparty na tekstach Bartnickiego z roku 1966 [Dyduch 2014]. Podobnie, analizując tekst Magdaleny Wałachowskiej z podręcznika akademickiego „Dydaktyka specjalna” [Wałachowska 2010], można odnieść wrażenie, że czas polskiej dydaktyki specjalnej *zatrzymał się* na pracach lat osiemdziesiątych, ewentualnie wczesnych latach dziewięćdziesiątych XX w. Również w tekście Wojciecha Gasika „Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość”, rozważania na temat dydaktyki kończą się na pracach Ottona Lipkowskiego z lat osiemdziesiątych [Gasik 2010]. Trudno w tej analizie znaleźć tę deklarowaną w tytule *przyszłość*. Czy rzeczywiście jest nią nowatorstwo poglądów z lat osiemdziesiątych?

Z całym szacunkiem dla tych prac, ich autorów i niepodważalnego wkładu, jaki wnieśli do dyscypliny naukowej, jednak teorie kształcenia i uczenia się nadal się rozwijają. W dzisiejszym globalnym obiegu naukowym 30 lat to epoka. Już sam wgląd w podręczniki akademickie ostatnich dwudziestu lat pokazuje, jak zmienia się pedagogika jako dyscyplina naukowa [Śliwerski (red.) 2009]. Wielość konkurujących nurtów, metod, strategii badawczych, podejść, koncepcji i teorii stwarza nie tylko możliwość, ale i konieczność dokonywania wyborów. Nie można wybrać *wszystkiego*. Analogicznie, wyborów wśród konkurujących teorii i nurtów należy dokonać we współczesnej dydaktyce. Najnowsza książka Doroty Klus-Stańskiej [2018] „Paradygmaty dydaktyki, myśleć teorią o praktyce” może być w tych decyzjach pomocna.

Paradygmaty dydaktyczne – impuls do dyskusji o nowej dydaktyce specjalnej

Prezentacja szczegółowych założeń paradygmatów dydaktycznych i ich poszukiwanie w pedagogice specjalnej poprzez analogie i porównanie przekraczałyby ramy tego artykułu, dlatego skupię się na wybranych elementach założeń i ich fragmentarycznej egzemplifikacji, by pokazać, że czas rozpocząć dyskusję o *nowej* dydaktyce pedagogiki specjalnej. Punktem wyjścia będzie mapa paradyg-

matów dydaktycznych opracowanych przez Dorotę Klus-Stańską [2018], jednak zanim do niego przejdę, zwrócę uwagę na dwie kwestie.

Pierwsza, uważam że kluczowa, to współczesne rozumienie pojęcia *dydaktyka*. Ciągłe w ujęciu dość powszechnym, także wśród pedagogów specjalnych dominiuje wąskie rozumienie dydaktyki wyłącznie jako nauki o procesie nauczania. Józef Sowa w podręczniku z końca lat 90. ubiegłego wieku „Pedagogika specjalna w zarysie” definiuje ją następująco: „Dydaktyka (...) jest to nauka o celach, treściach, procesie, metodach, środkach i organizacji nauczania na wszystkich szczeblach” [Sowa 1998: 53].

W refleksji naukowej ostatnich dwudziestu lat ujęcie to (pomimo pozostawania w pracach i świadomości wielu badaczy) uległo zdecydowanie rozszerzeniu, pokazując, że samo nauczanie nie jest nigdy bezkontekstowe. Inaczej, nauczaniu towarzyszy proces uczenia się, który warunkowany jest nie tylko metodycznie, ale i kulturowo, ideologicznie, społecznie czy wręcz politycznie. „Dydaktyka naukowa, jak pisze D. Klus-Stańska [2018: 25], zajmuje się opracowaniem teoretycznych modeli uczenia się pod wpływem nauczania, badaniami programów szkolnych, przebiegu zajęć szkolnych oraz ich wyników i skutków, ustalaniem mechanizmów i przyczyn porażek szkolnych, rozpoznawaniem widocznych w nauczaniu wpływów polityczno-kulturowych itd.”

Pomijając już sam fakt, że część składowych tak rozumianej dydaktyki rzadko znajdujemy w pracach dedykowanych temu zagadnieniu, to warto zwrócić uwagę na ryzyko tradycyjnego pojmowania *nauczania* dla człowieka z niepełnosprawnością. Jest ono zdecydowanie większe, aniżeli w przypadku osób pełnosprawnych¹. Przykładem jest wkomponowanie wizji porządku świata ludzi pełnosprawnych w proces nauczania niepełnosprawnych; dydaktyka normatywna, legitymująca różnicujący charakter normy; dyrektywność języka nauczania; gloryfikacja zachowań pożądaných i skuteczności metodycznej, kosztem autonomii i podmiotowości ucznia.

Te przykłady można oczywiście skonkretyzować. Zwróćmy uwagę na kategorię *porażki szkolnej* i *wpływu polityczno-kulturowego*, które znalazły się w definicji Klus-Stańskiej i przenieśmy je na proces nauczania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej. Jaka może być interpretacja jego niepowodzenia szkolnego w ujęciu klasycznym? *Jest za słaby do tej szkoły, nie nadaje się, wymagania go przerastają*, w najlepszym przypadku *źle dostosowano metody nauczania*

¹ W większości podręczników dydaktycznych pedagogiki specjalnej ten wątek praktycznie nie występuje. Autorzy rozróżniając swoistość dydaktyczną pedagogiki specjalnej koncentrują się terapeutycznej i rehabilitacyjnej roli dydaktyki specjalnej. W pracach dzieli się często dydaktykę specjalną na rodzaje i obszary zaburzeń, którym ma przeciwdziałać np. dydaktykę korekcyjną, resocjalizacyjną, terapeutyczną, oligofrenodydaktykę, surdodydaktykę, tyfłodydaktykę (np. J. Pańczyk, 1999, *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*), „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, 10, Warszawa).

do jego niepełnosprawności. Analizując proces dydaktyki współcześnie powinniśmy się jednak spytać nie tylko o metody, ale i sposoby podejścia do niego jako osoby, do możliwości i alternatyw, jakie mu zaoferowano, do tego czy on chce być w tej szkole i czy ta szkoła mu nie szkodzi, aż wreszcie czy to, czego, jak i gdzie go nauczymy, nie jest efektem perspektywy urzędnika edukacyjnego czy profesjonalisty, któremu *wyduje się*, że taka forma edukacji jest dla niego najkorzystniejsza. Inaczej mówiąc, nawet dobry nauczyciel bez świadomości powiązania procesu nauczania z mechanizmami adaptacyjnymi i normalizacyjnymi, może przyczynić się do kulturowego *ujarzmiania* niepełnosprawności.

Drugą kwestią wartą wyjaśnienia jest sens konstruowania paradygmatów we współczesnej dydaktyce. Można by powiedzieć, mając powyższe przykłady na uwadze, że wystarczy do klasycznego (transmisyjnego) rozumienia nauczania *dodać* rozwinięcie, tj. zwrócić uwagę na jego uwarunkowania, a proces kształcenia będzie na wskroś nowoczesny (wydaje się, że taką wizję mają niestety wciąż autorzy podręczników dydaktyki specjalnej). To niestety tak nie funkcjonuje. Nie da się połączyć pewnych stanowisk, gdy się wykluczają. Nie można przykładowo wykorzystywać posłuszeństwa i uległości, by kształtować autonomię i podmiotowość. Inaczej mówiąc, również w nauczaniu i uczeniu się przyjęcie pewnej perspektywy może oznaczać konieczność zrezygnowania z innej. Także przyjęcie określonego stanowiska teoretycznego może oznaczać, jak to subtelnie określiła Klus-Stańska [2018: 24], potrzebę „wykreśleń” stanowisk wcześniejszych.

I tak przechodzimy do kwintesencji paradygmatu. Zwróćmy uwagę na założenie kluczowe, że ten sam fakt edukacyjny ma w innym paradygmacie inne znaczenie. W jednym przykładowo będzie sukcesem *edukacyjnego wyuczenia*, w innym egzemplifikacją *normatywnego stłamszenia*. Wyjaśnia to precyzyjnie D. Klus-Stańska. Posługując się kategorią nauczania zwraca uwagę nie tylko na różnice w podejściu do nauczania, ale też na konsekwencje tego nauczania. „Te same czynności – pisze Klus-Stańska – które na gruncie jednego paradygmatu są nauczaniem przyczyniającym się do uczenia się, na gruncie innego nie mają z uczeniem się większego związku, a nawet mogą być rozpatrywane jako czynnik hamujący aktywność poznawczą uczniów. To, co przedstawiciel jednego paradygmatu uznaje za wiedzę o świecie, przedstawiciel innego traktuje jako arbitralnie dominującą wersję obrazu rzeczywistości. (...) Innymi słowy, przedstawiciele różnych paradygmatów nie tyle inaczej oceniają to, co widzą, nie tyle prezentują odmienną edukację, ile patrzą na to samo wydarzenie w klasie, widząc coś zupełnie innego” [Klus-Stańska 2018: 43].

W kontekście powyższego ujawnia się nie tylko sens rozpoznawania paradygmatów dydaktycznych, ale też ich rola jako narzędzia samoświadomości i refleksji nad własnymi działaniami dydaktycznymi. Dydaktyka, jak pisze D. Klus-Stańska [2018: 53], traci swą *oczywistość* i zaczyna wymagać odpowiedzialności za swoje

wybory. Ta odpowiedzialność w przypadku pracy z człowiekiem z niepełnosprawnością, z reguły o mniejszym *potencjale obronnym* i słabszej odporności na zewnątrzsterowność, jest jeszcze większa.

D. Klus-Stańska [2018] po szczegółowej analizie przyjmuje, że w dydaktyce mamy do czynienia z trzema paradygmatami: obiektywistycznym, konstruktywistyczno-interpretatywnym i transformacyjnym. Ze względu na ograniczoną objętość artykułu zajmę się w tym teście pierwszym z nich, czyli paradygmatem obiektywistycznym i jego odmianami. Według Klus-Stańskiej paradygmat ten występuje w Polsce w postaci prakseologicznie zorientowanej dydaktyki normatywnej oraz pomiarowej dydaktyki instrukcyjnej. W obu proces nauczania podporządkowany jest realizacji bezkrytycznie akceptowanego programu z dominującą rolą i aktywnością nauczyciela, w obu kluczowe są ustalone odgórnie treści i efekty uczenia się. Uczenie się jest w tym paradygmacie rozumiane jako bezpośredni skutek nauczania, a efekty osiągnięte za pomocą metod kształcenia, wskazywanych jako wzorcowe, poddawane są pomiarowi. D. Klus-Stańska do nurtu dydaktyki obiektywistycznej dodaje także neurodydaktykę. Pomimo iż w przeciwieństwie do dwóch pozostałych nie jest ona programocentryczna, to dostarcza według autorki metod i form optymalizacji przyrostu wiedzy odgórnie oczekiwanej od uczniów i ich kompetencji arbitralnie uznanych za ważne. Ta, skoncentrowana na uczniu – a nie programie – dydaktyka, jak zauważa Klus-Stańska, bazuje na logice przyczynowo-skutkowej. Inaczej mówiąc, dydaktyka ta na podstawie nowoczesnych badań neurobiologicznych dąży do tych samych celów w kontekście efektów uczenia się, tyle że odwołując się do wyjaśnień zaczerpniętych z nauk przyrodniczych. W szczegółowej analizie nurtów dydaktyki obiektywistycznej dokonanej przez D. Klus-Stańską poznajemy relację między ich założeniami a modelem zajęć szkolnych, jaki preferują, a także zarówno mocne, jak i słabe strony tego paradygmatu.

Paradygmat obiektywistyczny w dydaktyce specjalnej

W kontekście pedagogiki specjalnej szczególnie niektóre krytyczne refleksje nad nurtami obiektywistycznymi wydają się wartościowe dla rozwoju dydaktyki specjalnej. Z wybranych elementów krytyki dydaktyki normatywnej zwróciłbym uwagę na kierowniczą rolę nauczyciela i niezdolność do wytwarzania zmiany. W tak rozumianym nauczaniu pełnosprawny pedagog staje się przewodnikiem do świata pełnosprawności, mędrcom wyjaśniającym, jaki jest i jaki powinien być świat. Transmisyjny przekaz nie skłania do wyjścia poza to, co podane i egzekwowane.

O ile w przypadku dziecka pełnosprawnego, analizując konsekwencje takiego nauczania, będziemy mówić o ryzyku zmniejszenia własnej aktywności i kreatywności, o tyle w przypadku dziecka z niepełnosprawnościami głębszymi może do tego dochodzić „wćwiczenie” w schematyczny model rozwiązywania problemów, swoiste ubezwłasnowolnienie cudzą wiedzą i autorytetem pełnosprawności. Ryzyko jest tym większe, że w tej grupie osób nauczanie jest jeszcze bardziej upraktycznione, a podstawowym operacjom poznawczym z reguły towarzyszą silnie narzucane konteksty funkcjonalne. Przykładem niech będzie ciągle popularne nauczanie metodą ośrodków pracy. W metodzie tej znajdziemy wyraźne ślady obiektywistycznej normatywności. Znajdujemy tam zarówno kierowniczą rolę nauczyciela, jak i ograniczoną zdolność metody do generowania zmiany. W opisie metody znajdujemy między innymi: „Od pomysłowości nauczyciela zależy czy cel zajęć będzie przyjęty przez uczniów z pełnym zaangażowaniem i jakie procesy psychiczne będą kształtowane. (...) Szczególne znaczenie ma obserwacja właściwa, celowo planowana przez uczniów. Występuje w niej najpierw obserwacja kierunkowa przez nauczyciela występująca po zaspokojeniu pierwszej ciekawości (obserwacja dowolna). (..). Nauczyciel naprowadza uwagę uczniów. (...) nauczyciel powinien nie tylko zwracać uwagę na uzupełnianie i korygowanie (...), lecz w miarę możliwości powiązanie zdobytej wiedzy z konkretną działalnością uczniów i emocjonalnymi odczuciami (nauczanie przez przeżywanie)” [Marek-Ruka 2010: 218].

Nie podważając znaczenia metody ośrodków pracy dla rozwoju dydaktyki specjalnej, chciałbym zwrócić uwagę jedynie na trud zmiany w podejściu metodycznym do dziecka z niepełnosprawnością. Przecież – jak powiedzą jej zwolennicy – ta metoda *działa*. *Pokolenia dzieci się na niej wyuczyły*. Nie można, powiemy, porównywać kształcenia dziecka pełnosprawnego i z niepełnosprawnością, *dziecko niepełnosprawne intelektualnie potrzebuje przewodnika* itd.

Nie kwestionuję tego. Zwracam uwagę jedynie na konieczność refleksji nad językiem metody, jej celami, arbitralnej roli nauczyciela, a przede wszystkim konieczność jej krytycznej ewaluacji. Konkretyzując, jeśli zatem czytamy o „właściwym stosunku do omawianych na zajęciach zagadnień i prawidłowego postępowania w środowisku” [Marek-Ruka 2010: 221], to warto podjąć refleksję, kto ustala, co jest właściwe i prawidłowe?; jakie wartości i idee leżą u podstaw tej *prawidłowości?*, a wreszcie, jaką cenę płaci uczeń za tę *prawidłowość?* Czy świat wartości, jaki przekazuje nauczyciel, jest światem wartości ucznia, czy jedynie światem pożądanym i przyjętym arbitralnie przez nauczyciela? Inaczej mówiąc, jaka jest gwarancja, że właśnie poprzez tak konstruowany proces dydaktyczny nie utrwalamy dyskryminującego porządku świata, adaptacyjnych nawyków posłuszeń-

stwa, autorytetu osoby pełnosprawnej niezależnie od tego, czego by nie głosiła i nie czyniła?

Szczególnie ciekawa z punktu widzenia pedagogiki specjalnej jest opisywana przez D. Klus-Stańską krytyka dydaktyki normatywnej w zakresie jej niezdolności do zmiany programu nauczania, warunkowanego kulturowo, ideologicznie i politycznie. Według autorki, program tak konstruowany „jest wyrazem panujących w społeczeństwie stosunków dominacji i podporządkowania, wskutek tego zawsze sprzyja określonym grupom społecznym, inne marginalizując” [Klus-Stańska 2018: 79]. Dydaktyk normatywny – dodaje dalej – „przyjmuje wyznaczone cele odgórnie i niedyskutowane i do nich dostosowuje swoje modele, typologie oraz dyrektywy” [Klus-Stańska 2018: 79].

Naturalne wydaje się, że tak warunkowana normatywność *jest groźniejsza* dla osób z niepełnosprawnością. System edukacji dla tych osób, jak żaden inny, podlega opisywanym uwarunkowaniom. W pierwszej kolejności wyraża ideologię społecznego traktowania osób z niepełnosprawnością. Niezależnie czy będzie to ideologia segregacji, czy integracji, będzie ona wyznaczała perspektywę odgórnie narzuconą, z reguły opracowaną przez ludzi pełnosprawnych. Przykładem może być tak zwana dydaktyka nauczania w grupach zróżnicowanych, inkluzyjna czy integracyjna. Czy bierze ona pod uwagę okoliczności społeczne takiej edukacji czy jest na tyle refleksyjna, że przewiduje sytuacje, w których może być dla ucznia szkodliwa? W żadnym innym rodzaju edukacji nie będzie tak silnych uwarunkowań kulturowych i ideologicznych. Przykładem może być edukacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w szkole masowej, która wciąż nie znajduje w Polsce społecznej akceptacji.

Oczywiste są też uwarunkowanie polityczne i ekonomiczne edukacji specjalnej. Edukacja dzieci z niepełnosprawnością jest po prostu kosztowna. Żadnego z tych elementów dydaktyka normatywna nie podważa. Zorientowana na skuteczności, gubi kontekst. Zwróćmy na przykład uwagę na renesans edukacji domowej dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Ten model edukacji, korzystny ekonomicznie i lansowany przez wielu ze względu na swoją prostotę i skuteczność, legitymuje de facto izolację społeczną i marginalizację.

D. Klus-Stańska [2018: 76] w opisie nurtu dydaktyki normatywnej wskazuje też na jego silne strony, które wyjaśniają jej popularność. Wymienia tu między innymi przejrzystość strukturalną nurtu, systemowość ujęcia, nacisk na wielostronność nauczania czy integrację środowisk naukowych i nauczycielskich. Pomijając w tym miejscu analizę silnych stron², zwróć jeszcze uwagę na inne źródło popularności takiej dydaktyki, to jest na nabyte strategie nauczania przez nauczycieli

² Warto zwrócić uwagę, że w odbiorze silne strony opisywanych nurtów dydaktyki w pracy Klus-Stańskiej nie *równoważą się* ze słabymi i nie są usprawiedliwieniem dla ich silnej krytyki, są raczej próbą wyjaśnienia ich ciągłej popularności.

z własnego okresu edukacji. Ten *swoisty ciąg oczywistości*, jak powinna wyglądać edukacja, nabyty w tradycyjnej szkole, niezwykle trudno przerwać w trakcie przygotowania do zawodu. Szczególnie przy tradycyjnym modelu nauczania na uczelni, przyszłemu nauczycielowi pozostaje nauczanie intuicyjne, jedyne, które się u niego utrwaliło w postaci poznanych schematów dydaktycznych³.

Drugi nurt dydaktyki obiektywistycznej, jaki szczegółowo omawia D. Klus-Stańska, dydaktyka instrukcyjna swe zasoby teoretyczne czerpie z funkcjonalizmu i behawioryzmu. Głównymi kategoriami nurtu są skuteczność, planowanie i pomiar dydaktyczny. Szczegółowy opis przyczyn dynamicznego rozwoju i niekwestionowanych sukcesów tej dydaktyki instrukcyjnej oraz istotne różnice w stosunku do nurtu normatywnego znajdziemy w pracy cytowanej autorki [Klus-Stańska 2018: 80–94]. Ze względu na sporą popularność *behawioryzmu* w nauczaniu osób z niepełnosprawnością skoncentruję się jedynie na wskazanej krytyce tego typu dydaktyki i kontekstów, w moim mniemaniu, najbardziej istotnych dla pedagogiki specjalnej. W słabych stronach tego nurtu D. Klus-Stańska wymienia między innymi przyjęcie założenia o linearnej koncepcji wiedzy oraz zachowawczość i niekrytyczność wobec obowiązującego programu nauczania. Pierwsze założenie, jak pisze autorka, trudno broni się wobec badań naukowych na temat powstawania wiedzy w umyśle. Nie powstaje ona na zasadzie systematycznego, addytywnego dobudowywania elementów wzajemnie warunkowanych w procesie liniowym, jak chcieliby zwolennicy tego nurtu. Oznacza to, że zaplanowanie przyrostu wiedzy w określonym czasie po *przerobieniu* wyznaczonych zadań nie tylko może nie odpowiadać faktycznemu jej nabywaniu, ale też pomijać szereg uwarunkowań sytuacyjnych czy związanych z podmiotem nauczania, a w konsekwencji mieć bezpośrednie następstwa dla rozwoju ucznia, ale też jego ustalonej przez nauczyciela pozycji w systemie edukacji. Możliwy jest na przykład scenariusz, że brak osiągnięcia zakładanych efektów nauczania uruchamia mechanizmy degradacyjne lub dyskwalifikujące ucznia, jak brak promocji, zakwalifikowanie do grupy uczniów *słabszych* lub *bardziej niepełnosprawnych*.

W dydaktyce specjalnej znajdujemy często proste interpretacje dydaktyki instrukcyjnej. Oto dla konkretnego typu i stopnia niepełnosprawności planujemy szereg zadań dla ucznia o zwiększającym się stopniu trudności, po których nauczyciel powinien uzyskać zakładany efekt kształcenia, najczęściej zarówno w postaci określonej sekwencji rozumienia i myślenia, jak i zachowania. Tę formę dydaktyczną odnajdujemy w zasadach procesu nauczania w najnowszym podręczniku dydaktyki specjalnej. Określana jako *szczegółowe działanie pedagogiczne*, podzielona jest na fazy: „racjonalnego formułowania celów i odpowiednio dobieranych treści kształcenia; stosowanie zróżnicowanych metod (...); skuteczne zarzą-

³ Raporty na temat jakości kształcenia nauczycieli pokazują jeszcze inną nieprawidłowość, to jest dramatyczne obniżanie godzin przygotowania dydaktycznego do zawodu, zob. [Krause 2017: 89–103].

dzanie formami organizacyjnymi (...); wzbogacenie procesu (...) odpowiednimi środkami dydaktycznymi; systematyczne monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów i podejmowanie działań profilaktycznych w sytuacji trudności szkolnych” [Głodkowska 2017: 180].

Charakterystyczne jest przyjmowanie bez większej krytycznej refleksji celów nauczania i form organizacyjnych takiej edukacji. Zarówno cele jak i efekty zakłada się administracyjnie, niejako na zewnątrz procesu nauczania. Tak rozumiana dydaktyka, również w przypadku ucznia z niepełnosprawnością, jest ukierunkowana w swoich badaniach na pomiar skuteczności. W opisie badań z dydaktyki specjalnej Joanny Głodkowskiej kluczowymi kategoriami są między innymi: ocena skuteczności likwidowania barier, ocena skuteczności kształcenia specjalnego, rozpoznanie stylów nauczania i ich efektywności, rzetelna ocena skuteczności edukacyjnej, monitorowanie realizacji efektów kształcenia, badanie skuteczności itd. [Głodkowska 2017: 206].

Krytyka założeń behawioralnych w dydaktyce instrukcyjnej najbardziej uwidacznia się w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu. Zwolennicy tego nurtu wskazują na jego udokumentowaną skuteczność w tej grupie uczniów; przeciwnicy porównują go do tresury, wskazują na wątpliwe podstawy etyczne czy na uzależnienie pożądanego zachowania od stosowanych bodźców. W pedagogice specjalnej największe kontrowersje nurt ten wzbudza w modyfikacji zachowań niepożądanych. W krytycznej jego ocenie czytamy: „Modyfikacja zachowania ma strukturę technologiczną: cele nie są przedmiotem dyskusji, lecz przyjmuje je się jako zadane. Poszukiwania dotyczą jedynie powiązań i zależności, jakie występują pomiędzy pożądanym rezultatem a środkiem i jakie mogłyby być pomocne w możliwie pełnym osiągnięciu wytyczonego celu. Ponieważ niejednokrotnie uzyskuje się wiedzę metodą eksperymentów na zwierzętach, rodzą się wątpliwości, czy tak zdobyte informacje można odnieść do istoty ludzkiej. Stąd zarzut krytyków: czy w ogóle można modyfikować zachowania ludzi? Rzeczywiście istnieje duże niebezpieczeństwo manipulacji oraz lekceważenia godności i wolności człowieka. Między nauczycielem posługującym się, na przykład, programem nagradzania (żetony) a uczniem łatwo może powstać «układ handlowy»” [Hilldebrand 2007: 77].

Fascynacja nurtami edukacji wywodzącymi się z behawioryzmu traci też według najnowszych badań swój najsilniejszy argument mówiący o niezwyklej skuteczności. W pracy S.I. Greenspan, S. Wieder z 2014 r., „Dotrzeć do dziecka z autyzmem”, czytamy: „Ograniczone programy edukacyjne stosujące powtarzające się ćwiczenia, których celem jest wyuczenie odosobnionych umiejętności, takich jak dopasowywanie kształtów, zamiast pracy nad osiąganiem podstawowych kamieni milowych rozwoju. Nie udowodniono, że ćwiczenia takie budują solidną podstawę do rozwoju zdolności kognitywnych i społecznych i umiejętności przetwa-

rzania informacji słuchowych i kompetencji językowych oraz zdolności myślenia wyższego stopnia” [Greenpan, Weder 2014: 24] i dalej „(...) model behawioralny miał na celu zmianę powierzchownych zachowań i objawów, takich jak agresja i nieposłuszeństwo. Mimo, że początkowo taki model terapii wydawał się skuteczny, najnowsze badania pokazują, że dzieci leczone zgodnie z nim osiągają jedynie bardzo skromne postępy w nauce i niewielkie lub żadne korzyści społeczne i emocjonalne” [Greenspan, Wieder 2014: 48].

W kontekście dydaktycznym zapytamy ponadto, kto ustanawia pożądane cele kształcenia lub zakładane wzorce zachowania? Jakie są źródła celów w tak zorientowanej dydaktyce? Czy jest nią tylko rozwój dziecka (pomijając ocenę metody, która do niego prowadzi)? Czy przemycą się w niej cele i wartości *pacyfikujące inność* dziecka, normalizujące nie tylko jego zachowanie, ale i osobowość?

„Dydaktycy instrukcyjni – pisze Klus-Stańska – zajmują się budowaniem narzędzi osiągania celów, które pochodzą z ustaleń dominujących grup społecznych i wynikają z ochrony ich interesów. Cele przyjęte w programie nauczania mają statut *oczywistych*, a dydaktyka ma służyć jedynie zapewnieniu skuteczności i badania stopnia ich osiągania. Same cele przez dydaktyków instrukcyjnych nie są kwestionowane i pozostają poza dyskusją” [Klus-Stańska 2018: 93].

W przypadku osób z niepełnosprawnością oczywiste jest, że ten nurt dydaktyki będzie potężnym narzędziem negatywnej normalizacji interpretowanej w ujęciu foucaultowskim [Foucault 1993]. To w dominującej grupie pełnosprawnych powstaje wizja poprawnie funkcjonującego *niepełnosprawnego*, to dla tej grupy zdecydowanie prostsze i tańsze jest *wyuczenie* do rzeczywistości zastanej, lokującej osoby z niepełnosprawnością w wyznaczonych dla nich peryferiach życia społecznego, aniżeli wymagająca wysiłku i nakładów zmiana tej rzeczywistości. W tym sensie można pokusić się o stwierdzenie, że dydaktyka instrukcyjna w pedagogice specjalnej, wbrew swoim inkluzyjnym deklaracjom, będzie bardziej utrzymywać podziały dyskryminujące aniżeli je znosić.

Najmłodszy nurt paradygmatu obiektywistycznego, neurodydaktyka, wywodzi się z teorii plastyczności mózgu, a swój dynamiczny rozwój w ostatnich latach zawdzięcza coraz dokładniejszemu możliwościom pomiaru aktywności mózgu. „To mózg podpowiada dydaktyce – pisze D. Klus-Stańska – czego potrzebuje uczeń, by mógł nauczyć się jak najwięcej przy relatywnie jak najmniejszych nakładach (wysiłku, czasu, operacji umysłowych itp.), a tym bardziej jak najmniejszych stratach i niewykorzystanych możliwościach” [Klus-Stańska 2018: 95].

W krytyce tego nurtu, poza typową dla obiektywizmu akceptacją celów i programów nauczania, zwróciłbym uwagę na dwa aspekty opisywane przez D. Klus-Stańską, deformowanie wiedzy neurologicznej i biologizację refleksji edukacyjnej. Do pierwszej sytuacji dochodzi, gdy pedagodzy w uproszczony sposób implementują doniesienia neurologiczne w procesy dydaktyczne, najczęściej bez

udokumentowania empirycznego swoich założeń. Do drugiej sytuacji dochodzi, gdy perspektywa biologiczna przesłoni podmiot w relacji społeczno-kulturowej.

W pedagogice specjalnej ta fascynacja neurodydaktyką przybiera szczególnie rozmiary i znaczenie. Wpływ badań medycznych na tę subdyscyplinę pedagogiki był i jest wciąż ogromny. Przypomnijmy choćby formę kompensacji w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną opracowaną w latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Nie dysponując dzisiejszą wiedzą na temat pracy mózgu, już wtedy zakładaliśmy możliwość tworzenia się nowych połączeń neuronów, przejmujących rolę obszarów uszkodzonych. Zakładaliśmy to nie na podstawie badań neurologicznych, lecz w oparciu o osiągnięte postępy rehabilitacyjne. Nikt oczywiście nie był w stanie dokonywać rozstrzygnięć co do faktycznych źródeł zaobserwowanej zmiany. Obecnie postęp w poznawaniu mózgu i możliwości jego stymulacji ponownie wzbudzają nadzieje pedagogów i rodziców na swoistą samonaprawę uszkodzeń, choćby przez skuteczniejszy proces nauczania⁴. To połączenie medycznych przyczyn i symptomów niepełnosprawności ze skutecznością rehabilitacji determinuje po dzień dzisiejszy u wielu badaczy spojrzenie biologiczne na zagadnienia czysto pedagogiczne, w tym wychowanie i nauczanie. Inaczej mówiąc, wbrew deklaracjom o uspołecznieniu procesu edukacji i wychowania, tęsknota za biologicznym *cudownym środkiem naprawy odchylenia od normy psychofizycznej* nie zamiera. Przykładem mogą być sformułowania z podręcznika dydaktyki specjalnej z 2010 roku: „Dlatego też w odniesieniu do dzieci z odchyleniami w rozwoju wyróżnia się specjalny proces oddziaływania pedagogicznego na występujące odchylenia. Są to: – oddziaływania na odchylenia ujemne, których celem jest podniesienie poziomu upośledzonych funkcji (...), – oddziaływania na odchylenia dodatnie skierowane na funkcje rozwinięte ponad ogólny poziom rozwoju dzieci z odchyleniami od normy, celem doprowadzenia tych dzieci do dostępnego dla nich szczytowego poziomu rozwoju. (...) W pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych prowadzi się procesy 1) wychowania – rozwijanie i kształtowanie w nich dyspozycji kierunkowych, decydujących o prawidłowym postępowaniu, motywacji do uczenia się i potrzebie osiągnięć⁵; 2) nauczania – usprawnianie dyspozycji instrumentalnych, zwłaszcza kształtowanie wiedzy, umiejętności i sprawności, umożliwiających sprawność działania i skuteczność postępowania; 3) interwencyjne oddziaływanie na odchylenia rozwojowe (...)” [Al.-Khamisy 2010: 185–186].

⁴ Przykładem postęp w edukacji matematycznej uczniów z niepełnosprawnością. Fakt, że niektórzy uczniowie po intensywnej pracy w teście osiągają wynik powyżej granicy lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, jest interpretowany jako wybitne osiągnięcie dydaktyczne na miarę *wyprowadzenia z niepełnosprawności*.

⁵ Warto zwrócić uwagę na pozytywistyczny redukcjonizm takiego ujęcia wychowania, jakże odległy choćby od wychowania do emancypacji prezentowany w pracach Marii Czerepaniak-Walczak.

W kontekście tego ostatniego stanowiska warto zwrócić uwagę na zjawisko jaskrawej niekonsekwencji i swoistego dualizmu teoretyczno-dydaktycznego w pedagogice specjalnej⁶. Praktycznie we wszystkich opracowaniach na temat rozwoju tej subdyscypliny zwraca się uwagę na zmiany w modelu postrzegania niepełnosprawności, związane z odchodzeniem od paradygmatu medycznego na grunt paradygmatu społecznego czy kulturowego⁷. Ten niekwestionowany przez badaczy proces jednak w wielu obszarach pedagogiki z trudem przenosi się na sposób i język jej uprawiania. Wcale nie do rzadkości należą sytuację, gdzie paradygmatycznej deklaracji podejścia społecznego do niepełnosprawności nadal towarzyszy język medyczny defektów, uszkodzeń, skutecznych oddziaływań i arbitralnej poprawności postępowania. Ten brak uświadomienia funkcjonowania w dwóch światach przez pedagogów, w tym dydaktyków, jest także kolejnym przykładem, dlaczego o paradygmatach warto ciągle mówić i je wskazywać. Entuzjazm nadziei, wręcz uleczenia jakie towarzyszy modelowi medycznemu XXI wieku wzmagają się wraz z coraz to nowszymi doniesieniami o kolejnych przekroczonych granicach poznania naszego mózgu. Podobnie jest z neurobiologią. Już tylko przeglądając ofertę szkoleń i studiów podyplomowych z zakresu neurodydaktyki można mniemać, że oto znaleziono nową drogę nauczania w szczególnie trudnych przypadkach niepełnosprawności intelektualnej czy autyzmu. W opinii zwolenników tej drogi mamy do czynienia nie tylko z nową dydaktyką, ale i jedyną współczesną. W tym kontekście zgadzam się w pełni z decyzją D. Klus-Stańskiej, by także ten typ dydaktyki zaliczyć do nurtu obiektywistycznego. Zorientowany na skuteczność przejawia mniejsze zainteresowanie samym programem nauczania, przesłankami jego tworzenia, wartościami, które preferuje, normami, które upowszechnia. Wartością nadrzędną staje się skuteczność, najlepiej egzemplifikowana faktami z nauk przyrodniczych.

Podsumowanie

Sumując, paradygmat obiektywistyczny pozostaje nadal głównym nurtem nauczania w dydaktyce specjalnej a jego słabsze strony nie tracą tu na aktualności. Przeciwnie, ma się wrażenie, że pewne krytyczne refleksje nad nurtami dydaktyki obiektywistycznej w edukacji ucznia z niepełnosprawnością nabierają nowego wymiaru. Związane jest to po pierwsze z samym podmiotem edukacji specjalnej, z reguły mniej odpornym na zewnątrzsterowność, indoktrynację i manipulację

⁶ Szerzej pisałem o tym we wcześniejszych swoich pracach, m.in. [Krause 2017: 13].

⁷ Bardzo przydatne w analizach tych modeli może okazać się najnowsza monografia J. Rzeźnickiej-Krupy [2019].

dydaktyczną, a także z rehabilitacyjnymi i funkcjonalnymi zadaniami dydaktyki specjalnej. Oznacza to, że poddana krytyce wiodąca rola nauczyciela może przybierać postać autorytarnych rozstrzygnięć ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych, a obraz przekazywanego świata warunkowany jest celami pozadydaktycznymi. W pewnym sensie nurty tego paradygmatu, ze względu na nikłą wrażliwość wobec zewnętrznych uwarunkowań edukacji, legitymizują wyznaczone miejsce w przestrzeni społecznej dla osób z niepełnosprawnością. W swych nadzwyczaj skutecznych odmianach czerpiących z behawioryzmu stają się narzędziem *siłowej* normalizacji.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2010), *Kierunki specjalnego oddziaływania pedagogicznego* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Dyduch E. (2014), *Uwarunkowania procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [w:] *Dydaktyka specjalna, wybrane zagadnienia*, J. Wyczesany (red.), Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Foucault M. (1993), *Nadzorować i karać, narodziny więzienia*, Wydawnictwo Fundacji Aletheia, Warszawa.
- Gasik W. (2010), *Dydaktyka specjalna – z przeszłości w przyszłość* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Głodkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna, od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Głodkowska J. (red.) (2010), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podręcznik akademicki*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Głodkowska J. (red) (2017), *Dydaktyka specjalna, od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, PWN, Warszawa.
- Greenspan S.J., Wieder S. (2014), *Dotrzeć do dziecka z autyzmem, Jak pomóc dzieciom nawiązać relacje, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Hildebrand C. (2007), *Pedagogika zaburzeń zachowania*, GWP, Gdańsk.
- Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki, myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls” Kraków.
- Krause A. (2014), *Pedagogika w zmianie paradygmatycznej – problem hermeneutycznej niewspółmierności*, „Studia Edukacyjne” nr 33.
- Krause A. (2017), *Budowanie wiedzy w pedagogice specjalnej*, „Niepełnosprawność” nr 27.
- Krause A. (2017), *Kształcenie nauczycieli – analiza na podstawie eksperckich doświadczeń z ocen programowych i instytucjonalnych Polskiej Komisji Akredytacyjnej*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 40.

- Kwieciński Z. (2000), *Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy, ślady, próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo „Edytor”, Poznań–Olsztyn.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w pedagogice*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Marek-Ruka M. (2010), *Metoda ośrodków pracy – źródła, złożenia, realizacja* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Pańczyk J. (1999), *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*, „Rocznik Pedagogiki Specjalnej”, nr 10.
- Śliwerski B. (2009), *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (2009), *Pedagogika*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Sowa J. (1998), *Pedagogika specjalna w zarysie*, Wydawnictwo Fosze, Rzeszów.
- Rzeźnicka-Krupa J., *Ciało, tożsamość, performatywność, społeczne ontologie niepełnosprawności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Wałachowska W. (2010), *Dydaktyka specjalna – dział pedagogiki specjalnej i dydaktyki ogólnej* [w:] *Dydaktyka specjalna*, J. Głodkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Wyczęsany J. (red.) (2014), *Dydaktyka specjalna. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Zasady organizacji kształcenia w edukacjach inkluzyjnych uczniów z niepełnosprawnością

Celem artykułu nie jest rekonstrukcja zasad kształcenia. Jest nim próba ich sformułowania w aspekcie organizacyjnym – związanym z namysłem nad procesami porządkowania przestrzeni, czasu oraz innych podstawowych założeń strukturalizujących dwa typy edukacji inkluzyjnej. Punktem wyjścia opracowania jest założenie, że przyjęcie lub odrzucenie istnienia określonych zasad organizacyjnych oraz nadanie im sprecyzowanej rangi, jest jednym z istotnych czynników różnicujących fundamenty inkluzji edukacyjnej.

Główną tezę, stanowiącą oś dyskusji jest założenie, że konstruowanie niepozorowanej edukacji inkluzyjnej nie może opierać się wyłącznie na zmianie postrzegania niepełnosprawności (przejściu od modelu indywidualnego do społecznego). Powinno ono konstytuować się również na przemianach szerszego kontekstu związanego z paradygmatycznymi przeobrażeniami założeń dydaktyki.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej została omówiona problematyka zasad kształcenia, druga obejmuje próbę zakreslenia podstaw teoretycznych dwóch typów inkluzji edukacyjnej, opartej na rekonstrukcji oraz dekonstrukcji edukacji specjalnej. Meritum artykułu stanowi prezentacja autorskiej koncepcji zasad organizacyjnych, które zostały potraktowane jako wskaźniki typów inkluzji. Całość zamyka podsumowanie z kontekstowym nawiązaniem do przemian dydaktyki specjalnej.

Słowa kluczowe: zasady kształcenia, zasady organizacji kształcenia, edukacja inkluzyjna, dekonstrukcja edukacji specjalnej.

Organizational principles of teaching in inclusive education of learners with disability

The article is not aimed at the reconstruction of didactic principles, but at an attempt at formulating them in the organizational aspect. It is associated with exploring the processes of organizing space, time and other basic assumptions which structuralize two types of inclusive education. The starting point of this study is the assumption that applying or rejecting the existence of some specified organizational principles, as well as attributing a specified rank to them, is one of the essential factors which differentiate the foundations of educational inclusion.

The main thesis, constituting the axis for discussion, is the assumption that constructing authentic (not feigned) inclusive education cannot be entirely based on the change of views on disability (transition from the individual to social model). It should be based on the changes of the broader context related to the paradigmatic transformations of the assumptions of didactics.

The article consists of several parts. In the first, the principles of didactics have been discussed, the second is an attempt at outlining the theoretical foundations of two types of educational inclusion – based on the reconstruction and deconstruction of special education. The essence of the study is the presentation of the author's concept of organizational principles which are treated as determinants of the types of inclusion. The whole is completed with a recapitulation with contextual references to the transformations of special didactics.

Keywords: principles of teaching, organizational principles of teaching, inclusive education, deconstruction of special education

Wprowadzenie

Zasady kształcenia w przeszłości były zagadnieniem często podejmowanym przez dydaktyków. Ich typologie znajdują się w praktycznie każdym tradycyjnym podręczniku dydaktyki [Sońnicki 1948; Mysłakowski 1953; Nawroczyński 1961; Kupisiewicz 1977; Okoń 1995; Półturzycki 1997; Bereźnicki 2001]. W przeszłości problem zasad znajdował swoje ważne miejsce także w opracowaniach z zakresu dydaktyki specjalnej [Lipkowski 1980; Pańczyk 1999; Gajdzica 2012]. Obecnie jednak należy do wątków rzadko podejmowanych w obszarze kształcenia i wychowania uczniów z niepełnosprawnościami [Głodkowska 2017; Głodkowska 2017a], w moim przekonaniu, z kilku względów. Po pierwsze, problematyka zasad została wyczerpana w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Warto wspomnieć, że wówczas uprawianie dydaktyki było osadzone praktycznie wyłącznie w paradygmacie pozytywistycznym, a jej koncepcje w ogromnej większości powstawały na kanwie teorii strukturalno-funkcjonalnych [Zaczyński 1988]. To zaś, z dzisiejszego punktu widzenia, wydatnie ograniczało pole eksploracji zasad. Po drugie, dydaktyka specjalna, po intensywnych przemianach pedagogiki specjalnej końcem ubiegłego wieku i epifanii wielu nowatorskich (nieobecnych wcześniej) zagadnień, stała się subdyscypliną niszową. Zabrakło zatem (i brakuje do dziś) pola kontekstowego do badań nad zasadami kształcenia. Po trzecie, w związku z rozwojem konstruktywistycznych koncepcji edukacji (także funkcjonowania szkoły) kwestia znaczenia, a nawet istnienia zasad została podważona.

Warto wspomnieć, że na gruncie pedagogiki specjalnej zasady były formułowane także w odniesieniu do innych procesów – opieki, wychowania, rewalidacji [Kirejczyk 1981; Sękowska 1985; Sowa, Wojciechowski 2001], wykraczając po części poza obszar kształcenia i szkoły. Ten ich zakres pozostawiam na marginesie opracowania, pozostając w obszarze edukacji.

Sądzę, że zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna – pojawianie się nowych koncepcji oraz przemiany uwarunkowań edukacji uczniów z niepełnosprawnością zachęcają do refleksji nad formułowaniem zasad. Celem artykułu nie jest

rekonstrukcja zasad kształcenia. Jest nim próba ich sformułowania w aspekcie organizacyjnym, związanym z namysłem nad procesami porządkowania przestrzeni, czasu oraz innych podstawowych założeń strukturalizujących edukację inkluzyjne. Świadomie używam liczby mnogiej inkluzyj edukacyjnej, wskazując na dwa różne jej typy. Stawiam tezę, że przyjęcie lub odrzucenie istnienia określonych zasad organizacyjnych oraz nadanie im sprecyzowanej rangi jest jednym z istotnych czynników różnicujących fundamenty inkluzyj edukacyjnej.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej omawiam problematykę zasad kształcenia, w drugiej podejmuję próbę zakreślenia podstaw teoretycznych dwóch typów inkluzyj edukacyjnej. Meritum artykułu stanowi prezentacja autorskiej koncepcji zasad organizacyjnych, którą traktuję jako jeden ze wskaźników wymienionych typów inkluzyj. Całość zamyka podsumowanie z kontekstowym nawiązaniem do przemian dydaktyki specjalnej i jej relacji z edukacją inkluzyjną.

Koncepcje zasad

Rozbieżności w zakresie pojmowania zasad, ich niezmienności oraz liczebności prowadzą do zróżnicowanego przypisywania im sprecyzowanej roli w procesach edukacyjnych. W kwestii tej ukonstytuowało się kilka stanowisk. Są one zakorzenione w określonym sposobie postrzegania i poznawania świata, tworząc oś napięć: obiektywizm versus subiektywizm.

Przyjęcie pierwszego stanowiska wymaga uznania racji bytu istnienia prawidłowości w procesach kształcenia i wychowania, a co za tym idzie, osadzenia uprawiania pedagogiki jako nauki w paradygmacie pozytywistycznym związanym z wyjaśnianiem nomotetycznym sytuacji dydaktycznych. Ukazuje ono zasadę jako twierdzenie oparte na prawie naukowym rządzącym jakimiś procesami. W tym rozumieniu zasady dydaktyczne są pewnego rodzaju ustalonymi prawidłowościami [Okoń 1995: 167–168]. U podstaw tej idei leży uniwersalność zasad. Wyraża się ona w założeniu pewnej ogólności, a nawet ponadczasowości. Takie ujęcie, w odniesieniu do zasad wychowania, prezentuje między innymi Włodzimir Szewczuk [1993: 978–979]. W opinii cytowanego autora zasady nie mają nic wspólnego z woluntarystycznie rozumianymi normami czy regułami. Wyrażają obiektywne prawidłowości, nie są zależne ani od osobowości wychowanka, ani systemu kształcenia, a ich liczba powinna odzwierciedlać odkryte prawidłowości działań wychowawczych [Szewczuk 1993: 979].

Zgodnie z drugim znaczeniem zasady to normy postępowania uznanego za obowiązujące. Są one ustalane intuicyjnie, a ich przestrzeganie powinno być obowiązujące w toku nauczania [Okoń 1995: 168]. Mimo że koncepcja ta została osa-

dzona w nurtach strukturalno-funkcjonalnych uprawiania pedagogiki, ukazuje pewną relatywność postrzegania sytuacji dydaktycznych. Dopuszcza indywidualne (intuicyjne) relacje między rzeczywistością a jej obrazem ukonstytuowanym w umyśle nauczyciela. W tym ujęciu zasady stanowią pewnego rodzaju regulator działań nauczyciela. Analiza literatury dydaktycznej pokazuje, że jest to bodajże najpopularniejsze pojmowanie zasad. Koncepcję tę znajdujemy m.in. w pracy Zygmunta Mysłakowskiego [1953], traktującego zasady jako pewnego rodzaju najogólniejsze normy. Ich zadaniem jest regulowanie postępowania nauczyciela, a liczba zasad jest nieograniczona – wynika zatem z konstrukcji określonych sytuacji dydaktycznych. W tym znaczeniu nie są one aksjomatami ani prawami naukowymi. To jednak nie wyklucza ich powtarzalności i obiektywnej zasadności w sprecyzowanych okolicznościach. Podobne określenie zasad kształcenia proponuje Czesław Kupisiewicz [1977: 131] oraz Józef Pólturzycki [1997: 106], twierdząc, że są one zarówno normami postępowania uznanymi za właściwe w realizacji celów, jak i też stanowią pewnego rodzaju praktyczny regulator postępowania nauczycieli i uczniów w procesie kształcenia. Trudno oprzeć się wrażeniu, że koncepcję tę cechuje pewna niewspółmierność ontologiczna. Z jednej strony tak rozumiane zasady zakorzenione są w subiektywnym obrazie rzeczywistości edukacyjnej, z drugiej zaś wskazują na powtarzalność i możliwość obiektywnego oglądu, dającego się stwierdzić jako bezstronnie korzystnego działania będącego elementem całego procesu kształcenia. Być może sprzeczność tę można – używając terminu Paula Feyerabend'y [1996] – znosić założeniem, że subiektywny obraz edukacji powstaje jako odzwierciedlenie obiektywnie istniejących wskaźników. Pozostawiam jednak tę uwagę na marginesie wyводу.

W kolejnym ujęciu zasady są tezami wywiedzionymi z określonej doktryny. Są całkiem relatywne i zależne od poglądów autora, skonstruowanych na bazie jego rozumienia procesów wychowania i kształcenia [Okoń 1995: 168]. Ujęcie to podkreśla kontekstualność wszystkich procesów wychowania, które łączy się z idiograficznym sposobem wyjaśniania rzeczywistości edukacyjnej. Zasady jako prawidłowości, w tym znaczeniu, nie mają zatem racji bytu. Można je ewentualnie rozpatrywać jako relatywne wzory postępowania dydaktycznego tylko w określonych, oryginalnych i raczej niepowtarzalnych, warunkach. Takie ujęcie prowadzi jednak już do dyskusyjnych wniosków w zakresie ich uniwersalności. Nabierają one innego znaczenia w kontekście określonych doktryn, idei i nurtów uprawiania pedagogiki. Koncepcję tę znajdujemy w definicji Kazimierza Sońnickiego [1948: 211–212], który wprowadził utożsamiał je z ogólnymi prawidłami, ale nie traktował ich jako obiektywnych i niezmiennych. Uważał, że w różnych systemach dydaktycznych mogą obowiązywać odmienne zasady, czasem nawet przeciwne.

Ostatni z prezentowanych poglądów, bliski poprzedniemu, wpisuje się w konstruktywistyczną koncepcję pedagogiki. Przypomnijmy, że jej podstawą są założenia, że rzeczywistość jest konstruowana w procesie jej poznawania i nazywania. W efekcie to, co uznajemy za fakty i prawidłowości, nie istnieje obiektywnie, jest subiektywnym wytworem – konstruktem [np. Zybortowicz 1995]. W takim rozumieniu nie istnieją zasady uniwersalne, brakuje również prawidłowości oraz reguł powtarzalności – nawet zakorzenionych w tożsamym myśleniu (doktrynie, nurcie, paradygmacie) o edukacji.

Na potrzeby dalszego wywodu, korzystając po części z dwóch ostatnich koncepcji, przyjmuję, że zasady organizacji kształcenia są pewnego rodzaju przedzałożeniami. Dotyczą procesów uczenia się oraz jego warunków. Umożliwiają wyróżnienie obiektu z tła informacyjnego, tworzą je definicje pojęć [Klus-Stańska 2010: 268], a w omawianym przypadku także relacje między pojęciami. W zależności od przyjętej podstawy ontologicznej i epistemologicznej, przedzałożenia te są ustalane na podstawie odkrywania i wyjaśniania obiektywnie istniejących warunków lub ich rekonstruowania oraz interpretowania w wyniku subiektywnych spostrzeżeń.

Przedzałożenia te przyjmują postać prawidłowości (nie są jednak prawami) o ogólnym charakterze. Stanowią wspólny punkt wyjścia dostrzegania i nadawania znaczenia określonym sytuacjom, ale nie muszą prowadzić do jednomyślnych definicji i ocen obserwowalnych zjawisk. Inaczej ujmując, realizacja zasady sformułowanej na podstawie podzielanej (np. instytucjonalnie) wiedzy wstępnej może przynieść odmienne rezultaty w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych. Tak rozumiane zasady nie są zatem prawami uniwersalnymi.

W tym ujęciu zasady stanowią prawidłowość zakorzenioną w określonej kulturze organizacyjnej szkoły. Nie jest ona ustalona kategorycznie, ponieważ ulega przemianom wraz z przeobrażeniami kultury środowiska. Tak pojmowane zasady organizacyjne stanowią punkt wyjścia projektowania modelu edukacji, ale mogą być w jej toku modyfikowane. To znaczenie odnoszą jedynie do zasad organizujących warunki uczenia się, a nie samego procesu uczenia się.

Dwa typy inkluzji edukacyjnej

Większość ogólnych założeń edukacji inkluzyjnej, noszących znamiona definicji, nawiązuje źródłowo do Deklaracji z Salamanki [*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca, 1994*], gdzie koncepcja inkluzji przewija się w kilku kontekstach, związanych m.in. z narodową polityką oświatową, włączaniem w główny nurt edukacji, tworzeniem programowych

podstaw włączania na różnych szczeblach edukacji, zapewniania równego dostępu do edukacji dziewczyn i kobiet. Uogólniając – autorzy deklaracji podkreślają (choć nie bezpośrednio) wagę inkluzji jako swoistej strategii edukacji ogólnodostępnej wrażliwej na indywidualne, specjalne potrzeby uczących się osób. Natomiast fundamenty organizacyjne edukacji inkluzyjnej zwykle zostają zawarte w kilku bazowych założeniach. Są to:

- ulokowanie uczniów z niepełnosprawnościami w klasach ogólnodostępnych,
- edukacja uczniów z niepełnosprawnościami z uczniami pełnosprawnymi w tym samym wieku,
- włączanie wszystkich uczniów w główny nurt edukacji,
- przynależność wszystkich uczniów do społeczności szkolnej [*Concise Encyclopedia of Special Education* 2002: 495].

Założenia te ukierunkowane są na realizację głównego celu inkluzji, jakim jest zapewnienie wszystkim uczniom, mimo ich indywidualnych różnic, pełnego włączenia w główny nurt edukacji i życia. Przy czym włączanie to traktowane jest jako coś więcej niż fizyczna obecność w głównym nurcie pracy lekcyjnej i społeczności szkolnej – to aktywne uczestniczenie w działaniach podejmowanych na lekcji, to wymiana usług oraz współpraca w rozwiązywaniu problemów, zaspokajaniu swoich i grupowych potrzeb, realizacji zadań – także tych służących budowaniu kapitału społecznego szkoły [Mittler 1995; Ainscow, Miles 2008; Szumski 2010; Hodkinson, Vickerman 2016]. Założenia te nie budzą znaczących kontrowersji. Rozbieżności pojawiają się natomiast na etapie ich operacjonalizacji oraz formułowania konkretnych rozwiązań metodycznych. W przypadku inkluzji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnościami dysonanse te odzwierciedla m.in. stosunek do edukacji specjalnej. Analiza związków z edukacją specjalną pozwala na wyróżnienie dwóch nurtów edukacji inkluzyjnej. Poniżej prezentuję ich skrócone charakterystyki.

Pierwszy nurt opiera się na ewolucji założeń pedagogiki specjalnej i dopasowywaniu ich do potrzeb edukacji włączającej. Inaczej ujmując jego podstawą jest postrzeganie inkluzji edukacyjnej jako kontynuacji (nadbudowy) edukacji specjalnej i integracyjnej. To nurt w wielu swoich podstawach nawiązujący do kultury edukacji integracyjnej z przesłanką modyfikacji założeń organizacyjnych. Budują go kategorie: specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności, głównego nurtu, najbliższego środowiska (placówki ogólnodostępnej), specjalistycznego wsparcia, indywidualizacji, dostosowywania, barier, szkoły dla wszystkich, praw człowieka, kompetencji nauczycieli [m.in. Zacharuk 2008; Zamkowska 2009; Kruk-Lasocka 2012; Speck 2013; Peng, M. Podměšil 2015; Lechta 2016].

W pewnym sensie podstawy tak rozumianej inkluzji (choć wóczas jeszcze tak nieokreślonej) sformułował Kazimierz Kirejczyk na początku lat 80., pisząc, że jest to wzbogacenie edukacji powszechnej interwencyjnym oddziaływaniem

pedagogicznym. Przy czym – zdaniem cytowanego autora – oddziaływanie to jest elementem pedagogiki specjalnej, co wybrzmiewa już w tytule przywołanego opracowania: *Pedagogika specjalna w realizacji zadań szkolnictwa masowego* [Kirejczyk 1983]. Nieco inna wersja omawianego nurtu edukacji inkluzyjnej (typowa dla strategii edukacji integracyjnej) ukazuje dwie kultury edukacji specjalnej i ogólnodostępnej zestawione w jednej przestrzeni. Przy czym uczeń ze specjalnymi potrzebami pozostaje pod wpływem edukacji specjalnej, a pozostali uczniowie – edukacji ogólnodostępnej. Jest to zatem kompilacja obu obszarów edukacji. Zapewne stąd tak ważnymi kategoriami porządkującymi są specjalne potrzeby edukacyjne (związana z nimi w tym znaczeniu niepełnosprawność) oraz główny nurt pracy. Pierwsza kategoria zakorzeniona jest w dorobku pedagogiki specjalnej, a druga – pedagogiki. Tradycja ta niesie ze sobą багаż doświadczeń lokowany w pozytywistycznych nurtach uprawniania nauki. Chociaż deklaratywnie związana jest przede wszystkim ze społecznym modelem niepełnosprawności, to w wielu kontekstach opiera się na założeniach funkcjonalnych, które, podobnie jak w przypadku edukacji integracyjnej, stanowią podstawę postrzegania specjalnych potrzeb edukacyjnych i indywidualizowania pracy z uczniem z niepełnosprawnością.

W tym ujęciu zasady organizacyjne formułowane na gruncie pedagogiki specjalnej stanowią punkt wyjścia w konceptualizacji metodyki inkluzyjnej. Ulegają jednak modyfikacjom na bazie zderzenia z warunkami pracy szkoły ogólnodostępnej.

Drugi nurt – typowy jest przede wszystkim dla praktyki oraz opracowań naukowych krajów Europy Zachodniej, skandynawskich i Ameryki Północnej. Osadzony jest w idei dekonstrukcji edukacji specjalnej i wyprowadzania na kanwie jej negatywnych doświadczeń założeń kultury szkoły włączającej [Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015]. Łączy się on z założeniem, że edukacja inkluzyjna nie jest nową wersją edukacji specjalnej. Zakłada, że takie traktowanie edukacji inkluzyjnej ograniczałoby jej potencjał i wręcz niszczyło jej innowacyjność. Tym samym szeroko rozumianą pedagogikę inkluzyjną należy traktować jako jedną z dyscyplin pedagogiki, a nie nową wersję pedagogiki specjalnej [Hinz 2009: 172; za: Szumski 2010: 41]. Głównymi kategoriami konstruującymi tę koncepcję są: różnorodność, równość dostępu, sprawiedliwość, szkoła dla wszystkich, powszechny program kształcenia, kultura szkoły włączającej [Thomas, Loxley 2007].

Jest to zatem forma edukacji po części ukonstytuowana na krytyce edukacji specjalnej (jej sprzecznościach, pominięciach, słabych punktach, neofityzmie indywidualizacji, prymitywnej rewalidacji, gloryfikowaniu modelu medycznego niepełnosprawności, segregujących – separujących aspektach etc.). Jej geneza zasadza się więc na odrzuceniu dorobku pedagogiki specjalnej oraz krytyce pluralistycznego (wielotorowego) podejścia do organizacji systemu edukacji. Autorzy

tej koncepcji nawiązują wyłącznie do społecznego modelu niepełnosprawności oraz korzystają z założeń pedagogiki konstruktywistycznej [Thomas, Loxley 2007; Hornby 2015].

W tym ujęciu konstruowanie zasad organizacyjnych wymaga nowego ich wygenerowania z założeniem ewentualnego sięgania do dorobku pedagogiki.

Spoglądając zatem kontekstowo na zasady organizacyjne można postawić tezę, że relacje zasad inkluzji edukacyjnej, jako formy edukacji specjalnej oraz edukacji inkluzyjnej, jako dekonstrukcji edukacji specjalnej, zasadzają się na opozycji:

- zasad jako prawidłowości i jako norm,
- dydaktyki tradycyjnej (quasi behawioralnej) i konstruktywistycznej,
- modelu indywidualno-funkcjonalnego i społecznego niepełnosprawności.

Zdają sobie sprawę z kontrowersyjności ostatniego założenia. Wszak inkluzja edukacyjna praktycznie we wszystkich koncepcjach (także nurtu rekonstrukcyjnego pedagogiki specjalnej) nawiązuje do założeń modelu społecznego niepełnosprawności. W moim przekonaniu jest to jednak nawiązywanie deklaratywne. Traci ono rację bytu w praktyce edukacyjnej inkluzji nieopartej na całościowej kulturze organizacyjnej szkoły włączającej. Szukając wstępnego uzasadniania tej tezy prezentuję poniżej tabelaryczne zestawienie dwóch kultur edukacji – opartej na modelu indywidualnym (nawiązującym także do koncepcji funkcjonalnych) oraz opartej na modelu społecznym (zob. tab. 1).

Już pobieżna analiza treści lewej kolumny tabeli pokazuje, że wiele z zaprezentowanych założeń niezmiennie stanowi podstawę myślenia i działania edukacji włączającej w codziennej praktyce szkoły ogólnodostępnej. Podstawą tych założeń jest oczekiwanie adaptacji ucznia z niepełnosprawnością do wymagań (organizacyjnych, programowych, społecznych) placówki ogólnodostępnej, a ewentualne trudności w spełnieniu tych oczekiwań łączone są z zaburzeniami funkcjonalnymi uczniów. Naturalnie w praktyce szkolnej modele te raczej nie występują w czystej postaci, ponieważ nakłada się na nie wiele innych zmiennych. Jedną z nich jest koncepcja dydaktyki, która w praktyce ciągle czerpie przede wszystkim z założeń quasi behawiorystycznych. Próby jej łączenia z modelem społecznym prowadzą do niewspółmierności organizacyjnych. Warto zauważyć, że w praktyce quasi behawiorystyczna koncepcja dydaktyki łatwiej kompiluje się z modelem indywidualnym niepełnosprawności. Poniżej, jako dopełnienie tła podjętej problematyki, prezentuję zestawienie modeli dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej (tab. 2). Pomijam ich omówienie, które zostało dokładnie przedstawione w pracy Doroty Klus-Stańskiej [2010: 342–345], podkreślając ich kontekstowe znaczenie dla omawianej problematyki zasad organizacyjnych inkluzji edukacyjnej.

Tabela 1. Kultura edukacyjna oparta na modelu indywidualnym i społecznym

Kryterium porównania	Kultura edukacyjna oparta na indywidualnym modelu niepełnosprawności	Kultura edukacyjna oparta na społecznym modelu niepełnosprawności
Podejście do specjalnych potrzeb ucznia	Obciążenie	Wyzwanie
Źródło specjalnych potrzeb	Konsekwencja zaburzeń funkcjonalnych	Nieadekwatne oczekiwania, niedostosowanie programu kształcenia
Istota specjalnych potrzeb	Trudności w realizowaniu celów kształcenia i wychowania	Poszukiwanie optymalnych dróg rozwoju
Przestrzeń zjawiska	Wymiar osobisty	W organizacji pracy lekcyjnej i szkoły
Rola ucznia	Uczeń niepełnosprawny wymagający specjalnej pomocy	Uczeń nieprzeciętny wymagający racjonalnego wspierania i unikatowej organizacji procesu edukacji
Rozwiązanie	Fachowa interwencja specjalistów, indywidualizacja kiedy to możliwe, specjalna pomoc	Edukacja na miarę możliwości, dostosowanie, usunięcie barier, indywidualizacja, kiedy to konieczne
Kontrola	Wyniki osiągnięć szkolnych w aspekcie wymagań programowych	Ocena postępów – rozwoju umiejętności i kompetencji
Oczekiwane wyniki	Adaptacja do wymagań szkolnych	Akceptacja możliwości, dopasowanie oczekiwań – zmiana organizacji

Źródło: Opracowanie własne z wykorzystaniem założeń modelu medycznego i społecznego niepełnosprawności [por. Piasecki, Besowski, Czech 1998].

Tabela 2. Porównywanie modeli dydaktyki behawiorystycznej i konstruktywistycznej

Elementy dydaktyki	Dydaktyka quasi-behawiorystyczna	Dydaktyka konstruktywistyczna
Przedmiot uczenia się	Pojęcia i instrukcje	Znaczenia, zindywidualizowane reprezentacje i strategie poznawcze
Źródło wiedzy	Publiczne „obiektywne” ustalenia	Konflikt poznawczy
Istota nauczania	Przekazywanie pojęć	Organizacja warunków do uczenia się
Istota uczenia się	Przyswajanie pojęć	Negocjowanie, konstruowanie i nadawanie znaczeń
Zakładany związek między nauczaniem i uczeniem się	Odpowiedniość, ścisłe relacje	Brak odpowiedniości, niepewne związki (nauczanie jako inspiracja)
Cel kształcenia	Ujednoczony wynik (proces jako narzędzie)	Zróżnicowane procesy (wynik jako wtórny)
Rola nauczyciela	Ekspert, organizator, towarzysz	Organizator, negocjator, towarzysz
Rola ucznia	Odbiorca	Twórca

Elementy dydaktyki	Dydaktyka quasi-behawiorystyczna	Dydaktyka konstruktywistyczna
Funkcja wiedzy osobistej	Drugorzędna, zakłócająca	Podstawowa, badana przez nauczyciela i ucznia
Istota dobrej aktywności	Pilność, udział kierowany	Samodzielność koncepcyjna, odpowiedzialność poznawcza
Planowanie	Ścisłe	Przybliżone, ramowe
Kontrola	Pomiar lub opis wyniku, diagnoza deficytu	Opis procedur poznawczych, diagnoza postępu

Źródło: [Klus-Stańska 2010: 342].

Zasady organizacyjne dwóch typów edukacji inkluzyjnej

Prezentowane poniżej zasady (tab. 3) nie wyczerpują możliwej listy. Ich wybór został dokonany na bazie podstawowych (aczkolwiek subiektywnie dobranych) kryteriów rozróżniających organizację edukacji obu typów inkluzji. Zdaję sobie sprawę z nadmiernego uwydatnienia niektórych różnic. W praktyce edukacyjnej nie zawsze są one tak jaskrawe.

Sformułowane zasady w pierwszej kolumnie opierają się na pewnego rodzaju fetyszyzacji samej inkluzji. Fetyszyzacja ta konstytuuje się na bazie opozycji wobec praktyk segregacyjnych i separacyjnych. W tym znaczeniu edukacja inkluzyjna jest ukierunkowana przede wszystkim na współdziałanie i współpracę w jednym głównym nurcie. Jest on traktowany jako pewien wzorzec, a zarazem punkt odniesienia do innych działań. Koncepcja ta ma swoje uzasadnienie w niskim stopniu heterogeniczności zespołów klasowych. Przypomnijmy, że w Polsce zróżnicowanie kulturowe jest ciągle niewielkie, a praktyki w dostrzeganiu innych różnic są skromne. W efekcie inkluzja edukacyjna rozumiana jest zwykle jako włączanie jednego lub dwóch uczniów (różniących się w określonych zakresach) do zespołu klasowego, który postrzegany jest jako homogeniczny. Koncepcja zasad zaprezentowana w kolumnie prawej przeczy tak rozumianemu włączaniu. Jest ono skonstruowane na zasadzie „różnorodności jako normy”. Brakuje w niej określonego wzorca, który stanowi punkt odniesienia. Założenie głównego nurtu traci w tym ujęciu swój pierwotny sens. Jest nim wszystko, co dzieje się w przestrzeni klasy.

Tabela 3. Wybrane zasady organizacyjne w dwóch typach edukacji inkluzyjnej

Zasada dotycząca:	Inkluzja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością jako forma kontynuacji edukacji specjalnej	Inkluzja edukacyjna uczniów z niepełnosprawnością jako forma dekonstrukcji edukacji specjalnej
nurtu	Istnieje główny nurt lekcji. Stanowi on centrum organizacji pracy lekcji. Jest pewnego rodzaju wzorcem organizacyjnym zajęć. W toku indywidualizacji pojawiają się nurty poboczne. Są one podporządkowane głównemu nurtowi.	Konstruowanych jest wiele nurtów równoległych, symetrycznych i niesymetrycznych. Są one wobec siebie niekomplementarne. Nie musi istnieć (choć może) jeden główny nurt organizacyjny stanowiący punkt odniesienia do wszystkich działań.
celów rozwojowych	Wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności, które pozwolą na realizację ogólnej podstawy programowej. Zrealizowanie tej podstawy jest jednym z ważnych wskaźników rozwoju. Łączy się z nabywaniem potencjału, który sprzyja możliwie najpełniejszej integracji społecznej.	Rozwój ucznia. Wyposażenie go w umiejętności i wiedzę, które posłużą nabywaniu jego kompetencji społecznych i realizacji zadań rozwojowych zgodnie z jego możliwościami.
celów organizacyjnych	Włączania do głównego nurtu, kiedy to tylko możliwe, wszystkich uczniów.	Wykreowanie nurtów dopasowanych do każdego ucznia. Kiedy to możliwe można je łączyć w jeden szerszy nurt.
przestrzeni	Istnieje główna przestrzeń. Stanowi ona centrum „dziania się w klasie”. Przestrzenie poboczne są wydzielane w przypadku indywidualizacji wybranych uczniów.	Istnieje jedna wspólna przestrzeń. Nie jest ona rezerwowana wyłącznie dla działań wspólnych.
czasu nauczyciela	Dystrybuowania czasu w opozycji działań w głównym nurcie i nurtach pobocznych.	Dystrybuowania czasu bez opozycji.
różnorodności	Dążenie do włączenia w obszar zdefiniowanej normy, czyli dążenia do ujednoczenia według określonego wzorca. Jest on definiowany możliwością realizacji ogólnej podstawy programowej kształcenia.	Traktowanie różnorodności jako normy. Działania ukierunkowane na ujednoczenie pojawiają się jedynie w zakresie realizacji wspólnych potrzeb rozwojowych.
dopasowania w realizacji zadań edukacyjnych	Skierowane w pierwszej kolejności na ucznia, w drugiej – na zmianę warunków uczenia się	Brak czynności związanych z dopasowaniem lub czynności skierowane na zmianę warunków uczenia się w przypadku realizacji wspólnych zadań edukacyjnych.
działań	Rozdzielania czynności w głównym nurcie i nurtach pobocznych na zasadzie opozycji.	Działania w różnych nurtach. Nie są one porównywane.

Źródło: Opracowanie własne.

Zamiast zakończenia

Konstruowanie autentycznej edukacji inkluzyjnej – co starałem się wykazać – nie może opierać się wyłącznie na zmianie postrzegania niepełnosprawności (przejściu od modelu indywidualnego do społecznego). Jest zmianą wymagającą uwzględnienia szerszego kontekstu. Zaprezentowana koncepcja zasad organizacyjnych, w zamyśle autora, jest pewnego rodzaju wyznacznikiem różnicującym założenia teoretyczne obu koncepcji inkluzji. Pozostają one w związku z samym rozumieniem zasad oraz koncepcją dydaktyki. Zakorzenie pedagogiki specjalnej w paradygmacie pozytywistycznym związanym z wyjaśnianiem nomotetycznym sytuacji dydaktycznych, organizacja działań dydaktycznych w tradycyjnym podejściu funkcjonalno-strukturalnym, skupianie się na prawidłowościach w procesie kształcenia, sprzyja praktycznej gloryfikacji modelu funkcjonalnego niepełnosprawności. Z kolei utrzymanie jego dominującego statusu jako podstawy myślenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w praktyce uniemożliwia autentyczne budowanie kultury szkoły włączającej.

Edukacja inkluzyjna oparta na dekonstrukcji założeń pedagogiki specjalnej jest przykładem rewolucyjnego myślenia. Nie oznacza jednak, że stanie się panaceum metodycznym na problemy inkluzji edukacyjnej. Przeciwnie, może doprowadzić do ignorowania niektórych potrzeb uczniów (zwłaszcza tych z niepełnosprawnością), a zarazem totalnego zmarginalizowania wypracowanych – efektywnych koncepcji edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w rozwoju. Niesie jednak ze sobą wiele korzyści – są one związane z niekłamaną przemianą paradygmatyczną uwzględniającą potrzebę transformacji całego systemu [Richardson, Powell 2011: 206].

Podstawowy problem edukacji specjalnej polega na próbie redukcjonistycznego i technicznego skopiowania założeń kształcenia specjalnego w obszar inkluzji edukacyjnej na zasadzie uporczywych prób dopasowania uczniów z niepełnosprawnością do systemu kształcenia ogólnodostępnego [Slee 2004: 77–78]. Jeżeli dydaktyka specjalna, jako subdyscyplina naukowa stosowana praktycznie, nie ulegnie wewnętrznym przemianom, zabraknie dla niej miejsca w podstawowych założeniach edukacji inkluzyjnej. To z kolei nie przyniesie korzyści uczniom z niepełnosprawnościami.

Bibliografia

- Ainscow M., Miles S. (2008), *Making Education for All inclusive: where next?*, „Prospects”, vol. 1.
Bereźnicki F. (2001), *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Concise Encyclopedia of Special Education. A Reference for the Education of the Handicapped and Other Exception Children and Adults*, (2002), C.R. Reynolds, E. Flechter-Janzen (eds.), John Wiley & Sons, New York.
- Feyerabend P.K. (1996), *Przeciw metodzie*, przekł. S. Wiertelwski, Siedmiogród, Wrocław.
- Gajdzica Z. (2012), *Kilka uwag na temat zasad kształcenia specjalnego w perspektywie edukacji integracyjnej i inkluzyjnej uczniów niepełnosprawnych*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 14.
- Głódkowska J. (2017), *Dydaktyka specjalna – system znaczeń i relacji w projektowaniu dydaktyk specjalistycznych* [w:] *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*, J. Głódkowska (red.), PWN, Warszawa.
- Głódkowska J. (2017a), *Dydaktyka specjalna. Od wzorca do interpretacji*, PWN, Warszawa.
- Hinz A. (2009), *Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?*, „Zeitschrift für Heilpädagogik“, Nein. 5.
- Hodkinson A., Vickerman P. (2016), *Inclusion. Defining definitions* [w:] *Inclusive Education. Perspectives on pedagogy, policy and practice*, Z. Brown (ed.), The Routledge, London–New York.
- Hornby G. (2015), *Inclusive special education: development of a new theory for the education of children with special educational needs and disabilities*, „British Journal of Special Education Needs”, vol. 42(3).
- Kirejczyk K. (1981), *Zasady pedagogiki upośledzonych umysłowo* [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, K. Kirejczyk (red.), PWN, Warszawa.
- Kirejczyk K. (1983), *Pedagogika specjalna w realizacji zadań szkolnictwa masowego*, „Studia Pedagogiczne”, t. 45.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Żak, Warszawa.
- Kruk-Lasocka J. (2012), *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Kupisiewicz Cz. (1977), *Podstawy dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa.
- Lechta V. (2016), *Inkluzivní pedagogika – základní determinanty* [w:] *Inkluzivní pedagogika*, V. Lechata (ed.), Portál, Praha.
- Lipkowski O. (1980), *Zasady pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, A. Hulek (red.), PWN, Warszawa.
- Mittler P. (1995), *Special needs education: an international perspective*, „British Journal of Special Education”, vol. 22(3).
- Mysłakowski Z. (1953), *Zasady nauczania i ich charakter*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Nawroczyński B. (1961), *Zasady nauczania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa.
- Pańczyk J. (1999), *Zasady nauczania specjalnego (dydaktyki specjalnej)*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 10.
- Peng Y., Podměšil M. (2015), *Inclusive Setting – A Current Issue In Special Education*, Palacky University, Olomuc.
- Piasecki M., Besowski S., Czech R. (1998), *Społeczny model niepełnosprawności*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1.
- Pólturzycki J. (1997), *Dydaktyka dla nauczycieli*, UMK, Toruń.

- Richardson J.G., Powell J.J.W. (2011). *Comparing Special Education. Origins to Contemporary Paradoxes*, Stanford University Press, Stanford.
- Sękowska Z. (1985), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa.
- Slee R. (2004), *Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education* [w:] *Special Educational Needs and Inclusive Education. Vol. II. Inclusive Education*, D. Mitchell (ed.), RoutledgeFalmer, London–New York.
- Sośnicki K. (1948), *Dydaktyka ogólna*, NK, Toruń.
- Sowa J., Wojciechowski F. (2001), *Proces rehabilitacji w kontekście edukacyjnym*, Fosze, Rzeszów.
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, przekł. A. Grysińska, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szewczuk W. (1993), *Zasady nauczania – uczenia się i wychowania* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Innowacja, 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.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, Salamanca, (1994), Spain, 7-10 June 1994, http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- Thomas G., Loxley A. (2007), *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, Open University Press, New York.
- Zacharuk T. (2008), *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce.
- Zaczyński W. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Wydawnictwo PR, Radom.
- Zybertowicz A. (1995), *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*, UMK, Toruń.

Anna Zamkowska

Wydział Filologiczno-Pedagogiczny,
Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. K. Pułaskiego w Radomiu

Postawy rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych

Celem artykułu jest przegląd badań zagranicznych dotyczących postaw rodziców dzieci niepełnosprawnych wobec edukacji włączającej. Dokonano analizy 16 doniesień zagranicznych opublikowanych w latach 1998–2016, prowadzonych w krajach europejskich, w Australii i USA, oraz 3 doniesień polskich opublikowanych w latach 2011–2016. Do analizy wzięto pod uwagę publikacje spełniające kryterium szerszej prezentacji wyników i grupy badawczej złożonej z rodziców dzieci z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym i szkolnym. Wyniki badań międzynarodowych i polskich wskazują, że postawy wyrażane przez rodziców wobec edukacji włączającej są zróżnicowane, na ogół pozytywne i neutralne. Rodzice wymieniają zarówno wynikiące z niej korzyści, głównie o charakterze społecznym, jak i wskazują na liczne braki w zakresie wsparcia edukacyjnego, dotyczące dostępności wsparcia edukacyjnego i możliwości zindywidualizowania procesu edukacji ich dzieci.

Słowa kluczowe: rodzice, edukacja włączająca, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, perspektywa międzynarodowa

Attitudes of parents towards inclusive education in international research

The aim of the paper is to review foreign research on the attitudes of parents of disabled children towards inclusive education. The analysis included 16 foreign reports published in the years 1998–2016, conducted in European countries, in Australia and the US, and 3 Polish ones published in 2011–2016. The analysis took into account publications fulfilling the criterion of a broader presentation of results and a research group composed of parents of children with disabilities in preschool and school age. The results of international and Polish research indicate that the attitudes expressed by parents towards inclusive education are varied, generally positive and neutral. Parents mention both benefits resulting from it, mainly of a social nature, as well as indicate numerous deficiencies in educational support, regarding the availability of educational support and the possibility of individualizing the education process of their children.

Keywords: parents, inclusive education, student with special educational needs, international perspective

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych czynników decydujących o powodzeniu działań inkluzyjnych jest ustosunkowanie do tej formy kształcenia rodziców uczniów z niepełnosprawnością i ich sprawnych rówieśników. To właśnie rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi inicjowali działania inkluzyjne w różnych krajach. Chociaż motywy podejmowanych przez nich działań były zróżnicowane, to jednak do głównych należy zaliczyć możliwość społecznej integracji ich dziecka z grupą ich sprawnych rówieśników. Stopień realizacji przez szkołę włączającą oczekiwań rodziców kształtuje lub modyfikuje ich wstępne postawy wobec tej formy kształcenia, a także przez wyrażane przez nich opinie, kształtuje poglądy środowiska. Pozytywne nastawienie rodziców z obu grup wobec edukacji włączającej, nauczycieli i kadry specjalistów, sprzyja rozwojowi tej formy kształcenia [de Boer i in. 2010: 165–166]. Jednakże wyraźne obawy co do możliwości realizacji przez edukację włączającą przyjętych założeń, prezentowanie wobec niej postaw nieprzychylnych zarówno przez rodziców uczniów sprawnych, jak i zawiedzionych brakiem oczekiwanego wsparcia rodziców uczniów niepełnosprawnych, utrudnia realizację procesu społecznego włączenia ucznia z niepełnosprawnością oraz integracji uczniów z obu grup.

Aby przedstawić kompleksowy obraz postaw rodziców wobec edukacji włączającej, w niniejszym artykule przedstawione zostaną wyniki badań podejmowanych w tym zakresie, w różnych krajach i w różnym okresie. Ich prezentację rozpocznie opis wyników metaanalizy przeprowadzonej przez Anke de Boer i in. [2010], uwzględniającej wyniki 10 badań prowadzonych w latach 1998–2007 we Włoszech, Grecji, Australii i USA. Następnie omówione zostaną wyniki badań opublikowane w latach 2008–2016, zaprezentowane w artykułach dostępnych w bazie Academic Search Ultimate i ERIC pod hasłem *parents attitudes inclusive education*. Dotyczącą one postaw i doświadczeń rodziców z pięciu krajów europejskich: Grecji, Austrii, Hiszpania, Turcji i Rumunii. Z 12 artykułów do analizy wybrano 6, spełniających kryteria szerszej prezentacji wyników, europejskiego kręgu kulturowego i grupy badawczej złożonej z rodziców uczniów z niepełnosprawnością. Wyniki badań międzynarodowych zostaną odniesione w zakończeniu do nielicznych dostępnych w literaturze wyników badań polskich. Do analizy wzięto pod uwagę publikacje spełniające kryterium szerszej prezentacji wyników i grupy badawczej złożonej z rodziców dzieci z niepełnosprawnością w wieku przedszkolnym i szkolnym. Są to wywiady narracyjne z pięciorgiem rodziców dzieci niepełnosprawnych prowadzone przez Iwonę Myśliwczyk [2016], wywiady z 11 matkami dzieci z zespołem Downa opisane przez Katarzynę Ćwirynkało i Agnieszkę Żytę [2014], oraz wywiady prowadzone z rodzicami dzieci z niepełno-

sprawnością zamieszczone w wynikach raportu z badań nt. „Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych” [Kubicki i in. 2011].

Postawy rodziców uczniów niepełnosprawnych wobec edukacji włączającej – wyniki metaanalizy badań prowadzonych we Włoszech, Grecji, Australii i USA (1998–2007)

Anke de Boer i in. [2010] opublikowali metaanalizę dotyczącą postaw rodziców uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami wobec edukacji włączającej. Jej celem było ustalenie, jakie postawy prezentują rodzice wobec edukacji włączającej i czy postawy rodziców dzieci niepełnosprawnych i sprawnych różnią się od siebie; które zmienne odnoszą się do ich postaw, oraz jaki jest wpływ postaw rodziców na społeczne włączenie dzieci z niepełnosprawnością. Wyniki poddano szczegółowej selekcji i ostatecznie do analizy wybrano 10 artykułów z lat 1998–2008, zawierających dane empiryczne uzyskane na podstawie standaryzowanego pomiaru postaw rodziców dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności (zaburzenia mowy o podłożu neurologicznym; zaburzenia sensoryczne; zaburzenia w zakresie uczenia się i zachowania, w tym autystyczne; niepełnosprawność intelektualna; choroby przewlekłe) wobec edukacji włączającej, a dokładniej społecznego uczestnictwa uczniów o specjalnych potrzebach w życiu klasy i szkoły.

Z analizy wybranych doniesień badawczych wynikało, że ogólny obraz postaw rodziców wobec edukacji włączającej jest pozytywny. W żadnym z badań nie wykazano przewagi postaw negatywnych. Spośród 10 wybranych badań pięć ujawniło neutralne nastawienie rodziców do edukacji włączającej, podczas gdy pozostałych pięć wykazało pozytywne postawy rodzicielskie.

Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami nie prezentowali wyraźnych postaw pozytywnych, można je interpretować raczej w kategoriach postaw neutralnych. Chociaż silnie popierali ogólną koncepcję edukacji włączającej („uczniowie ze specjalnymi potrzebami powinni mieć dostęp do edukacji, w miarę możliwości, w ogólnodostępnych warunkach lekcyjnych”), jednak zapytani, czy włączenie byłoby dobrym rozwiązaniem dla ich własnego dziecka, około połowa uczestników (od 50% do 54,1%) odpowiedziała negatywnie, preferując raczej szkolnictwo specjalne niż ogólnodostępne. Ponad połowa wyraziła obawy, że umieszczenie ich dziecka w klasie włączającej może zaszkodzić jego emocjonalnemu rozwojowi. Ponadto rodzice mieli obawy dotyczące możliwości zapewnienia przez szkołę zindywidualizowanego procesu kształcenia i specjalistycznej pomocy. Rodzice prawidłowo rozwijających się dzieci mieli bardziej

pozytywne nastawienie wobec edukacji włączającej. Uznawali, że typowo rozwijające się dzieci mogą z niej czerpać korzyści społeczne.

Badania porównujące obie grupy rodziców pokazały, że wszyscy rodzice mieli pozytywne nastawienie do edukacji włączającej. Obie grupy rodziców zgodziły się na to, że edukacja przynosi korzyści dla dzieci prawidłowo rozwijających się, a także dla dzieci o specjalnych potrzebach. Niemniej rodzice wskazali również, że edukacja włączająca wiąże się z ryzykiem dla obu grup dzieci.

Wyniki badań wykazały, że istnieje kilka zmiennych związanych z postawami rodziców wobec edukacji włączającej. Żadna ze zmiennych związanych z cechami rodziców, takimi jak wiek czy płeć, nie wykazywała istotnego związku z ich postawami wobec inkluzji. Wykazano natomiast istnienie takiej zależności w przypadku innych zmiennych, takich jak społeczno-materialny poziom życia rodziców, poziom ich wykształcenia, doświadczenie w zakresie edukacji włączającej i rodzaj niepełnosprawności ich dziecka. Rodzice o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym, wyższym poziomie wykształcenia i z większym doświadczeniem w zakresie edukacji włączającej mieli do niej bardziej pozytywne nastawienie w porównaniu z rodzicami o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, niższym poziomie wykształcenia i mniejszym doświadczeniu z edukacją włączającą. Jeśli chodzi o rodzaj niepełnosprawności dziecka, wyniki wykazały, że rodzice są najmniej pozytywnie nastawieni do włączenia dzieci z problemami behawioralnymi i poważnymi zaburzeniami w sferze poznawczej. Mają natomiast najbardziej pozytywne nastawienie wobec włączenia dzieci niepełnosprawnych fizycznie i sensorycznie.

Przegląd wyników badań w krajach europejskich (2008–2016)

Artykuły dostępne w bazach Academic Search Ultimate i ERIC opublikowane po roku 2008 zawierają wyniki badań dotyczące postaw rodziców wobec edukacji włączającej prowadzone w Grecji, Austrii, Hiszpania i Turcji. Nie wzięto pod uwagę badań z innego obszaru kulturowego, np. z Indii [Narumanchi, Bhargava 2011], a także artykułów prezentujących jedynie skrótowy opis wyników [np. Soponaru, Păduraru, Dumbrava, Stărică, Iorga 2016]. Ich ogólny przegląd zawiera tabela 1. Wyniki badań zostały zaprezentowane w porządku chronologicznym.

Kokaridas Dimitrios i in. [2008], badali **greckich** rodziców skalą postaw wobec integracji autorstwa Yony Leyser i Rei Kirk [2004]. Próba składała się z 119 rodziców (68 matek, 51 ojców) dzieci niepełnosprawnych (56 z niepełnosprawnością intelektualną bez zespołu Downa, 21 z niepełnosprawnością intelektualną i zespołem Downa, 8 z autyzmem i 27 z porażeniem mózgowym). Rodzice oceniali

Tabela 1. Wykaz badań prowadzonych w krajach europejskich (2008–2016)

Kraj	Autorzy, rok	Rodzaj niepełnosprawności	Rodzice NP/P	Porównanie	Technika, narzędzia	Wnioski
Grecja	K. Dimitrios i in. (2008)	Niepełnosprawność intelektualna, autyzm, porażenie mózgowe	N=119	NIE	Skala postaw wobec integracji Y. Leyser i R. Kirk (2004).	Większość rodziców dzieci niepełnosprawnych ma pozytywne nastawienie wobec wspólnego nauczania uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością i wspiera ideę edukacji włączającej.
Austria	B. Gasteiger-Klicpera, Ch. Klicpera, M. Gebhardt i S. Schwab (2012)	Dzieci z lekką oraz znaczną i złożoną niepełnosprawnością intelektualną	N= 1072	Szkola włączająca/szkola specjalna	Autorski kwestionariusz ankiety	Głównym czynnikiem różnicującym postawy i doświadczenia rodziców był stopień niepełnosprawności ich dziecka
Hiszpania	A. Doménech, O. Moliner (2013)	Nie określono rodzaju niepełnosprawności	N=33	Rodzice dzieci niepełnosprawnych/sprawnych	Autorski kwestionariusz ankiety	Rodzice wskazują na korzyści płynące z tej formy kształcenia i pozytywnie odnoszą się do jej założeń; problemem są konflikty
Turcja	C. Remziye i A. Neriman (2016)	Nie określono rodzaju niepełnosprawności	N _w =11	NIE	Autorski kwestionariusz wywiadu	Matki wskazywały na szereg trudności i uwarunkowań pomyślnego włączenia

Źródło: Opracowanie własne.

korzyści płynące z edukacji włączającej dla uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością, poziom swojego zadowolenia z postępów ich dziecka oraz z kształcenia specjalnego w porównaniu z edukacją włączającą; umiejętności nauczyciela, wsparcie idei inkluzji przez rodziców uczniów sprawnych oraz rozumienie kwestii praw dziecka jako czynnika stanowiącego filozoficzne i prawne uzasadnianie idei inkluzji.

Wyniki badań wskazują, że większość rodziców dzieci niepełnosprawnych ma pozytywne nastawienie wobec wspólnego nauczania uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością oraz wspiera ideę edukacji włączającej. Za pozytywne efekty edukacji włączającej dla uczniów z niepełnosprawnością uznali przygotowanie ich dziecka do życia w realnym świecie (65%), szansę uczestnictwa w życiu klasy i szkoły (63,9%) oraz podejmowania interakcji z innymi kolegami z klasy. Zdaniem badanych do społecznych korzyści płynących z edukacji włączającej dla uczniów sprawnych można zaliczyć możliwość stawania się bardziej wrażliwymi na różnice występujące między ludźmi (82,2%). Co warto podkreślić, główną troską rodziców nie były postawy uczniów sprawnych. 42,4% respondentów uważało bowiem, że inkluzja nie wpływa negatywnie na emocjonalny rozwój ich dziecka, a aż 52,5% uznało, że zwiększa ona prawdopodobieństwo jego pozytywnej samooceny.

Respondenci wyrażali jednak pewne obawy związane z możliwością izolacji społecznej ich dziecka przez rówieśników, ale także niewystarczającą jakością nauczania i dostępnością usług wspierających. Nie uzyskano jednoznacznych wyników w kwestii zapewnienia dziecku w klasie włączającej odpowiedniego wsparcia. Około 30% rodziców nie wyraziło w sposób zdecydowany swego stanowiska w tych kwestiach, 33% wskazywało na większe, a 40% na mniejsze szanse uzyskania pomocy specjalistów w klasie włączającej. Ponadto, aż 40% oceniło negatywnie umiejętności nauczyciela w zakresie udzielenia ich dziecku odpowiedniej pomocy (jedynie 23,5% oceniło je pozytywnie).

W rzeczywistości rodzice zdecydowanie popierali szanse swoich dzieci na edukację w klasach włączających (68%) i posiadanie przez nich tych samych przywilejów i praw (83,2%) które przysługują uczniom sprawnym. Co więcej, byli przekonani co do równego traktowania ich dzieci przez nauczycieli klas ogólnodostępnych (N=47,5%) i ich akceptacji (56,3%) przez rodziców uczniów sprawnych.

Rodzice dzieci z nabytą niesprawnością wyrażali bardziej pozytywne nastawienie do korzyści płynących z inkluzji ($p = 0,22$). Wiek uczniów wyłonił się jako główny czynnik wpływający na postrzeganie przez rodziców edukacji włączającej. Rodzice uczniów w wieku poniżej 18 lat przejawiali bardziej pozytywne postawy wobec edukacji włączającej niż rodzice osób dorosłych, widząc w niej szansę na przyszłość swoich dzieci. Ograniczeniem prezentowanych badań był dobór

respondentów, którymi byli rodzice uczniów uczęszczający tylko do jednej z form kształcenia – szkół specjalnych.

Natomiast Gasteiger-Klicpera Barbara i in. [2012] zbadali postawy i doświadczenia rodziców **austriackich** dotyczące edukacji włączającej i specjalnej dzieci z lekką oraz znaczną oraz złożoną niepełnosprawnością intelektualną z obu typów szkół. Łącznie w badaniu wzięło udział 716 rodziców uczniów klas włączających i 356 klas specjalnych.

Z badań wynika, że głównym czynnikiem różnicującym postawy i doświadczenia rodziców był stopień niepełnosprawności ich dziecka. Edukacja włączająca była bardziej pozytywnie oceniana przez rodziców uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Potwierdzają to nie tylko ich pozytywne oceny tej formy, ale także wypowiedzi wskazujące na zadowolenie z dokonanego wyboru i deklaracja, że podjęliby go jeszcze raz. Rodzice uczniów klas włączających byli bardziej zadowoleni z osiągnięć szkolnych swoich dzieci niż rodzice uczniów szkół specjalnych, chociaż wymagało to od nich większego zaangażowania w pracę z dzieckiem w domu ze względu na wyższe wymagania stawiane przez nauczycieli w klasach włączających w porównaniu do szkół specjalnych.

Z kolei rodzice uczniów ze znaczną i wieloraką niepełnosprawnością, edukowanych w klasach włączających uznali, że ich dzieciom stawiane są wymagania zbyt wysokie w stosunku do ich możliwości, a nauczyciele poświęcają im mniej uwagi. Oznacza to, że podobnie jak w przypadku uczniów z lekką niepełnosprawnością, rodzice muszą poświęcić wiele czasu w domu na pomoc dziecku w osiągnięciu optymalnych rezultatów szkolnych.

W sferze społecznej dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną z klas włączających są, zdaniem rodziców, rzadko represjonowane, ale raczej często doświadczają zachowań prospołecznych ze strony swoich kolegów szkolnych. Także wiktyimizacja uczniów ze znaczną i wielokrotną niepełnosprawnością miała miejsce stosunkowo rzadko. Jeśli jednak występuje, to zdaniem rodziców w szkołach specjalnych dzieci doświadczają znacznie lepszej ochrony niż w klasach włączających. Mały rozmiar grupy pozwala bowiem na lepsze jej monitorowanie przez nauczyciela, a oczekiwania społeczne w szkołach specjalnych są bardziej wyraźnie określone i akceptowane przez uczniów, podczas gdy w klasach włączających życie społeczne nie zawsze jest już tak starannie zorganizowane. Tylko niektórzy nauczyciele są świadomi swej odpowiedzialności za przygotowanie uczniów do podejmowania właściwych interakcji oraz relacje społeczne panujące w klasie. Z drugiej jednak strony uczniowie klas włączających mają więcej okazji do nieformalnych spotkań z kolegami ze swej klasy w czasie wolnym.

Rodzice obu grup uczniów pozytywnie ocenili „ducha zespołu” wyczuwalnego w klasie, przy czym ocena ta dotyczyła w przypadku rodziców dzieci z lekką

niepełnosprawnością intelektualną klas inkluzyjnych, a w przypadku rodziców uczniów ze znaczną i wieloraką niepełnosprawnością – klas specjalnych.

Ana Doménech i Odet Moliner [2013] przebadali 33 **hiszpańskich** rodziców za pomocą własnej konstrukcji kwestionariusza dotyczącego edukacji włączającej, opartego na 5-stopniowej skali Likerta. Głównym celem było zbadanie przekonań rodzin na temat skutków wdrożenia modelu edukacji włączającej i ich zadowolenia z edukacji włączającej, rozumianej jako odpowiedź na zróżnicowanie potrzeb uczniów oraz ustalenie, czy te przekonania różnią się w zależności od zmiennej niezależnej – posiadania dziecka z niepełnosprawnościami.

W kwestii poglądów rodziców dotyczących efektów wdrożenia modelu edukacji włączającej wykazano, że rodzice dzieci niepełnosprawnych wskazują na ogół na korzyści płynące z tej formy kształcenia i pozytywnie odnoszą się do jej założeń. Ich zdaniem sprzyja ona kształtowaniu takich ogólnoludzkich wartości, jak tolerancja i szacunek dla odmienności, wpływających korzystnie na postawy solidarności między rówieśnikami.

Jeśli chodzi o negatywne skutki włączenia, zaobserwowano, że w obu badanych grupach odsetki odpowiedzi negatywnych były równie niskie (mniej niż 12%). Wyjątek stanowiła tylko jedna kwestia. Obie grupy rodziców wyrażały mianowicie przekonanie, że wspólna edukacja uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością prowadzi do powstawania między nimi konfliktów i negatywnych zachowań u uczniów niepełnosprawnych. Przekonanie to było nawet częściej wyrażane przez rodziców dzieci niepełnosprawnych (50%) niż sprawnych (4%). Zdaniem Any Doménech i Odeta Moliner przekonanie to w przypadku rodziców uczniów niepełnosprawnych może wynikać z przyjęcia założenia, że ich dzieci z powodu swych specjalnych potrzeb znajdują się w klasach włączających w sytuacji „nierówności”, podczas gdy w klasach specjalnych mogłyby być bardziej „chronione”. Ponadto, brak wiedzy personelu szkoły włączającej na temat niepełnosprawności oraz niezajomości charakterystyki uczniów niepełnosprawnych, mogą zdaniem rodziców, prowadzić do niepotrzebnych nieporozumień, skutkujących w dalszej kolejności konfliktem.

Celem przeciwdziałania tym obawom, autorzy proponują organizowanie nie tyle szkoleń, ale dyskusji służących wymianie doświadczeń i pomysłów na temat różnych modeli edukacyjnych, wartości edukacji włączającej, jego cech i zalet, dekonstrukcji mitów i błędnych koncepcji związanych z integracją, praw i przepisów wspierających integrację oraz krytyczną analizę wykorzystania pomocy, zasobów, celem zapewnienia ich optymalnej dystrybucji, a także wykorzystania metod nauczania promujących integrację itp. W ten sposób rodzice mogliby mieć większy udział w przekształcaniu szkoły w realizującą w większym stopniu zasadę równości społecznej i utrzymującą jednocześnie wysoki poziom nauczania.

Jeśli chodzi o kwestię satysfakcji z edukacji włączającej, rozumianej, jako odpowiedź na różnorodność w edukacji, wyniki nie różnią się znacząco w obu grupach badanych, nie okazały się też istotne statystycznie. Średnio ok. 20% i 38% badanych udzieliło w tej kwestii pozytywnych odpowiedzi.

Badania dotyczące postaw matek dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, uczęszczających do szkół włączających prowadzone były też przez Ceylan Remziye i Aral Neriman [2016] w **Turcji**. Przeprowadzono wywiady z 11 matkami dzieci uczęszczających do pierwszej, drugiej i trzeciej klasy szkół podstawowych włączających. Wiedza respondentek na temat edukacji włączającej była, zdaniem autorów, niewystarczająca, nie potrafiły one bowiem precyzyjnie zdefiniować tego pojęcia. Matki wskazywały natomiast na szereg trudności i uwarunkowań pomyślnego włączenia. Najważniejszymi problemami, z jakimi borykały się, były trudności dotyczące rejestracji ich dziecka, dostosowania lekcji do jego potrzeb i możliwości, odrzucenia przez rówieśników oraz zapewnienia transportu.

Wypowiedzi matek dotyczące dostosowań wprowadzonych przez nauczycieli w środowisku edukacyjnym były zróżnicowane – od stwierdzenia, że nauczyciel nie wprowadził żadnych dostosowań, do wskazania na pojedyncze działania takie jak dostosowanie pracy domowej do możliwości dziecka, umiejscowienie ucznia w klasie, przyciąganie uwagi dziecka poprzez kontakt wzrokowy. Żadna z matek nie wskazała na kompleksowy system wsparcia edukacyjnego oferowanego w ramach edukacji włączającej, ale większość z nich podkreśliła potrzebę zapewnienia kompleksowego wsparcia: edukacyjnego, psychologicznego i administracyjnego. Respondentki zasugerowały dostosowanie nauczania do możliwości ich dziecka, zapewnienie wsparcia finansowego, zorganizowanie większej liczby działań na rzecz socjalizacji dzieci, poprawy ich zdolności motorycznych, zmniejszenie liczebności klas i zapewnienie specjalistycznego wsparcia nauczycielom.

Podsumowanie

Z analizy badań międzynarodowych prowadzonych w obszarze postaw rodziców wobec edukacji włączającej wynika, że rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami prezentowali na ogół postawy pozytywne bądź neutralne, popierali ogólną koncepcję edukacji włączającej, ale część z nich negatywnie odnosiła się do edukacji włączającej własnego dziecka. Na kształt rodzicielskich postaw wpływ miały różnorodne zmienne, takie jak społeczno-materialny poziom życia rodziców, poziom ich wykształcenia i doświadczenie w zakresie edukacji włączającej, wiek oraz rodzaj i stopień niepełnosprawności dziecka. Bardziej po-

zytywne opinie wyrażali rodzice dzieci młodszych, z lżejszą niepełnosprawnością oraz rodzice na wyższym społeczno-materialnym poziomie życia, z wyższym wykształceniem i z większym doświadczeniem w zakresie edukacji włączającej.

Wymienione przez nich korzyści płynące z edukacji włączającej dla uczniów z niepełnosprawności mają zazwyczaj charakter społeczny, m.in. przygotowanie dziecka do życia w realnym świecie czy szansa uczestnictwa w życiu szkoły i podejmowania interakcji z innymi kolegami z klasy. Z kolei korzyści wynikające z edukacji włączającej dla sprawnych rówieśników dotyczyły głównie kształtowania wartości ogólnoludzkich takich jak tolerancja i szacunek dla odmienności. Wyniki te znajdują potwierdzenie w polskich badaniach Iwony Myśliwcyk [2016], z których wynika, że rodzice niepełnosprawnych dzieci w wieku przedszkolnym akcentowali pozytywny wpływ kontaktów dziecka niepełnosprawnego z rówieśnikami na jego rozwój oraz możliwość uczenia się tolerancji i zrozumienia dla „inności” i pozbywania się lęku przed dziećmi niepełnosprawnymi przez rówieśników sprawnych.

Z kolei Katarzyna Ćwirynkało i Agnieszka Żyta [2014] wskazują w swoich badaniach na zróżnicowane postawy rodziców wobec edukacji włączającej (rozumianej w tym kontekście jako synonim edukacji integracyjnej); część z rodziców wskazywała na tę formę jako najbardziej odpowiednią dla ich dziecka, część wykazywała jej braki preferując szkołę specjalną. Rodzice wskazywali na problemy o charakterze dydaktycznym i społecznym, takie jak brak odpowiedniego przygotowania nauczycieli; zbyt liczne grupy/klasy, w których nauczyciel nie jest w stanie odpowiednio zadbać o rozwój dziecka z niepełnosprawnością; brak odpowiedniego zaplecza dydaktycznego czy negatywne nastawienie rówieśników. Na podobne trudności wskazują wyniki całościowych badań dotyczących dostępności i jakości edukacji uczniów z niepełnosprawnościami przeprowadzonych w ramach projektu „Wszystko jasne” [Kubicki, Dudzińska, Olcoń-Kubicka 2011]. Z raportu wynika, że obecny system wsparcia uczniów z niepełnosprawnością nie spełnia ich oczekiwań. Zapewnienie zindywidualizowanego wsparcia i faktycznej realizacji zaleceń z orzeczenia, poza nielicznymi placówkami, wymaga niekiedy ich osobistej interwencji w postaci rezygnacji z pracy i pełnienia funkcji terapeuty/nauczyciela wspomagającego/opiekuna dla dziecka, finansowania z własnych środków wolontariuszy przychodzących do placówki, bądź płatnych zajęć poza placówką. Rodzice czują się w swoich zmaganiach osamotnieni i niezrozumiani, traktowani „jako roszczeniowi i kłopotliwi”.

Podobne trudności ujawniają wyniki analizowanych badań międzynarodowych, w świetle których badani rodzice wskazują na brak kompleksowego wsparcia, trudności o charakterze dydaktycznym (np. niewystarczająca jakość nauczania, wynikająca m.in. z niskich kompetencji nauczyciela; brak wsparcia specjalistycz-

nego) i społecznym (m.in. odrzucenie społeczne, powstawanie konfliktów i negatywnych zachowań u uczniów niepełnosprawnych).

Podsumowując można stwierdzić, że postawy wyrażane przez rodziców wobec edukacji włączającej w badaniach międzynarodowych i polskich są zróżnicowane, na ogół jednak pozytywne i neutralne. Rodzice wskazują zarówno na wynikające z niej korzyści, głównie o charakterze społecznym, jak i liczne braki w zakresie wsparcia edukacyjnego. Zauważanie braków nie oznacza jednakże negatywnej postawy wobec idei inkluzji, jest raczej wyrazem niezadowolenia rodziców z dotychczasowych warunków jej realizacji.

Bibliografia

- Ćwirynkała K., Żyta A. (2014), *Dlaczego edukacja włączająca nie zawsze jest najlepszym rozwiązaniem? Doświadczenia i plany edukacyjne wobec dzieci z zespołem Downa w relacjach matek*, „Szkola Specjalna”, nr 3 (274), s. 186–201.
- de Boer A., Pijl S.J., Minnaert A. (2010), *Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature*, „European Journal of Special Needs Education”, vol. 25, no. 2, s. 165–181.
- Dimitrios K., Georgia V., Eleni Z., Asterios P. (2008), *Parental Attitudes Regarding Inclusion of Children with Disabilities in Greek Education Settings*, „Electronic Journal for Inclusive Education”, no. 2 (3), s. 1–13.
- Doménech A., Moliner O. (2014), *Families Beliefs About Inclusive Education Model*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, no. 116, s. 3286–3291.
- Elkins J., van Kraayenoord Ch.E., Jobling A. (2003), *Parents' attitudes to inclusion of their children with special needs*, „Journal of Research in Special Educational Needs”, vol. 3, no. 2, s. 122–129.
- Gasteiger-Klicpera B., Klicpera Ch., Gebhardt M., Schwab S. (2012), *Attitudes and experiences of parents regarding inclusive and special school education for children with learning and intellectual disabilities*, „International Journal of Inclusive Education”, s. 1–19.
- Kubicki P., Dudzińska A., Olcoń-Kubicka M. (2011), *Wszystko jasne – dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych. Raport z działań w 2011*, <http://niegrzecznedzieci.org.pl/wp-content/uploads/2012/07/Raport-koncowy-Wszystko-Jasne-2.doc> [dostęp: 23.01.2019].
- Leyser Y., Kirk R. (2004), *Evaluating Inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives*, „International Journal of Disability, Development and Education”, vol. 51 (3), s. 271–285.
- Myśliwczyk I. (2016), *Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (33), s. 166–180.
- Narumanchi A., Bhargava S. (2011), *Perceptions of parents of typical children towards inclusive education, Disability*, „CBR and Inclusive Development”, vol. 22, no. 1.
- Remziye C., Neriman A. (2016), *The Opinions of Mothers of Children with Special Needs Regarding Inclusive Education*, „Journal of Education and Training Studies”, vol. 4, no. 9, s. 154–161.

Soponaru C., Păduraru C., Dumbrava A., Stărică E. C., Iorga M. (2016), *The attitudes of parents and teachers regarding the process of integration for children with special educational needs in the mainstream educational system*, „Analele Științifice ale Universității »Alexandru Ioan Cuza« din Iași. Psihologie”, no. 2, s. 19–28.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa
Uniwersytet Gdański

Edukacja i niepełnosprawność – wyrównywanie szans czy reprodukcja społecznych nierówności

Współcześnie prowadzone w Polsce dyskusje nad kwestiami społecznych i edukacyjnych nierówności odnoszą je przede wszystkim do czynników związanych z płcią, grupą etniczną czy też klasą społeczną. Zjawisko niepełnosprawności wydaje się być społecznie interpretowane przede wszystkim w kategoriach obiektywnie istniejących indywidualnych braków i ograniczeń w zakresie możliwości i zdolności sprostania wymaganiom systemu szkolnego. Uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami są zazwyczaj postrzegani jako osoby o niższym poziomie „kapitału biologicznego” (warunkującego możliwości fizyczne bądź kompetencje poznawcze), niezbędnego dla osiągnięcia edukacyjnego sukcesu. W znacznie mniejszym stopniu natomiast dostrzega się strukturalne własności systemu edukacji, który generuje różnice i nierówności determinujące indywidualny los i społeczną pozycję osób niepełnosprawnych. Celem artykułu jest identyfikacja uwarunkowań edukacyjnych kształtujących założenia i praktyki pedagogiczne obecne w kształceniu integracyjnym i edukacji inkluzywnej. Rozważania w nim przedstawione skupiają się na pytaniu: czy kształcenie uczniów ze „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” i niepełnosprawnością wspiera ich rozwój i wyrównuje szanse edukacyjne czy też raczej reprodukuje nierówności i wzmacnia procesy samowykluczania się podmiotów.

Słowa kluczowe: edukacja, nierówności społeczne, niepełnosprawność, włączanie

Education and disability – equalizing opportunities or reproducing social inequalities?

Current discussions on social issues and educational inequalities in Poland usually identify them influenced by factors linked with gender, race, ethnicity or social class. Being student with disability is defined as having objective, individual limitations in skills and competences required by the educational system. Thus, pupils with disabilities are usually perceived as lacking 'biological capital', defined in terms of physical ability or cognitive competence, necessary for obtaining educational success. Structural features of educational system, which generates differences and inequalities determining particular fate and social position of people with disabilities seem to be neglected. The goal of the article is to identify some determinants conditioning social and pedagogical practices, typical for integrative and inclusive education. The main question the authoress asks and goes on searching the answer is: does education for „special needs students” support their development and equalize educational chances or rather reproduces social inequalities and empowers self-exclusion processes?

Keywords: education, social inequalities, disability, inclusion

Wprowadzenie: edukacja i nierówności społeczne

Proces edukacji, w wymiarze instytucjonalnym określany przez umocowany prawnie system kształcenia, stanowi istotny element systemu społecznego i kształtujących go praktyk kulturowych, nierozłącznie związanych z generowaniem i utrwalaniem różnic hierarchizujących ludzką zbiorowość. Uwikłanie edukacji w obszar walki o społeczne nagrody (pozycję, prestiż, władzę, dobra materialne) wyraża się z jednej strony w fakcie, iż jest ona postrzegana jako pole wytwarzania, utrwalania i reprodukcji społecznych nierówności [Bourdieu, Passeron 2006; Bernstein 1990 i 1996; Giroux 2010; Melosik, Szukdlarek 2007], z drugiej zaś jako narzędzie umożliwiające jednostkom indywidualny rozwój i wyjście poza sferę związaną z pierwotnie determinującymi ich pozycję czynnikami, a więc jako potencjalny obszar różnie rozumianego postulatu „wyrównywania szans” i niwelowania negatywnych zjawisk społecznych [Kwieciński, 2007: 9 i nn.; 2012: 281–285]. Powstające w procesie kształcenia nierówności są najczęściej traktowane jako wypadkowa indywidualnych zdolności i możliwości (swoistego „kapitału genetycznego”) oraz kapitału społecznego i kulturowego jednostki, tworzących jej wyjściowe wyposażenie, z jakim staje u progu edukacyjnej kariery, które z kolei zostają przefiltrowane przez struktury i praktyki organizacyjne systemu edukacyjnego. Istotnym elementem dopełniającym ten mechanizm są różnorodne interakcje społeczne [Kwieciński, 2007: 39–40] nawiązywane w toku rozwoju i nabywane w ich ramach znaczenia budujące habitus jednostki i wpływające na sposób doświadczania i interpretowania zdarzeń z własnej biografii, warunkujących postrzeganie rzeczywistości i lokalizowanie siebie samego w przestrzeni społecznej.

Prowadzone współcześnie w Polsce dyskusje nad kwestiami społecznych i edukacyjnych nierówności odnoszą je przede wszystkim do czynników związanych z płcią, grupą etniczną czy też klasą społeczną. Stosunkowo rzadko natomiast teoretyczna refleksja i analizy empiryczne dotyczą problematyki grupy mniejszościowej, którą stanowią osoby niepełnosprawne [Rzeźnicka-Krupa 2007a]. Zjawisko niepełnosprawności wydaje się bowiem być społecznie interpretowane przede wszystkim w kategoriach obiektywnie i niezaprzeczalnie istniejących indywidualnych braków i ograniczeń w zakresie możliwości i zdolności sprostania wymaganiom systemu szkolnego (biologicznego kapitału postrzeganego zazwyczaj jako obniżony w stosunku do obowiązujących standardów warunkujących osiągnięcie edukacyjnego sukcesu). W znacznie mniejszym stopniu natomiast dostrzega się strukturalne własności systemu edukacji tej grupy osób, który generuje – często drastyczne – różnice determinujące indywidualny los i społeczną pozycję osób niepełnosprawnych. Postrzeganie przez pryzmat jednej

tylko kategorii określającej możliwości funkcjonowania i kształcenia sprawia, że osobom niepełnosprawnym oferuje się albo specjalny system kształcenia (uważany za dostosowany do poziomu ich kompetencji), odizolowany od głównego nurtu edukacji, opierający się na podejściu segregacyjnym i wyrównawczym [Ainscow 2000: 182] i w swych teoretycznych założeniach nastawiony na optymalne wspomaganie rozwoju. W rzeczywistości zaś proponuje się im często edukację niższej jakości. Stosunkowo „świeża” alternatywę stanowi, wyrosłe w ciągu ostatnich kilku dekad na gruncie walki o prawa mniejszości osób niepełnosprawnych i przybierające różne formy, kształcenie integracyjne i włączające, które jednak – nie spełniając wystarczająco swych funkcji i pokładanych w nim nadziei – budzi także wiele głosów krytyki. Powierzchnowe zmiany organizacyjne nie przynoszą bowiem oczekiwanych rezultatów, często tylko pogłębiając istniejące trudności, izolację i nierówność edukacyjną, zaś w tym przypadku szczególnie łatwo zrzucić za nie odpowiedzialność na barki niepełnosprawnego ucznia, który po prostu nie daje sobie rady ze szkolnymi wymaganiami i nie jest w stanie im sprostać¹.

Lokalizowanie źródeł niepowodzeń edukacyjnych wyłącznie w braku wystarczających indywidualnych kompetencji osoby niepełnosprawnej może być słuszne, ale tylko do pewnego stopnia, gdyż poziom kompetencji szkolnych, poznawczych i kulturowych jest w znacznej mierze uwarunkowany socjogenicznie [Bernstein 1996: 56; Kwieciński 2007: 16]. Główne podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych – segregacyjne, wyrównawcze i włączające – są obciążone licznymi wadami w postaci: negatywnego naznaczenia społecznego i segregacji, nadmiernego wpływu na jednostkę różnego rodzaju „ekspertów”, zawężania możliwości i ograniczania szans z racji okrojenia programów oraz generalnie podtrzymywania istniejącego status quo leżącego w interesie dominujących grup społecznych [Danforth 1997: 93 i n.; Ainscow 2000: 183; Rzeźnicka-Krupa 2007b: 86 i nn.]. W powyższych podejściach do problemu edukacji niepełnosprawnych definiowanie przyczyn trudności jako immanentnie związanych z faktem występowania niepełnej sprawności i traktowaniem zarówno sukcesu, jak i porażki w kategoriach wyłącznie indywidualnych, implikuje wyłączenie z pola widzenia istotnych przyczyn tkwiących w procesach społecznych mechanizmów władzy i kontroli oraz organizacji systemu kształcenia [Meighan 1993: 384; Bernstein 1990, 1996]. Podobnie jak rozpowszechniona jest wiara w to, że szkoła dobrze uczy i spełnia swoje zadanie [Kwieciński, 2007: 17], dość powszechne jest również przekonanie, że osoby niepełnosprawne wymagają specyficznego i wyjątkowego traktowania, co buduje mit specjalnego nauczania. Mechanizmy selekcyjne oparte na

¹ Zob. pojęcie niepełnosprawności edukacyjnej H. Bacha, która jest definiowana jako „niemożliwa do tolerowania przez szkołę ze względu na długotrwałość, rozległość i poziom nasilenia rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania tym wymaganiom przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy [za: Szumski 2006: 113].

klinicznym modelu samego zjawiska niepełnosprawności, wykluczającym wszelkie pozajednostkowe źródła niepowodzeń (takie jak np. oczekiwania nauczyciela, system szkolny, ideologia edukacyjna), tworzą ideologię „edukacji terapeutycznej” skutecznie studzącej potencjalne aspiracje i możliwości znaczącego zaistnienia w systemie społecznym [Meighan, 1993: 383]. Tymczasem tym, czego osoby niepełnosprawne najbardziej potrzebują nie tyle jest „specjalne nauczanie” lecz po prostu dobra edukacja (Ainscow 2000:184). Warto przywołać w tym miejscu słowa Ronald Edmondsa: „Potrafimy zawsze, jeśli tego chcemy, dobrze nauczać wszystkie dzieci, na których nauce nam zależy. Czy to zrobimy, czy nie ostatecznie zależy od tego, jak reagujemy na fakt, że dotychczas tego nie zrobiliśmy” [za: Ainscow 2000: 204]. W kontekście treści powyższego cytatu pojawiają się pytania: Czy zależy nam na dobrej edukacji grup słabszych i zmarginalizowanych? Czy dominujące grupy społeczne chcą i potrafią odnaleźć w tym jakiś swój interes?

Logika uznania nierówności, oznaczająca słabość jednej ze stron procesu społecznego (a wynikająca z – jak się przyjmuje – biologicznego potencjału jednostki i uprawomocniona w procesie formalnej diagnozy oficjalnym potwierdzeniem faktu istnienia niepełnosprawności oraz specjalnych potrzeb edukacyjnych), implikuje podjęcie działań związanych z opieką i wspomaganiami [por. Melosik, Szkudlarek 2007: 63]. Tendencja ta wyraża się w tworzeniu odrębnych nurtów kształcenia jako najbardziej odpowiednich i wspierających rozwój jednostek „odbiegających od normy”, budując w ten sposób edukacyjne nierówności (opieka specjalna oparta na specjalnych programach, metodach i środkach kształcenia). Strategia kształtowania akceptacji społecznej dla nierówności opiera się między innymi na tworzeniu uznania dla własnej różnicy skutkującego mechanizmem samowykluczenia². Odrębne nurty edukacyjne mogą być jednocześnie uznane za pewną formę redystrybucji zasobów, gdyż logika uznania nierówności „zakłada jako swą konsekwencję jakiś element redystrybucji” [Melosik, Szkudlarek 2000: 632]. Można tutaj wymienić mechanizmy wyrównywania szans i warunków życia, procesy integracji edukacyjnej, mniejsze wymagania, specjalne programy związane z wejściem osób niepełnosprawnych na rynek pracy, dotacje itp.). Niepowodzenia edukacyjne tej grupy osób wydają się wyraźnie odzwierciedlać słabości i braki systemu edukacyjnego, skłaniając do poszukiwania rozwiązań, w których szkoła (niezależnie od tego, jaki przymiotnik ma w swej na-

² Por. koncepcję habitusu P. Bourdieu i jego poglądy na temat symbolicznej przemocy wpisanej w struktury poznawcze i cielesność jednostek. Francuski socjolog uważał, iż wykluczenie jednostek następuje nie tylko przez narzucanie znaczeń i wartości grupy dominującej ale także przez uznanie, przyswojenie i uwewnętrznienie prawomocności własnego wykluczenia. Pisał, że wykluczenie „[...] nigdy nie posiada takiej mocy symbolicznej jak wówczas, gdy przyjmuje postać samowykluczenia” [Bourdieu, Passeron 2006: s. 120].

zwie: masowa, ogólnodostępna czy specjalna) jako podstawowy element procesu kształcenia, musi stać się organizacją nastawioną na rozwój, samoobserwację i autorefleksję, dialog z uczniem i jego rodzicami oraz dokonywanie zmian w sytuacji, gdy tylko okażą się one potrzebne. Przede wszystkim zatem powinna wykazywać się elastycznością w działaniu i gotowością do rozwiązywania problemów nie tylko w sferze założeń i deklaracji, ale w codziennej praktyce kształcenia uczniów o różnym poziomie rozwoju, różnych potrzebach, stylach uczenia się i możliwościach funkcjonowania w ramach systemu szkolnych oczekiwań.

Jednym z najważniejszych celów edukacji uczniów z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi i niepełnosprawnością, jest wspieranie ich rozwoju poprzez realizację konkretnych zadań pedagogicznych związanych z nabywaniem wiedzy, umiejętności i kompetencji, a także pewnych specjalistycznych oddziaływań o charakterze terapeutyczno-rehabilitacyjnym. Jednak zarówno samo pojęcie rozwoju, jak i kategoria wsparcia rozwoju (wsparcia edukacyjnego) są pojęciami wieloznacznymi i w praktyce codziennych oddziaływań instytucji edukacyjnych mogą być różnie rozumiane i interpretowane [zob. np. Kohlberg, Mayer 1993]. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska [2008: 40], wsparcie stanowi pewnego rodzaju praktykę pedagogiczną, uruchamiającą bardzo zróżnicowane, często nieświadome i nieformułowane bezpośrednio przekonania, kształtujące swoiste przedrozumienie zjawisk. Może zatem odnosić się do bardzo zróżnicowanych znaczeń i działań, a co za tym idzie, także rezultatów stosowanych praktyk pedagogicznych. Jako kategoria dyskursywna, w toku pogłębionej analizy odsłania zaangażowanie w różne teorie i ideologie edukacyjne, co wiąże się z odmiennymi sposobami pojmowania tego, kim jest dziecko (uczeń), czym jest rozwój, jak rozumiany jest proces kształcenia, jego cele i zadania, a także z odmienną filozofią pracy z dzieckiem o tzw. specjalnych potrzebach edukacyjnych. Różnorodne znaczenia nadawane pojęciu wsparcia w realnych działaniach pedagogicznych mogą odnosić się do założeń wynikających z odmiennych paradygmatów, które kształtują realną rzeczywistość edukacyjną, w jakiej funkcjonują uczniowie z niepełnosprawnością. Dorota Klus-Stańska wyodrębnia wśród nich podejście funkcjonalistyczno-behawioralne, humanistyczno-adaptacyjne, konstruktywistyczno-rozwojowe, i konstruktywistyczno-społeczne oraz krytyczno-emancypacyjne [2008: 41–44]. Już z tego bardzo pobieżnego przeglądu koncepcji widać, że rozumienie kategorii „wspierania rozwoju” dziecka/ucznia/wychowanka (także ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, o czym chyba dość często zapominamy), ukazuje bardzo szeroki wachlarz potencjalnych interpretacji, począwszy od całkowitego „sterowania” drugą osobą, jej sposobem myślenia i działania, a skończywszy na uczeniu krytycznego myślenia, ujawniającego symboliczną przemoc obecną w praktykach edukacyjnych i roszcze-

nie prawa do wyrażania własnych, samodzielnych sposobów rozumienia rzeczywistości³.

Edukacja specjalna i włączająca w kontekście teoretycznych założeń i modeli niepełnosprawności

Coraz wyraźniej uwidaczniające się i pogłębiające we współczesnych społeczeństwach nierówności społeczne, związane z nierównym dostępem i możliwościami korzystania z różnego rodzaju dóbr społecznych, a także z ograniczonym uczestnictwem w rozmaitych działaniach i grupach społecznych, przejawiają się w wielu wymiarach: ekonomicznym, kulturowym, instytucjonalnym, zawodowym, a także w aspekcie edukacyjnym. System edukacji uczestniczy w budowaniu kapitału symbolicznego jednostek, stanowi jedno z najważniejszych narzędzi w procesie społecznej reprodukcji, selekcji i wykluczania jednostek, jak i zbiorowości [por. Bernstein 1990, 1996; Bourdieu, Passeron 2006; Kwieciński 2007 i 2012; Melosik 2006]. Nierówne szanse, spowodowane przez kumulowanie się indywidualnych cech jednostki, a także kapitału społecznego i kulturowego jej rodziny pochodzenia, są wzmacniane w procesie edukacji poprzez strukturalne właściwości samego systemu, sposobu jego organizacji i funkcjonowania. Można to prześledzić na przykładzie wybranych cech związanych z edukacyjnym kontekstem dwóch podstawowych podejść do zjawiska niepełnosprawności, czyli tzw. modelu indywidualnego i modelu społecznego oraz ich implikacji dla sposobu postrzegania celów i organizacji procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Charakterystyczną cechą podejścia wynikającego z założeń modelu indywidualnego (klinicznego) jest lokalizowanie trudności w samym uczniu – uczeń ma problemy gdyż jest niepełnosprawny, nieprawidłowo widzi/słyszy, ma zaburzoną percepcję, komunikację językową, ograniczone możliwości ruchowe czy też poznawcze/intelektualne. Reakcją szkoły na „ucznia z problemem” jest przede wszystkim jego zdiagnozowanie, mające na celu jak najbardziej precyzyjne określenie poziomu rozwoju różnych umiejętności i kompetencji, ocenę silnych i słabych z punktu widzenia funkcjonowania w systemie edukacji aspektów rozwoju dziecka, określenie jego trudności i ograniczeń, ale także możliwości, a zarazem związanych z tym potrzeb, postrzeganych jako specjalne gdyż odbiegają od typowych praktyk szkolnych. Celem takiej diagnozy jest opracowanie indywidualnego programu wsparcia w rozwoju, ukierunkowanego na pomoc dziecku

³ Pogłębioną analizę zagadnień kształtujących współczesne problemy dydaktyki, między innymi kwestie wieloznaczności pojęć i koncepcji dydaktycznych oraz ich potocznych i naukowych interpretacji przedstawia D. Klus-Stańska w innej pracy pt. *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć i zdarzeń*, 2010.

w nabywaniu wiedzy, umiejętności i rozwijaniu kompetencji oraz jak najlepszej adaptacji do istniejącego systemu edukacji (aby mogło w nim dalej w miarę bezkolizyjnie funkcjonować), a w dalszej perspektywie w przystosowaniu się do systemu społecznego. Podstawową cechą tzw. modelu społecznego natomiast jest postrzeganie niepełnosprawności jako przede wszystkim problemu społecznego, a nie atrybutu jednostki. Dlatego też w systemie edukacji opierającym się na jego założeniach, źródła trudności ucznia nie są związane głównie z jego niepełnosprawnością, ale upatruje się ich także w społecznych i instytucjonalnych praktykach edukacyjnych, sposobie organizacji i działania systemu kształcenia. Aby szkoła mogła stać się miejscem rozwoju i edukacji przyjaznym dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich indywidualnych cech (zdolności, talentów, trudności i ograniczeń), konieczna i niezbędna jest zmiana samej filozofii i polityki edukacyjnej oraz sposobu funkcjonowania szkoły jako instytucji kształcenia.

W świetle założeń wynikających z wartości reprezentowanych we współczesnych wspólnotach demokratycznych, mających swoje odzwierciedlenie w liberalnych prawach i wolnościach jednostki oraz zasadach egalitaryzmu społecznego, system kształcenia specjalnego, oparty na segregacji uczniów i dzielący ich na prawidłowo się rozwijające, typowe, „normalne” podmioty procesu edukacji, był i jest od długiego czasu krytykowany. W rezultacie tej krytyki, będącej pokłosiem walki o prawa różnych grup mniejszościowych i ich społeczną integrację oraz inkluzję (wśród nich także osób niepełnosprawnych) w drugiej połowie XX wieku, było powstanie różnych form i modeli kształcenia integracyjnego i włączającego. Obecnie systemy kształcenia uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w krajach europejskich można podzielić na trzy zasadnicze grupy. W pierwszej grupie znajdują się kraje, w których rozwijana i realizowana jest polityka inkluzji, skutkująca obowiązywaniem jednej ścieżki edukacyjnej dla wszystkich uczniów (*one-track approach*) i niemal pełnym włączaniem uczniów z niepełnosprawnością w główny nurt kształcenia, przy jednoczesnej szerokiej ofercie specjalistycznego wsparcia szkół⁴. Druga grupa państw, to te w których funkcjonują dwie ścieżki kształcenia (*two-tracks approach*), a więc poza głównym systemem edukacji istnieje także system kształcenia specjalnego dla uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności⁵. W krajach tych uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi najczęściej kształcą się w szkołach lub klasach specjalnych, których funkcjonowanie jest regulowane odrębnymi przepisami prawa bądź też w klasach funkcjonujących w obrębie szkół głównego nurtu. w tych ostatnich część uczniów może realizować taki sam program nauczania jak wszyscy, jednak wiele grup uczniów często realizuje znacznie ograniczone lub całkowicie odmien-

⁴ Do krajów tych zaliczane są np. Włochy, Grecja, Hiszpania, Portugalia, Cypr, Norwegia, Szwecja i Islandia.

⁵ Należą do nich np. Belgia, Szwajcaria oraz Polska.

ne treści nauczania. Ponadto istnieje jeszcze grupa państw, w których funkcjonuje wiele różnych ścieżek edukacji i form kształcenia pomiędzy systemem specjalnym i ogólnodostępnym (multi-track approach), a więc różne poziomy i formy integracji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością⁶. Ponieważ systemy edukacji oraz założenia polityki oświatowej zmieniają się z upływem czasu na skutek zmian społecznych i kulturowych, w niektórych krajach można zaobserwować ewoluowanie z jednych rozwiązań systemowych w inne (np. Niemcy i Holandia zmieniły swą ofertę kształcenia dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z grupy państw mających dwie ścieżki kształcenia przeszły do systemu wielu ścieżek i dróg edukacji).

Polska znajduje się w drugiej grupie, czyli wśród państw umożliwiających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością zasadniczo w dwóch formach: kształcenia specjalnego w oddzielnych instytucjach (przedszkolach, szkołach, ośrodkach szkolno-wychowawczych) i kształcenia w szkołach ogólnodostępnych w formie włączania do zwykłych klas lub w tzw. klasach integracyjnych. W systemie kształcenia opartym na segregacji i izolacji uczniów niepełnosprawnych, z różnego rodzaju zaburzeniami rozwoju i ograniczeniami, są oni w sensie dosłownym, fizycznym, wykluczani ze struktur i instytucji szkolnictwa ogólnodostępnego, co niesie ze sobą negatywne następstwa w postaci społecznej stygmatyzacji, marginalizacji i wykluczania z głównego nurtu życia społecznego, rynku pracy, dominującej kultury. Oczywiście segregacja szkolna nie jest tylko i wyłącznie domeną szkolnictwa specjalnego, zjawisko to stanowi strukturalną cechę samego systemu edukacji, który wzmacnia potencjał uczniów z wysokim kapitałem kulturowym i społecznym, eliminuje zaś uczniów „słabych”, z różnych powodów nie osiągniętych dobrych wyników i stanowiących tzw. „odpad szkolny”⁷. Zabieg taki jest jednak szczególnie widoczny i wydaje się prosty i oczywisty, a nawet pożądanym,

⁶ Do krajów tych zalicza się m.in. Francję, Irlandię, Luxemburg, Austrię, Danię, Finlandię, Litwę, Łotwę, Liechtenstein, Czechy, Estonię, Słowację, Słowenię. Dokładne dane na ten temat można znaleźć w raporcie opublikowanym przez Europejską Agencję Rozwoju Edukacji Specjalnej [Reports of European Agency for Development in Special Education, 2003]. Polska znajduje się w drugiej grupie, czyli wśród państw umożliwiających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością zasadniczo w dwóch formach: kształcenia specjalnego w oddzielnych instytucjach (przedszkolach, szkołach, ośrodkach szkolno-wychowawczych) i kształcenia w szkołach ogólnodostępnych w formie włączania do zwykłych klas lub w tzw. klasach integracyjnych. Szczegółowe informacje na temat różnych systemów kształcenia osób z niepełnosprawnością, ich założeń i podstaw teoretycznych oraz konkretnych form, modeli rozwiązań stosowanych w różnych krajach przedstawia monografia G. Szumskiego, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, 2006.

⁷ Zagadnieniu temu poświęcono bardzo wiele prac z zakresu socjologii edukacji. Badaczami zajmującymi się tą kwestią byli między innymi wymieniani wcześniej B. Bernstein, P. Bourdieu, R. Meighan, a w Polsce Z. Kwieciński. Od dłuższego czasu zwraca się także uwagę na kwestię czynników ekonomicznych w procesie edukacji i powiązanie kapitału ekonomicznego z kapitałem społecznym czy kulturowym jednostek, a także na kontekst ideologii neoliberalnej i promowanych przez nią wartości w odniesieniu do generowania i wzmacniania nierówności społecznych [zob. Szkudlarek 2011; Rutkowiak, Potulicka 2010; Lewartowska-Zychowicz 2010].

w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnością, którzy już na starcie szkolnym są „obciążeni” brakami i deficytami w zakresie biologicznego wyposażenia. Edukacja oparta na włączaniu oraz klasowej i szkolnej integracji uczniów z ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności, ma stanowić swoiste remedium na te wszystkie negatywne zjawiska i ma zapobiegać społecznej marginalizacji i kulturowej ekskluzji osób niepełnosprawnych. Jeśli jednak przyjrzymy się dokładniej, na czym polega edukacja integracyjna w swych konkretnych formach i jak jest realizowana, łatwiej zrozumieć skąd tyle niepowodzeń na tej drodze. Rozwiązania stosowane w Polsce inspirowane są działaniami stosowanymi w innych krajach, między innymi w Wielkiej Brytanii, Niemczech i Skandynawii. Proces kształcenia uczniów z niepełnosprawnością opiera się na diagnozie funkcjonalnej ucznia i indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym konstruowanym dla każdego z nich. Może być realizowany w szkołach i klasach ogólnodostępnych albo w klasach integracyjnych, w których funkcjonuje dwóch pedagogów: wiodący i wspomagający⁸. Taki sposób organizacji pracy szkolnej i pracy w klasie tworzy w rzeczywistości jedynie iluzję integracji, gdyż uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od początku ustawiani są na pozycjach podmiotów znacząco odmiennych od pozostałych (mają specjalne potrzeby, zajmuje się nimi dodatkowy, „specjalny” nauczyciel, pracują według specjalnego programu i wymagają stosowania specjalnych metod), zaś ich potencjał rozwojowy i edukacyjny postrzegany jest często jako znacznie słabszy i gorzej rokujący. Uczniowie tacy są formalnie włączeni w ogólne cele edukacyjne, program kształcenia czy też strukturę i funkcjonowanie klasy i szkoły, ale nadmierna, zakładana strukturalnie, indywidualizacja i stygmatyzacja, wynikająca z bycia uczniem „specjalnej troski” wymagającym odmiennego, szczególnego traktowania, sprawia, że zaczyna brakować rzeczywistej, wspólnej ścieżki edukacyjnej, wspólnie podzielanych doświadczeń i znaczeń. W procesie edukacji, pomimo tego, że realizowany jest w ramach głównego nurtu kształcenia, już na poziomie założeń kształtujących strukturalne warunki funkcjonowania, dochodzi do odtwarzania i powielania znanych z kształcenia specjalnego mechanizmów selekcji i izolacji prowadzących do społecznych nierówności oraz wykluczania. Mechanizm ten może być dodatkowo wzmacniany kulturą pracy, zakładającą hierarchiczny podział przestrzeni szkoły/klasy (np. grupowanie klas integracyjnych w jednym,

⁸ Szczegółowe rozwiązania określające funkcjonowanie klas integracyjnych oraz zadania nauczyciela wiodącego i wspomagającego zostały wprowadzone w Zarządzeniu MEN nr 29 z 1993 r. do Ustawy o systemie oświaty z 1991 r. W 2017 r., wraz z reformą systemu edukacji, wprowadzono zmiany, wprowadzające brak możliwości realizowania nauczania indywidualnego poza domem (w szkole) uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczających do szkół i klas integracyjnych. Wzbudziło to protesty rodziców i środowisk zaangażowanych w obronę praw dzieci/młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością, sprzeciwiających się tworzeniu prawa, które umożliwi w ten sposób „pozbywanie się” uczniów z problemami ze szkół i jest sprzeczne z podstawowymi zasadami kształcenia integracyjnego i polityki włączania osób niepełnosprawnych.

wyodrębnionym miejscu w szkole czy też grupy uczniów niepełnosprawnych w jednym miejscu klasy szkolnej) bądź też postrzeganiem nauczycieli wspomagających jako niższych rangą.

Spoleczne konstruowanie kategorii „specjalnych” potrzeb edukacyjnych i „specjalnego” programu nauczania z perspektywy socjologii edukacji

W socjologii edukacji wyodrębnia się określone sposoby i teorie konstruowania kategorii „specjalnego programu” i kategorii „specjalnego ucznia” oraz rolę, jaką pełnią w społeczeństwie. Odnoszą się one do kwestii medykalizacji problemów społecznych, strukturalnych cech samego systemu edukacji oraz interpretacji dokonywanych w perspektywie krytycznej (Milofsky 1997). Zjawisko medykalizacji problemów społecznych jest związane z klinicznym, obiektywizującym podejściem do zjawiska niepełnosprawności, które wyodrębnia w społeczeństwie grupę jednostek odbiegających w różnych aspektach od tego, co uważane jest za normę i wymagających z tego powodu specjalnego traktowania. Podmioty w pewnym sensie „nienormalne”, inne, odmienne są wyodrębniane w procesach specjalistycznej, profesjonalnej diagnozy i selekcji, opartych na arbitralnie ustanowionych kryteriach, postrzeganych jako obiektywne, naturalne i oczywiste. Osoby takie podlegają społeczno-kulturowym mechanizmom etykietowania i stygmatyzacji, opisanym już wiele lat temu przez Ervinga Goffmana [1963]. Innym sposobem konstruowania powszechnie akceptowanych kategorii „uczniów ze specjalnymi potrzebami” oraz dostosowanego do ich potrzeb „specjalnego programu” są mechanizmy wynikające ze strukturalnych właściwości samego systemu edukacji.

Jak pisze C. Milofsky [1997], celem instytucji edukacyjnej, podobnie jak każdej instytucji, jest przede wszystkim zachowanie kontroli i równowagi wewnątrz systemu, co zapewnia mu efektywne działanie. Dlatego też szkoła jako instytucja kształcenia, której zadaniem jest podtrzymywanie i reprodukcja istniejącego porządku społecznego, jest zorganizowana w sposób umożliwiający dominację i nadzór nad uczniami, zwłaszcza tymi, którzy „podkopują” program, a więc i cały system, stwarzając tym samym zagrożenie dla ich sprawnego funkcjonowania oraz realizacji celów. Szkoła zatem wypracowuje takie praktyki działania i mechanizmy radzenia sobie z uczniami sprawiającymi trudności dydaktyczne bądź wychowawcze i z różnych powodów nie potrafiącymi przystosować się do jej wymagań, których istotnym elementem staje się dążenie do wyeliminowania uczniów mających trudności i/lub sprawiających trudności z głównego nurtu kształcenia, między innymi właśnie poprzez przypisanie ich do systemu kształcenia specjal-

nego⁹. Edukacja specjalna, w takiej perspektywie interpretacyjnej, jest zatem swoistym narzędziem „oczyszczania” systemu kształcenia z niepożądanych jednostek i podtrzymywania określonego porządku społecznego.

Zbliżone założenia kształtują trzecie, wyróżnione przez C. Milofsky’ego, podejście do społecznego wytwarzania kategorii „specjalnego” ucznia i programu, wypracowane przez perspektywę krytyczną, która odwołuje się do pojęć klasy społecznej, kultury i konfliktu. W myśl podejścia krytycznego, niektórzy uczniowie w pewien sposób „nie pasują” do systemu szkolnego, a w szerszym wymiarze do dominującego porządku społecznego. Koncepcja „specjalnego” programu staje się wówczas narzędziem kontroli, umożliwiającym identyfikację i selekcję takich uczniów, zaś edukacja specjalna, której oddziaływaniom podlegają, jest po prostu jednym z elementów systemu społecznej reprodukcji i kontroli. Wykluczanie uczniów mających niskie osiągnięcia wiąże się nie tylko z dobrze znanym i opisanym w socjologii edukacji, niskim kapitałem społecznym i kulturowym uczniów oraz ich rodzin pochodzenia, ale także z niskim kapitałem biologicznym/fizycznym jednostek, który nader łatwo staje się czynnikiem tłumaczącym wszelkie niepowodzenia edukacyjne i usprawiedliwiający przypisanie do różnych form kształcenia specjalnego.

Podsumowując, wśród czynników generujących nierówności w procesie edukacji osób z niepełnosprawnością, realizowanej we wspólnym nurcie kształcenia (edukacja integracyjna i inkluzywna), najważniejszą rolę odgrywają: społeczne postrzeganie i rozumienie samego zjawiska niepełnosprawności, tworzenie obszaru edukacji specjalnej w obrębie głównego nurtu kształcenia, nadmierna indywidualizacja programu, treści, metod kształcenia i narzędzi dydaktycznych, a także nadmierne obniżanie wymagań wobec niepełnosprawnych uczniów. Powstawaniu i wzmacnianiu nierówności sprzyja postrzeganie niepełnosprawności przede wszystkim przez pryzmat odstępstwa od normy i związanych z nią braków, deficytów i dysfunkcji, używanie – zarówno w formalnym, jak i nieformalnym dyskursie pedagogicznym – naznaczającego języka przesiąkniętego terminami typu: specjalne potrzeby edukacyjne, specjalne wsparcie, specjalne pomoce, specjalne nauczanie, itp. Dążenie szkoły do coraz to bardziej precyzyjnego identyfikowania trudności uczniów i wypracowywania profesjonalnych sposobów pedagogicznego wsparcia w ich pokonywaniu, skutkuje poszerzaniem pojęcia

⁹ Przykładem tego typu działań systemu edukacji może być zjawisko, polegające na takim kształtowaniu podstaw prawnych w ramach kształcenia integracyjnego, które stwarza warunki i pewnego rodzaju pokusę „wypychania” uczniów mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w obszar indywidualnych zajęć z nauczycielem, które mogą być realizowane na terenie szkoły lub w domu ucznia, co w wielu przypadkach kończy się realizacją zajęć w warunkach domowych. Odcina to dzieci i młodzież z niepełnosprawnością od kontaktów z rówieśnikami i możliwości rozwijania kompetencji społecznych i stanowi zaprzeczenie idei leżących u podstaw kształcenia integracyjnego i inkluzji edukacyjnej.

niepełnosprawności na grupy uczniów, którzy dotychczas nie byli objęci tą kategorią. W literaturze, jak i w praktyce szkolnej, spotkać się można z pojęciem „niepełnosprawności edukacyjnej”, określanej jako wszelkiego rodzaju rozbieżność między wymaganiami systemu szkolnego, a możliwościami sprostania im przez ucznia [zob. Bleidick 1977, Bach 1999, za: Szumski 2006: 106–113]. Według Heinza Bacha, sytuacja szkolna każdego ucznia jest kształtowana przez jego dyspozycje indywidualne (somatyczne, emocjonalne, poznawcze, itp.), warunki życia i działania oraz jawne bądź ukryte wymagania otoczenia. Gdy dochodzi do zachwiania równowagi między tymi trzema elementami, powstaje zakłócenie, które ze względu na poziom nasilenia i w odniesieniu do przyjętej normy może przybrać postać zagrożenia bądź zaburzenia w funkcjonowaniu, albo niepełnosprawności gdy mamy do czynienia z rozległym, ciężkim i długotrwałym charakterem zakłóceń. Niepełnosprawność edukacyjna jest zatem definiowana jako niemożliwa do tolerowania przez szkołę ze względu na długotrwałość, rozległość i poziom nasilenia, rozbieżność między wymaganiami szkoły a możliwościami sprostania im przez ucznia bez specjalnej pedagogicznej pomocy [za: Szumski 2006: 113]. Niepełnosprawny edukacyjnie jest więc uczeń, który bez specjalnej pedagogicznej pomocy i wsparcia nie jest w stanie przez dłuższy czas sprostać artykułowanym wprost bądź też ukrytym oczekiwaniom szkoły. W ten sposób uczniem/uczennicą o „specjalnych potrzebach edukacyjnych” ma szansę stać się potencjalnie wiele dzieci, które na jakimś etapie swej szkolnej kariery mogą mieć różnego rodzaju problemy, spowodowane różnymi przyczynami. Naznaczanie uczniów piętnem specjalnego pedagogicznego wsparcia, niesie ze sobą ryzyko negatywnej stygmatyzacji już nie tylko dla dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością ruchową, sensoryczną, intelektualną czy zaburzeniami ze spektrum autyzmu, ale także uczniów z deficytami uwagi, nadpobudliwością psychoruchową, trudnościami w nauce czytania, pisania, liczenia, wykonywania działań matematycznych, uczestniczenia w relacjach społecznych, emocjonalnego i społecznego przystosowania się do reguł życia w szkole i pracy podczas zajęć szkolnych oraz poddawania się wymogom oceniania opartego na ściśle określonych kryteriach. Sprostanie oczekiwaniom „bycia dobrym uczniem/uczennicą” oznacza w praktyce jednostkę niemal idealną, spełniającą bez trudności wszelkie wymagania, pracującą szybko, wydajnie przyswajającą wiedzę, umiejętności i osiagającą sprawnie różnego rodzaju kompetencje oraz wysokie wyniki. Innymi słowy – niesprawiający kłopotów i stanowiący źródło nauczycielskiej i rodzicielskiej dumy – „był uczący się”.

Tymczasem uczniowie z różnego rodzaju trudnościami w uczeniu się, a więc także uczniowie z niepełnosprawnością i „specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”, wpisują się zazwyczaj i niejako w sposób oczywisty, w dwa, wyróżnione przez Dorotę Klus-Stańską [2007: 94–100], typy edukacyjnego dyskursu: dyskurs

„systemu z deficytami” albo dyskurs „aktywnej niepełnosprawności”¹⁰. W dyskursie „systemu z deficytami” uczące się dziecko postrzegane jest jako słabe, niekompetentne, wymagające kontroli, czy też właśnie „specjalnego wsparcia”¹¹, ale także jako swoisty „barbarzyńca”, naruszający społeczny ład i zwyczajny porządek rzeczy. Proces uczenia się jest tu rozumiany przede wszystkim jako wypełnianie braków i nadrabianie niedociągnięć. Dyskurs ten, w ogólnym wymiarze, cechuje brak zaufania do kompetencji dziecka/ucznia oraz brak zgody na jego decyzyjność i kompetencje w zakresie rozumienia, oceniania i zachowania zgodnie z przyjętymi standardami. Język, w jakim definiuje się zadania edukacyjne przybiera formę określeń typu: przyswajanie, ćwiczenie, wdrażanie, kształtowanie [Klus-Stańska, 2007: 94–95]. Dyskurs „aktywnej niepełnosprawności” wydaje się być nieco mniej opresyjny, gdyż tworzy większe pole dla aktywności i możliwości dziecka oraz jego kompetencji. Mimo braku zdolności do samodzielnego rozwijania się, dziecko/uczeń dąży do postępów w uczeniu się, choć wsparcie ze strony dorosłego jest wciąż niezbędne. To osoba dorosła (a więc np. nauczyciel, terapeuta) ustala program postępowania i podejmuje ostateczne decyzje. W tym typie dyskursu mamy do czynienia z pewnym, choć ograniczonym poziomem zaufania do dziecięcych kompetencji, zgodę na decyzyjność i negocjowanie celów z dorosłym, wynikające z postrzegania dziecka jako istoty zdolnej do tworzenia własnych koncepcji we współpracy z dorosłym. Język definiowania zadań edukacyjnych odwołuje się do pojęć wsparcia¹² i kształtowania.

Kolejnym czynnikiem, w istotny sposób generującym nierówności w kształceniu niepełnosprawnych uczniów, jest tworzenie przestrzeni dla rozwoju edukacji specjalnej w obrębie głównego nurtu kształcenia, w postaci specyficznego sposobu organizacji pracy z uczniami o „specjalnych potrzebach edukacyjnych”. Już na etapie planowania i tworzenia prawnych podstaw kształcenia w tzw. szkołach i klasach integracyjnych, mamy do czynienia z przenoszeniem podstawowych założeń, przekonań i ideologii edukacji specjalnej do procesu kształcenia. Począwszy od formalnych, specjalistycznych i profesjonalizowanych sposobów identyfikacji takich uczniów jako odbiegających od normy w zakresie pewnych aspektów rozwoju, poprzez obudowanie ich szkolnego bytowania w język charakteryzujący dyskurs patologii, zaburzeń i konieczności specjalnego traktowania, a skończywszy na umiejscawianiu ich w klasach o specjalnym charak-

¹⁰ Nie dotyczy on jednak oczywiście tylko tej grupy uczniów, mogą się w nim odnaleźć także uczniowie mieszczący się pod względem fizycznym i intelektualnym, w tzw. normie rozwojowej.

¹¹ Wsparcie jest w tym wypadku rozumiane jako kierowanie zachowaniami dziecka i procesem uczenia się, zgodnie z podejściem funkcjonalno-behawioralnym, zazwyczaj może przyjmować postać oddziaływań interwencyjno-korygujących [por. Klus-Stańska, 2008: 41].

¹² Jest to wsparcie rozumiane jako praktyka pedagogiczna wywodząca się z podejścia konstruktywistyczno-społecznego i teorii L.S. Wygotskiego, w którym wspieranie oznacza pomaganie [Klus-Stańska 2008: 43].

terze (ograniczona ilość uczniów pełno- i niepełnosprawnych, dwóch nauczycieli), edukacji bazującej na specjalnie opracowanych programach i metodach nauczania, realizowanej z pomocą specjalnego pedagoga, którego zadaniem jest wspomaganie procesu kształcenia niepełnosprawnych uczniów. Obraz ten dopełnia nadmierna indywidualizacja programu, treści oraz metod kształcenia, zakładana w imię szlachetnego celu wspierania uczniów z trudnościami, a także silnie eksponowana rola różnego rodzaju profesjonalistów i „ekspertów” (psychologów, pedagogów specjalnych, logopedów, terapeutów pracujących za pomocą różnego rodzaju specjalistycznych metod, itp.), dzięki oddziaływaniom których uczniowie ze specjalnymi potrzebami mają szansę być prawidłowo zdiagnozowani i ukierunkowani oraz edukacyjnie usprawniani. Istotnym zagrożeniem z punktu widzenia możliwości izolacji i negatywnego naznaczenia uczniów piętnem odmienności i różnicy, staje się również pokusa obniżenia wymagań w sytuacji gdy uczeń, np. nie widzi, nie słyszy bądź słabo widzi czy słyszy, ma problemy z poruszaniem się, wykonywaniem czynności manualnych, drobnych precyzyjnych ruchów przy pisaniu, śledzeniu wzrokiem znaków graficznych czy też ich identyfikacji i syntezie, rozumieniu tekstów, formułowaniu wypowiedzi, myśleniu abstrakcyjnym, kojarzeniu, wykonywaniu zadań matematycznych oraz wielu innych czynnościach i umiejętnościach potrzebnych w codziennej pracy w szkole. Obniżanie wymagań samo w sobie nie tylko ogranicza możliwości i szanse rozwoju uczniów, ale także może powodować nasilenie się trudności w nauce, a w konsekwencji uruchomienie mechanizmu „błędnego koła” niskich osiągnięć edukacyjnych (Mittler 2000; Ainscow 2000), które nader łatwo mogą być w takiej sytuacji wyjaśniane i legitymizowane niskim potencjałem, ograniczoną inteligencją i zdolnościami, wynikającymi bezpośrednio lub też w jakiś sposób powiązanymi z niepełnosprawnością (niskim kapitałem biologicznym). Jak zauważa Mel Ainscow, w procesie edukacji uczniów z niepełnosprawnością, mamy do czynienia z mitem specjalnego nauczania jako najlepszego i najbardziej adekwatnego do ich potrzeb i możliwości sposobu kształcenia, ale tym czego uczniowie ci najbardziej potrzebują „nie jest żadne specjalne nauczanie, lecz po prostu dobre nauczanie” [2000: 191].

Zakończenie: pułapki inkluzji

Pogląd, w świetle którego najbardziej adekwatną formą kształcenia dla uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie jest kształcenie specjalne ani integracyjne, ale przede wszystkim edukacja włączająca, funkcjonująca w ramach koncepcji skutecznej „szkoły dla wszystkich uczniów”, zyskuje coraz

szerszą akceptację społeczną. Idea ta wyraża się w przekonaniu, iż właściwą drogą postępowania nie jest adaptacja uczniów do szkoły i ich kształtowanie tak by mogli w niej funkcjonować, ale przede wszystkim doskonalenie pracy szkoły i adaptacji programu, celów i zadań, metod i środków nauczania do potrzeb i możliwości bardzo różnych uczniów. Przy podejściu akcentującym konieczność zmieniania i przystosowywania szkoły, jej założeń oraz sposobu organizacji i funkcjonowania, wszelkie trudności w uczeniu się (obojętne czym spowodowane) są postrzegane nie jako problem ucznia wynikający głównie z posiadanego deficytu/zaburzenia, lecz są traktowane jako impuls do zmian i rozwoju instytucji edukacyjnych. Zatem to szkoła, osoby i organy nią zarządzające, nauczyciele i inni pracownicy wraz z rodzicami uczniów powinni wspólnie zastanowić się, co i jak robić aby szkoła stała się miejscem, w którym każdy uczeń może się odnaleźć i odnieść sukces na miarę swych możliwości. W tym sensie, uczniowie postrzegani jako inni, odmienni, mający trudności i ograniczenia w procesie uczenia się, zamiast być kłopotem dla szkoły i nauczycieli, mogą stać się szansą przełamania rutynowych, tradycyjnych sposobów działania i poszukiwania nowych, bardziej adekwatnych i niestandardowych, umożliwiających rozwój i aktywację potencjału wszystkich podmiotów procesu kształcenia: uczniów, nauczycieli i szkoły rozumianej jako instytucja. Znakomicie ilustrują to słowa włoskiego pedagoga inkluzywnego, Dario Ianes'a, zamieszczone w pracy pod znaczącym tytułem „La speciale normalita” (czyli w tłumaczeniu: Specjalna normalność): *„Chcę robić to samo co inni (...). Chcę robić to samo co inni, po pierwsze, dlatego, że mam te same prawa. Chcę robić to samo co inni, bo taka jest nasza głęboka potrzeba. Móc robić to samo co inni jest prawem, ale też sposobem na wspieranie rozwoju społecznego – chcę robić to samo co ty dla twojego dobra, dla ciebie, po to aby nasza grupa rozwijała się i zacieśniała więzy”* (za: Bauman 2012: 82). Robienie tego samego razem z innymi jawi się jako warunek realizacji prawa jednostki do równości, godności i szacunku oraz rozwoju relacji społecznych, budujących wspólnotę opartą na równych szansach, w której wszyscy mają takie same prawa. Tego rodzaju zmiana wymaga jednak, poza zmianą samego sposobu myślenia, przebudowy całego systemu edukacji i filozofii kształcenia (choćby rezygnacji z promowania indywidualnych wyników i rywalizacji między uczniami), a także gruntownej zmiany systemu kształcenia nauczycieli. Czy jest to wykonalne zadanie? Otto Speck [2013], odnosząc się do koncepcji „szkoły dla wszystkich” uczniów, pisze o heterogenicznej klasie jako pożądanym zadaniu pedagogicznym, stanowiącym swoistą reakcję na nadmierną selektywność i homogenizację grup szkolnych. W dążeniu do coraz lepszych wyników i wyższego poziomu nauczania zagubiono w procesie kształcenia to, co powinno stanowić jego istotę – „bycie mile widzianym” w grupie, w klasie, w szkole, wśród innych.

Czy jednak ma to oznaczać nieograniczone żadnymi regułami różnicowanie klas szkolnych? Zdaniem Otto Specka, *„Wola spełnienia zasady równości, która jest*

fundamentem pedagogiki różnorodności (...) nie oznacza jeszcze, że wszystkie nierówności znikną i staną się nieistotne, jeśli stworzy się różnorodność. Nie każdą różnorodność można przełożyć na efektywną edukację” [Speck 2013: 73]. Innymi słowy, aby szkoła mogła nauczać efektywnie i osiągać założone rezultaty, nie jest – z różnych powodów – w stanie kształcić efektywnie wszystkich uczniów. Zatem postulat pełnej i niegraniczonej inkluzji, z uwagi na skuteczność i możliwości jego realizacji w praktyce szkolnej, wydaje się być jedynie fantazmatem, nierealnym pragnieniem dążenia do ucieleśnienia w rzeczywistości edukacyjnej fundamentalnej zasady równości. Jednak Mel Ainscow wprowadza interesujące rozróżnienie między efektywnym nauczaniem i skutecznością działań szkoły (pojęciami efektywności i skuteczności), wywiedzione z teorii zarządzania. Skuteczność działań szkoły jako instytucji kształcenia oznacza robienie czegoś dobrze, we właściwy sposób (doing things right). Natomiast efektywność procesu kształcenia definiowana jest jako robienie rzeczy właściwych, czyli tego, co robić należy (doing the right things). Zatem celem edukacji, mówiąc w dużym skrócie, są skuteczne szkoły dla wszystkich uczniów, zaś trudności w uczeniu się należy postrzegać jako problem przede wszystkim etyczny. Pisząc więc o tym, co jest potrzebne w edukacji uczniów postarzanych z perspektywy „specjalnych potrzeb”, Ainscow [2000: 191] stwierdza, że „(...) tym, co jest potrzebne, nie są próby określenia specjalnych metod nauczania w odniesieniu do specjalnych dzieci, lecz efektywne nauczanie i uczenie się wszystkich dzieci”. Efektywne nauczanie nie oznacza zatem osiągnięcia określonych rezultatów, takich samych dla wszystkich, lecz robienie właściwych rzeczy, robienie tego co należy – tworzenie warunków, w których każdy uczeń może poczuć się „mile widzianym”. Wymaga to przesunięcia w strukturze celów kształcenia, wyników nauczania na drugi plan, co w praktyce funkcjonowania systemów szkolnych wydaje się być rzeczywiście podejściem niemalże rewolucyjnym. Czy jednak z góry skazanym na niepowodzenie jako nierealna utopia?

Można zadać pytanie czy inkluzja, rozumiana jako włączanie za pomocą różnych mechanizmów i procedur (między innymi także edukacji) dyskryminowanych i marginalizowanych jednostek i grup mniejszościowych w dominujące struktury wspólnoty, zawsze i w każdej sytuacji jest zjawiskiem pozytywnym i pożądanym? Czy włączanie może wiązać się z symboliczną przemocą i rodzic nieprzewidziane, niezamierzone i często odwrotne do zakładanych skutki, osiągając tym samym społeczny „efekt odwrócenia”¹³ i przybierając postać społecznej i kulturowej ekskluzji? Czy polityka równych szans edukacyjnych, artykułowana

¹³ Efekt odwrócenia to, jak pisze R. Boudon, struktura wyznaczająca w mniej lub bardziej widoczny sposób, pewnego rodzaju przymus, stwarzający ramy działania jednostek. Jest on związany z czynnikami określającymi granice możliwości podmiotów działających w obrębie jakiegoś systemu i wywołującymi niezamierzone i niepożądane konsekwencje określonego działania, często paradoksalne, np. w obszarze edukacji równość może stawać się źródłem nierówności (zob. Boudon, Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, 2008).

w liberalnym dyskursie praw jednostki, rzeczywiście tworzy równe szanse, czy też odtwarza edukacyjne i społeczne nierówności, gdy określone grupy marginalizowane i defaworyzowane (np. kobiety, niepełnosprawni, ubodzy, mniejszości etniczne, religijne, seksualne, migranci) na skutek mechanizmów dyskryminacyjnych doświadczają mogą znacznych utrudnień w procesie przemieszczania się w górę na szczeblach społecznych hierarchii? Kathleen Lynch zwraca uwagę na fakt, iż już samo podkreślanie konieczności wyrównywania szans, tworzy sytuację, w której osoby ich pozbawione są z założenia gorsze, posiadają pewien brak/deficyt w postaci „nierównych szans”. Innym znanym czynnikiem powstawania nierówności jest wczesna selekcja uczniów i przyporządkowywanie ich do różnych ścieżek kształcenia, w zależności od indywidualnych predyspozycji i zdolności. Szkoła i system edukacji nie zlikwiduje głębokich podziałów strukturalnych, silnie zakorzenionych w społeczeństwie i opartych na kształtujących je wartościach wolności i odpowiedzialności jednostki za kształtowanie swojego losu, ale może tworzyć warunki do budzenia krytycznej świadomości uwarunkowań systemowych w powiązaniu ze zróżnicowanym środowiskiem, w którym można doświadczają wzajemnych różnic i uczyć się równości (Lynch 2011). Kształcenie integracyjne i edukacja inkluzyjna mogą w pewnym sensie stawać się narzędziami/środkami pomagającymi takie warunki współtworzyć. Nie stanie się to jednak jeśli dominującą praktyką w realizowaniu powyższych celów będzie głównie reprodukcja zasad, założeń i sposobów działania wpisujących się w logikę „specjalnych” potrzeb, programów i „specjalnego” kształcenia.

Bibliografia

- Ainscow M. (2000), *Robić właściwe rzeczy. Potrzeby specjalne z perspektywy doskonalenia szkoły* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Bach H. (1999), *Grundlagen der Sonderpädagogik*, Verlag Paul Haupt, Bern–Stuttgart–Wien.
- Bauman Z. (2012), *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa.
- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis, London–Bristol.
- Bleidick U. (1977), *Pedagogische Theorien der Behinderung und ihre Verknüpfung*, „Zeitschrift für Heilpädagogik”, nr 2.
- Boudon R. (2008), *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu P., Passeron J. (2006), *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania*, PWN, Warszawa.
- Danforth S. (1997), *On What Basis Hope? Modern Progress and Postmodern Possibilities*, „Mental Retardation”, vol. 35, no. 2, 9, s. 3–106.

- Giroux H. (2010), *Reprodukcja. Opór i akomodacja [w:] Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, H.A Giroux, L. Witkowski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Goffman E. (1963), *Stigma. Notes on the Spoiled Identity*, Simon & Schuster, London.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania [w:] Spory o edukację. dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), IBE, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwieciński Z. (2012), *Pedagogie postu. Preteksty, konteksty, podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, no. 1(2), s. 92–106.
- Klus-Stańska D (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia [w:] Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, W. Puślecki (red.), Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2010), *Homo liberalis jako projekt edukacyjny: od emancypacji do funkcjonalności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lynch K. (2011), *Jaka szkoła? Mitologia równych szans (rozmowa z P. Pacerwiczem)*, „Gazeta Wyborcza”, 14–15 maja, s. 19–20.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Melosik Z. (2006), *Edukacja a stratyfikacja społeczna [w:] Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), PWN, Warszawa.
- Melosik Z., Szkudlarek T. (2007), *Edukacja dla równości czy edukacja dla najlepszych. Kontrowersje wokół selekcyjnej funkcji szkoły współczesnej [w:] Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin.
- Milofsky C. (1997), *Sociology of Special Education [w:] International Encyclopedia of the Sociology of Education*, L.J. Saha (red.), Pergamon Press.
- Mittler P. (2000), *Czyje potrzeby? Czyje interesy? [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach: wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), CMPPP MEN, Warszawa.
- Potulicka E., Rutkowiak J. (2010), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007a), *Pytania o relacje w przestrzeni życia społecznego kreowane wokół opozycji sprawność – niepełnosprawność [w:] Edukacja, moralność, sfera publiczna*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2007b), *Komunikacja – edukacja – społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Special Needs Education in Europe (2003), *European Agency for Development in Special Needs Education*, EURYDICE (www.european-agency.org)
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Szkudlarek T. (2011), *Ekonomia i etyka – przemieszczenie dyskursu edukacyjnego [w:] Tożsamość teorii wychowania*, J. Papież (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe APS, Warszawa.

Akty prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.

Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4 października 1993 r., Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36 do Ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Uniwersytet Zielonogórski

O ciągle nierozwiązanych problemach ogólnodostępnej edukacji utrudniających proces inkluzji uczniów/osób z niepełnosprawnością

W treści artykułu wskazano na te słabości czy utrudnienia w przestrzeni ogólnodostępnej edukacji, które proces społecznej inkluzji osób z niepełnosprawnościami czynią ciągle problematycznym. Kwestie, na których się skupiono, to przede wszystkim brak działań na rzecz budowania kapitału społecznego w szkole, jako niezbędnej bazy do praktykowania w niej wzajemnej, opartej na zaufaniu i szacunku współpracy, otwartej na możliwość włączania w nią rodzin uczniów i lokalnej wspólnoty. Za równie istotny i dlatego domagający się szybkich rozwiązań uznano problem ubóstwa, które zbyt często jest powodem wykluczania i marginalizowania uczniów nim dotkniętych przez pełnosprawnych rówieśników i szkolny personel. To podwójne wykluczenie dzieci z rodzin ubogich obliguje wszystkie angażujące się w ich edukację i wspieranie podmioty do działań zorientowanych na kompensację przez szkołę socjalizacyjnej funkcji rodziny. W tekście podjęto także, zbyt rzadko w kontekście inkluzji edukacyjnej analizowany wątek, jakim jest nuda w szkole i jej destrukcyjny wpływ na uczniów i proces ich włączania.

Słowa kluczowe: edukacja inkluzyjna, uczeń/osoba z niepełnosprawnością, uczeń/osoba o specjalnych potrzebach, kapitał społeczny, ubóstwo, nuda w szkole

On the still unresolved problems of public education obstructing the process of inclusion of students/people with disabilities

The article presents weaknesses and difficulties in the area of public education, in which the process of social inclusion of people with disabilities is still problematic. The main focus of this paper is the lack of measures needed to build the school's social capital, which remains a necessary base to practice simultaneously, based on the cooperation of both trust and respect, open to the possibility of including the pupils' families and the local community. The issue of poverty, which often becomes the reason of exclusion and marginalisation of students by their non-disabled peers and school staff, is equally important. This double exclusion of children from poor families obliges all entities involved in their education and support to actions aimed at the school's compensation, through the socializing function of a family. The article also delineates a very rarely analyzed, in the context of educational inclusion, thread of boredom at school and its destructive impact on pupils and the process of their inclusion.

Keywords: inclusive education, students/people with disabilities, students/people with special needs, social capital, poverty, boredom at school

Wprowadzenie

Obecnie wprowadzane w naszym kraju kolejne regulacje prawne i działania, mające na celu ograniczanie społeczno-ekonomicznych i edukacyjnych problemów osób z niepełnosprawnościami, nie gwarantują – niestety – oczekiwanej skuteczności ich inkluzji czy integracji, ale bez wątplenia mogą być dobrym punktem wyjścia do bardziej niż dotąd niezawodnej jej realizacji. Dlatego ciągle za priorytetową wypada uznać konieczność i zarazem potrzebę kreowania w Polsce ogólnego, dobrego klimatu polityczno-społecznego dla poszukiwania satysfakcjonujących te osoby, projakościowych i dlatego zróżnicowanych w swej programowo-organizacyjnej ofercie, inkluzyjnych rozwiązań. W tym miejscu wypada przypomnieć, że w naszej rodzimej przestrzeni, (w przeciwieństwie do krajów skandynawskich, gdzie ruch na rzecz integracji zainicjowali politycy), począwszy od lat 60., a nawet jeszcze w latach 90. ub. wieku, dyskusję na ten temat prowadziły najczęściej środowiska zajmujące się profesjonalnie osobami z niepełnosprawnością, z różną skutecznością włączając w nią inne grupy społeczne. Ponadto, funkcjonujące ówczas regulacje prawne odnoszące się do sfery edukacji osób z niepełnosprawnością, ich wsparcia, opieki, zatrudnienia itp. cechowała niespójność, której powodem był brak międzyresortowej koordynacji uzgodnień legislacyjnych i brak jednolitej polityki państwa. W miarę spójne i sprzyjające integracji prawo zaczęto tworzyć dopiero w późnych latach 90. ub. wieku, m.in. dozwalając na uruchamianie integracyjnych form w systemie ogólnodostępnej edukacji. Nadal jednak, co z ubolewaniem należy skonstatować, zaangażowanie elit politycznych, niezależnie od reprezentowanej opcji czy lansowanych poglądów, w problemy szeroko rozumianej rehabilitacji i wspierania społecznej inkluzji dzieci, młodzieży i dorosłych osób z niepełnosprawnością, jak też ich wpływ na kształtowanie opinii publicznej w tej kwestii, jest raczej niezadowolający. Ciągle odczuwa się brak szeroko zakrojonej publicznej debaty na temat tych zagrożeń, barier czy słabości, które nadal tkwią w otoczeniu cywilizacyjnym, w środowisku społecznym, w sferze kulturowych wartości i sposobów zachowania się ludzi, a w szczególności w systemie ogólnodostępnej edukacji i mogą stanowić poważną przeszkodę do spontanicznego tworzenia projektów i programów społecznego współdziałania oraz pomyślnych prognoz na integracyjne funkcjonowanie społeczeństwa dla wszystkich [por. Janiszewska-Nieścioruk, Grzegorzewska, Herberger i in., 2015; Sadowska 2005]. Podejmując próbę włączenia się w taką debatę, za przedmiot mojej szczególnej refleksji przyjąłem te problemy czy słabości, które jako ciągle obecne w edukacyjnej przestrzeni czynią ją zbyt często nieinkluzyjną dla wielu dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziców/opiekunów.

Włączanie staje się problematyczne przede wszystkim w sytuacji braku działań na rzecz tworzenia kapitału społecznego w szkole i wreszcie uczynienia z niej (samo)uczącej się organizacji. Za kolejną, domagającą się równie szybkich rozwiązań kwestię uznaję ubóstwo, które przy braku czy niedostatkach spersonalizowanego wsparcia jest szczególnie dotkliwie doświadczane przez uczniów z niepełnosprawnościami i o szczególnych potrzebach, nierzadko z tego powodu naznaczanych i wyłączanych z klasy/grupy przez pełnosprawnych rówieśników i szkolny personel. Dostrzegam także problem związany z realizacją zadań programowych na kolejnych etapach edukacyjnych, ale nie będę odnosić się do najczęściej dyskutowanego nadmiarowego obciążenia uczniów zbędnymi treściami czy źle ustawionych priorytetów w sposobie aktualnie realizowanego kształcenia, lecz podejmę zbyt rzadko w kontekście inkluzji analizowany wątek, jakim jest nuda w szkole i jej destrukcyjny wpływ na uczniów i proces ich włączania.

Braki w zakresie kapitału społecznego w systemie edukacji i potrzeba jego (re)animowania w celu skutecznego włączania uczniów z niepełnosprawnością

W Polsce od wielu lat następuje stopniowa degradacja kapitału społecznego, co skutkuje pogłębianiem się społecznej próżni, której „zasypywanie” jest możliwe poprzez rozwój u obywateli poczucia sprawstwa i znaczenia własnej aktywności. Kapitał społeczny oznacza bowiem rozbudowaną kulturę partycypacji wszystkich obywateli w życiu społecznym, wytworzoną na bazie wiedzy o mechanizmach funkcjonowania demokratycznego społeczeństwa oraz świadomości znaczenia współpracy z innymi dla dobra ogółu [Mikiewicz, Jonasson 2011; por. też Czapiński 2015]. Można także, jak czynią to Piotr Mikiewicz i Jon Torfi Jonasson, wskazać pewną idealną wizję funkcjonowania społeczeństwa obywatelskiego; społeczności bogatej w zasoby kapitału społecznego. Cechuje ją przede wszystkim duża wrażliwość ludzi na problemy społeczne, a zatem również dążenie do usuwania barier we wszystkich sferach życia osób z niepełnosprawnościami, w tym w systemie edukacji. Ponadto, obywatele mają dużą wiedzę na temat działania i zaufanie do instytucji państwowych, regionalnych, lokalnych. Występuje także wyraźna harmonia pomiędzy kapitałem typu wiążącego i pomostowego, zaufanie między ludźmi w codziennym życiu i pracy, dążenie do stowarzyszania się (kultura partycypacji), silny sektor NGO oraz zaangażowanie w lokalne inicjatywy polityczne [Mikiewicz, Jonasson 2011: 161. Słabości we wskazanym zakresie powodują, że aktualnie, w ramach Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego

w Polsce¹, uruchamiane są działania mające na celu jego wzmocnienie. Wskazuje się w niej na konieczność interwencji państwa, w partnerskim współdziałaniu z obywatelami, w następujących kluczowych obszarach – w kształtowaniu postaw i kompetencji społecznych, współdziałaniu, partycypacji i komunikacji społecznej, kultury i kreatywności.

Rozważając znaczenie dla procesu inkluzji i integracji osób z niepełnosprawnościami wszystkich działań (re)animujących rodzimy kapitał społeczny w wymienionych, jako priorytetowe, obszarach, szczególnie zaakcentuję rolę i wpływ kultury w tym procesie. Odnosząc wpływy czynników kulturowych do przestrzeni włączającej edukacji wypada przede wszystkim wskazać na ich niebagatelne znaczenie dla kreowania pozytywnych zachowań i postaw wobec uczniów z niepełnosprawnościami i ich rodziców/opiekunów, ustanawiania akceptowanych przez całą społeczność szkolną form czy sposobów komunikacji oraz proponowanych organizacyjnych rozwiązań w zakresie ich personalizowanego wspierania. To doskonała baza dla rozwoju wzajemnego zaufania, otwartości na relacje, szacunku do siebie i innych, możliwości współpracy, w tym z lokalnym środowiskiem. A ponieważ edukacja jest krytykowana za to, że jest ciągle głównym mechanizmem alokacji ludzi w strukturze społecznej i w związku z tym wiąże się z procesami reprodukcji społecznej, to wpływ kultury w jej przestrzeni przyjmuje jeszcze jedno, istotne znaczenie [Mikiewicz 2011]. Mamy bowiem do czynienia z wyraźnym różnicowaniem ścieżek edukacyjnych dla osób pochodzących z różnych warstw i środowisk społecznych, które nie ma nic wspólnego z koniecznością oferowania wszystkim, a więc pełno- i niepełnosprawnym uczniom zróżnicowanej – adekwatnej do potrzeb, możliwości i zainteresowań, oferty wsparcia i kształcenia. Dlatego, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak [2015: 82], odnosząc swoje rozważania właśnie do kultury szkoły, niezbędne jest poznanie dynamicznie zmieniających się warunków i sposobów jej funkcjonowania, a zwłaszcza konfiguracji idei, przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad wyznaczających to funkcjonowanie i zachowania wszystkich kreujących jej codzienność podmiotów. Przy tym za równie istotne uznaje rozpoznanie i kształtowanie kultury szkoły ze względu na rodzaj zaufania pomiędzy podmiotami – uczestnikami interakcji edukacyjnych. Dla skuteczności uruchamianych prointegracyjnych czy inkluzyjnych działań i rozwiązań w przestrzeni szkoły bez wątplenia istotne będzie, jaka kultura jest w niej rozwijana – zaufania paternalistycznego czy krytycznego. Pierwszą „...cechuje zaufanie interpersonalne bazujące na magicznym lub naiwnym zawierzeniu tym, którzy sprawują władzę,

¹ Monitor Polski, Dz. Urz. RP, Warszawa, dnia 16 maja 2013 r., poz. 378, Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020” <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20130000378/O/M20130378.pdf> [dostęp: 16.10.2018].

uznawaniu formalnych symboli oraz praktyk społecznych i edukacyjnych, a także poleganiu na normach ustalanych odgórnie. Przejawia się to w idolatrii oraz uznaniu moralnego i intelektualnego zwierzchnictwa tych, którzy dysponują siłą oraz tworzą ramy doświadczeń uczestników życia szkolnego” [Czerepaniak-Walczak 2015: 82]. Dla dzieci/uczniów z niepełnosprawnościami oznaczać to może konieczność podporządkowania się odgórnie zaprogramowanym, niekonsultowanym i dlatego nieelastycznym regułom pracy w szkole, odejście od indywidualizowania wymagań i uprzedmiotowienie w decydowaniu o formie kształcenia czy wymiarze i zakresie koniecznego bądź oczekiwanego wsparcia. Przejawem takich praktyk była na przykład próba odebrania wielu dzieciom możliwości uczenia się z pełnosprawnymi rówieśnikami poprzez ograniczenie nauczania indywidualnego tylko do zajęć w domu. Ministerstwo Edukacji Narodowej, które opracowało taki projekt rozporządzenia, po protestach rodziców obiecało zmienić zawarte w nim zapisy². Gdyby weszły w życie społeczna ekskluzja dotknęłaby ponad 20 tys. dzieci w Polsce. Tego typu praktyki nie byłyby możliwe w sytuacji upowszechniania w systemie edukacji kultury krytycznego zaufania, cechującego się refleksyjnym podejściem do odgórnie ustanawianych regulacji prawnych, zaangażowaniem wszystkich członków szkolnej społeczności w realizowane zadania, mających poczucie sprawstwa i otwartych na kooperację, w tym z lokalnym środowiskiem. Ten typ kultury, jak podkreśla Maria Czerepaniak-Walczak [2015: 82], „(...) funkcjonuje w efekcie negocjowania znaczeń, uzgadniania celów i dróg ich osiągnięcia”. Podstawą takiego kształtowania i funkcjonowania zaangażowanej kultury szkoły jest wzajemne zaufanie, które należy (re)animować w przestrzeni polskiej edukacji.

Kapitał społeczny i jego nieodłączny element – zaufanie interpersonalne, może być istotnym zasobem dla budowania pozytywnych relacji między pełno- i niepełnosprawnymi uczestnikami procesu edukacji, eliminowania między nimi uprzedzeń i stereotypów, jak też tworzenia spersonalizowanego, w tym prewencyjnego systemu ich wspierania. Gwarantuje zatem większą skuteczność społecznej inkluzji i integracji uczniów z niepełnosprawnościami, jak też specjalnymi potrzebami, ponieważ buduje lepszą niż dotąd ich pozycję w strukturze społecznej szkoły i lokalnego środowiska. Ta kwestia ma niebagatelne znaczenie dla funkcjonowania szkoły, jako (samo)uczającej się organizacji, a więc pozostającej w silnych

² Zob. Rodzice protestowali, resort zmienia przepisy. Nauczanie indywidualne nie tylko w domu <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/men-zmienia-przepisy-dotyczace-nauczania-indywidualnego,740194.html> [dostęp: 4.10.2018]. Aktualnie dysponujemy już dokumentem, który obowiązuje i uwzględnia „autopoprawki ustawodawcy wprowadzone wskutek protestów społecznych: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017, poz. 1616), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001616/O/D20171616.pdf> [dostęp: 4.10.2018].

relacjach z zewnętrznym środowiskiem, niejako „żyjąc” z nim w symbiozie [por. Senge 2003]. Tym samym tworzy z nim dynamiczną strukturę, inspirującą wszystkie podmioty do współpracy, stałej komunikacji, sprzyjającej wymianie doświadczeń w tworzeniu nowych inicjatyw i rozwiązań na rzecz społecznej integracji osób z niepełnosprawnościami. Ulokowanie działań na rzecz tych osób jest rzeczywistym otwarciem się małych wspólnot na ich potrzeby, możliwości i ograniczenia. Może więc być źródłem społecznych korzyści, a nie, zbyt często, wykluczającej bierności. Reorganizowanie pracy szkoły w duchu kultury krytycznego zaufania stwarza warunki do realizacji nowych, inkluzyjnych przedsięwzięć społecznych. Owe dążenia mogą być także traktowane, jako inwestycja i zarazem narzędzie do poszukiwania nowych rozwiązań w aktywizowaniu zasobów organizacyjnych szkoły i jej środowiska.

Problem ubóstwa uczniów z niepełnosprawnością i potrzeba jego ograniczania w przestrzeni włączającej edukacji

Ubóstwo jest w naszym kraju ciągle aktualnym, społecznie i politycznie wrażliwym problemem, którego usuwanie czy choćby ograniczanie wymaga zintensyfikowania szeroko zakrojonych, systemowych działań, ale także tych w skali mikro, w społecznościach lokalnych, szkolnych czy wspólnotach rodzinnych. W sytuacji upowszechniania społecznej i edukacyjnej inkluzji osób z niepełnosprawnościami ten problem, który w sposób szczególny te osoby dotyka³, obliuguje do uruchamiania efektywnych i długofalowych programów pomocowych, sprofilowanych na ich rzeczywistych, zróżnicowanych potrzebach, jak też aktywizacji i usamodzielnianiu. Niezbędna jest zatem mobilizacja „samych biednych” i na tyle ile jest to możliwe „...wzięcie przez nich odpowiedzialności za swój los i swoją biedę” [Kaźmierczak-Kałużna 2012, s. 156]. Nawet najbardziej kompleksowe programy wsparcia czy pomocy nie przyniosą oczekiwanych rezultatów bez aktywnego udziału zainteresowanych, ich osobistego zaangażowania i działań samopomocowych, inicjowanych jednak w sprzyjających warunkach instytucjonalnych, w tym w przestrzeni edukacji. Wykorzystywane dotychczas w walce z ubóstwem instrumenty okazały się niestety niewystarczające, a oficjalnie tworzone projekty naprawcze zbyt rzadko uwzględniają subiektywny wymiar ubóstwa i percepcję własnej sytuacji przez osoby nim dotknięte [Kaźmierczak-Kałużna 2012]. Uwzględnienie roli i znaczenia osób z niepełnosprawnością w procesie wy-

³ Raport o biedzie, Szlachetna Paczka 2017, https://szp.azureedge.net/Web/upload/raport2017/raport_o_biedzie_2017_v2.pdf [dostęp: 20.09.2018]. Szlachetna Paczka 2018, Raport o biedzie, <https://szp.azureedge.net/upload/bieda2018/szlachetna-paczka-raport-o-biedzie-2018.pdf> [dostęp: 20.09.2018].

chodzenia z ubóstwa, nie zwalnia służb pomocowych i innych profesjonalistów, a w szczególności kadry pedagogicznej (wszystkich rodzajów szkół) z wrażliwości i umiejętności dostrzegania jego różnych form i swoistych masek u oczekujących wsparcia wychowanków i ich rodzin [por. Tarkowska 2012]. Wielość postaci ubóstwa, którego konsekwencją nierzadko jest wykluczenie i marginalizacja dziecka w społeczności uczniowskiej, wskazuje na potrzebę nie redukcji tego problemu tylko do kwestii materialnych czy finansowych. Ubóstwo, jak podkreśla Maria Jarosz [2002: 268], „(...) dotyka ludzi, których sytuacja wskazuje na niezaspokojenie większości podstawowych potrzeb życiowych (jedzenie, ubranie, mieszkanie, zdrowie, bezpieczeństwo), ale też potrzeb ponadpodstawowych (kultura, oświata, wypoczynek)”.

Bariery edukacyjne – społeczne, kulturowe i psychologiczne, jakie w ocenie Elżbiety Tarkowskiej [2012] piętrzą się przed dzieckiem ze środowiska biedy, to m.in. wyniesiony z domu brak aspiracji edukacyjnych, środowiskowe wzory drogi zawodowej, w której nie ma miejsca na naukę i w nie mniejszym stopniu problemy z poczuciem własnej wartości czy zanizoną samooceną własnych cech i możliwości. Równie dotkliwe są bariery ekonomiczne⁴, kiedy standardowe wydatki związane ze szkołą przekraczają możliwości finansowe rodziców i w związku z tym także pozalekcyjna czy rekreacyjna oferta szkolna staje się dla ich dzieci niedostępna. Brak zrozumienia ze strony nauczycieli i rówieśników, narażanie się na wstyd i upokorzenia związane z różnymi brakami, nierzadko zwielokrotniane niepełnosprawnością, zniechęcają do szkoły i skutkują przerwaniem edukacji bądź jej zakończeniem na niskim etapie. Dzieci/uczniowie z rodzin ubogich, o słabym kapitale kulturowym, ze środowisk zaniedbanych i zmarginalizowanych, pozbawione wychowania i wsparcia najbliższych, zbyt często nie znajdują go również w szkole, która przecież powinna stanowić dla nich równie ważną instytucję socjalizacyjną, tym bardziej, że w tak trudnej sytuacji staje się tą jedyną. Kompensująca rola szkoły w tym zakresie nie powinna się jednak sprowadzać do działań doraźnych czy incydentalnych lecz długofalowych, perspektywicznych, zorientowanych na rozwój i edukację dziecka [Tarkowska 2011], a jeśli to niezbędne też wsparcie w procesie rehabilitacji i inkluzji społecznej w szkolnym, rodzin-

⁴ W tym miejscu wypada zaznaczyć, że ubóstwo w różnym stopniu dotyka poszczególne grupy osób, jednak społeczna mapa zagrożenia tym problemem w naszym kraju nie zmienia się istotnie od lat. Jedną z grup zagrożonych są gospodarstwa z osobami z niepełnosprawnością - ok. 7% (dla porównania zagrożenie ubóstwem gospodarstw domowych bez osób z niepełnosprawnością jest znacznie niższe i wynosi - 4,7%). Przy tym zasięg ubóstwa skrajnego w latach 2016–2017, ustalonego w badaniach według obecności osób z orzeczeniem o niepełnosprawności w gospodarstwie domowym, zmniejszył się. Wyraźną poprawę zauważono w sytuacji gospodarstw domowych z przynajmniej 1 dzieckiem do lat 16 posiadającym orzeczenie o niepełnosprawności - z 8,3% w 2016 r. do 4,9% w 2017 r. Natomiast w sytuacji, gdy głową gospodarstwa domowego jest osoba z niepełnosprawnością, zmiana jest niewielka - z 6,6% w 2016 r. do 6,3% w 2017 r. [Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce, GUS 2018].

nym i lokalnym środowisku. Konieczne są zatem takie proinkluzyjne działania, które z założenia będą eliminować dyskryminację uczniów z rodzin ubogich, a zatem uwzględniać fakt, że ich „...nierówne traktowanie może pojawiać się w kontekście systemowego funkcjonowania szkół (wsparcie socjalne uczniów, w tym jego dostępność, forma i jakość), stylów zarządzania placówkami oraz tworzenia atmosfery w szkole (włączające lub wyłączające dzieci z rodzin ubogich), kontaktów między szkołą a rodzinami dotkniętymi ubóstwem (wsparcie lub jego brak), podejścia nauczycieli (od działania na rzecz dzieci ubogich poprzez ignorowanie różnic po defaworyzowanie) oraz kontaktów rówieśniczych – między dziećmi z rodzin zamożnych i biednych (wielorakie strategie współpracy, marginalizacja, przemoc ?zyczna lub symboliczna)” [Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015: 27].

Na podobne kwestie, jako przyczyny nieradzenia sobie szkoły z ubóstwem uczniów, wskazywała już dekadę temu Elżbieta Tarkowska [2008] podkreślając, że powodem jest przesadna koncentracja na pracy dydaktycznej, brak odpowiednio przygotowanej kadry, trudności w zidentyfikowaniu problemu ubóstwa uczniów, nierzadkie przypadki jego bagatelizowania lub umniejszania czy przenoszenia odpowiedzialności na inne instytucje. Słabością jest także niesatysfakcjonująca uczniów współpraca szkoły z ich rodzicami, lokalnym środowiskiem, a w szczególności z tymi funkcjonującymi w nim podmiotami, które mogłyby okazać wsparcie w jego rozwiązywaniu czy choćby ograniczaniu. Tymczasem ubóstwo dla zbyt wielu dzieci w Polsce oznacza odtwarzanie realiów życia ich rodzin i społeczności, praktycznie bez możliwości zmiany swojego statusu. Taka sytuacja, zwielokrotniona niepełnosprawnością, utrudnia dzieciom uczestnictwo w społeczeństwie, kulturze i procesie dalszego kształcenia [Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015]. Obliguje zatem pedagogów i nauczycieli, we współpracy z ich rodzinami i najbliższym środowiskiem, do wypracowania nowej formuły funkcjonowania szkoły w celu eliminowania napięć, kon?iktów czy przejawów ich deprecjonowania i wykluczania z uczniowskiej i lokalnej społeczności. Właściwe zarządzanie placówką i umiejętne wykorzystanie kompetencji nauczycieli i innych specjalistów, a w szczególności pedagoga szkolnego i pedagogów specjalnych oraz poszerzenie opieki nad dziećmi poza szkołą może ułatwić proces ich inkluzji i wychodzenia z ubóstwa.

Nuda w szkole i jej destrukcyjny wpływ na uczniów z niepełnosprawnością i proces ich włączania

W rozważania dotyczące kwestii ubóstwa kapitału społecznego i pochodzenia z rodziny ubogiej oraz konsekwencji ich doświadczenia przez uczniów z niepełnosprawnościami, włączanych w system ogólnodostępnej edukacji, wpisuje

się także problem nudy – element ukrytego programu szkoły, równie destrukcyjny dla ich relacji społecznych i osiągnięć w nauce. Nuda w kontekście edukacyjnym może być wiązana z takimi niekorzystnymi zjawiskami, jak niezadowolenie i wrogość wobec szkoły, lekceważenie obowiązujących w niej reguł i zasad komunikacji, trudności z przetwarzaniem informacji, niski poziom uwagi, mniejsza motywacja do pracy i w konsekwencji niezadowolające efekty w nauce. Może także powodować unikanie, a nawet porzucenie szkoły, zażywanie substancji psychoaktywnych, dewiacyjne zachowania i przestępczość [Finkielsztein 2016]. Rosnące problemy dydaktyczne i wychowawcze uczniów czynią nudę negatywną, destrukcyjną emocją, której doświadczają w toku pracy w szkole, mimo pełnego zagospodarowania ich czasu, wypełnionego nierzadko bogatą ofertą zróżnicowanych, także pozalekcyjnych i pozaszkolnych zajęć. W kontekście wskazanych słabości, już dwie dekady temu Zbigniew Kwieciński [1995; por. też 2002, 2012] postrzegał szkołę, jako zorganizowaną stratę czasu i postulował, aby poddać pogłębionej analizie jego wykorzystanie na lekcji przez nauczycieli i uczniów. Za równie istotne uznawał właściwe gospodarowanie czasem spędzonym w szkole przez uczniów w związku z przedłużającym się w niej ich pobytem w ciągu dnia, jak i w ciągu życia. Chodzi o to, aby nie stała się ona także zorganizowaną blokadą ich rozwoju.

Swoistą aktualizację wyników badań i refleksji Zbigniewa Kwiecińskiego dostrzegam w wynikach badań Piotra Stańczyka [2012], który podkreśla, że nuda jest znaczącym elementem doświadczenia szkoły; stanowi więc element definiujący to, czego uczniowie doświadczają jako pracy w szkole. I dodaje, że właśnie jako wątek określający doświadczenie szkoły, nuda pojawia się nieproszona w odpowiedziach na pytania o sens szkoły, pracy i samookreśleń tożsamości badanych uczniów i nauczycieli. Na przykład w nauczycielskiej koncepcji sensu pracy „...nuda pojawia się jako „rodzący się problem”, który ma swe przyczyny w „uprzedzeniu do informacji” jako „informacji nieprzydatnej”, bo „niewiążącej się z przyszłością”, ale także w takim „uprzedzeniu”, które bierze się z „narzucenia” – „to co jest narzucone, to nie jest lubiane”. Wobec czego szkoła, jak kontynuuje autor, „... wsparta na fundamencie obowiązku szkolnego, (...) obsesyjnie przywiązana do dyscypliny jest z konieczności nudna – taka nieuświadomiana konsekwencja może zostać wyprowadzona z nauczycielskiego pojmowania szkoły” [Stańczyk 2012: 38]. Nauczyciele będą zatem skłonni do postrzegania problemu nudy w kategoriach uczniów z tym problemem [Stańczyk 2012]. Ich niepełnosprawność może być oceniana przede wszystkim przez pryzmat braków, deficytów i ograniczeń, a nie możliwości czy mocnych stron.

Refleksje końcowe

Edukacja inkluzyjna osób z niepełnosprawnością i o specjalnych potrzebach w systemie ogólnodostępnego szkolnictwa jest ciągle dużym wyzwaniem dla wszystkich podmiotów, angażujących się w różnym stopniu w jej realizację. Dlatego obciąża te podmioty, a w szczególności zróżnicowaną specjalnościowo kadrę pedagogiczną, do wzajemnej współpracy i wymiany doświadczeń z lokalnym środowiskiem – przedstawicielami władz samorządowych, instytucji, stowarzyszeń itp. Jej celem będzie budowanie wspólnego kapitału społecznego, kreującego przestrzeń do satysfakcjonującego, a więc adekwatnego do możliwości, potrzeb i ograniczeń, włączania tych osób w relacje i więzi społeczne oraz inicjatyw i działań urealnających ich uczestnictwo w i na rzecz tego środowiska. Za wskazane wypada zatem uznać (re)animowanie w szkole i jej środowisku (we współpracy z rodzinami uczniów) przede wszystkim form aktywności o charakterze pomostowym (bridging), wspartych na normach zaufania i wzajemności. Gwarantują one rzeczywistość, nie pozorowaną społeczną partycypację tych osób, bowiem powiązania pomostowe, jak podkreśla Jarosław Działek [2011], mimo, że są luźniejsze, dostarczają zasobów, których brakuje w zamkniętych grupach. Dodatkowymi zaletami gęstej sieci tych powiązań, jak mniemam, będzie lepsza koordynacja podejmowanych przedsięwzięć w celu zacierania dystansu i uprzedzeń między osobami pełno- i niepełnosprawnymi oraz eliminowania czy choćby ograniczania ciągle dotkliwie doświadczanych przez nich stereotypów, ograniczeń i barier. Jednak życie osób z niepełnosprawnościami, w poczuciu wewnętrznego bezpieczeństwa i przynależności społecznej, wymaga także eliminowania innych słabości, które te wartości ograniczają – społecznie drażliwego problemu ubóstwa dzieci i destrukcyjnego wpływu nudy w szkole, jako zwielokrotniających ich niepełnosprawność i utrudniających proces inkluzji.

Bibliografia

- Czapiński J. (2015), *Stan społeczeństwa obywatelskiego [w:] Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa, s. 332–372.
- Czerepaniak-Walczak M. (2015), *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna”, nr 3(57), s. 77–87.
- Działek J. (2011), *Kapitał społeczny – ujęcia teoretyczne i praktyka badawcza*, „Studia Regionalne i Lokalne”, nr 3 (45), s. 100–118.
- Finkielsztein M. (2016), *Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań [w:] Edukacja w zglobalizowanym świecie*, V. Tanaś, W. Welskop (red.), Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź.

- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Dyskryminacja w edukacji – przegląd wybranych polskich badań* [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Grzegorzewska I., Herberger J. i in. (2015), *Człowiek wobec wyzwań i zagrożeń współczesności. Rozwój – rodzina – edukacja*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Jarosz M. (2002), *Ubóstwo* [w:] *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Kaźmierczak-Kałużna I. (2012), *Ubóstwo jako problem społeczny. Kwestie terminologiczne i ustalenia empiryczne*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 1, s. 147–157.
- Kwieciński Z. (1995), *Praca w szkole jako złudzenie (studium przypadku)* [w:] *Socjopatologia edukacji*, Z. Kwieciński (red.), wyd. 2 popr. MWN, Olecko.
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Kwieciński Z. (2012), *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach*, „Nauka”, nr 4, s. 77–85.
- Mikiewicz P. (2011), *Zmiany we współczesnym systemie edukacyjnym w Polsce* [w:] *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, P. Mikiewicz (red.), DSW, Wrocław.
- Mikiewicz P., Jonasson J.T. (2011), *Czy możliwa jest polityka kapitału społecznego poprzez edukację?* [w:] *Kapitał społeczny i edukacja. Badanie porównawcze pomiędzy Polską i Islandią. Raport podsumowujący*, P. Mikiewicz (red.), DSW, Wrocław.
- Monitor Polski, Dz. Urz. RP, Warszawa, dnia 16 maja 2013 r., poz. 378, Uchwała Nr 61 Rady Ministrów z dnia 26 marca 2013 r. w sprawie przyjęcia „Strategii Rozwoju Kapitału Społecznego 2020” <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20130000378/O/M20130378.pdf> [dostęp: 16.10.2018].
- Raport o biedzie, Szlachetna Paczka 2017, https://szp.azureedge.net/Web/upload/raport2017/raport_o_biedzie_2017_v2.pdf [dostęp: 20.09.2018].
- Rodzice protestowali, resort zmienia przepisy. Nauczanie indywidualne nie tylko w domu <https://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/men-zmienia-przepisy-dotyczace-nauczania-indywidualnego,740194.html> [dostęp: 4.10.2018].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2017 poz. 1616), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001616/O/D20171616.pdf> [dostęp: 4.10.2018].
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń.
- Senge P. (2003), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, tłum. H. Korolewska-Mróz, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Stańczyk P. (2012), *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(59), s. 35–56.
- Szlachetna Paczka 2018, Raport o biedzie, <https://szp.azureedge.net/upload/bieda2018/szlachetna-paczka-raport-o-biedzie-2018.pdf> [dostęp: 20.09.2018].

- Tarkowska E. (2008), „*Nie masz kasy. Jesteś nikim*”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Tarkowska E. (2011), *Ubóstwo dzieci w Polsce* [w:] *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce. Raport krajowy Polskiej Koalicji Social Watch i Polskiego Komitetu European Anti-Powerty Network*, R. Szarffenberg (red.), Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa.
- Tarkowska E. (2012) „*Dałem głos ubogim...*”. Ryszard Kapuściński o ubóstwie i ludziach ubogich, „*Kultura i Społeczeństwo*”, nr 1, s. 37–50.

Monika Gołubiew-Konieczna

PPP Nr 7 w Gdańsku

Włączanie i wyłączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ogólnego nurtu działań edukacyjnych – rozwiązania praktyczne w kontekście przepisów prawa oświatowego na przykładzie miasta Gdańska i nie tylko

Autor w swoim artykule definiuje uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i edukację inkluzywną. Przedstawia możliwości wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej, ze szczególnym uwzględnieniem ich włączania w grupę rówieśniczą i wyłączania z niej. Omawia różne możliwości rozwiązań wynikające z przepisów prawa oświatowego oraz praktyczne ich zastosowania. Opisuje też różnego rodzaju problemy organizacyjne i dylematy z tym związane.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby, edukacja inkluzyjna, włączanie i wyłączanie, rozwiązania praktyczne, przepisy prawa oświatowego

Including and excluding students with special needs from general educational trend – practice regulations of the existing educational law on an example of Gdańsk and more

In this article, the author defines students with special needs and disadvantages well as inclusive education. The writer suggests options for supporting students with special needs and disadvantages in mainstreams schools, with particular focus on incorporating them into their peer groups and separating them from these groups. The author discusses different solutions, resulting from educational law, and their application, as well as various types of organisation problems and their dilemma.

Keywords: special needs, inclusive education, including and excluding, practical approach, educational law

Wstęp – ustalenia terminologiczne

Od wielu już lat w polskiej edukacji pojawia się określenie *specjalnych potrzeb edukacyjnych*, używane, między innymi, przez nauczycieli, samorządowców, decydentów i reformatorów oświaty. Po raz pierwszy specjalne potrzeby edukacyjne zostały zdefiniowane w 2010 r. przez zespół ekspertów powołanych przez ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej w osobie Katarzyny Hall. Ustalono wtedy, że „Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży wynikają ze zróżnicowanego indywidualnego sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego zróżnicowanym ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym” [Zespół MEN 2010: 90]. Do dziś jednak określenie to jest czysto *funkcyjne*, które pojawia się w rozmowach i dyskursach dotyczących oświaty oraz w naukowych opracowaniach i praktycznych instruktażach, natomiast wcale nie występuje w przepisach prawa oświatowego. Z uwagi na brak jednoznacznych zapisów w aktach prawnych określeniu oznaczającemu *uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych* można przypisać, zamiennie, dwa zakresy – wąski i szeroki. W wąskim ujęciu obejmuje ono uczniów z znanymi w oświacie niepełnosprawnościami¹, zagrożonych niedostosowaniem społecznym i niedostosowanych społecznie, czyli tych, którzy posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, aktualnie zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz.U. z 2017 r., poz. 1578]. Wyróżnienie tych grup uczniów wydaje się być stosowne, gdyż w procesie swojej nauki wymagają największego wsparcia, co wiąże się z koniecznością zapewnienia im zajęć o charakterze terapeutycznym, zagwarantowania odpowiednich warunków do uczenia się, dostosowanych do ich potrzeb i możliwości metod, form i organizacji pracy, w tym nierzadko specjalistycznych pomocy dydaktycznych, a także obowiązek opracowywania dla nich odrębnej dokumentacji: wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania oraz indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego.

¹ Dzieci i młodzież niepełnosprawna w systemie polskiej oświaty to osoby posiadające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez zespoły orzekające, działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Wyżej wymienione orzeczenie może otrzymać uczeń z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, z autyzmem, w tym zespołem Aspergera, niewidomy i słabowidzący, niesłyszący i słabosłyszący, z niepełnosprawnościami sprzężonymi (dwie lub więcej z ww. niepełnosprawności). Rodzaje niepełnosprawności są jednak wybrane i mocno ograniczone w stosunku do tych uznawanych w systemie *pozaoświatowym* np. medycznym, gdzie zgodnie z przyjętymi założeniami DSM V i ICD 11 orzeczenia wydawane przez Powiatowe i Miejskie Zespoły ds. Orzekania o Niepełnosprawności mogą otrzymać także osoby przewlekłe i psychicznie chore, z chorobami uwarunkowanymi genetycznie, z zaburzeniami zachowania i emocji, z zaburzeniami komunikacji werbalnej oraz z różnymi uszkodzeniami neurologicznymi.

Z kolei szerokie ujmowanie *uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych* zakłada wszystkie te grupy dzieci i młodzieży, które w szkołach i placówkach należy obejmować pomocą psychologiczno-pedagogiczną, rozumianą jako „rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawanie indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania mu warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym” [rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Dz. U. z 2017 r., poz. 1591]. Potrzeba udzielenia uczniowi tego rodzaju pomocy nie jest uwarunkowana posiadaniem przez niego orzeczenia czy nawet opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, ale wynika z konieczności wspierania jego rozwoju z uwagi na: niepełnosprawności, niedostosowanie społeczne lub zagrożenie tym niedostosowaniem, zaburzenia zachowania i emocji, szczególnie uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i zaburzenia sprawności językowych, chorobę przewlekłą, sytuację kryzysową i traumatyczną, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny oraz sposób spędzania czasu wolnego i kontaktów środowiskowych, trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą. To nauczyciele, wychowawcy i inni specjaliści ze szkół i placówek, w toku codziennej pracy, powinni rozpoznawać potrzeby i możliwości swoich uczniów w celu określania ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających to funkcjonowanie i uczestnictwo w środowisku rówieńczym, tym samym więc, odnosząc się do wdrażanych w życie idei wyrównywania szans edukacyjnych wszystkich uczniów oraz zapewniania im odpowiednich warunków do nauki, podejście szerokie wydaje się być tym właściwym. Choć można także dyskutować, czy faktycznie *specjalne potrzeby edukacyjne* w ogóle istnieją. Niektórzy uważają bowiem, że potrzeby wszystkich uczniów są takie same, w tym dążenie do wszechstronnego rozwoju czy nabywanie kompetencji społecznych, tylko drogi do ich zaspokajania mogą być różne [Kosakowski 2001: 287–293]. Przy takim rozumowaniu *specjalne potrzeby edukacyjne* należy traktować jako swoisty *skrót myślowy* odnoszący się do zapewnienia konkretnym uczniom czy określonym grupom dzieci i młodzieży szczególnych warunków i profesjonalnej pomocy w *specjalnym realizowaniu swoich potrzeb*, nie tylko edukacyjnych.

Szeroko ujmowana (rozumiana) grupa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tak jak ich rówieśnicy, musi w naszym kraju realizować swoje roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, obowiązek szkolny i obowiązek nauki. W Polsce istnieją dwa generalne systemy kształcenia dzieci i młodzieży: segregacyjny i niesegregacyjny. Ten pierwszy tworzą szkoły i placówki specjalne, przeznaczone wyłącznie dla uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (a więc dla uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* w ujęciu wąskim) z uwagi na jednorodny rodzaj dysfunkcji lub ich sprzężenie. Są więc szkoły i placówki dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, z niepełnosprawnościami ruchowymi, niewidomych i słabowidzących, niesłyszących i słabosłyszących, z autyzmem, a także ośrodki socjoterapeutyczne i wychowawcze dla uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub już niedostosowanych. Drugi system propaguje idee tzw. wspólnego nurtu, czyli edukację wspólną dla wszystkich, w tym dla uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* w ujęciu szerokim. W Polsce niesegregacyjny system kształcenia obejmuje następujące formy: integracyjną (gdzie oddział integracyjny zorganizowany w szkole ogólnodostępnej zbudowany jest zgodnie z modelem: do 5 uczniów z różnym stopniem i rodzajem niepełnosprawności, od 15 do 20 wszystkich uczniów razem, dodatkowy nauczyciel z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej [rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli – Dz.U. z 2017 r., poz. 649 z późn. zm.] i włączającą (przyjmując, że pojedynczy uczniowie z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bez wyjątku, uczęszczają do klas ogólnodostępnych razem ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami). Przy czym ww. włączanie rozumiane i traktowane jest bardzo różnie – jako jedna z form kształcenia integracyjnego, jako jej poszerzona odmiana, albo też jako jej ewolucyjnie wyższa forma [Szumski 2010: 12–27]. Synonimem dla edukacji włączającej jest edukacja inkluzyjna, która uznaje różnorodność w klasie szkolnej jako *zjawisko naturalne*, zaś jej efektem jest obecność (dostęp do edukacji), uczestnictwo (jakość doświadczeń związanych z uczeniem się) oraz podnoszenie osiągnięć (procesy uczenia się i uzyskiwane wyniki) wszystkich uczniów w ogóle [Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej 2014: 13]. Najważniejszym jednak zadaniem inkluzji i jednocześnie jej głównym mottem to *bycie niewykluczonym* [Speck 2013: 56–110], do czego właśnie mają przyczyniać się szkoły i placówki ogólnodostępne. Nie znaczy to jednak, że szkoły specjalne są gorsze czy niepotrzebne. Lata doświadczeń w zakresie wdrażania integracyjnych idei pokazały bowiem, że samo umożliwienie uczęszczania różnym uczniom ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, do jednej, ogólnodostępnej szkoły czy klasy, nie gwarantuje wcale realizacji kluczowego przesłania edukacji włączającej, czyli *edukacji z korzyścią dla wszystkich* [Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej

2014: 13–14]. Są bowiem uczniowie dla których szkoła specjalna była, jest i jeszcze długo będzie najlepszym miejscem kształcenia. Uniemożliwienie im pobierania nauki w miejscach dla nich najbardziej dogodnych, najlepiej dostosowanych do ich potrzeb i możliwości, dyskredytując tym samym ich *inność* i prawo do niej to zwyczajna ekskluzja, czyli wynaturzona zasada inkluzji [Speck 2013: 65].

Edukacja inkluzyjna (włączająca) stanowi pewną część wdrażanych w życie humanistycznych i antydyskryminacyjnych idei, poprzez stwarzanie warunków do równego, godnego i wspólnego funkcjonowania w szkolnym środowisku wszystkich uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem tych, narażonych z różnych powodów, na społeczne wykluczenie czy marginalizację. W dążeniu do inkluzji wszystkich grup uczniów *ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (w ujęciu szerokim), dla budowania, rozwijania i doskonalenia wspólnego nauczania przyjmuje się założenia Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych – choć docelowo Konwencja odnosi się głównie do uczniów *ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* w ujęciu wąskim [www.rpo.gov.pl]. Konwencja ta została przyjęta 13 grudnia 2006 r. przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych i uważana jest za ważny i wielki krok w kierunku tworzenia społeczeństwa i środowiska otwartego dla wszystkich. 23 grudnia 2010 r. Unia Europejska ratyfikowała Konwencję, co oznacza, że zobowiązała kraje członkowskie do przestrzegania jej postanowień, wprowadzania jej zapisów do własnych systemów prawnych, planowania strategicznych rozwiązań oraz procedur i praktyk na rzecz osób niepełnosprawnych. W imieniu naszego kraju w dniu 6 września 2012 r. Prezydent Bronisław Komorowski przyjął, ratyfikował i zatwierdził ww. Konwencję – tym samym Polska, jako *Państwo* stała się także *Stroną*, zobligowaną do wdrażania w życie jej zapisów. Artykuł 24 Konwencji w całości dotyczy edukacji – powszechnej, wspólnej i takiej samej dla wszystkich, propagując jako cel polityki oświatowej naszego państwa wprowadzanie i popularyzację włączającego modelu kształcenia. W listopadzie 2013 r. Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (Agencja ta wcześniej funkcjonowała pod nazwą Europejska Agencja na rzecz Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrebami Edukacyjnymi) zorganizowała konferencję, częścią której była otwarta debata właśnie na temat edukacji włączającej. W debacie wzięli udział decydenci poszczególnych krajów ds. oświaty, naukowcy, nauczyciele, a także osoby niepełnosprawne i ich rodziny. Nie poruszano już problematyki *czym jest włączanie* ani *czy jest potrzebne*, ale zajmowano się kwestiami *co zrobić, aby można było je osiągnąć*. Także Polska zmierza się właśnie z tym problemem.

Włączanie – różne możliwości organizacji wspólnej edukacji

Nawiązując do wcześniejszych rozważań, bardzo ważnym czynnikiem dla skutecznej edukacji i możliwości zaspokajania różnych potrzeb każdego z uczniów *ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* wydaje się być dokonanie wyboru najlepszej, odpowiedniej dla niego formy kształcenia. Nie zawsze bowiem pełne włączenie takiego ucznia w tzw. główny nurt jest możliwe, a czasami także nie jest wcale dla niego najlepsze. I nie mam tu na myśli dokonywania wyboru pomiędzy szkołą ogólnodostępną, integracyjną czy specjalną, ale możliwość korzystania z różnych form *pośrednich czy kombinowanych*. Nie przedstawiam także przykładów tzw. idealnego włączania, kiedy to pojedynczy uczeń *ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, pomimo zdiagnozowanych dysfunkcji rozwojowych, uczęszcza do klasy ogólnodostępnej oraz przy wsparciu nauczycieli i pełnej akceptacji swoich rówieśników uzyskuje oczekiwane, czyli wysokie, efekty edukacyjne oraz utrzymuje satysfakcjonujące go kontakty społeczne – do tego oczywiście należy dążyć. Poniżej zamieszczam przykłady różnych rozwiązań, przemyślanych i już sprawdzonych, a wydaje się, że dających gwarancję edukacyjnych i integracyjnych sukcesów, zgodnie z maksymą: *Dla każdego to, co dla niego jest naprawdę najlepsze*.

Gdyńska Szkoła Społeczna działa od 25 lat jako szkoła podstawowa (jeszcze także jako gimnazjum), jej organem prowadzącym jest Polskie Stowarzyszenie na rzecz Edukacji i Integracji „Tacy sami”, a funkcjonuje pod patronatem Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA. Oprócz uczniów pełnosprawnych w jej murach uczą się dzieci z poważnymi dysfunkcjami wzroku tj. słabowidzące i niewidome, posiadające ważne orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – dzieci z innymi niepełnosprawnościami czy problemami rozwojowymi nie są przyjmowane². W Gdyńskiej Szkole realizowany jest proces włączania dzieci niewidomych i słabowidzących do klas ogólnodostępnych, które na ogół liczą nie więcej niż 18 uczniów. Gdy jest taka potrzeba do klasy dodatkowo zatrudniany jest tyflopadaagog, jako nauczyciel wspierający, ale rzadko, gdyż większość nauczycieli tzw. przedmiotowców ukończyła studia podyplomowe z zakresu tyflopadaagogiki, a cała kadra pedagogiczna ustawicznie szkoli się w zakresie pracy z uczniami z dysfunkcjami wzrokowymi, co skutkuje takim planowaniem zajęć lekcyjnych i stosowaniem takich pomocy dydaktycznych, by wszystkie dzieci mogły z nich korzystać, a także przekłada się na umiejętność budowania in-

² Z możliwości kształcenia w Gdyńskiej Szkole Społecznej korzystają także uczniowie z dużymi dysfunkcjami wzrokowymi z miasta Gdańska, środki finansowe na gdańskiego ucznia są przekazywane na zasadzie porozumienia pomiędzy prezydentami tych dwóch miast, choć już sam dowóz gdańskiego ucznia do Szkoły w Gdyni jego rodzice muszą organizować w swoim własnym zakresie.

tegracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. Sprzyja temu też od kilku lat realizowany w Szkole projekt „Oczko” ukierunkowany na wspólne spędzanie czasu wolnego w czasie ferii, wakacji, dni wolnych, którego celem jest rozwijanie pasji i zainteresowań oraz dobra zabawa. Wszyscy uczniowie niepełnosprawni uczęszczają na dodatkowe zajęcia rewalidacyjne, tzw. tyflopedagogiczne, przeznaczone na usprawnianie widzenia, naukę wykorzystywania tzw. resztek wzrokowych oraz doskonalenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, mają zajęcia z nauki pisma punktowego braille oraz dodatkowe zajęcia informatyczne. Szkoła posiada specjalistyczny sprzęt i inne pomoce dydaktyczne do pracy z uczniami z dysfunkcjami wzrokowymi, podręczniki pisane w braille, komputery braillofskie, maszyny do pisania i inne. Szkoła ściśle współpracuje ze Specjalnym Ośrodkiem Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci i Młodzieży Słabowidzącej i Niewidomej w Bydgoszczy, korzystając ze wsparcia zatrudnionych tam *tyflospecjalistów*. Tak więc zarówno pod względem edukacyjnym, jak i integracyjnym Gdyńska Szkoła Społeczna to bardzo dobre miejsce dla uczniów z poważnymi dysfunkcjami wzrokowymi, tym samym do wdrażania idei włączających, choć wyłącznie dla *wybranego rodzaju niepełnosprawności*.

Na podobnej zasadzie funkcjonuje w Gdańsku **Szkoła Podstawowa Nr 24**, która prowadzi klasy integracyjne o tradycyjnej strukturze tj. przyjmując do szkolnych oddziałów do 5 uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Jednak w wyniku stałej współpracy ze Specjalistycznym Ośrodkiem Diagnostyki i Rehabilitacji Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu PZG w Gdańsku oraz z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną Nr 7, która diagnozuje i wydaje orzeczenia dzieciom i młodzieży z dysfunkcjami słuchowymi dla całego miasta Gdańska, uczniów słabosłyszących i niesłyszących jest w tej szkole wyjątkowo dużo. Są nawet takie klasy integracyjne, jak np. aktualna klasa III, do której uczęszcza 5 uczniów słabosłyszących, w tym dwie uczennice posługujące się językiem migowym. W klasie tej jest oczywiście zatrudniony dodatkowy nauczyciel z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej – surdopedagog, który także zna język migowy. W Szkole jest więcej nauczycieli, którzy zdobyli dodatkowe uprawnienia z zakresu surdopedagogiki, w tym z języka migowego – dzięki temu mogą porozumiewać się z niesłyszącymi uczniami, prowadzić z nimi w sposób profesjonalny zajęcia rewalidacyjne, a także integrować całą społeczność szkolną poprzez realizowane w formie zajęć pozalekcyjnych kółka zainteresowań, poświęcone nauce języka migowego uczniów pełnosprawnych (zainteresowanie wśród dzieci tą formą komunikacji jest bardzo duże). Ponadto w Szkole działa chór, złożony z uczniów słyszących i niesłyszących, który posiada repertuar prezentowany w języku migowym i bierze udział w konkursach i festiwalach zarówno szkół integracyjnych, jak i organizowanych przez szkoły specjalne, w tym np. przez Ośrodek Szkolno-Wychowawczy Nr 2 dla Niesłyszących i Słabosłyszących w Wejherowie „Moje

ręce migają muzykę”. Dodatkowym atutem dla środowiska szkolnego jest fakt, że tzw. nauczyciele migający, mają możliwość swobodnego komunikowania się z rodzicami, którzy sami są osobami niesłyszącymi. Tak więc tradycyjne wywiadówki mogą być prowadzone w dwóch językach, werbalnym i migowym, a rodzic niesłyszący może przyjść do pedagoga czy nauczycieli i porozmawiać o trudnościach dziecka i sposobach wspierania go w nauce szkolnej. Tym samym szkoła wychodzi naprzeciw problemom coraz głośniejszemu podnoszonym w Polsce przez Stowarzyszenie CODA/KODA (co oznacza słyszące dzieci niesłyszących rodziców) i włącza się w walkę z marginalizacją osób niesłyszących.

Z kolei **Szkoła Podstawowa Nr 69 w Gdańsku** nawiązała współpracę z Instytutem Wspomagania Rozwoju Dziecka, rezultatem czego jest wspólna realizacja projektu pod nazwą „Model edukacji włączającej dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w klasach I – III szkoły podstawowej”. Ministerstwo Edukacji Narodowej przyznało ww. projektowi status eksperymentu pedagogicznego, który aktualnie jest realizowany pod merytoryczną opieką Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego [zgodnie z artykułem 45 ustawy Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz.U. z 2017 r., poz. 59]. W roku szkolnym 2017/2018 powołano I klasę specjalną dla 4 uczniów z autyzmem (ale intelektualnie sprawnych), z których każdy ma swojego indywidualnego nauczyciela – specjalistę. Uczniowie z klasy specjalnej włączani są, całą grupą lub indywidualnie (oczywiście razem ze swoimi nauczycielami), w wybrane zajęcia równoległej ogólnodostępnej klasy I, na miarę ich możliwości i potrzeb. Pełnosprawni uczniowie zarówno klasy, jak i szkoły, także zostali (i nadal są) przygotowani na przyjęcie swoich rówieśników, których zachowania często wydają się dziwne i zaskakujące, poprzez warsztaty prowadzone przez psychologów. Równoległe z problematyką osób autystycznych zostali zapoznani wszyscy nauczyciele, pracownicy pomocniczy szkoły i rodzice uczniów pełnosprawnych. Eksperyment stanowi swoiste przygotowywanie uczniów z autyzmem do samodzielnego funkcjonowania w zespole klasowym na drugim etapie edukacyjnym tj. od klasy IV.

Sam pomysł organizacji tzw. okresu przygotowawczego do włączenia w grupę pełnosprawnych rówieśników dzieci niepełnosprawnych wcale nie jest nowy – w 1990 roku w Gdańsku w Szkole Podstawowej Nr 5 powstała „zerówka” specjalna, do której uczęszczało pięcioro dzieci z porażeniem mózgowym, w kolejnym roku szkolnym te same dzieci jeszcze raz realizowały program klasy „0” ale już w konwencji integracyjnej razem z dziećmi pełnosprawnymi, z którymi potem uczyły się przez następne osiem lat³.

³ Organizacja klas specjalnych na terenie szkół ogólnodostępnych jest oczywiście możliwa, ale sama w sobie nie stanowi o włączaniu. Możemy o nim mówić dopiero wtedy, gdy będą świadomie i planowo podejmowane różnorodne działania na rzecz integracji uczniów klas specjalnych i klas ogólnodostępnych, a więc ich wspólny udział w imprezach i uroczystościach szkolnych, wycieczkach,

Jedną z cech charakterystycznych dla klasy/oddziału integracyjnego jest obecność dodatkowego nauczyciela z przygotowaniem z zakresu pedagogiki specjalnej. By uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego pomóc w pełnym włączeniu do klasy/oddziału ogólnodostępnego (a nie tylko integracyjnego), dziś już nieaktualnym rozporządzeniem MEN z dnia 7 sierpnia 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], wprowadzono tam tzw. dodatkowe osoby dorosłe. Od 1 stycznia 2016 r. w szkołach i placówkach ogólnodostępnych zatrudnia się (w przypadku uczniów z autyzmem lub z niepełnosprawnościami sprzężonymi) lub można zatrudnić (w przypadku uczniów z innym rodzajem niepełnosprawności, niedostosowaniem społecznym lub zagrożeniem tym niedostosowaniem) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej (w celu współorganizowania kształcenia), asystentów nauczycieli (aktualni decydenci oświaty wycofali się z tej formy wsparcia z uwagi na niejasność roli osoby pełniącej funkcję takiego asystenta na terenie klasy czy szkoły) lub pomoce nauczycieli (osoby pełniące te funkcje nie muszą mieć przygotowania pedagogicznego, zatrudniane są na podstawie kodeksu pracy i zaliczane do grupy pracowników obsługi, realizujących z uczniem zadania organizacyjne i techniczne) [Zespół ORE 2015: 116–117]. Takie możliwości wspierania uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego podtrzymało także aktualne rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz.U. z 2017 r., poz. 1578]. I tak, np. dla **Kuby**, ucznia klasy VI szkoły podstawowej, u którego zdiagnozowano całościowe zaburzenia rozwoju (posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na autyzm), uczęszczającego do klasy ogólnodostępnej, zatrudniono dodatkowego nauczyciela – pedagoga specjalnego. By Kuba mógł aktywnie brać udział w zajęciach lekcyjnych, musi mieć zapewnione wsparcie nauczyciela, którego zadaniami są, między innymi: nakierowywanie uwagi chłopca na pracę edukacyjną w toku zajęć lekcyjnych, przygotowywanie dla niego specjalnych kart pracy dostosowanych do potrzeb i możliwości na konkretne zajęcia, stosowanie żetonowego systemu planowania i nagradzania go za wykonanie poszczególnych części zadań,

zajęciach pozalekcyjnych, spędzaniu przerw i innych inicjatywach. W Gdańsku (i w Polsce) aktualnie takich klas jest niewiele. Stosunkowo też mało jest popularna, a bardzo sprzyjająca włączaniu, tzw. integracja kooperacyjna, w ramach której uczniowie z oddziału specjalnego mogą uczestniczyć w niektórych zajęciach lekcyjnych razem z uczniami pełnosprawnymi wybranej „kooperującej z nimi” klasy ogólnodostępnej [szerzej: Kowalik 2011: 271–302; Gołubiew-Konieczna 2015: 111–127].

tłumaczenie poleceń kierowanych do całej klasy i sprawdzając, czy je rozumie, a także czuwanie i przeciwdziałanie w sytuacjach występowania zachowań agresywnych i autoagresywnych. W przypadku **Jacka**, ucznia już klasy V szkoły podstawowej, skorzystano ze wsparcia pomocy nauczyciela. Jacek jest uczniem z czterokończynowym dziecięcym porażeniem mózgowym i porusza się na wózku inwalidzkim – posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność ruchową. Poza tym Jacek jest uczniem intelektualnie sprawnym i wysoko zmotywowanym do nauki. W szkole zatrudniono dodatkową osobę dorosłą, która obecna jest z uczniem na zajęciach lekcyjnych i podczas przerw. Pomaga mu w przygotowywaniu podręczników na zajęcia lekcyjne, sporządzaniu notatek z lekcji, porządkowaniu miejsca pracy, spożywaniu śniadania i obiadu w szkolnej stołówce, w korzystaniu z toalety, a także towarzyszy mu podczas wyjść poza teren szkoły oraz na klasowych wycieczkach.

Omawiając różne propozycje rozwiązań inkluzyjnych (włączających) nie sposób pominąć uczniów przewlekle chorych, posiadających orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania. Są wśród nich tacy, którym stan zdrowia zupełnie uniemożliwia uczęszczanie do szkoły, więc ich nauka i kontakt ze zdrowym rówieśnikiem musi odbywać się na terenie domu, albo w formie osobistej np. poprzez odwiedziny, albo wirtualnej np. poprzez listy, telefony, maile. Zgodnie z nowym rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dzieci oraz indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży [Dz. U. z 2017 r., poz. 1616] uczniowie, którym stan zdrowia znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły zajęcia w zakresie indywidualnego nauczania również realizują na terenie domu – tygodniowy wymiar godzin realizowany w systemie *jeden na jeden* z nauczycielami określa ww. rozporządzenie. Mogą natomiast przychodzić/przyjeżdżać do szkoły na różnego rodzaju uroczystości i imprezy szkolne, zajęcia rozwijające ich zainteresowania i uzdolnienia, zajęcia specjalistyczne, zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego oraz wybrane zajęcia edukacyjne. Z tej formy nauczania, a jednocześnie włączenia w system szkolno-klasowy, korzysta **Filip**, który jest uczniem klasy V szkoły podstawowej, posiadającym dwa orzeczenia: o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność ruchową (Filip cierpi na rdzeniowy zanik mięśni, porusza się na wózku inwalidzkim, ma też mało sprawne ręce) i o potrzebie indywidualnego nauczania (Filip ma bardzo niską wydolność swojego organizmu i szybko się męczy, a także często zapada na infekcje, szczególnie w okresie jesienno-zimowym, co jest bardzo niebezpieczne dla jego życia). Filip uczy się w domu, do szkoły jednak przyjeżdża prawie codziennie na dwie godziny (jeżeli stan zdrowia mu na to pozwala, co często się zmienia) i w tym czasie ma zapewniane zajęcia rewalidacyjne pod postacią rehabilitacji ruchowej i terapii logopedycznej oraz zajęcia ze swoją klasą takie jak: godzina wychowawcza, plastyka, muzyka, historia,

język obcy. Chłopiec jeździ też ze swoimi rówieśnikami na wycieczki i inne wyjścia poza teren placówki, ale wtedy towarzyszy mu dodatkowa osoba dorosła: rodzic lub wolontariusz. Ta forma edukacji Filipa sprawdziła się w roku ubiegłym, więc także w bieżącym roku szkolnym będzie kontynuowana.

Wyłączanie – nowa forma wspierania edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Z inkluzją – integracją i włączaniem związana jest konieczność zapewnienia uczniom, którzy tego potrzebują, odpowiednich udogodnień i ułatwień w procesie nauki, niezbędnych warunków do zdobywania wiedzy oraz usprawniania i doskonalenia mniej sprawnych funkcji, a także rozwijania uzdolnień i predyspozycji. Wśród nich wyróżnić należy, oczywiście w odniesieniu do stwierdzonego rodzaju specjalnych potrzeb, łącznie lub opcjonalnie: dostosowania w zakresie realizacji odpowiednich podstaw programowych, ocenianie postępów edukacyjnych zgodnie z indywidualnymi możliwościami, zwolnienie z nauki drugiego języka obcego, zdawanie egzaminów zewnętrznych w warunkach i/lub formach dostosowanych do stwierdzonych dysfunkcji rozwojowych, zapewnienie dodatkowych zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych i innych specjalistycznych oraz zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, naukę z wykorzystaniem specjalnie opracowanych/dostosowanych podręczników i innych pomocy dydaktycznych, przedłużanie etapów edukacyjnych oraz korzystanie z możliwości wyłączania z wybranych zajęć lekcyjnych. Ostatnia propozycja wspierania edukacji uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* jest pomysłem nowym, możliwym do stosowania dopiero od września 2017 r.

W odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (a więc ze *specjalnymi potrzebami* w ujęciu wąskim) możliwość ich wyłączania pojawiła się w dwóch nowych rozporządzeniach MEN, a mianowicie w rozporządzeniu z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym [Dz. U. z 2017 r., poz. 1578] oraz w rozporządzeniu z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych [Dz. U. z 2017 r., poz. 1743]. Wyżej wymienione rozporządzenia podniosły, że uczniowie (dotyczy także dzieci realizujących w szkołach podstawowych lub w przedszkolach swoje roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne) mogą być wyłączani w trakcie zajęć grupowych po to, by realizować wybrane za-

jęcia tzw. dydaktyczne, indywidualnie lub w grupie liczącej do 5 uczniów, jeżeli oczywiście napotykają trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem „zerówkowym” lub klasowym. Wydaje się, że pomysł związany z możliwością wyłączenia tej grupy uczniów był pokłosiem dużego protestu rodziców dzieci posiadających tzw. podwójne orzeczenia: o potrzebie kształcenia specjalnego i o potrzebie indywidualnego nauczania, na nakaz realizacji zajęć z zakresu indywidualnego nauczania wyłącznie na terenie domu – w myśl rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży [Dz. U. z 2017 r., poz. 1616].

W latach ubiegłych bowiem orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania umożliwiało korzystanie z tzw. włączenia – indywidualne nauczanie realizowane było na terenie szkoły w odrębnym pomieszczeniu w ilości godzin wskazywanych przez przepisy prawa oświatowego, zaś dodatkowy czas pobytu w szkole, praktycznie nieograniczony, uczniowie ci spędzali na zajęciach lekcyjnych w swoich oddziałach klasowych. Zjawisko to było nagminne, a często nawet doprowadzało do tego, że uczniowie posiadający prawo do nauczania indywidualnego, często z racji choroby, spędzali na terenie szkół zdecydowanie więcej czasu, niż ich pełnosprawni i zdrowi rówieśnicy, uczęszczając na zajęcia klasowo-lekcyjne do południa, a w godzinach popołudniowych realizując indywidualne nauczanie w charakterze *korepetycji*. Nowe przepisy w sposób istotny zmniejszyły ten proceder, ale umożliwiły uczniom niepełnosprawnym i zagrożonym niedostosowaniem społecznym korzystanie z prawa do ww. wyłączenia.

W sytuacji wyłączenia z zapewnieniem nauki w formie zajęć indywidualnych niektórych przedmiotów jest **Kasia**, uczennica klasy VII szkoły podstawowej, posiadająca orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną – Kasia jest dziewczynką niewidomą, słabosłyszącą i niepełnosprawną intelektualnie w stopniu lekkim, której rodzice wybrali pobliską szkołę integracyjną jako miejsce edukacji ich córki. Kasia nie jest w stanie pracować z pozostałymi rówieśnikami z klasy nawet mając zapewnione wsparcie przypisanego do klasy dodatkowego nauczyciela – pedagoga specjalnego, szczególnie w zakresie przedmiotów ścisłych i języka polskiego (Kasia posługuje się pismem punktowym Brailla). Nauka Kasi na terenie szkoły wygląda więc w ten sposób, że ilość zajęć z poszczególnych przedmiotów jest dla uczennicy tożsama z ilością zajęć pełnosprawnych uczniów klasy VII, natomiast Kasia na niektóre zajęcia uczęszcza razem ze swoją klasą, a inne ma prowadzone w formie indywidualnej – w ilości 10 godzin lekcyjnych w tygodniu przeznaczonych na naukę matematyki, fizyki, chemii i języka polskiego. Wydaje się, że tym samym wybrano dla Kasi formę edukacji, dającą gwarancję największej skuteczności w systemie ogólnodostępnym/integracyjnym.

W dużo *mniej sformalizowanej* sytuacji znajduje się **Michał**, uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność sprzężoną, w tym niepełnosprawność intelektualną w stopniu umiarkowanym i dużą wadę wzroku. Michał uczęszcza do szkoły i klasy ogólnodostępnej (III klasy gimnazjalnej), a z tytułu sprzężonej niepełnosprawności zatrudniono dodatkowego nauczyciela posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagoga, jako osoby współorganizującej jego kształcenie. Michał pracuje zgodnie z indywidualnie opracowanym dla niego programem skonstruowanym na bazie podstawy programowej dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym [rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej Dz. U. z 2017 r., poz. 356]. Obecność Michała na wszystkich godzinach lekcyjnych ze swoją klasą jest niezasadna, gdyż chłopiec nie rozumie wielu omawianych w trakcie zajęć zagadnień. Wyłączanie chłopca z wybranych zajęć lub tylko ich fragmentów leży całkowicie w gestii pedagoga specjalnego, który mając do dyspozycji dodatkowe pomieszczenie znajdujące się obok sali lekcyjnej, wychodzi tam z Michałem, gdy uznaje to za sensowne i już w formie indywidualnej realizuje z uczniem *jego* treści programowe.

Z kolei przykładem wyłączania uczniów i organizowania im nauki w grupie do pięciu osób jest realizowana w **Szkole Podstawowej Nr 57 w Gdańsku** już od trzech lat, innowacja pedagogiczna w postaci „Klasy z częściową integracją jako optymalnej formy włączania dzieci z zespołem Downa do szkół ogólnodostępnych”. Swoją innowacyjność ta integracyjna klasa (aktualnie już III) zawdzięcza jednolitej grupie uczniów niepełnosprawnych – uczęszczają do niej wyłącznie dzieci z zespołem Downa i jest ich aktualnie pięcioro (a ich rodzice związani są z działającą w Gdańsku Fundacją Rodzin i Przyjaciół Dzieci z Zespołem Downa *Ja też*). Dzieci z zespołem Downa posiadają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim (czworo uczniów) i w stopniu umiarkowanym (jeden uczeń). Pozostałych trzynastu uczniów tej klasy to dzieci pełnosprawne. Zgodnie z modelem oddziału integracyjnego dodatkowo zatrudniony jest nauczyciel z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagog. Cechą wyróżniającą organizację pracy tej klasy od innych oddziałów integracyjnych jest *oficjalne* pozwolenie na nieuczestniczenie uczniów niepełnosprawnych we wszystkich zajęciach lekcyjnych. Integracja częściowa polega bowiem na tym, że już na poziomie wczesnej edukacji nie wszystkie lekcje odbywają się wspólnie dla całej klasy (np. na zajęcia z języka

angielskiego uczniowie z zespołem Downa uczęszczają oddzielnie, także na niektóre zajęcia z edukacji matematycznej i polonistycznej), zaś w klasach starszych takich oddzielnych lekcji przedmiotowych będzie zdecydowanie więcej. To z pedagogiem specjalnym w odrębnym pomieszczeniu uczniowie niepełnosprawni doskonają swoje umiejętności szkolne realizując treści przewidziane programem nauczania w swoim, wolniejszym tempie. Ponadto, zarówno uczniowie z zespołem Downa, jak i uczniowie pełnosprawni, pracują w oparciu o tzw. metodę krakowską i zgodnie z nią poznają litery, sylaby, uczą się czytania, pisania oraz poznają różne formy gramatyczne⁴. Tym samym udało się uniknąć swoistego zamętu, który często towarzyszy w pracy dzieciom z problemami w uczeniu się, gdy podczas zajęć lekcyjnych uczą się jedną metodą, a na zajęciach dodatkowych – usprawniających, wykorzystują metodę zupełnie inną. W przypadku uczniów z zespołem Downa metoda krakowska wykorzystywana jest i przy realizacji podstawy programowej w zespole klasowym, i podczas dodatkowych zajęć rewalidacyjnych oraz logopedycznych, co niewątpliwie może mieć pozytywne przełożenie na ich efekty edukacyjne.

Z możliwości wyłączenia, jako formy wspierającej, mogą korzystać nie tylko uczniowie posiadający orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – uczniowie bez ww. orzeczeń, na mocy rozporządzenia z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz. U. z 2017 r., poz. 1591] mogą skorzystać z obejmowania ich tzw. zindywidualizowaną ścieżką kształcenia. Jest to możliwe tylko i wyłącznie na podstawie opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej wskazującej na zasadność zapewnienia konkretnemu uczniowi takiej formy pomocy. Formę tę organizuje się dla uczniów wszystkich typów szkół oraz dzieci realizujących roczne obowiązkowe przygotowanie przedszkolne, które ze względu na pewne trudności w swoim funkcjonowaniu, wynikające w szczególności ze stanu zdrowia (choć oczywiście nie tylko), nie mogą realizować wszystkich zajęć dydaktycznych wspólnie z klasą – wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich *specjalnych potrzeb edukacyjnych*. Zindywidualizowana ścieżka obejmuje więc wszystkie zajęcia edukacyjne, które uczeń realizuje zarówno wspólnie z oddziałem szkolnym, jak i indywidualnie. Po uwzględnieniu opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, która wskazuje, między innymi zakres, w jakim uczeń nie może brać udziału w zajęciach edukacyjnych ze swoją klasą (poradnia może określić, np. jakich przedmiotów czy treści i w jakim czasie w ciągu dnia dziecko/uczeń powinno uczyć się

⁴ Choć metoda krakowska, czyli metoda symultanicznej nauki czytania, została opracowana docelowo jako metoda terapeutyczna dla uczniów słabosłyszących i dyslektycznych, to jednak sprawdza się w pracy także z uczniami sprawnymi, którym nauka czytania przychodzi bez większych problemów.

indywidualnie), dyrektor ustala tygodniowy wymiar godzin zajęć realizowanych indywidualnie z uczniem, biorąc pod uwagę konieczność realizacji obowiązującej podstawy programowej. Pomoc uczniowi w formie zindywidualizowanej ścieżki przyznaje się wyłącznie na jeden rok szkolny i w tym czasie szkoła musi podjąć działania w celu usunięcia barier i ograniczeń utrudniających jego funkcjonowanie i uczestniczenie w życiu klasy (by mógł jak najszybciej i bez dodatkowych komplikacji powrócić w system tożsamy i wspólny dla jego rówieśników). Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna Nr 7 w Gdańsku wydała w roku ubiegłym opinię o konieczności objęcia formą zindywidualizowanej ścieżki (między innymi) trzem uczniom: Maciejowi, Łukaszowi i Adamowi.

Maciej uczęszcza do klasy II gimnazjalnej. Jest uczniem przewlekle chorym, aktualnie po dwóch przeszczepach nerek (pierwszy zabieg nie udał się i chłopiec musiał poddać się kolejnej operacji). Długo chorował, przebywał w szpitalach, w związku z czym bardzo często w szkole był nieobecny i jego zaległości programowe są olbrzymie. Bardzo był jednak zmotywowany do pracy i chciał wrócić do szkoły (przez kilka lat obejmowany był indywidualnym nauczaniem na terenie domu, ale swoją izolację od rówieśników źle wspomina). Z tego też względu, by mógł uczęszczać na zajęcia ze swoją klasą, a jednocześnie nadrabiać zaległości programowe – szczególnie z matematyki i z języków obcych, został objęty zajęciami indywidualnymi na terenie szkoły właśnie z tych przedmiotów w ilości 8 godzin w tygodniu. Tak więc cztery godziny matematyki, i po dwie języka angielskiego i języka niemieckiego uczeń realizował indywidualnie w czasie, gdy jego rówieśnicy te zajęcia mieli zorganizowane w grupie klasowej.

Łukasz z kolei to uczeń ostatniej klasy technikum. Cierpi na depresję i zaburzenia adaptacyjne. Lekarz psychiatra, pod opieką którego uczeń znajduje się, zaproponował indywidualne nauczanie na terenie domu. Psycholog opiekujący się Łukaszem miał jednak inne zdanie – uważał, że uczeń jest także uzależniony od komputera i pozwolenie mu na przebywanie przez cały dzień w domu bez kontroli innych osób dorosłych może przyczynić się do pogłębienia tego problemu. Na podstawie opinii z Poradni objęto więc Łukasza zindywidualizowaną ścieżką z przedmiotów zawodowych na terenie szkoły w ilości 10 godzin w tygodniu, by tym samym pomóc mu zdobyć tytuł technika, a jednocześnie wymusić na nim wychodzenie z domu i „odrywanie się” od komputera.

Adam od zawsze miał trudności w funkcjonowaniu społecznym z uwagi na zaburzenia adaptacyjne i mutyzm wybiórczy. Bardzo długo i z dużymi kłopotami adaptuje się do nowych miejsc, nowych sytuacji i nowych ludzi. Z tego też powodu, w klasie VII, gdy rozpoczął obowiązkową naukę drugiego języka obcego z nieznanym mu nauczycielem, nie był w stanie nie tylko brać udziału w zajęciach lekcyjnych, ale czasami nawet wejść do szkolnej sali. Został więc objęty zindywidualizowaną ścieżką w ilości dwóch godzin w tygodniu, by w kameralnej i bez-

piecnej dla niego atmosferze, rozpocząć naukę języka niemieckiego. W roku szkolnym 2018/2019, mamy nadzieję, Adam będzie już mógł uczyć się tego języka ze swoją klasą, z nauczycielem poznanym podczas zajęć indywidualnych.

Swoistym wyłączeniem jest także organizowanie klas terapeutycznych na terenach szkół ogólnodostępnych. Klasy terapeutyczne to wcale nienowe formy edukacyjne, przeznaczone dla uczniów, którzy z uwagi na trudności funkcjonowania w szkole lub w oddziale ogólnodostępnym, wynikające z pewnych zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia, wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Każdy kandydat do nauki w takiej klasie musi posiadać opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, z której wynika potrzeba objęcia go tą formą pomocy – zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz. U. z 2017 r., poz. 1591]. Liczba uczniów w klasie terapeutycznej nie może przekraczać 15, zaś nauczanie prowadzone jest zgodnie z realizowanymi w szkole programami, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych oraz psychofizycznych uczniów. Nauka w takiej klasie trwa do czasu złagodzenia lub wyeliminowania trudności ucznia i umożliwia mu powrót do „macierzystej” szkoły i klasy.

W roku szkolnym 2018/2019 **Szkoła Podstawowa Nr 49 w Gdańsku** otwiera pierwszy oddział terapeutyczny „Klasy na miarę” na poziomie klasy czwartej, dla uczniów ze stwierdzoną dysleksją rozwojową, a w szczególności z jej głęboką formą. Do tej klasy przyjmowani są uczniowie z terenu miasta Gdańska, u których stwierdzono specyficzne trudności w uczeniu się utrudniające edukację w tak dużym stopniu, że, pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego i korzystania z dodatkowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, gdyż nie opanowali w sposób zadawalający sztuki czytania i pisanie. Oprócz nauki w mniejszej grupie klasowej uczniowie ci będą objęci stałą pomocą pedagogiczną i psychologiczną na terenie Szkoły oraz będą mieć zapewnione dodatkowe zajęcia specjalistyczne, w tym: terapię pedagogiczną, socjoterapię, zajęcia logopedyczne, biblioterapię, muzykoterapię, arteterapię oraz zajęcia rozwijające umiejętności efektywnego uczenia się. Patronat nad klasą przyjęło Polskie Towarzystwo Dysleksji.

Zakończenie – problemy, wątpliwości, dylematy

Niewątpliwie należy zgodzić się, że uczniowie ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (w ujęciu szerokim) wymagają mniejszej lub większej pomocy we włączaniu się w tzw. główny nurt edukacji, lub w zapobieganiu, by z tego nurtu

nie być wykluczani. Pomoc ta ma charakter bardzo często organizacyjny, chociażby właśnie przez wyłączenie ich ze wspólnych lekcji na rzecz zajęć indywidualnych. Ale należy jednocześnie pamiętać, że „do powstania szkoły inkluzyjnej nie dochodzi się poprzez dokonywanie czysto organizacyjnych zmian... Inkluzyjny profil szkoły o wiele bardziej kształtuje się w wyniku kierowania uwagi – w ramach funkcjonowania szkoły jako całości, to jest w ramach pedagogicznego pojmowania procesów wychowania i kształcenia, a także w ramach praktycznego szkolnego życia, włączając w to wszystkich nauczycieli i uczniów” [Speck 2015: 273]. Omawiane zmiany organizacyjne niosą ze sobą więc określone problemy, wątpliwości i dylematy, a niektóre z nich pozwolę sobie opisać poniżej.

Jednym z problemów, często zgłaszanym zarówno przez organy prowadzące, jak i dyrektorów szkół i placówek, są pieniądze, czyli konieczności zabezpieczenia odpowiednich funduszy na kształcenie uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* w systemie inkluzyjnym, w tym na ich wyłączenie. Wszystko co dodatkowe, odmienne, a przede wszystkim dostosowywane do potrzeb pojedynczego ucznia, musi kosztować. Zdobycie dodatkowych funduszy na włączanie, z zastosowaniem formy wyłączającej, jest zdecydowanie prostsze w odniesieniu do uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego – tak jak na inne dostosowania i przywileje w procesie nauki korzystają oni z kwoty subwencji oświatowej przypadającej na każdego ucznia (zwaną wagą przeliczeniową), która, w zależności od rodzaju dysfunkcji, jest zwiększana o kwotę dodatkową, stanowiącą wielokrotność stawki bazowej, zgodnie z corocznie wydawanymi rozporządzeniami – aktualne jest rozporządzenie MEN z dnia 15 grudnia 2018 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w 2018 roku [Dz. U. z 2017 r., poz. 2395]. Tak więc, posiadając odpowiednio większe środki, można dla tych uczniów zorganizować zajęcia indywidualne lub w grupie do pięciu osób⁵. W przypadku pozostałych uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* niesione w szkołach wsparcie, w tym obejmowanie ich zindywidualizowaną ścieżką kształcenia, nie jest związane z żadną wagą i realizowane jest bez dodatkowych środków finansowych [Kubicki 2017]. A są one

⁵ System ww. dofinansowania jest aktualnie dyskutowany, a planowane zmiany wynikają z obaw, czy na pewno każde dziecko z ww. orzeczeniem, niezależnie od tego, do jakiej szkoły czy przedszkola uczęszcza, jest należycie wspierane dzięki zapewnieniu mu dodatkowych funduszy – choć nigdzie nie jest powiedziane, że subwencja pozyskana przez samorząd z budżetu państwa ma pokrywać w całości wydatki przeznaczane na oświatę – stanowi ona tylko jedno ze źródeł finansowania tych zadań i powinna być uzupełniania z tzw. dochodów własnych jednostek samorządu terytorialnego. W sytuacji szkół i placówek publicznych przekazywane subwencje oświatowe rozliczane są na poziomie organu prowadzącego, tzw. zbiorczo. Nie ma tu gwarancji, że każda szkoła otrzyma dokładnie tyle, ile wynoszą, naliczone na każdego ucznia do niej uczęszczającego, środki. Placówki niepubliczne, w sytuacji uczęszczania do nich ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, otrzymują na niego całą pulę środków finansowych, zgodnie z odpowiednim algorytmem, co nosi nazwę dotacji, jednak brak elastyczności w jej wydatkowaniu jest i tu dużą wadą.

potrzebne chociażby na wynagradzanie nauczycieli za prowadzenie zajęć indywidualnych. Tu jednak pieniądze mają pochodzić z puli przeznaczonej na pomoc psychologiczno-pedagogiczną, która w większości szkół i placówek nigdy nie była wystarczająca, a w przypadku konieczności zapewniania zajęć indywidualnych w ramach zindywidualizowanej ścieżki w zasadzie już na początku roku szkolnego przestaje istnieć. I stąd tak duże o obawy o możliwość realizacji tej formy pomocy w ogóle.

Kolejną trudnością, także pośrednio związaną z finansami, jest ilość godzin, które w ramach wyłączenia uczniów niepełnosprawnych, zagrożonych niedostosowaniem lub niedostosowanych społecznie czy też w ramach zindywidualizowanej ścieżki kształcenia pozostałych uczniów *ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, należy przeznaczać na zajęcia indywidualne. Przepisy prawa oświatowego są tutaj elastyczne i pozostawiają dużą samodzielność szkole. W przypadku uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ilość i rodzaj zajęć indywidualnych (lub prowadzonych w grupie do pięciu osób) pozostawiono do decyzji *szkolnego* zespołu ds. specjalnych potrzeb. Nie ma nawet takiego wymogu, by zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej wydający ww. orzeczenie zalecał tę formę wsparcia, choć oczywiście, gdy widzi taką potrzebę, powinien to zrobić. Ale to *szkolny* zespół podejmuje autonomiczną decyzję ostateczną, także w ciągu trwania roku szkolnego, odnotowując zarówno przyczyny niepowodzeń edukacyjnych i trudności w funkcjonowaniu ucznia w oddziale klasowym, jak i zakres wskazanych w związku z tym zajęć indywidualnych, w wielospecjalistycznej ocenie funkcjonowania ucznia oraz w jego indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym [rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym; Dz. U. z 2017 r., poz. 1578].

W przypadku zindywidualizowanej ścieżki ustawodawca więcej uprawnień nakłada na publiczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne, gdyż, jak wcześniej wskazywałam, ta forma wsparcia wymaga pozyskania jej opinii. Przed jej wydaniem, we współpracy z rodzicami dziecka i samą szkołą, specjalista z poradni zobligowany jest do przeprowadzenia analizy funkcjonowania ucznia z uwzględnieniem efektów dotychczas udzielonej mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej [rozporządzenie z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach; Dz. U. z 2017 r., poz. 1591]. I choć to poradnia na druku opinii określa zakres, w jakim uczeń nie może brać udziału w zajęciach grupy czy klasy, to musi brać pod uwagę wspólnie ustalone wcześniej wnioski. Jednak elastyczność w zakresie ilości zajęć indywidualnych przydzielanych konkretnemu dziecku dla bardzo wielu stanowi przysłowiową *kość niezgody* – rodzice i na-

uczyciele chcieliby, żeby ich było jak najwięcej, upatrując w nich większych postępów edukacyjnych, zaś dyrektorzy i samorzady, którzy muszą zapewnić określone środki finansowe – by było ich jak najmniej. Niektóre samorzady usiłowały nawet odgórnie ustalić maksymalną liczbę zajęć indywidualnych przyznawanych jednemu uczniowi ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* na, np. *nie więcej niż pięć w tygodniu*, ale jest to sprzeczne z przyjętymi założeniami udzielanej pomocy, która ma przecież być dostosowana do faktycznych potrzeb danego ucznia. Inną trudność stanowi zresztą ustalenie, dla których uczniów organizacja zajęć indywidualnych w wyniku ich wyłączenia lub obejmowania zindywidualizowaną ścieżką, jest faktycznie zasadna.

Do poradnik psychologiczno-pedagogicznych i do dyrektorów szkół zgłaszają się rodzice, którzy wnioskuje o przydzielenie dla ich syna czy córki, indywidualnych zajęć, jako argumenty podając, między innymi: uzyskiwanie przez dzieci słabych ocen szkolnych, niewystarczające przygotowanie dziecka przez szkołę do zdawania egzaminu zewnętrznego (sprawdzianu na zakończenie szkoły podstawowej, egzaminu gimnazjalnego, matury), wnoszenie niewielu wiadomości z lekcji, skargi nauczycieli na zachowanie dziecka podczas zajęć lekcyjnych, w tym jego trudności ze skupieniem uwagi, rozmowy z kolegami, nie wykonywanie poleceń i inne. Nierzadko odmowa przyznania danemu uczniowi zajęć indywidualnych związana jest z koniecznością przeprowadzenia obserwacji jego funkcjonowania podczas zajęć lekcyjnych, co z kolei pozwala zauważyć, że lekcje wcale nie są prowadzone metodami aktywizującymi, tylko ograniczają się do wykorzystywania książki i zeszytu, że najczęściej stosowaną jest metoda podająca, że nauczyciel zajmuje miejsce przy własnym biurku lub pod tablicą i że są, mówiąc kolokwialnie, zwyczajnie nudne – co przekłada się na nieefektywną pracę ucznia i jego małą motywację do nauki. Nauczyciele nadal mają także duże trudności w pracy z grupą zróżnicowaną, w której obok uczniów tzw. przeciętnych do jednej klasy uczęszczają uczniowie zdolni i ci z różnymi kłopotami w uczeniu się. Rozwiązaniem tych problemów nie powinno być jednak wyłączenie poszczególnych uczniów i organizowanie dla nich zajęć indywidualnych, tylko inna praca nauczycieli. I na tym też musimy się skupić w przyszłości...

Dyrektorzy szkół mają także duże problemy z samą organizacją zajęć indywidualnych na terenie szkoły, co jest związane z kilkoma czynnikami. Pierwszym jest konieczność ułożenia planu lekcji, by na konkretnej godzinie, podczas której uczeń opuszcza klasę, celem realizacji zajęć formie indywidualnej, dysponować także nauczycielem posiadającym uprawnienia do nauczania danego przedmiotu. Jest to kłopot, który najbardziej uderza w tzw. małe szkoły, gdzie jednego przedmiotu uczy tylko jeden nauczyciel i nie ma komu zlecić prowadzenia indywidualnych zajęć z danego przedmiotu o określonej. Trzeba także dysponować wolnym pomieszczeniem, w którym uczeń może swoje zajęcia indywidualne

o danej porze zrealizować. To drugi problem, który zgłaszają dyrektorzy szkół, argumentując, że zwiększyła im się ilość oddziałów, np. w szkołach podstawowych w bieżącym roku szkolnym doszła klasa siódma, a w kolejnym roku przybędzie klasa ósma. W tej sytuacji, jeżeli w szkole jest tylko jeden lub dwóch uczniów ze specjalnymi potrzebami, którzy korzystają z zajęć indywidualnych, możliwa jest ich zorganizowanie. Jeżeli jednak takich uczniów jest wielu, a ich ilość zwiększa się jeszcze w ciągu roku szkolnego, nie można dziwić się niechęci dyrektorów do tej formy wsparcia.

A inne wątpliwości i dylematy... Pewne niebezpieczeństwo stanowi już sama obecność dodatkowej osoby dorosłej, w tym nauczyciela z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej [Szumski 2010: 135–136]. Niewątpliwie dodatkowy nauczyciel wspiera pracę pojedynczego ucznia ze *specjalnymi potrzebami* w klasie ogólnodostępnej czy też grupy uczniów niepełnosprawnych w klasie integracyjnej, przez co ich nauka staje się z pewnością efektywniejsza. Jednak obecność dodatkowych osób dorosłych niejako *przypisanych* do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, czy to podczas zajęć klasowych, czy też podczas zajęć indywidualnych poza klasą, może przynosić także negatywne skutki, szczególnie w aspekcie ich stygmatyzacji – fakt zindywidualizowanej opieki nauczyciela przypomina pozostałym uczniom o odmienności ich rówieśnika i/lub jego nieradzeniu sobie z programem szkolnym. Także może to mieć wpływ na pogarszanie się więzi pomiędzy wszystkimi uczniami dlatego, że zmniejsza się liczba interakcji pomiędzy nimi, szczególnie w sytuacji zbyt częstego wyłączenia danego ucznia w ciągu dnia z grupy klasowej – a to przecież właśnie interakcje sprzyjają redukcji uprzedzeń i kształtowaniu się pozytywnych wzajemnych nastawień [Szumski 2010: 136]. Jednak i rodzicom, i nauczycielom nierzadko wydaje się, że zabezpieczenie dla danego ucznia, np. niepełnosprawnego, dodatkowego, *jego* nauczyciela, wspomógł lub w ogóle umożliwi edukację w szkole ogólnodostępnej⁶. Stąd niejako wymuszanie na diagnostach w poradniach psychologiczno-pedagogicznych i na członkach zespołów orzekających, by na druku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ustalona była tzw. niepełnosprawność sprzężona. Sprzężenie jednej niepełnosprawności z inną od razu w sposób istotny podnosi wagę przeliczeniową (patrz wyżej) sprawiając, że subwencja i dotacja na takiego ucznia istotnie się zwiększa i powoduje, szczególnie w szkołach i placówkach niepublicznych, że *opłaca się* zatrudnić pedagoga specjalnego jako dodatkowego nauczycie-

⁶ Problem ten dotyczy szczególnie uczniów z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu umiarkowanym i znacznym, dla których realizowane treści przedmiotowe w klasie ogólnodostępnej są za trudne, niezrozumiałe, a sam pobyt ucznia przez cały dzień w szkole ogólnodostępnej nic pozytywnego dla jego rozwoju nie wnosi, gdyż, między innymi, nie pozwala mu na zaspokajanie jego podstawowych ogólnoludzkich potrzeb, w tym: sukcesu, przyjaźni, rozwijania zainteresowań. Rodzice jednak nie chcą brać pod uwagę nauki ich dziecka w szkole czy placówce specjalnej, która, zadaniem specjalistów, byłaby zasadniejsza.

la. Tym sposobem uczeń włączony jest w grupę pełnosprawnych rówieśników, pozostając jednak pod indywidualną opieką *swojego* nauczyciela, który, jak wynika z praktyki, przejmuje nad nim całkowitą opiekę i odpowiedzialność, nie tylko ucząc go i siedząc z nim w jednej szkolnej ławce, ale także spędzając z nim przerwy (szczególnie w klasach starszych). Taka sytuacja często dotyczy dzieci i młodzieży z zespołem Downa, gdzie oprócz niepełnosprawności intelektualnej rodzice przynoszą od lekarzy dokumentację świadczącą o współwystępującej niepełnosprawności ruchowej, czy z innymi schorzeniami genetycznymi, gdzie, w przypadku np. noszenia okularów, uzasadniają konieczność zaliczenia ich dziecka do grupy osób słabowidzących. Miejmy nadzieję, że wdrażana w życie Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania Niepełnosprawności i Zdrowia, nastawiona nie tylko na ustalenie rodzaju niepełnosprawności, ale także odnosząca się do możliwości bycia osobą aktywną i uczestniczącą w środowisku [Światowa Organizacja Zdrowia 2009], spowoduje odejście od ww. wag finansowania uczniów i związanych z tym doszukiwaniem się dodatkowych niesprawności u dzieci. Tym samym umożliwi pozyskiwanie dodatkowego nauczyciela – pedagoga specjalnego w sytuacjach, gdy zaistnieje faktycznie taka potrzeba.

W szkole inkluzyjnej istnieje ponadto możliwość wystąpienia zjawiska zwanego *dystansem społecznym*, ujawniającym się brakiem umiejętności współdziałania i zaburzonymi relacjami społecznymi oraz traktowaniem niektórych uczniów w kategorii Innych/Obcych [Gajdzica 2011: 2004–2006]. Nadużywanie formy wspierania uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* przez ich wyłączenie z zajęć lekcyjnych może prowadzić do doświadczania przez nich jeszcze większego poczucia inności w stosunku do rówieśników o niezaburzonym rozwoju, którzy dobrze funkcjonują w strukturze szkolnej i nie mają większych problemów z nauką. A przecież: „Podstawą niwelowania relacji opartych na schemacie my – inni jest wspólne działanie. Podejmowanie czynności ukierunkowanych na realizację tożsamyh celów, przy założeniu współdziałania, sprzyja nawiązywaniu interakcji. Przydzielanie określonych funkcji/zadań, których spełnienie (wykonywanie) prowadzi do intensyfikacji kontaktów wszystkich uczestników interakcji jest jednym z możliwych rozwiązań niwelowania dystansu” [Gajdzica 2011: 2006]. Jednym z celów edukacji inkluzyjnej jest zmniejszanie dystansu pomiędzy wszystkimi uczniami w jednej szkole, należy więc szczególnie uważać, by jednocześnie, poprzez wyłączenie, tego dystansu nie zwiększać. Owo wyłączenie to jedna z form wspierania uczniów ze *specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, powinno być wykorzystywane tylko w szczególnych wypadkach i stanowić określoną w czasie drogę do celu, jakim jest możliwość uczestniczenia wszystkich uczniów we wspólnym nurcie edukacji w jak największym wymiarze.

Bibliografia

- Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej (2014), *Pięć kluczowych przesłań dla edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, Odense, Dania.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gołubiew-Konieczna M (2015), *W poszukiwaniu optymalnych modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych w myśl art. 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i obowiązujących przepisów prawa oświatowego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej” nr 20. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* – www.rpo.gov.pl [dostęp: 25.05.2018].
- Kosakowski Cz. (2001), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kowalik S. (2011), *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi [w:] Wspomaganie rozwoju, psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 3, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Akademia Bydgoska, Bydgoszcz.
- Kubicki P. (2017), *Finansowanie kształcenia specjalnego i pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, materiał opracowany dla ekspertów MEN ds. opracowywania modelu kształcenia włączającego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (nieopublikowany).
- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Speck O. (2015), *Osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik dla celów wychowawczych i edukacyjnych*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Światowa Organizacja Zdrowia (2009), *ICF – Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia*, Wydawnictwo CSIOZ, Warszawa.
- Zespół MEN (2010), *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa.
- Zespół ORE (2015), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, Warszawa.

Obowiązujące akty prawne:

- Ustawa Prawo Oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 59).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. z 2017 r., poz. 649 z późn. zm.).

- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie indywidualnego rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dzieci oraz indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. z 2017 r., poz. 1616).
- Rozporządzeniu z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz. U. z 2017 r., poz. 1743).
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356).
- Rozporządzenie MEN z dnia 15 grudnia 2018 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w 2018 r. (Dz. U. z 2017 r., poz. 2395).

Małgorzata Moszyńska

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

Beata Antoszevska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Praca nauczyciela szkoły przyszpitalnej w perspektywie procesu inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – z doświadczeń nauczycieli szkół przyszpitalnych w województwie warmińsko-mazurskim

Artykuł w pierwszej części zawiera teoretyczne wprowadzenie do zagadnienia inkluzji i pracy nauczycieli w szkołach przyszpitalnych. Druga część prezentuje wyniki badań otrzymane w efekcie badań jakościowych osadzonych w paradygmacie interpretatywnym. Wybór wskazanego paradygmatu powiązany był z potrzebą uzyskania „głębszego” rozumienia zjawiska inkluzji. Cel badań dotyczył poznania i opisanie pracy nauczycieli szkół przyszpitalnych przez pryzmat inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uzyskane dane i jakościowa ich analiza pozwoliły wyłonić sześć wspólnych obszarów procesu inkluzji: perspektywiczny, ciągłości, niepewności, terażniejszości, teoretyzacji zadań i uprzedmiotowienia. Każdy z nich opisuje działania podejmowane przez nauczycieli szkół przyszpitalnych wobec ucznia przebywającego w szkole przyszpitalnej. Badania wskazują, iż nauczyciele koncentrują się przede wszystkim na realizacji zadań związanych z edukacyjną funkcją szkoły.

Słowa kluczowe: uczeń, szkoła przyszpitalna, inkluzja

The work of a hospital school teacher in a view of the process of inclusion of a student with special educational needs- obtained from the experience of the hospital school teachers in Warmian-Masurian Voivodeship

The paper starts with a theoretical introduction into the issue of inclusion and work of teachers in hospital schools. Its second part presents research results collected in the qualitative study set in the interpretative paradigm. The choice of the paradigm is related to the need to gain a “deeper” insight into the phenomenon of inclusion. The aim of the study was to get to know and describe work of teachers of hospital schools from the perspective of inclusion of a student with special educational needs. The obtained data and its qualitative analysis led to specifying six common

areas of the inclusion process: the perspective, consistency, insecurity, presence, sentence theorizing and objectification. Each of them describes actions taken by the teachers, who work in the hospital school, towards pupils, who study at the same school. The investigations show, that teachers concentrate mostly on the completion of tasks, that are associated with the educational function of the school.

Keywords: student, hospital school, inclusion

Wprowadzenie

W definicjach pojęcia „inkluzja” wskazuje się, iż jest ona kształceniem uczniów z niepełnosprawnością, nieuwzględniającym podziałów, a zapewniającym jedność w odniesieniu do różnorodnych potrzeb uczniów oraz realizacją edukacji w najbliższym środowisku. Inkluzja jest procesem stwarzającym możliwości oraz szanse niezbędne do uczestnictwa w życiu w zakresie ekonomicznym, społecznym oraz kulturalnym [Szatur-Jaworska 2005: 64]. Proces inkluzji w Polsce popularyzowany jest przez wielu autorów wśród których można wymienić m.in. Iwonę Chrzanowską, Amadeusza Krause, Grzegorza Szumskiego czy Zenona Gajdzicę. Sławomira Sadowska [2016: 125–144] podkreśla, iż polityka państwa w sferze edukacji określana jest dziś przez argumenty na rzecz sprawiedliwości społecznej i równości. Inkluzja w rozumieniu autorki jest kluczem do budowania nowego modelu edukacji poprzez wartości – równość i sprawiedliwość. Określenie warunków powodzenia inkluzji wymaga wielu dyskusji i ustaleń. Ratyfikowanie przez Polskę konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych powinno usprawnić proces edukacji inkluzyjnej dający uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości kształtowania swojej podmiotowości w ogólnodostępnym systemie edukacji. Zenon Gajdzica [2013: 5] zgłasza konieczność zmian nie tylko prawodawczych, ale przede wszystkim zmian jakościowych w systemie oświaty polskiej oraz świadomości nauczycieli.

Inkluzja jako nowa idea edukacyjna dotyczy wszystkich szkół. Szkoła przyszpitalna + to bez wątpienia ważna przestrzeń, w której należy mówić o inkluzji, ponieważ realizuje ona funkcje tożsame z funkcjami każdej innej szkoły. Nauczyciele szkół przyszpitalnych odgrywają istotną rolę w całościowym procesie wdrażania ucznia w role społeczne, które na czas choroby zostały nieco zmienione (np. realizuje on rolę ucznia w nieco innych warunkach niż jego zdrowi rówieśnicy).

Warto jednak zauważyć, iż szkoła przyszpitalna nie jest łatwo dostępna do naukowego zgłębiania. Wynika to m. in. ze specyfiki jej funkcjonowania – brak sal lekcyjnych; niewielka liczba nauczycieli; brak stałej liczby uczniów, a wręcz przeciwnie, duża ich rotacja. Uczniem szkoły przyszpitalnej jest każde dziecko, które podlega obowiązkowi szkolnemu, które ze względu na stan zdrowia znajduje się w szpitalu/klinice czy sanatorium lub innej placówce leczniczej. Realizuje ono

programy nauczania zgodnie z podstawami kształcenia ogólnego szkół, w których dotychczas pobierało naukę [por. Gołubiew-Konieczna 2011: 40–54] Nauczyciele są nie tylko dydaktykami, ale często terapeutami dla chorych dzieci. Pomiedzy nimi a uczniami nawiązuje się często silna więź emocjonalna, pozytywnie oddziałująca na efekt procesu leczenia. Zajęcia dydaktyczne zapewniają dzieciom poczucie normalności i bezpieczeństwa, pozytywnie wpływając na samoakceptację dziecka.

Dziecko w szkole przyszpitalnej ma możliwość:

1. Kontynuowania procesu kształcenia i realizacji obowiązku szkolnego i obowiązku nauki.
2. Nabywania umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych wynikających z choroby – osiągnięcia sukcesu.
3. Zdobywania doświadczeń w zakresie adekwatnego postrzegania własnych możliwości ograniczonych chorobą oraz kształtowania prawidłowych interakcji społecznych.
4. Zaspokajania potrzeb emocjonalnych i rozwojowych, wspomagających proces leczenia [Chęcińska 2005: 91–92].

Nauczyciele pracują w szkołach przyszpitalnych według planu lekcji, który jak wskazują dyrektorzy, ustalany jest na bieżąco zgodnie z zapotrzebowaniem i liczbą uczniów przebywających na oddziałach/w klinikach. Zazwyczaj uczniowie nauczani są wszystkich przedmiotów, w tym również dwóch języków obcych. Zajęcia dydaktyczne odbywają się w zespołach klasowych lub indywidualnie przy łóżku chorego dziecka (zależy to od możliwości lokalowych szkoły i funkcjonowania szpitala/kliniki), przy wykorzystaniu kart pracy dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Indywidualizacja pracy pozwala na wyrównywanie ewentualnych zaległości i opanowywania nowych treści, które przepracowują zdrowi rówieśnicy w szkole macierzystej. Uczeń uzyskuje stopnie, które po zakończeniu leczenia są przekazywane szkole macierzystej i honorowane przez pracujących w niej nauczycieli. Ocenianie dziecka przewlekle chorego, spełniając funkcję informacyjną czy wychowawczą, jak i psychologiczną oraz terapeutyczną, posiada kluczowe znaczenie dla wzmocnienia potencjałów energetycznych w walce o zdrowie. Ocenianie wymaga od nauczycieli wielowymiarowego spojrzenia na ucznia przewlekle chorego, uwzględniającego wysiłek wkładany w uzupełnienie lub opanowanie materiału nauczania (wynikającego z programu), jak i mobilizację do dalszej pracy. Ocena uzyskiwana przez ucznia przewlekle chorego powinna być obiektywna – sprawiedliwie ustalona i najbardziej adekwatna na dany moment – wyrażająca zarówno poziom wiedzy, jak i wkład włożony w wykonaną pracę. Jej walor wychowawczy wzmacnia dobre samopoczucie dziecka oraz chęć do nauki [Bakoń, Siedlecka 2005: 101–105]. Dzięki funkcjonowaniu szkół przyszpitalnych, każde chore dziecko, pomimo

obciążeń wynikających z przebiegu procesu chorobowego, hospitalizacji i leczenia, nie musi rezygnować z nauki, a tym samym ma możliwość uzyskania klasyfikacji semestralnych.

Tabela 1. Liczba uczniów pobierających naukę w szkołach przyszpitalnych w województwie warmińsko-mazurskim¹

Nazwa organizacji	Nazwa	Typ	Liczba uczniów/wychowanków oddziałów specjalnych zorganizowanych w podmiotach leczniczych i w jednostkach pomocy społecznej – suma					
			Data spisu					
			30.09. 2015	31.03. 2016	30.09. 2016	31.03. 2017	30.09. 2017	31.03. 2018
Zespół Szkół Specjalnych w Olsztynie	Szkoła Podstawowa Nr 21 Specjalna w Olsztynie	szkoła podstawowa	13	11	11	11	12	14
	Gimnazjum Nr 19 Specjalne w Olsztynie	gimnazjum	19	18	19	16	15	15
Zespół Placówek Specjalnych	Gimnazjum nr 20 Specjalne dla Uczniów z chorobami Przewlekłymi	Gimnazjum	36	35	34	33	31	21
Zespół Placówek Specjalnych	Przedszkole Miejskie nr 22 Specjalne dla Dzieci z chorobami Przewlekłymi	przedszkole	50	45	45	49	48	46
Zespół Placówek Specjalnych	Szkoła Podstawowa nr 20 Specjalna dla Uczniów z chorobami Przewlekłymi	szkoła podstawowa	54	49	50	50	49	57

Źródło: System Informacji Oświatowej, przygotował: Leszek Piskorski, Wydział Edukacji Urzędu Miasta Olsztyna.

Na terenie województwa warmińsko-mazurskiego istnieją obecnie trzy szkoły przyszpitalne: Zespół Placówek Specjalistycznych przy Wojewódzkim Specjalistycznym Szpitalu Dziecięcym, Zespół Szkół Specjalnych przy Wojewódzkim Zespole Lecznictwa Psychiatrycznego w Olsztynie oraz Zespół Szkół Podstawowo-Gimnazjalnych przy Wojewódzkim Szpitalu Rehabilitacyjnym dla Dzieci

¹ Średnia miesięczna liczba uczniów w szkołach w przedszkolach w podmiotach leczniczych i jednostkach pomocy społecznej według zasady: suma średnich stanów miesięcznych w dniach nauki szkolnej od września 2017 r. do marca 2018 r., podzielona przez 7. Średnie stany miesięczne ustalamy sumując stany dzienne w dniach nauki szkolnej w danym miesiącu, a następnie dzielimy przez liczbę dni nauki szkolnej w tym miesiącu.

w Ameryce. Dane z województwa warmińsko-mazurskiego z lat 2015–2018 (por. tab. 1) wskazują na utrzymującą się liczbę uczniów w szkołach przyszpitalnych. Można domniemywać, iż corocznie nowa grupa dzieci chorych/uczniów będzie potrzebowała wsparcia od pracujących tam nauczycieli.

Zarówno wcześniejsze doświadczenia badawcze autorek związane ze środowiskiem nauczycieli (szkół ogólnodostępnych i przyszpitalnych), jak i zapoczątkowane w tym środowisku badania związane z inkluzją, stanowiły zachętę do rozszerzenia projektu badawczego w tym obszarze. W aktualnym projekcie badawczym objęto wszystkie trzy placówki² oraz zastosowano jakościowe podejście badawcze.

Metodologiczne podstawy badań

Celem badań była próba opisanego doświadczeń nauczycieli oraz znaczeń, jakie nadają oni swojej pracy w szkołach przyszpitalnych w pryzmacie inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Główne pytanie badawcze sformułowano następująco: w jaki sposób nauczyciele pracujący w szkołach przyszpitalnych realizują proces inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Technika zbierania danych był wywiad kwestionariuszowy przeprowadzony indywidualnie z nauczycielami (zarówno nauczycielami poszczególnych przedmiotów, jak i wychowawcami czy terapeutami) pracującymi w szkołach przyszpitalnych.

Kwestionariusz składał się z siedmiu pytań otwartych. Starano się stworzyć odpowiednią atmosferę, w której nauczyciele mieliby poczucie, iż są pytani o własne doświadczenia, o wiedzę, której badacz nie posiada, a nie sądy czy własne opinie. Nauczyciele kontrolowali to, o czym chcą mówić i jak głęboko odnosić się do stawianych pytań.

Poszukując drogi do kompleksowego, wiernego i autentycznego przedstawienia perspektywy badanych, podjęto decyzję o dokonaniu analizy zebranego materiału w paradygmacie jakościowym, poprzez jakościową analizę treści. Kluczowym procesem w analizowaniu zebranych treści było kodowanie. Earl Babbie definiuje je jako „klasyfikowanie lub kategoryzowanie pojedynczych fragmentów danych połączone z (...) systemem ich odszukiwania” [Babbie 2003: 406]. Procedura ta pomogła zespołowi badawczemu w odszukaniu interesujących w kontekście prowadzonych badań fragmentów. Kodowanie miało także pomóc w odkryciu

² Prezentowany artykuł jest rozszerzoną wersją tekstu autorek: B. Antoszevska, M. Moszyńska, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a inkluzja. Wymiar teoretyczny i praktyczny pracy nauczycieli w szkole przyszpitalnej*, który został oddany do druku w „Kwartalniku Pedagogicznym” w 2018 r.

prawidłowości, które z kolei wskażą teoretyczne wyjaśnienie badanego procesu inkluzji w szkołach przyszpitalnych. Analizując zebrany materiał, szukano klucza kategoryzacyjnego, który pomógłby tworzyć zbiór kategorii, pojęć, o których traktują zebrane i poddane analizie treści. Konstruowanie klucza polegało na wielokrotnej i uważnej lekturze całości zebranych tekstów, ze szczególnym uwrażliwieniem na powtarzalność, wzajemność powiązań pewnych obszarów tematycznych, ale i zamiarze uchwycenia różnorodności opisywanych zagadnień. Prowadzone badania ułożyć więc można w paradygmacie interpretatywnym. Paradygmat ten stanowi model postępowania badawczego, gdzie przedmiotem zainteresowania naukowego jest zrozumienie subiektywnego doświadczenia ludzkiego. Środkiem do tego celu jest testowanie wiedzy praktycznej konkretnych grup społecznych [Rubacha 2003: 61–62].

Badania prowadzono w okresie od lutego do czerwca 2018 roku. Do grupy badawczej zakwalifikowani zostali wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkołach przyszpitalnych w Olsztynie, nawet ci, którzy są zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin, a zatem szkoła przyszpitalna nie jest ich jedynym miejscem pracy. Badaniami objęto 37 nauczycieli, w tym 8 mężczyzn i 29 kobiet, w wieku od 30 do 64 lat. Wśród badanych nauczycieli było 29 nauczycieli dyplomowanych, 6 mianowanych i 2 kontraktowych. Charakteryzując grupę pod kątem zatrudnienia można ją podzielić na 26 nauczycieli pełnoetatowych i 11 nauczycieli zatrudnionych w niepełnym wymiarze godzin. Staż pracy badanych to przedział: 10–40 lat.

Wyniki badań

Zebrane informacje wynikające z doświadczeń nauczycieli pozwoliły wyłonić pewne wspólne obszary procesu inkluzji (por. ryc. 1).

obszary inkluzji	perspektywiczny
	ciągłości
	niepewności
	teraźniejszości
	teoretyzacji zadań
	uprzedmiotowienia

Rycina 1. Obszary działań badanych nauczycieli szkół przyszpitalnych w kontekście inkluzji

Źródło: Opracowanie własne

Większość badanych nauczycieli, pracując z uczniem w szkole przyszpitalnej, nawiązywała kontakt z wychowawcą ze szkoły macierzystej i pozostawała z nim w kontakcie. Byli to nauczyciele – wychowawcy i nauczyciele pełnoetatowi. Myśląc o uczniu badani własną pracę postrzegali **perspektywicznie**. Żaden nauczyciel z tej grupy nie koncentrował się na zadaniu tu i teraz. Nauczyciele jednak nie wspominali o tym, że interesują się sytuacją ucznia po jego powrocie do domu i szkoły. Warto zaznaczyć, iż badani nauczyciele utrzymujący kontakt ze szkołą macierzystą, uzasadniali tę sytuację przede wszystkim możliwością pozyskania szerszej wiedzy o uczniu, jego możliwościach i trudnościach. Doceniali jednocześnie rolę nauczycieli ze szkoły macierzystej, a siebie postrzegali jako czynnych uczestników obopólnych działań na rzecz powrotu ucznia do macierzystego środowiska (szkolnego):

Nauczyciel ze szkoły macierzystej ucznia posiada cenne informacje o funkcjonowaniu naszego ucznia-pacjenta. Możemy wspólnie wypracować mu drogę, która pomoże mu bezpośrednio wrócić do swojego środowiska (18/K).

[...] kontaktuję się z dyrektorami, pedagogami i psychologami szkolnymi, wychowawcami w celu przygotowania ich na powrót ucznia po leczeniu szpitalnym, zwłaszcza w sytuacjach ryzykownych, gdy proces terapii wymaga systematycznej kontynuacji i wsparcia w terenie, w którym to jest z różnych przyczyn trudne, a bywa że niemożliwe do zrealizowania, bądź nierozwiązany problem np. rodzinny czy osobisty relacyjny, co może rzutować na postawy, zachowania i ryzykowne wybory ucznia mogące spowodować pogorszenie stanu [...] (19/M).

W przypadku uczniów szkół przyszpitalnych elementem najważniejszym w zakresie inkluzji jest współpraca szkoły przyszpitalnej ze szkołą macierzystą, nie tylko na poziomie kadr pedagogicznych, ale przede wszystkim grupy rówieśniczej. Dziecko pomimo hospitalizacji chce być w stałym kontakcie z gronem rówieśników. To zapewne jedno z ważnych pragnień. Z kolei zaległości związane z przerabianym materiałem, pomimo iż są istotne, stanowią dla niego dalszą perspektywę. Istotne są działania nauczycieli podejmowane w wymiarze formalnym, jednak ważne, a nawet istotniejsze są działania zawierające się w opiekuńczej i wychowawczej funkcji szkoły. Połączenie wymiaru formalnego z innymi wymiarami pracy skutkuje wzmocnieniem sukcesu nauczycieli ze szkół przyszpitalnych, przyczyniając się nie tylko do ponownego płynnego włączenia do zajęć w szkole macierzystej, czyli inkluzji, ale także (a nawet równocześnie) zapewnienia lepszych warunków leczenia. Holistyczny, interdyscyplinarny model opieki jest niezbędny w procesie pełnego powrotu do zdrowia ucznia, który podczas hospitalizacji znajduje się w podwójnej roli: ucznia i jednocześnie pacjenta.

W uzyskanym materiale badawczym tylko nieliczni nauczyciele wspominali o formalnym wymiarze kontaktów z rówieśnikami – sprowadzając własne działania przede wszystkim do zachęcania, by uczniowie nawiązywali go:

Staram się, aby uczniowie byli w kontakcie ze swoimi koleżankami, kolegami, aby być na bieżąco z tematami lekcji (36/K).

Odmienny sposób pracy prezentowali nauczyciele, którzy nie pozostawiali w kontakcie z nauczycielami ze szkoły macierzystej. Tę grupę nauczycieli cechowało podejście skoncentrowane na **teraźniejszości**, bowiem w sposób bardzo transparentny ograniczała ona swoje zainteresowania, a tym samym i zadania, do aktualnej rzeczywistości ucznia – sytuacji i miejsca jego pobytu. Najistotniejsze było dla tych nauczycieli to, co dzieje się z uczniem na oddziale i podczas lekcji w szkole przyszpitalnej.

Kontaktuje się w wyjątkowych sytuacjach, kiedy potrzebuję dodatkowych informacji na temat sposobu pracy z dzieckiem, które wykazuje specyficzne potrzeby edukacyjne a nie została przekazana informacja (czasem tak się zdarza) (28/K).

W codziennej pracy nie mam potrzeby kontaktować się z nauczycielami ze szkoły macierzystej ucznia. Kontakty dotyczą zachowania ucznia i treści programowych (29/K).

Uczniowie przekazują informacje od nauczycieli przedmiotów (33/K).

Badani z tej grupy swoje postępowanie najczęściej uzasadniali brakiem możliwości czy potrzeby, realizowaną funkcją (nauczyciel przedmiotu) lub formą zatrudnienia:

Jestem nauczycielem dochodzącym i o uczniu otrzymuję informację od wychowawcy ze szkoły przyszpitalnej (24/K).

Nie mam takiej potrzeby (28/K).

[...] Obowiązuje mnie ustawa o ochronie danych osobowych (25/K).

[...] Ponieważ prowadzę zajęcia pozalekcyjne (26/M).

[...] Nie, nie jestem wychowawcą (13/K).

Praca nauczycieli skoncentrowana na przygotowaniu dziecka do powrotu do szkoły macierzystej ujawniła dbałość o ciągłość edukacji. Niemalże wszyscy nauczyciele wskazali, że cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu. Jest on jednak skoncentrowany przede wszystkim na zaakceptowaniu warunków szpitalnych, jak i wzmocnieniu wiary we własne możliwości. Oto przykładowe odpowiedzi:

Cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu do szkoły macierzystej (15K).

Początkowy etap pobytu dziecka poświęcam na zaklimatyzowanie się na oddziale szpitalnym (11K).

Początkowy etap pobytu dziecka poświęcam na pomoc w adaptacji do warunków szpitalnych. Praktycznie cały pobyt dziecka w szpitalu jest przygotowaniem go do powrotu do szkoły macierzystej (10K).

*Cały czas lekcje są ukierunkowane na pomoc w powrocie dziecka do szkoły macierzystej (13K).
W trakcie pobytu dziecka w szpitalu wykorzystuję ten czas, aby uczeń nie miał dużych zaległości w nauce (36/K).*

Staram się, aby uczeń nie miał zaległości, gdy wróci do swojej szkoły. Zachęcam dzieci do kontaktowania się z kolegami ze szkół [...] (30/K).

Tylko troje z badanych nauczycieli wyraziło odmienne stanowisko, wskazując, iż przygotowanie dziecka do powrotu do szkoły macierzystej nie stanowi celu ich pracy. Są to odpowiedzi badanych, którzy nie zbierali dodatkowych informacji o uczniach (byli to nauczyciele tworzący obszar terażniejszości). Czytamy w odpowiedziach:

Nie jest to mój nadrzędny cel pracy (25/K).

Nie poświęcam, gdyż nie ma takiej potrzeby, aby nauczyciel wychowania fizycznego to robił. Mając z dzieckiem 2 godziny w tygodniu (22/M).

Zwykle nie ma takiej potrzeby. Dzieci nie są tak długo w naszej placówce (32/M).

Kolejną kwestią, która się pojawiła, jest sposób w jaki pracują badani nauczyciele. Wynika on przede wszystkim z zadań stojących przed nauczycielami szkoły przyszpitalnej. Nauczyciele wskazywali na indywidualizację pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, która umożliwiała zarówno kontynuację nauki rozpoczętej w szkole ogólnodostępnej, jak i nadrabianie zaległości. Ten sposób pracy nazwany został **teoretyzacją zadań**. Odzwierciedla ona bardzo wyraźnie zadania i cele szkoły przyszpitalnej i stanowi formalną płaszczyznę obowiązków stawianych przed nauczycielem szkoły przyszpitalnej.

Pracując z uczniem, nauczyciele wykorzystują: karty pracy, dostępność określonych środków technicznych; dostosowanie do możliwości psychofizycznych i możliwości wysiłkowych; powszechne metody pracy, szczególnie metody aktywne; unikanie działań, które w sposób negatywny wpływają na ucznia; podejmowanie starań, by lekcja była dla ucznia miłą, zakończyła się sukcesem; przyniosła konkretne korzyści, w postaci konkretnej wiedzy i umiejętności. Można wnioskować, że działania podejmowane przez nauczycieli szkół przyszpitalnych wpisują się szczególnie w dwa wymiary:

- dydaktyczny – nadrabianie zaległości, realizacja podstawy programowej, realizacja treści nauczania;
- wychowawczy – wzmacnianie wiary we własne możliwości, wzmacnianie poczucia własnej wartości.

Wszyscy badani nauczyciele twierdzą, że inkluzja jest procesem niezbędnym i istotnym, natomiast nie są przekonani co do możliwości jej realizacji. Ten obszar, który w sposób mało precyzyjny nakreślał wizję przyszłości, określono **obszarem niepewności**. Pojawiają się stwierdzenia:

[...] czy jest możliwa, nie wiem. Myślę, że nie można w tym przypadku generalizować. Każdy przypadek jest inny. Tak jak każde dziecko (24/K).

[...] w bardzo okrojony sposób (25/K).

Z kolei wskazywane czynniki pomagające projektować działania inkluzyjne dotyczyły przede wszystkim całościowej wiedzy o dziecku, współpracy z zespołem, chęci poznania dziecka przez nauczyciela. Badani duży nacisk kładli na działanie wieloosobowe.

Tylko nieliczni respondenci dostrzegali wymiar emocjonalny inkluzji (3 nauczycieli). Autorzy omawianych wypowiedzi inkluzję postrzegali jako proces dwutorowy – przygotowania dziecka do funkcjonowania w szpitalu i w szkole przyszpitalnej (w trakcie choroby) oraz przygotowania do powrotu do szkoły macierzystej (po chorobie).

Badani nauczyciele inkluzję widzą poprzez pryzmat techniczny i organizacyjny – co wskazuje na jej uprzedmiotowienie.

Refleksje końcowe

Przedstawione wyniki stanowią odpowiedź na pytanie, w jaki sposób nauczyciele pracujący w szkołach przyszpitalnych w województwie warmińsko-mazurskim realizują proces inkluzji ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza materiału badawczego wyraźnie ukazała dysfunkcję systemu oświaty, której główna rola uparcie zawiera się i ogranicza do edukacyjnej roli szkoły. Pewnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy wydaje się być zaobserwowany przez Roberta Kwaśnicę odwieczny problem współistnienia w humanistyce dwóch racjonalności. Autor obrazuje ten problem, wskazując, że: „Ludzkie doświadczenie funkcjonuje na dwóch piętrach. Na pierwszym, w pełni i łatwo dostępnym świadomości człowieka, mieści się ta wiedza, do której się bezpośrednio odwołujemy opisując, wyjaśniając, wartościując rzeczywistość i określając normy działania. Jest to powierzchniowa struktura ludzkiego doświadczenia. Obejmuje ona to, co człowiek wie, że wie, czyli – to wszystko, co każdy z nas ma niejako pod ręką, podejmując interpretację zachodzących w jego otoczeniu zdarzeń. Na tym piętrze jesteśmy dobrze zadomowieni; żeby się tam znaleźć, nie trzeba specjalnie o to się starać. Wchodzimy tam bez wysiłku, naturalną kolejną rzeczą, w ten sposób, że sięgamy po ustanowione już odpowiedzi i posługujemy się nimi bezwiednie, nie pytając o to, w jaki sposób zostały one ustanowione i dlaczego ich treść jest taka, a nie inna. Trudniej natomiast jest wejść na piętro wyższe, lepiej byłoby powiedzieć – głębsze. Trzeba to uczynić świadomie, podejmując w tym celu określony wysiłek, angażując do tego własną wolę. Jest to rzadziej przez nas odwiedzany

obszar naszego doświadczenia; nie zawsze dostrzegamy powody, żeby się tam wybrać. Jest to głęboka struktura doświadczenia. W jej ramach mieszczą się kategorie, założenia i procedury interpretacyjne (...), na mocy których to, co wiemy o rzeczywistości, wydaje się nam oczywiste, pewne i nienaruszalne. Wybierając się na to piętro można się dowiedzieć, dlaczego ustalenia składające się na wiedzę podręczną tak właśnie, tzn. jako naturalne i wystarczające, nam się przedstawiają. Można także zwątpić w ich naturalność i niepodważalność, można dostrzec ich konwencjonalność i prowizoryczność. Takie odwieszenie wątpliwości w odniesieniu do własnej wiedzy nie zawsze nam odpowiada. W każdym razie nie odpowiada nam ono tak długo, jak długo nie potrafimy dostrzec wartości, którym mogłoby ono służyć” [Kwaśnica 2007: 29].

Robert Kwaśnica odpowiedzialność za wybór drogi, którą podąża nauczyciel-pedagog, w swym życiu zawodowym, składa na ręce samego nauczyciela. To od jego zaangażowania, otwartości jego umysłu oraz woli i umiejętności niestandardowego działania zależy bowiem, czy w swej pracy pójdzie z nurtem wyznaczonym przez racjonalność adaptacyjną, próbując ucznia z deficytem wtłoczyć w dobrze znane ramy edukacji skonstruowane z myślą o uczniach pełnosprawnych, czy też podejmie trud i wyzwanie jakie stanowi racjonalność emancypacyjna, by umożliwić urzeczywistnienie się idei procesu inkluzji [Moszyńska 2016: 222]. Tempo naturalnej ewolucji sposobu myślenia i pracy nauczyciela nie nadąża za wprowadzonymi rozwiązaniami prawnymi, powodując dysonans, którego „ofiara” staje się proces edukacji włączającej. Wydawać by się mogło, że „dobre praktyki zawodowe” i przypisywane do zawodu nauczyciela „powołanie”, powinny skutkować u nauczyciela wewnętrzną potrzebą dostosowywania posiadanego poziomu wiedzy i umiejętności do wyzwań, jakie stawiają przed nimi nowe sytuacje i problemy oświatowe w aspekcie integracji. Ten sposób myślenia o swojej pracy wydaje się być kodem dostępu do adekwatnego w czasie dostosowania się do zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej w zakresie współczesnego ucznia. Proces inkluzji należy zatem oprzeć o całość działań prawnych, informacyjnych, szkoleniowych, prewencyjnych. Przemyślane oraz zaplanowane w czasie działanie zagwarantuje powodzenie projektu inkluzji w polskiej szkole.

Bibliografia

- Babbie E. (2003), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bakoń K., Siedlecka K. (2005), *Ocena ucznia przewlekle chorego w szkole [w:] Uczeń z chorobą przewlekłą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej*, T. Kott (red.), MENiS, Warszawa.
- Brzezińska A.I., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M. (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, GWP, Gdańsk.

- Chęcińska M. (2005), *Realizacja obowiązku szkolnego przez dziecko przewlekle chore* [w:] *Uczeń z chorobą przewlekłą i uczeń z zaburzeniami psychicznymi w szkole ogólnodostępnej*, T. Kott (red.), MENiS, Warszawa.
- Gołubiew-Konieczna M. (2011), *Dzieci i młodzież przewlekle chora w systemie polskiej oświaty – próba oceny* [w:] *Dziecko przewlekle chore – problemy medyczne, psychologiczne i pedagogiczne*, B. Antoszevska (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Z. Gajdzika (2013), *Inkluzja wymaga wsparcia: edukację włączającą trzeba rozwijać, ale szkoły specjalne też są potrzebne*, rozmowa przeprowadziła H. Drachal, „Głos Nauczycielski” 2013, nr 20.
- Kwaśnica R. (2007), *Dwie racjonalności*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Moszyńska M. (2016), *Środowisko szkolne w narracjach uczniów z Zespołem Aspergera*, nieopublikowana rozprawa doktorska pod kierunkiem prof. Amadeusza Krause, Gdańsk.
- Rubacha K. (2003), *Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), t. 1, PWN, Warszawa.
- Sadowska S. (2016), *Kształcenie integracyjne dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – krytyczny bilans pierwszych strukturalnych zmian w systemie edukacji*, „Przegląd Badań Edukacyjnych Educational Studies Review”, nr 23.
- System Informacji Oświatowej – dostęp: Wydział Edukacji – Urząd Miasta Olsztyn – przygotował: Leszek Piskorski.
- Szatur-Jaworska B. (2005), *Uwagi o ekskluzji i inkluzji na przykładzie polityki społecznej wobec ludzi starych* [w:] *Ekskluzja i inkluzja społeczna. Diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, J. Grotowska-Leder, K. Faliszek (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Żelazo M. (2013), *Kwestionariusz wywiadu jako narzędzie badawcze*, *Obronność*, „Zeszyty Naukowe Wydziału Zarządzania i Dowodzenia Akademii Obrony Narodowej”, nr 2(6).

Katarzyna Plutecka

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

O empatii: przyczynek do rozważań nad humanistycznym wymiarem profesji pedagoga specjalnego

Artykuł prezentuje teoretyczne rozważania na temat znaczenia empatii w pracy pedagoga specjalnego. W kontekście powyższego tematu autor analizuje empatię jako zjawisko interdyscyplinarne i wieloznaczne. Kolejnym przedmiotem analizy jest empatia w świetle wybranych teorii psychologicznych, np. teorii ewolucyjnej, psychologii rozwojowej. Zasadniczą kwestią jest jednak przegląd literatury przedmiotu dotyczący znaczenia empatii dla zawodowego funkcjonowania pedagoga specjalnego w pracy zawodowej z uczniem z wybraną niepełnosprawnością. Badania dowodzą, że relacja pedagog specjalny-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi o charakterze empatycznym jest korzystna dla obu stron. Obydwoje spostrzegają siebie nawzajem bardziej pozytywnie i dzięki temu ma miejsce wysoce humanistyczny wymiar ich współpracy.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, empatia

About empathy: a contribution to reflection on the humanistic dimension of the profession of a special pedagogue

The article presents theoretical discussion on the importance of empathy in the work of a special educator. In the context of the above topic, the author analyzes the empathy as an interdisciplinary and ambiguous phenomenon. Another subject of the analysis is empathy in the light of selected psychological theories, e.g. evolutionary theory, developmental psychology. The main issue, however, is a review of the literature on the subject on the importance of empathy for the professional functioning of a special pedagogue with a student with a selected disability. Research shows that the relationship of a special teacher-student with special educational needs of an empathetic nature is beneficial for both parties. Both of them perceive each other more positively.

Keywords: special educator, empathy

Wprowadzenie

Zainteresowanie empatią jako czynnikiem i predykatorem pożądaných społecznie zachowań czy umiejętności znajduje uznanie wśród badaczy [Williams 1989; Kalliopuska 1992; Hoffman 2000; Matejczuk 2005; Eisenberg, Eggum, Di Giunta 2010; Kliś 2012]. Autorzy dostrzegli teoretyczne i praktyczne przesłanki świadczące o roli empatii w kształtowaniu postaw prospołecznych, zachowań altruistycznych, przestrzeganiu zasad moralnych czy uwzględnieniu poczucia odpowiedzialności za siebie i innych, a także w kontrolowaniu i hamowaniu różnych przejawów agresji. Wymienione pozytywne oddziaływania wrażliwości empatycznej mają szczególny wymiar w realizowaniu się w tzw. zawodach pomocowych, wśród których jest pedagog specjalny.

Nauczyciel-pedagog specjalny należy do odrębnej grupy społeczno-zawodowej. Fakt ten jest spowodowany w dużym stopniu kierunkami przemian funkcji zawodowych nauczyciela – od nauczyciela-duchownego, filozofa, poprzez nauczyciela-kapłana i guwernera do pojawienia się odpowiednio wykwalifikowanego i przygotowanego specjalisty w zakresie wiedzy oraz umiejętności związanych z rehabilitacją i kształceniem ucznia z różnymi rodzajami i stopniami niepełnosprawności [Hoffmann 2001]. W ujęciu technologicznym istotne są jego specjalistyczne kompetencje: merytoryczne i dydaktyczno-metodyczne, jednakże w ujęciu psychologicznym wizerunek osobowy pedagoga specjalnego tworzą jego kompetencje moralne. Dokonujące się zmiany formalno-prawne implikują konieczność posiadania przez przyszłego pedagoga specjalnego określonych kompetencji zawodowych¹. W istocie urzeczywistnianie się w tym zawodzie wymaga interdyscyplinarnej wiedzy i komplementarnego podejścia do umiejętności na temat potrzeb dziecka/ucznia z wybraną niepełnosprawnością. Jednakże same sprawności metodyczne i specjalistyczne są niewystarczające. „Pomoc dziecku niepełnosprawnemu - to nie wyuczenie schematów dydaktycznych i realizacja ministerialnych rozporządzeń, to nie kwestia wspólnej podstawy programowej, mniejszych wymogów, to przede wszystkim (...) znajomość dziecka niepełnosprawnego” [Krause 2010: 186].

Zawód nauczyciela-pedagoga specjalnego wyróżnia się wśród innych profesji specyfiką podmiotu jego oddziaływań. W swoich zadaniach przyjmuje różne role społeczne: od przewodnika po świecie wiedzy i wartości po tłumacza skomplikowanych emocji dzieci i ich rodziców². Rozbieżności między idealnym wzo-

¹ Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).

² Różnice między funkcją przewodnika a tłumacza wyjaśnia Kwiatkowska [2008]. Autorka pisze, że nauczyciel-przewodnik wskazuje uczniowi drogę rozwoju. Nauczyciel-tłumacz objaśnia rzeczywistość, ułatwia jej zrozumienie, uczy samodzielności.

rem nauczyciela-wychowawcy a rzeczywistymi wymaganiami wnikliwie analizowała Sławomira Sadowska [2016]. Pedagog specjalny powinien traktować własną osobowość jako autentyczny „instrument działania” pedagogicznego. Dobrym pedagogiem specjalnym nie może być każdy, nawet najlepiej przygotowany profesjonalista, bo mistrzostwo w swojej pracy osiąga człowiek o niepowtarzalnej indywidualności, w której istotnym wyróżnikiem powinna być empatia.

Istota empatii

Pojęcie empatii jest rozumiane jako zjawisko interpsychiczne, wieloznaczne, którego znaczenie na przestrzeni wielu lat wyraźnie ewoluowało. Termin empatia na gruncie psychologii został po raz pierwszy użyty w 1909 roku przez psychologa Edwarda Titchnera, który nawiązał do etymologicznego znaczenia określenia *empathia*³ w języku greckim. Należy przypomnieć, że empatia rozumiana jako naturalna skłonność do naśladowania innych osób i wczuwania się w ich przeżycia sięga w swojej genezie do koncepcji Theodora Lippsa. W latach 90. XIX w. Theodor Lipps opracował motoryczną teorię empatii, w której *Einfühlung*⁴, czyli „wzucie się, wczuwanie się” stanowi ważny mechanizm interakcji społecznych. W zaproponowanym ujęciu istota empatii tkwiła w umiejętności doznania wewnętrznej imitacji, wręcz naśladowania innych osób albo w umiejętności rozpoznawania i interpretowania u nich zachowań niewerbalnych. Podobne znaczenie empatii przypisywali John Dollard i Neal Miller [1967], przy czym dodatkowy akcent w wyjaśnieniu istoty empatii autorzy położyli na współodczuwanie emocji i stanów innych osób oraz odpowiednie reagowanie na oznaki tych emocji. Z kolei Gordon Allport przeżycia empatyczne umieścił w połowie drogi między rozumowaniem i wnioskowaniem a intuicją [Kliś 2012: 149].

Obecnie panuje przekonanie, że rozumienie istoty empatii w różnych koncepcjach psychologicznych oraz pedagogicznych przybiera dwie tendencje. Po pierwsze empatię pojmuje się od ujęcia jednowymiarowego do wieloaspektowego, złożonego, w którym dla jej zaistnienia mają znaczenie takie komponenty, jak: kinestetyczny, fizjologiczny, afektywny i poznawczy. Po drugie empatia jest

³ *Empathia* w języku greckim oznacza wejście w uczucia z zewnątrz albo bycie w kontakcie z uczuciami lub rozumienie cierpienia innej osoby. Greckie słowo *pathos* (uczucia) pojawia się jako przedrostek w wyrazach, które są kojarzone z uczuciami odczuwanymi lub niepodzielanymi wobec jakiejś osoby, np. w wyrazach: *apatia* (brak uczuć), *sympatia* (uczucia wspólne), *antypatia* (uczucia przeciwko). Podobnie powstało pojęcie empatii, jako procesu emocjonalnego skierowanego „w głąb”, „do wnętrza” innych osób.

⁴ Termin *Einfühlung* został użyty w roku 1873 przez Vischera podczas dyskusji na temat odbioru dzieła sztuki. W tym kontekście oznaczało możliwość projektowania swojej wizji odbioru dzieła sztuki na obiekt będący doznaniem estetycznym.

traktowana jako zjawisko nie tylko intrapsychiczne, ale interpsychiczne. W tym przypadku empatia powinna być rozumiana w kategoriach zdolności człowieka w zakresie komunikacji interpersonalnej. Treścią komunikacji empatycznej są nie tylko emocje, ale i poznawcze doświadczenia rozmówcy. Podstawowym warunkiem reakcji empatycznych jest uważne słuchanie innych. Dlatego empatia jest też swoistą umiejętnością słuchania i wczuwania się w intymny świat przeżyć uczestników interakcji. Zdaniem Marka Dziewieckiego [2000] ważne znaczenie ma wręcz „sztuka słuchania empatycznego”, która powinna spełnić określone warunki. Autor podkreślił rolę równowagi psychicznej osoby słuchającej, dobrą znajomość siebie, akceptację odrębności współrozmówcy, pełną koncentrację i słuchanie otwarte, czyli zdolność rozumienia wszystkich sygnałów zawartych w wypowiedziach, nawet tych pozawerbalnych. Ponadto sztuka słuchania empatycznego wymaga akceptacji rozmówcy pomimo różnorodności sposobów myślenia i przeżywania oraz dystansowania się od osobistych sposobów myślenia czy doznań.

Próba przełamania diltheyowskiej tradycji⁵ ujęcia empatii jest propozycja Zenona Uchnast [2001]. Autor definiuje empatię jako postawę charakterologiczną i wyróżnia jej osiem komponentów: swoboda towarzyska, spontaniczna życzliwość, gotowość do wspierania osób potrzebujących, respektowanie wymogów wzajemnego współuczestnictwa i współdziałania, umiejętność docierania do osobistych doświadczeń innej osoby oraz znaczenia tych doświadczeń w kontekście właściwych dla danej osoby odniesień i orientacji⁶. Rozpatrywanie empatii jako postawy pozwala na wskazanie trzech składników określających jej strukturę organizacyjną i są to dwa dominujące składniki: poznawczy, afektywny [Baron-Cohen 2014] oraz wyróżniony przez niektórych badaczy: składnik behawioralny [Eisenberg 2005, Altman, Roth 2013]. Przez empatię poznawczą należy rozumieć taki zasób wiedzy, który pozwala na odczytywanie i rozumienie stanów innych osób, głównie dzięki zdolności przyjęcia cudzego punktu widzenia. Empatia afektywna odnosi się do świadomych i nieświadomych procesów emocjonalnych będących odpowiedzią na zachowania, myśli czy postawy obserwowanej osoby. Składnik behawioralny empatii pozwala na wyrażenie zachowań pod wpływem empatycznie wytworzonych emocji. Dojrzałe przeżywanie empatii jest więc

⁵ W diltheyowskiej tradycji interpretowanie postaw czy zachowań człowieka odnosi się do ukształtowanych przez wspólnotę losów kulturowych.

⁶ Uchnast [2001] skonstruował Kwestionariusz Empatii Osobowej – KEO, który w zamierzeniu autora stanowi rodzaj czynnikowej metody pomiaru komponentów empatii jako emocjonalnej kompetencji interpersonalnej. Zaproponowane komponenty empatii są zbieżne z ujęciem kompetencji emocjonalnych Golemana [2007]. To właśnie Goleman stwierdził, że jedną z umiejętności, będących podstawą inteligencji emocjonalnej jest umiejętność odczytywania oraz nazywania subiektywnych emocji i ich rozpoznawanie u innych osób.

złożonym procesem, postawą egzystencjalną i wymaga rozwoju trzech omówionych składników.

Empatia w świetle wybranych teorii psychologicznych

Natura empatii i jej wybrane aspekty są nadal obiektem wnikliwego zainteresowania przedstawicieli wielu nauk społecznych. Dociekania przedstawicieli teorii ewolucji i psychologii rozwojowej dostarczyły rozbieżnych, wręcz sprzecznych informacji na temat genezy i funkcji empatii. W ujęciu ewolucyjnym empatia zawiera w sobie elementy mechanizmów pierwotnych i dlatego nie jest umiejętnością swoistą tylko dla człowieka. Pierwotne reakcje empatyczne można obserwować już u zwierząt. To właśnie ewolucyjne powiązanie zachowań człowieka ze zwierzętami pomaga w zrozumieniu zachowań prospołecznych. Potwierdzeniem ewolucyjnych źródeł empatii są badania wśród małp (rezusów), dotyczące współczucia okazywanego innym osobnikom ze stada w sytuacji doznawania krzywdy lub cierpienia [Masserman, Wechkin, Terris 1964]⁷. Kolejni badacze wykazali, że ssaki naczelne potrafią przyjmować cudzą perspektywę, co oznacza występowanie u nich zachowań prospołecznych wobec innych zwierząt. Dowodem są liczne przykłady nie tylko konkretnego pomagania, ale też pocieszania i opiekowania się słabszymi czy skrzywdzonymi ofiarami przemocy [de Waal 2005]. Z ewolucyjnego punktu widzenia empatia pomaga człowiekowi „zestrajać się emocjonalnie” z najbliższym kontekstem systemowym i tym samym wypełniać funkcje opiekuńcze. Co więcej członkowie rodziny współpracują ze sobą szybciej i efektywniej, ponieważ automatycznie wyczuwają wzajemne intencje. Obserwacje powyższych ewolucyjnych mechanizmów przyczyniły się również do odkrycia neuronów lustrzanych⁸. Neurony lustrzane są wyspecjalizowanym typem komórek nerwowych mózgu, zlokalizowane głównie w przednim i dolnym płacie ciemieniowym, które aktywnie uczestniczą w obserwacji różnych emocji czy zachowań innych osób. Nawiązując do neurologicznych podstaw empatii warto przypomnieć jeden z interesujących modeli percepcji-reakcji

⁷ Obserwacje zachowań małp ujawniły, że są zdolne do różnych poświęceń, np. dobrowolnie poddawały się głodźce w sytuacji solidaryzowania się z cierpiącymi osobnikami ze stada.

⁸ Neurony lustrzane odkryli w 1991 r. Rizzolatti i Jacoboni, którzy badali funkcjonowanie kory przedruchowej u przedstawicieli naczelnych: makaków. Naukowcy zbadali, jak reagują swoiste neurony kory przedruchowej, gdy małpy wykonują konkretne ruchy, np. chwytanie orzecha. Dzięki implantacji w różnych neuronach elektrod zarejestrowano akustycznie pobudzenie w neuronach kory przedruchowej na fizyczny ruch małpiej dłoni. Okazało się, że jest to dokładnie obszar F5, czyli brzuszna część kory przedruchowej. Największym zaskoczeniem dla neurobiologów było jednak to, że dokładnie ten sam obszar uruchamiał się wówczas, gdy małpy tylko widziały, że inna małpa lub człowiek wykonują tę samą czynność sięgania po przedmiot. Neurony lustrzane odkryto także u innych naczelnych [Rizzolatti, Craighero 2004].

Fransa de Waala. Z założeń autora niniejszej teorii wynika, że rozpoznawanie reakcji emocjonalnej drugiej osoby powoduje aktywację analogicznych neuronów i tym samym odczuwanie identycznych uczuć, co obserwowana osoba. Coraz doskonalsze, jednocześnie nieinwazyjne metody obrazowania aktywności mózgu pozwoliły na zgłębienie różnych struktur składających się na tzw. „obwód empatii”, odpowiedzialnych za wybrane reakcje empatyczne. Powyższe metody przyczyniły się do wyróżnienia czterech, następujących typów neuronów:

1. neurony obserwowania czynności (uruchamiają się gdy czynności są obserwowane lecz nie wykonywane);
2. neurony wykonywania czynności (uruchamiają się gdy czynności są wykonywane, lecz nie obserwowane);
3. neurony niedopasowane (grupa neuronów która uruchamia się podczas obserwowania określonej czynności w określonych warunkach oraz wykonywania zupełnie innej czynności w innych warunkach);
4. neurony lustrzane, które uruchamiane są zarówno podczas wykonywania jak i obserwowania konkretnej czynności [Mukamel, Ekstrom, Kaplan, Iacoboni, Fried 2010].

W rzeczywistości kluczową funkcją ostatnich z wymienionych, neuronów lustrzanych jest identyfikowanie, imitowanie i odczuwanie cudzych nastrojów, uczuć oraz myśli [Haker, Kawohl, Herwig, Rössler 2013]. Jerzy Vetulani [2014: 55] podkreśla, że dla analizowania problematyki moralności neurony lustrzane pełnią ważną rolę, ponieważ stanowią podstawę zachowań empatycznych.

Z punktu widzenia psychologii rozwojowej empatia jest zdolnością kształtującą się wraz z wiekiem. Już w pierwszych dniach rozwoju ontogenetycznego naukowcy zaobserwowali zjawisko „zarażania emocjami”, określane „empatia prymitywną”. Noworodki są w stanie reagować na emocje innych noworodków, kiedy np. w salach poporodowych zaczyna płakać dziecko to następnie dołączają się kolejne. Jest to wrodzony mechanizm, stanowiący dopiero podłoże dla empatycznych zachowań. Zarażanie emocjami nie zawiera składnika poznawczego, dlatego nie można tego stanu nazwać empatią [Hoffman 2000]. Dodatkowa metaanaliza wykazała, że niemowlęta płci żeńskiej częściej niż niemowlęta płci męskiej płaczą w reakcji na płacz innego dziecka. Fakt ten dowodzi, że istnieją różnice międzypłciowe w empatii afektywnej, rozumianej jako „dopasowanie emocjonalne i/lub reagowanie ze współczuciem” [Eisenberg, Lennon 1983: 101]. Osiemnastomiesięczne dziecko potrafi identyfikować uczucia i reagować w postaci zachowań prospołecznych na emocje innych osób. Stopniowo wraz z wiekiem wzrasta zdolność dziecka do przyjmowania cudzej perspektywy i tym samym kształtuje się empatia skierowana bardziej na inne osoby niż na samego siebie. Od 36. miesiąca życia można zaobserwować większy zakres zachowań empatycznych w postaci ekspresji werbalnej i mimiki wyrażających smutek, troskę czy współczucie

na cudzy dyskomfort. W wieku przedszkolnym (między 4. a 5. rokiem życia) przypada najintensywniejszy okres rozwoju empatii. W tym okresie rozwojowym również widać różnice ze względu na płeć w poziomie zachowań empatycznych [Rembowski 1989, Kalliopuska 1992; Gulin 1994]. Dziewczynki okazują więcej empatii niż chłopcy w reakcji na oglądane ilustracje lub usłyszane historie. Wyższy poziom empatii ujawnia płeć żeńska niż męska⁹. W tym okresie rozwojowym dziecko przyjmuje perspektywę innych osób i zdecydowanie oddziela siebie od innych. Istotne znaczenie dla niniejszych empatycznych zachowań ma intensywny rozwój zdolności poznawczych i określony wpływ czynników środowiskowych i kulturowych. Empatia jest więc zjawiskiem dynamicznym, efektem połączenia się oddziaływania wielu czynników biologicznych i środowiskowych, które opierają się na pierwotnie zaprogramowanych mechanizmach.

Patrzenie „przez okno” innego człowieka

W polskiej literaturze przedmiotu opisano wnikliwie znaczenie empatii w relacjach nauczyciel-uczeń, a dokładnie skoncentrowano się na odpowiedzi na pytanie: w jakim stopniu empatyczny nauczyciel wpływa na proces kształcenia uczniów? W sytuacji edukacyjnej empatyczny nauczyciel lepiej rozumie potrzeby swoich uczniów i dzięki temu może dążyć do indywidualizacji procesu nauczania [Kliś 1998]. Jest to indywidualne, partnerskie i podmiotowe kształcenie ucznia, w którym można akcentować jego mocne strony osobowości. Empatia, jako pożądana cecha osobowości nauczyciela, jest kluczowym predykatorem prawidłowej relacji nauczyciel-uczeń. Nauczyciel cechujący się wysokim poziomem empatii stara się poznać sytuację rodzinną ucznia, aby nie tylko udzielić mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale też dostosować wymagania edukacyjne, a także formy i metody pracy do jego możliwości [Cichy 1986]. Ponadto wysoki poziom empatii nauczyciela wiąże się z niską absencją uczniów w szkole, ich wyższym poziomem motywacji, mniejszą ilością konfliktów i w konsekwencji pozytywnie wpływa na organizację i jakość kształcenia [Rembowski 1989]. Empatia jest podstawowym etapem troski o drugiego człowieka, sprzyja budowaniu atmosfery w klasie opartej na zaufaniu, wiarygodności, otwartych kontaktach interpersonalnych i swobodnej komunikacji. Osoby empatyczne cieszą się akceptacją społeczną i są pozytywniej spostrzegane w codziennych relacjach międzyludzkich, ponieważ są wrażliwe na problemy i potrzeby innych. Badania Joanny

⁹ Wniosek badawczy, że kobiety charakteryzują się wyższym poziomem empatii niż mężczyźni ma swoje uzasadnienie w zawodach, w jakich realizuje się płeć żeńska. Kobiety częściej wybierają zawody związane z pomaganiem, np.: nauczyciel, psycholog, pielęgniarka [Wilczek-Rużyczka 2002; Kuśpit 2007].

Matejczuk [2005] dowodzą, że istnieje wyraźna korelacja między empatią a zachowaniami pożądanymi społecznie. Na uwagę zasługują realizowane w dłuższym wymiarze czasowym współautorskie badania Marii Kliś, Joanny Kossewskiej [1997, 1998, 2000]. Autorki wykazały adaptacyjną rolę empatii w szczególnych sytuacjach życiowych nauczyciela, takich, jak: przewyciężanie symptomów zespołu wypalenia zawodowego, obniżanie poziomu destrukcyjnego poczucia osamotnienia.

Empatia powinna być jedną z najważniejszych cech osobowości pedagoga specjalnego. Jej znaczenie dla zawodowego funkcjonowania w pracy z uczniem z wybraną niepełnosprawnością dostrzegli niektórzy badacze [Kossewska 2000; Olszak 2001, Parchomiuk 2013]. Autorzy ujawnili rolę empatycznych dyspozycji pedagoga specjalnego w wielu aspektach. Dzięki empatii nauczyciel w realizowanym procesie rehabilitacji czy edukacji dąży do otwartości na potrzeby i problemy ucznia z wybraną niepełnosprawnością. Nadto stara się zrozumieć przyczyny zachowań tej grupy uczniów i próbuje przewidzieć ich reakcje w różnych sytuacjach dydaktycznych. Sami pedagodzy specjaliści wskazują empatię jako jedną z poświadanych umiejętności stanowiącej o ich pełnowartościowej osobowości [Olszak 2001]. Empatyczna postawa pedagoga specjalnego wyraża się w poszanowaniu praw do „inności” związanej ze specyfiką rozwoju procesu poznawczego. W tym kontekście wiąże się z kształtowaniem udanych więzi międzyludzkich, a nawet próbą utożsamiania się z życiem osób z niepełnosprawnością. Jeśli takiej więzi emocjonalnej nie ma, a druga osoba jest traktowana jako obiekt rehabilitacji czy edukacji, to można o niej dużo wiedzieć, ale zrozumienie jej samej nie jest możliwe.

Empatyczny pedagog specjalny powinien wejść w rolę facylitatora, czyli „uważnego, wspierającego i wrażliwego partnera uczącego się” [Żłobicki 2009: 78]. Idea facylitacji ma swoje źródła w koncepcji nastawionej na osobę Carla Rogersa [2002]. Autor rozróżnił role facylitatora – terapeuty i facylitatora – nauczyciela. Facylitator w psychoterapii kształtuje relacje interpersonalnej bliskości, starając się wejść głęboko w wewnętrzny świat przeżyć drugiej osoby¹⁰. Nauczycielska troska w kompleksowym podejściu do potrzeb rozwojowych dziecka powinna przeciwdziałać pogłębianiu się ich trudności w szkole, narastaniu niechęci czy frustracji wobec nauki. Z kolei facylitator w procesie kształcenia tworzy relacje z dziećmi, które funkcjonują w grupie.

Żłobicki [2009: 83] wyjaśnia, czym jest empatia poprzez odwołanie się do pewnej opowieści z życia rodziny¹¹. Dorastająca córka odbywa podróż samochodem

¹⁰ Metoda terapeutyczna Rogersa wykorzystuje empatię jako czynnik skutecznej pomocy terapeutycznej. Pacjent, który doświadcza empatycznego zrozumienia uzyskuje wgląd nie tylko we własne problemy, ale również dokonuje zmian w zachowaniu w poświadanych kierunku.

¹¹ Wiktor Żłobicki [2009: 83] powołuje się na fragment pracy naukowej *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów* Irvina Dawida Yalona, wybitnego lekarza, autora powieści i prac naukowych, profesora psychiatrii na Stanford University, egzystencjalisty i psychoterapeuty.

z ojcem do college'u. W jej percepcji miejsca, które mijają, są urocze, pełne niezwykłych widoków. Ojciec narzeka na zanieczyszczenie środowiska, zaśmiecony potok. Jakiś czas później, jadąc tą samą drogą dziewczyna skonstatowała, że widzi obraz taki, jak opisywał wtedy jej ojciec. Jednakże było już za późno, aby przyznać mu rację, ponieważ nie żył. Ta historia uświadamia jak ważne znaczenie ma patrzenie przez okno innego człowieka, patrzenie, które wymaga empatycznego zrozumienia. Bohaterka historii zreflektowała się po pewnym czasie, bo w rzeczywistości empatyczny sposób bycia z drugą osobą wymaga wrażliwości na zmieniające się odczuwanie znaczenia rzeczywistości, rezygnacji z własnych poglądów, by bez uprzedzeń wejść i odczuwać świat innych. Właśnie taki empatyczny sposób bycia powinien charakteryzować relacje pedagoga specjalnego z uczniem z niepełnosprawnością.

Refleksje końcowe

Powyższe rozważania teoretyczne i wyniki badań z literatury przedmiotu wskazują na kluczową rolę empatii dla społecznego funkcjonowania człowieka, a szczególnie jej wpływ w nawiązywaniu relacji indywidualnych i społecznych. Specyficzne znaczenie nabiera empatia w zawodach wymagających bliskich kontaktów interpersonalnych, nadając wysoce humanistyczny wymiar realizacji ich pracy. Relacja pedagog specjalny-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi o charakterze empatycznym jest korzystna dla obu stron. Obydwoje spostrzegają siebie nawzajem bardziej pozytywnie. Uczeń może oczekiwać podmiotowego traktowania i uwzględnienia w procesie kształcenia egalitarnych zasad współpracy. Nauczyciel rozumiejący subiektywny świat odczuć ucznia ma szansę osiągnąć wyższy poziom skuteczności oddziaływań. Wrażliwość na specjalne potrzeby ucznia czyni go lepszym i bardziej przyjaznym. Empatyczny pedagog specjalny organizując proces dydaktyczny powinien tworzyć atmosferę, która oparta jest na zaufaniu, otwartości, swobodnej komunikacji i emocjonalnej więzi. Swoistość potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka/ucznia z wybraną niepełnosprawnością zmusza pedagoga specjalnego do przekraczania granic realizowanych w zakresie funkcji poznawczej, sprawnościowej czy opiekuńczej. Empatia wyraża się w subiektywnym podzieleniu stanu emocjonalnego drugiej osoby. Ważne jest to, by rozumieć i przyjąć perspektywę dziecka/ucznia, wyczuwać jego stany psychiczne, przyjąć postawę zbliżenia „do”, a nie postawę ucieczki czy ataku „od”. Wtedy urzeczywistnia się empatia pedagoga specjalnego, który może powtórzyć za Blaisem Pascalem [2004: 13]: „Kiedy oglądamy namiętność lub wrażeńie odmalowane w naturalnych słowach, znajdujemy w sobie samych prawdę

tego, co słyszymy; prawdę, o której istnieniu w nas nie wiedzieliśmy wprzód. Stąd czujemy sympatię dla tego, który dał nam to uczuć; ukazał nam bowiem nie swoje dobro, ale nasze; to dobrodziejstwo czyni go nam sympatycznym, poza tym iż ta wspólność duchowa skłania nieodzownie serce ku niemu”.

W świetle podjętej problematyki i uzasadnienia roli empatii w pracy pedagoga specjalnego istnieje potrzeba podejmowania działań prewencyjnych uwzględniających kształtowanie wrażliwości empatycznej w jak najszerszym zakresie. Trening empatii powinien być jednym z podstawowych składników szkolenia zawodowego przyszłych pedagogów specjalnych. Zdaniem Gerlinde Berghofer, Tijana Gonja, Thomasa Oberlechnera [2008] udział osób zainteresowanych w tego typu instruktazu skutkuje u nich wzrostem nastawień empatycznych, zarówno w wymiarze poznawczym, afektywnym, jak i behawioralnym. W związku z tym wśród przedstawicieli zawodów pomagających wydaje się konieczne aplikowanie metod czy działań zmierzających do kształtowania, zachowania i umiejętnego wykorzystywania odpowiednio rozwiniętych zdolności empatycznych.

Bibliografia

- Altmann T., Roth M. (2013), *The Evolution of Empathy: From Single Components to Process Models* [w:] *Psychology of Emotions*, C. Mohiyeddini, M. Eysenck, S. Bauer (red.), Nova Science Publishers, New York, s. 177-188.
- Baron-Cohen S. (2014), *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Sopot.
- Cichy R. (1986), *Empatia jako mechanizm regulujący zachowanie człowieka*, „Nowa Szkoła”, 5, s. 298–302.
- Berghofer G., Gonja T., Oberlechner T. (2008), *Kann Empathie trainiert werden? Ein Review empirischer Studien zur Wirksamkeit von Empathietraining*, „Person”, 12(2), s. 33–48.
- de Waal F. (2005), *The evolution of empathy*, http://greatergood.berkeley.edu/article/item/the_evolution_of_empathy [dostęp: 20.04.2018].
- Dollard J., Miller N. (1967), *Osobowość i psychoterapia*, tłum. A. Firkowska i in., PWN, Warszawa.
- Dziewiecki M. (2000), *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- Eisenberg N. (2005), *Empatia i współczucie* [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 849–862.
- Eisenberg N., Lennon R. (1983), *Sex Differences in Empathy and Related Capacities*, „Psychological Bulletin”, 94, s. 100–131.
- Eisenberg N., Eggum N.D., Di Giunta L. (2010), *Empathy-related Responding. Association with Prosocial Behavior, Agression, and Intergroup Relations*, „Social Issues Policy Review”, 12, s. 143–180.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina. Warszawa.
- Gulin W. (1994), *Empatia dzieci i młodzieży: komponenty informacyjne, decyzyjne i emocjonalne*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.

- Hake H., Kawohl W., Herwig U., Rössler W. (2013), *Mirror neuron activity during contagious yawning—an fMRI study*, „Brain imaging and behavior”, 7(1), s. 28–34.
- Hoffman M. L. (2000), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Cambridge University Press, New York.
- Hoffmann B. [2001], *Surdopedagogika w teorii i praktyce*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Warszawa.
- Kalliopuska M. (1992), *Empathy – The Way to Humanity*, Cambridge, Durham, The Pentland Press Ltd., Edinburgh.
- Kliś M. (2012), *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horyzonty Psychologii”, 2, s. 147–171.
- Kliś M. (1998), *Pojęcie empatii we wcześniejszych oraz współczesnych koncepcjach psychologicznych*, „Psychologia Wychowawcza”, 1, s. 17–27.
- Kliś, M., Kossewska, J. (1997), *Rola empatii oraz innych cech osobowości w zapobieganiu objawom syndromu wypalenia zawodowego u nauczycieli [w:] Rozwój człowieka i jego zagrożenia w świetle współczesnej psychologii*, Z. Łoś, A. Oleszkiewicz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław–Lublin, s. 223–232.
- Kliś M., Kossewska J. (1998), *Zespół wypalenia zawodowego a cechy osobowości nauczycieli [w:] Zdrowie psychiczne w zawodzie nauczycielskim*, T. Rongińska, W. Gaida, U. Schaarschmidt (red.), Zielona Góra–Potsdam, s. 87–96.
- Kliś M., Kossewska J. (2000), *Prewencyjna rola empatii wobec poczucia osamotnienia*, „Sztuka Leczenia”, 1, s. 47–58.
- Kossewska J. (2000), *Uwarunkowania postaw: nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Krause A. (2010), *Teoretyczne i empiryczne problemy pedagogiki specjalnej – zarys obszarów badawczych [w:] Pedagogika specjalna - tak wiele pozostaje dla nas tajemnicą...: studia zadedykowane profesorowi Czesławowi Kosakowskiemu*, S. Przybyliński (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 179–188.
- Kuśpit M. (2007), *Empatia*, „Remedium”, 6(172), s. 22–23.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia. Pedagogika wobec przyszłości*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Masserman J.H., Wechkin S., Terris W. (1964), *Altruistic behavior in Rhesus Monkeys*, „The American Journal of Psychiatry”, 121(12), s. 584–585.
- Matejczuk J. (2005), *Czynniki stymulujące rozwój empatii*, „Edukacja”, 4, s. 77–87.
- Mukamel R., Ekstrom A.D., Kaplan J., Iacoboni M., Fried I. (2010), *Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions*, „Current biology”, 20(8), s. 750–756.
- Olszak A. (2001), *Psychopedagogiczne kompetencje nauczycieli szkół specjalnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Parchomiuk M. (2013), *Zdolności empatyczne pedagogów specjalnych i studentów pedagogiki specjalnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2(20), s. 57–76.
- Sadowska S. (2016), *Kim powinien być pedagog specjalny?: granice wzorca w kontekście potrzeby zmiany społecznej i horyzont „odpowiedzi” rozbieżnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 23, s. 32–47.
- Rembowski J. (1989), *Empatia. Stadium psychologiczne*, PWN, Warszawa.

- Rizzolatti G., Craighero L. (2004), *The Mirror-Neuron System*, „Annual Review of Neuroscience”, 27(1), s. 169–192.
- Rogers C.R. (2002), *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Wydawnictwo Rebis, Poznań.
- Uchnast Z. (2001), *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny”, 44(2), s. 189–207.
- Wilczek-Rużyczka E. (2002), *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Williams, C. A. (1989), *Empathy and Burnout in Male and Female Helping Professionals*, „Research in Nursing and Health”, 12, s. 169–178.
- Vetulani J. (2014), *Mózg: funkcje, problemy i tajemnice*, Wydawnictwo Opera Selecta I, Kraków.
- Żłobicki W. (2009), *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt. O wspieraniu rozwoju osoby*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

Akty prawne

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).

Joanna Skibska

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

Edukacja spersonalizowana i jej wymiary w ocenie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Artykuł prezentuje wyniki badań dotyczące edukacji spersonalizowanej w opiniach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Poszukiwano odpowiedzi na pytanie, z czym badani nauczyciele (z różnymi stopniami awansu zawodowego) utożsamiają edukację spersonalizowaną oraz jakie czynniki w ich ocenie utrudniają i ułatwiają jej realizację w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. Przedstawiono także wyniki analizy czynnikowej, która pozwoliła na wyłonienie wymiarów edukacji spersonalizowanej oraz ich struktury. Wymiary edukacji spersonalizowanej zestawione ze stopniami awansu zawodowego badanych nauczycieli pozwalają na dostrzeżenie pewnych różnic. Wraz ze stopniami awansu zawodowego nauczycieli wzrasta przekonanie, że o jakości edukacji spersonalizowanej decydują kompetencje nauczycieli oraz, że jest to edukacja budowana na fundamencie potencjału i mocnych stron dziecka, natomiast maleje przekonanie, że edukację spersonalizowaną należy opierać na dostosowaniu do ucznia, i że jest to edukacja dla wszystkich. Z kolei im nauczyciele posiadają niższy stopień awansu zawodowego, tym są bardziej przekonani, że jest to edukacja dostosowana do ucznia i jego rozwoju, natomiast maleje przekonanie o znaczeniu kompetencji nauczyciela oraz budowaniu jej, tylko na indywidualizacji oraz mocnych stronach ucznia.

Słowa kluczowe: edukacja spersonalizowana, wymiary edukacji spersonalizowanej, personalizacja edukacji, indywidualizacja, edukacja wczesnoszkolna

Personalized education and its dimensions in the early school education teachers' assessment

The article presents the results of the research on personalized education in the early school education teachers' opinion. The author of the work searches for an answer to the question on with what the surveyed teachers (with various degrees of career advancement) identify personalized education and the factors that make the personalized education either more difficult or easier to implement by them in the public school space. Furthermore, the results of the factor analysis have been also presented, which enables to determine the dimensions of personalized education and their structure. The dimensions of personalized education combined with the surveyed teachers' professional advancement levels allow to see some differences. Together with the professional advancement of teachers, there grows a conviction that the quality of personalized education is determined by the teachers' competencies and that it is built on the foundation of the child's strengths and strong points, meanwhile the conviction that personalized education should be based on adaptation to the students, and that it is a type of education for everyone is decreasing.

On the other hand, in the case of teachers with lower level of professional advancement, the conviction that personalized education it is an education adapted to the student and their development is increasing in popularity. Simultaneously, they also underestimate the importance of the teacher's competency and the fact that personalized education is built only on the individualization and strong points of a student.

Keywords: personalized education, dimensions of personalized education, personalization of education, individualization, early school education

Wprowadzenie

„Jeden model szkoły, jeden sposób nauczania dla wszystkich powoduje, że szkoła nie jest dobra dla nikogo. Kończą się czasy „masowego” kształcenia dzieci według jednego programu (...). Na dziś polskim szkołom w większości wciąż bardzo daleko do realizacji idei edukacji spersonalizowanej, która sprowadza się do tego, aby szkoła podjęła wysiłek dopasowania do zróżnicowanych potrzeb i predyspozycji uczniów, a nie skupiała się na dopasowaniu każdego ucznia do oferowanego modelu nauczania. Talenty w polskich szkołach nie będą się rozwijać, jeśli nie zostaną wprowadzone systemowe rozwiązania (...)” [*Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego* 2009: 223].

Personalizm to uznanie za najwyższe dobro człowieka i czynienie wszystkiego, aby na drodze własnej aktywności przejął on odpowiedzialność za swój rozwój i kierowanie nim. Personalizm podkreśla indywidualny wymiar osoby, jednak osadza ją w sensie życia społecznego [Nowak 2009]. Chodzi więc o to, aby osoba była aktywna w grupie społecznej, która z kolei przygotowuje ją do świadomego kształtowania samej siebie [Śliwerski 2010] i decydowania o sobie [Zaorska 2011]. Personalizacja to stwarzanie korzystnych warunków wyzwalających potencjał dziecka w taki sposób, aby rozwój był jego dziełem i wynikiem własnego wysiłku [Nowak 2005]. Dopełnieniem personalizacji edukacji jest indywidualizacja drogi kształcenia, gdyż pozwala ona na zachodzenie jakościowych zmian w potencjale poznawczym dziecka. Indywidualizacja w literaturze przedmiotu jest rozpatrywana w kategorii idei oraz działań [Bałachowicz 2011]. Chodzi tu o ideę elastycznego projektowania procesu edukacyjnego, w którym działają podmioty edukacji – uczeń i nauczyciel [Skrzetuska 2011]. Projektowanie służące „budowaniu” indywidualności ucznia musi polegać na kształtowaniu u niego takich kompetencji, które umożliwią mu integrację siebie, autonomię, tworzenie tożsamości, udział w interakcji społecznej i komunikacyjnej oraz skuteczne działanie [Bałachowicz 2013]. Jednym z podstawowych sposobów indywidualizacji kształcenia jest kształcenie wielopoziomowe, które oparte jest na różnicowaniu treści, poziomu trudności materiału i procesu uczenia się, aby były one odpowiednio dopasowane do możliwości poznawczych uczniów [Lewowicki 1986]. Kształcenie zróżnicowa-

ne to elastyczny sposób zorganizowanego dostosowania nauczania i uczenia się do aktualnego poziomu rozwoju uczniów [Tomlison 1999]. Sens zróżnicowania tkwi w organizacji procesu nauczania w taki sposób, aby był on stosowny dla każdego ucznia i umożliwiał mu nabywanie umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu.

Uwzględnianie w procesie dydaktyczno-wychowawczym różnic indywidualnych pomiędzy uczniami jest działaniem koniecznym i uzasadnionym, gdyż gwarantuje edukację ukierunkowaną na rozwój każdego ucznia. Badania prowadzone już w drugiej połowie XX w. przez R. Więckowskiego [1975] potwierdzają znaczenie zróżnicowania edukacji i jej personalizacji dla uzyskania lepszych efektów oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że nauczanie dostosowane do możliwości poznawczych uczniów kształtuje bezpośredniość i trwałość stosunków koleżeńskich wewnątrz grupy klasowej oraz integruje zespół, a także warunkuje uzyskiwanie przez poszczególnych uczniów pozytywnych wyników uczenia się. Z kolei badania eksperymentalne (technika grup równoległych) przeprowadzone przez J. Kujawińskiego [1978] potwierdziły, że zastosowanie indywidualizacji, nauczania problemowo-grupowego ma wpływ na wzrost wyników dydaktycznych uzyskanych przez wszystkich uczniów klas eksperymentalnych oraz, że skuteczne nauczanie i wychowanie jest funkcją dostosowania procesu dydaktyczno-wychowawczego do ucznia oraz jego aktywności. Natomiast eksperyment przeprowadzony przez T. Lewowickiego [1986], w którym zmienną eksperymentalną było wielopoziomowe kształcenie uwzględniające możliwości i osiągnięcia uczniów oraz różnicowanie treści i stopnia ich trudności, pozwoliło na stwierdzenie mierzalnej poprawy efektów oddziaływań poznawczo-wychowawczych, a także pozytywnych zmian związanych z integracją społeczną klas. Z kolei badania przeprowadzone przez M. Christ [2015] potwierdziły, że ci uczniowie, którzy zostali objęci szerokim zakresem indywidualizacji kształcenia, uzyskali najwyższe średnie wyniki w poszczególnych obszarach zdolności. Na podstawie badań poświęconych edukacji uwzględniającej indywidualną pracę z dzieckiem [Białek, Penszko, Rybińska, Wasilewska, Zielonka 2015] stwierdzono, że uczniowie, którzy w badaniu OBUT (ogólnopolskie badania umiejętności trzecioklasistów) otrzymali niskie wyniki, dzięki personalizacji oddziaływań wspierających ich osobisty rozwój, poprawili swoje wyniki w nauce i były one relatywnie wyższe niż wyniki uzyskane przez uczniów przeciętnych i dobrych, co dodatkowo przyczyniło się do zmniejszenia odzwierciedlonych w badaniu nierówności edukacyjnych.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań potwierdzają zasadność podejmowania działań na rzecz personalizacji edukacji i elastyczności w podejściu do organizowania procesu uczenia się poprzez dostosowanie nauczania do indywidualnych możliwości poznawczych uczniów. Jednak nie odnoszą się one do stanowiska reprezentowanego przez nauczycieli, którzy ten proces nauczania organizują. Ta

luka w rozpoznaniach badawczych stała się impulsem do przeprowadzenia badań własnych.

Założenia metodologiczne badań własnych

Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (z różnymi stopniami awansu zawodowego) na temat edukacji spersonalizowanej oraz strukturyzacja tych stanowisk w taki sposób, aby możliwe było wyodrębnienie wymiarów tejże edukacji dostrzeganych przez badanych nauczycieli oraz ich podejścia do nich.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jak nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (z różnymi stopniami awansu zawodowego) rozumieją edukację spersonalizowaną i z czym ją utożsamiają?
2. Jakie czynniki w rozumieniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (posiadających różne stopnie awansu zawodowego) utrudniają, a jakie ułatwiają realizację edukacji spersonalizowanej?
3. Jaka jest struktura wymiarów edukacji spersonalizowanej w percepcji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (z różnymi stopniami awansu zawodowego)?

W badaniu wykorzystano kwestionariusz ankiety składający się z dwóch części. Część pierwsza kwestionariusza to zdania niedokończone dotyczące rozumienia przez nauczycieli edukacji spersonalizowanej oraz czynników, które decydują o jej przebiegu. Natomiast część druga to stwierdzenia odnoszące się do edukacji spersonalizowanej, wobec których badani nauczyciele wyrażali swój stopień akceptacji w skali Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – nie zgadzam się, 3 – nie mam zdania, 4 – zgadzam się, 5 – zdecydowanie się zgadzam).

Badanie przeprowadzono w grupie 269 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa śląskiego i podzielono ich ze względu na posiadane stopnie awansu zawodowego: 51 (18,5%) nauczyciele stażyści, 54 (19,6%) nauczyciele kontraktowi, 73 (26,4%) nauczyciele mianowani oraz 91 (33%) nauczyciele dyplomowani.

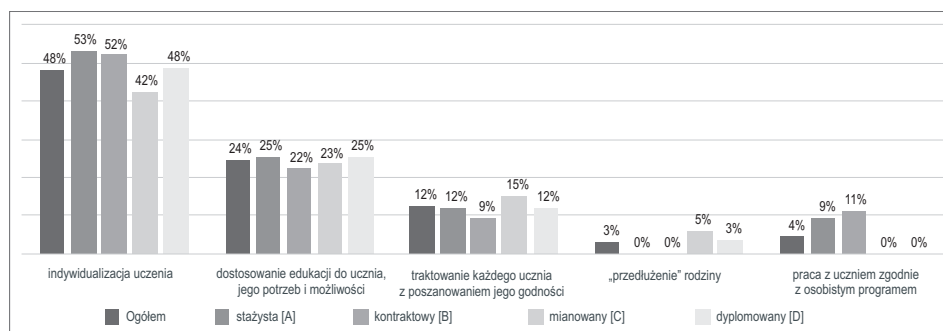
W analizie danych wykorzystano metodę statystyczną redukcji danych na podstawie ładunków czynnikowych, która pozwoliła na pogrupowanie wyników w sposób umożliwiający wyodrębnienie i identyfikację ukrytej struktury odpowiedzi udzielonych przez badanych nauczycieli.

Opis wyników badań

Wypowiedzi nauczycieli dotyczące rozumienia edukacji spersonalizowanej będące uzupełnieniem zdań niedokończonych zostały skategoryzowane (por.

wykres 1–5) i pozwoliły stwierdzić, że badani nauczyciele mimo zróżnicowanych stopni awansu zawodowego w podobny sposób wypowiedzieli się na temat edukacji spersonalizowanej, a także jej składowych ułatwiających lub utrudniających jej realizację.

Duża grupa nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wskazała, że edukacja spersonalizowana (wykres 1) to indywidualizacja uczenia (48%), dostosowanie edukacji do ucznia, jego potrzeb i możliwości (24%) oraz traktowanie każdego ucznia z poszanowaniem jego godności (12%). Niewielki procent badanych łączy edukację spersonalizowaną z działaniami stanowiącymi „przedłużenie” rodziny (3%) oraz z pracą z uczniem zgodnie z osobistym programem (4%). Rozkład wypowiedzi w zakresie takiego rozumienia jest zbliżony u osób z różnym stopniem awansu zawodowego. Jedyną zauważalną różnicą jest opinia nauczycieli: stażystów i kontraktowych rozpoczynających pracę w zawodzie, którzy stwierdzili, że edukacja spersonalizowana to praca zgodnie z osobistym programem nauczania (odpowiednio 9% i 11%).

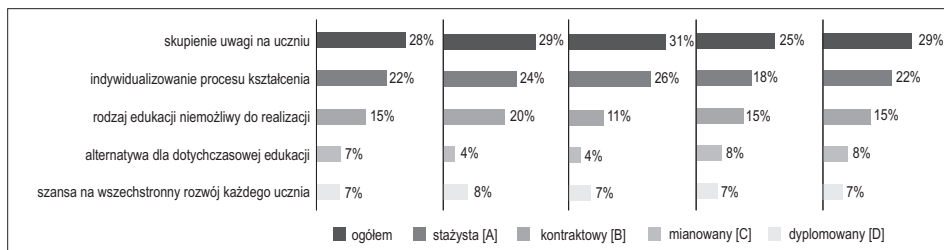


Wykres 1. Rozumienie edukacji spersonalizowanej uwarunkowane doświadczeniem badanych nauczycieli

Źródło: Badania własne.

Badani nauczyciele utożsamiają edukację spersonalizowaną (wykres 2) ze skupianiem uwagi na uczniu (28%) oraz indywidualizowaniem procesu kształcenia (22%). Niewielki procent badanych utożsamia edukację spersonalizowaną z alternatywą dla obecnej edukacji oraz szansą na wszechstronny rozwój każdego ucznia.

Część badanych nauczycieli stażystów (20%), uzupełniając zdanie *edukacja spersonalizowana jest* wskazała, że to rodzaj edukacji niemożliwy do realizacji.

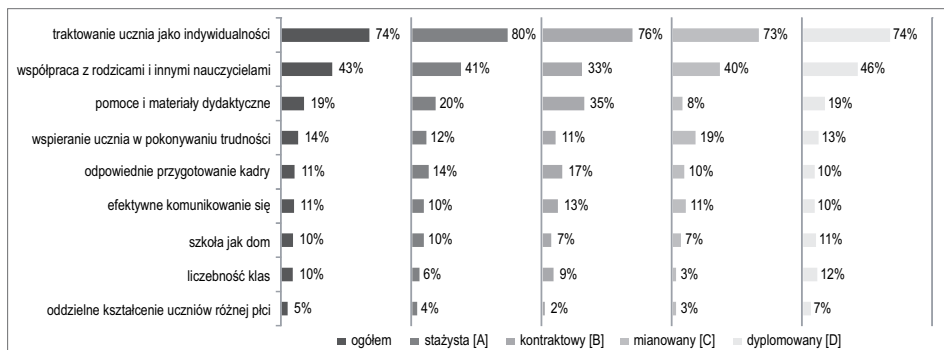


Wykres 2. Utożsamianie edukacji spersonalizowanej

źródło: Badania własne.

Wśród najważniejszych czynników decydujących o jakości edukacji spersonalizowanej (wykres 3) większość badanych wymieniła traktowanie ucznia jako indywidualności i niepowtarzalnej osoby (74%) oraz współpracę z rodzicami i innymi nauczycielami (43%). W opiniach badanych mniejsze znaczenie miały: wspieranie ucznia w pokonywaniu trudności (14%), efektywne komunikowanie się (11%), traktowanie szkoły jak domu (10%) oraz liczebność klas (10%). Rozkład wypowiedzi w zakresie takiego rozumienia czynników jest podobny u wszystkich nauczycieli z różnym stopniem awansu zawodowego. Zauważalna różnica odnosi się do opinii nauczycieli kontraktowych, którzy wskazywali, że istotnym elementem decydującym o jakości edukacji spersonalizowanej są pomoce dydaktyczne i wykorzystywane przez nich materiały edukacyjne (35%) oraz odpowiednie przygotowanie kadry (17%). Zastanawiająca jest odpowiedź udzielona przez nauczycieli stażystów (4%) i dyplomowanych (7%), którzy uważają, że o jakości edukacji spersonalizowanej decyduje oddzielne kształcenie uczniów różnej płci.

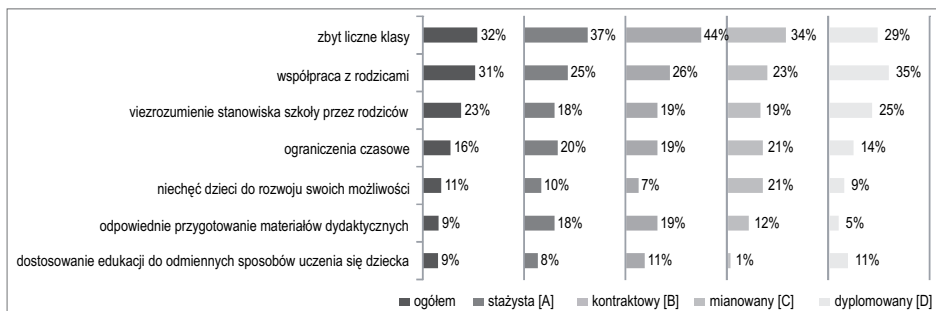
W opinii badanych elementy utrudniające realizację edukacji spersonalizowanej (wykres 4) to przede wszystkim: zbyt liczne klasy (32%), współpraca z rodzicami (31%) i niezrozumienie przez rodziców stanowiska szkoły (23%) oraz



Wykres 3. Najważniejsze elementy edukacji spersonalizowanej decydujące o jej jakości

źródło: Badania własne.

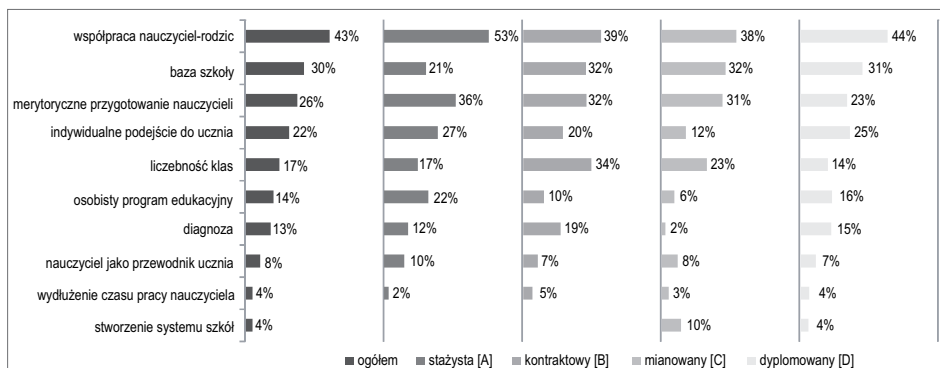
ograniczenia czasowe (16%). Uwagę należy zwrócić na opinie wyrażone przez nauczycieli mianowanych, którzy uważają, że to uczniowie są niechętni, aby rozwijać swoje możliwości (21%; w pozostałych grupach wyniki w tym zakresie oscylują w zakresie 10%). Należałoby w tym miejscu zastanowić się czy wyrażona opinia dotycząca niechęci uczniów do rozwijania swoich możliwości, wynika z podejścia samych zainteresowanych, np. z braku ich motywacji do podejmowania aktywności poznawczej, czy z zachowań przejawianych wobec uczniów przez samych nauczycieli, którzy demotywująco wpływają na ich aktywność poznawczą. Jednak, aby odnieść się do tej kwestii konieczne byłoby przeprowadzenie badań dotyczących tego problemu.



Wykres 4. Elementy utrudniające edukację spersonalizowaną

źródło: Badania własne.

Jako najważniejsze warunki, które są konieczne do organizacji edukacji spersonalizowanej (wykres 5) wskazywano współpracę nauczyciel – rodzic (43%), bazę szkoły (30%), merytoryczne przygotowanie nauczycieli (26%) oraz indywidualne podejście do ucznia (22%).



Wykres 5. Warunki decydujące o organizacji edukacji spersonalizowanej

źródło: Badania własne.

Pierwszą różnicą w wyrażanych opiniach na temat warunków decydujących o organizacji edukacji spersonalizowanej jest współpraca nauczyciel – rodzic, która ma szczególnie znaczenie dla nauczycieli stażystów (53%) oraz nauczycieli dyplomowanych (44%). Drugą dostrzegalną różnicą, jeśli chodzi o ważność dla prawidłowej organizacji edukacji spersonalizowanej, są opinie odnoszące się do liczebności klas, na którą przede wszystkim zwrócili uwagę nauczyciele kontraktowi (34%).

W drugiej części badania nauczyciele w pięciostopniowej skali wyrazili swoją akceptację względem stwierdzeń odnoszących się do edukacji spersonalizowanej. Procent badanych, którzy się z nimi zgadzają (raczej się zgadzam + zgadzam się) prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Stopień akceptacji badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec edukacji spersonalizowanej

Stwierdzenia oraz procent badanych, którzy się z nimi zgadzają (raczej się zgadzam + zgadzam się)	
Edukacja spersonalizowana, aby była prawidłowo organizowana powinna uwzględniać potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka	96%
Edukacja spersonalizowana powinna respektować zdolności i zainteresowania uczniów	93%
Stosowanie indywidualizacji w edukacji dziecka pozwala na jego rozwój zgodnie z możliwościami potrzebami poznawczymi	91%
Edukacja spersonalizowana wymaga dostosowania warunków kształcenia	88%
Prawidłowa organizacja edukacji spersonalizowanej wymaga przeprowadzenia diagnozy „wstępnej”	88%
Prawidłowa organizacja edukacji spersonalizowanej wymaga uwzględniania stylów uczenia się dziecka	86%
Zarówno uczniowie pełnosprawni jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą korzystać z edukacji spersonalizowanej	83%
Edukacja spersonalizowana ma przede wszystkim przygotowywać dziecko ze SPE do życia w społeczeństwie	75%
Edukacja spersonalizowana wymaga dostosowania wymogów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem oceniania	69%
Edukacja spersonalizowana powinna być oparta na strefie najbliższego rozwoju dziecka	68%
Edukacja spersonalizowana powinna opierać się przede wszystkim na mocnych stronach dziecka	66%
Dostosowanie wymagań edukacyjnych pozwala na uczenie się wszystkich dzieci w szkole ogólnodostępnej	65%
Edukacja spersonalizowana jest szansą na budowanie równoprawnego społeczeństwa	63%
Posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności, by prawidłowo dostosowywać warunki i wymagania edukacyjne do każdego dziecka	58%

Fundamentem edukacji spersonalizowanej jest diagnoza funkcjonalna	57%
Wszystkie dzieci powinny zostać objęte edukacją spersonalizowaną	54%
Posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności by prawidłowo organizować edukację spersonalizowaną	54%
Edukacja spersonalizowana i indywidualizacja to synonimy tego samego pojęcia	51%
Edukacja spersonalizowana powinna przede wszystkim zwracać uwagę na realizację treści zgodnie z podstawą programową	36%
Szkoła ogólnodostępna jest przygotowana do realizacji edukacji spersonalizowanej	21%
Edukacja spersonalizowana powinna opierać się przede wszystkim na słabych stronach dziecka	20%

Źródło: Badania własne.

Ponad 90% wszystkich badanych zgodziło się ze stwierdzeniami:

- edukacja spersonalizowana, aby była prawidłowo organizowana powinna uwzględniać potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka (96%);
- edukacja spersonalizowana powinna respektować zdolności i zainteresowania uczniów (93%);
- stosowanie indywidualizacji w edukacji dziecka pozwala na jego rozwój zgodnie z możliwościami i potrzebami poznawczymi (91%),

Po przeciwnej stronie znalazły się stwierdzenia, z którymi zgodziła się niewielka część badanych:

- edukacja spersonalizowana powinna przede wszystkim zwracać uwagę na realizację treści zgodnie z podstawą programową (36%);
- szkoła ogólnodostępna jest przygotowana do realizacji edukacji spersonalizowanej (21%);
- edukacja spersonalizowana powinna opierać się przede wszystkim na słabych stronach dziecka (20%).

Z częścią stwierdzeń zgodziła się tylko połowa badanych, druga połowa nauczycieli nie zgodziła się z treściami w nich zawartymi, np.:

- wszystkie dzieci powinny zostać objęte edukacją spersonalizowaną (54%);
- posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności by prawidłowo organizować edukację spersonalizowaną (54%);
- edukacja spersonalizowana i indywidualizacja to synonimy tego samego pojęcia (51%),

Stwierdzenia, wobec których badani wyrazili swoją akceptację lub negację zostały poddane analizie czynnikowej (tabela 2), co pozwoliło na pogrupowanie stwierdzeń według podobieństwa ich znaczeń dzięki czemu wyłoniono wymiary edukacji spersonalizowanej dostrzegane przez badanych nauczycieli.

Tabela 2. Struktura wymiarów edukacji spersonalizowanej uwzględniająca ładunki czynnikowe

Charakterystyka wymiarów edukacji spersonalizowanej	Wymiary (czynniki)						
	1	2	3	4	5	6	7
Prawidłowa organizacja edukacji spersonalizowanej wymaga uwzględnienia stylów uczenia się dziecka	0.72						
Edukacja spersonalizowana wymaga dostosowania wymogów kształcenia, ze szczególnym uwzględnieniem oceniania	0.62						
Edukacja spersonalizowana powinna być oparta na strefie najbliższego rozwoju dziecka	0.60						
Fundamentem edukacji spersonalizowanej jest diagnoza funkcjonalna	0.55						
Edukacja spersonalizowana wymaga dostosowania warunków kształcenia	0.48						
Edukacja spersonalizowana powinna respektować zdolności i zainteresowania uczniów	0.84						
Prawidłowa organizacja edukacji spersonalizowanej wymaga przeprowadzenia diagnozy „wstępnej”	0.73						
Edukacja spersonalizowana, aby była prawidłowo organizowana powinna uwzględnić potrzeby i możliwości rozwojowe dziecka	0.71						
Stosowanie indywidualizacji w edukacji dziecka pozwala na jego rozwój zgodnie z możliwościami i potrzebami poznawczymi	0.47						
Posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności, by prawidłowo dostosowywać warunki i wymagania edukacyjne do każdego dziecka			0.90				
Posiadam wystarczającą wiedzę i umiejętności, by prawidłowo organizować edukację spersonalizowaną			0.90				
Szkola ogólnodostępna jest przygotowana do realizacji edukacji spersonalizowanej			0.43				
Wszystkie dzieci powinny zostać objęte edukacją spersonalizowaną				0.63			
Edukacja spersonalizowana jest szansą na budowanie równoprawnego społeczeństwa				0.51			

Charakterystyka wymiarów edukacji spersonalizowanej	Wymiary (czynniki)						
	1	2	3	4	5	6	7
Dostosowanie wymagań edukacyjnych pozwala na uczenie się wszystkich dzieci w szkole ogólnodostępnej					0.67		
Edukacja spersonalizowana ma przede wszystkim przygotowywać dziecko ze SPE do życia w społeczeństwie					0.64		
Edukacja spersonalizowana powinna przede wszystkim zwracać uwagę na realizację treści zgodnie z podstawą programową					0.62		
Edukacja spersonalizowana i indywidualizacja to synonimy tego samego pojęcia						0.76	
Edukacja spersonalizowana powinna opierać się przede wszystkim na słabszych stronach dziecka						0.60	
Edukacja spersonalizowana powinna opierać się przede wszystkim na mocnych stronach dziecka							0.73
Zarówno uczniowie pełnosprawni, jak i ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą korzystać z edukacji spersonalizowanej							0.58

Źródło: Badania własne.

Wartości przedstawione w tabeli 2, to tzw. „ładunki czynnikowe”. Im wartość danego czynnika jest wyższa, tym stopień danego stwierdzenia dla interpretacji wyodrębnionych wymiarów jest większy. Na tej podstawie poszczególnym wymiarom edukacji spersonalizowanej nadano nazwy:

- wymiar 1: edukacja dostosowana do ucznia,
- wymiar 2: edukacja oparta na potencjale ucznia,
- wymiar 3: edukacja uwarunkowana kompetencjami nauczyciela,
- wymiar 4: edukacja dla wszystkich,
- wymiar 5: edukacja dla rozwoju,
- wymiar 6: edukacja zindywidualizowana,
- wymiar 7: edukacja oparta na mocnych stronach dziecka.

Wykorzystując wartości czynników (tabela 3) porównano podejście nauczycieli z różnymi stopniami awansu zawodowego do edukacji spersonalizowanej, co pozwoliło na określenie akceptacji wobec wyłonionych wymiarów edukacji spersonalizowanej przez badanych nauczycieli.

Tabela 3. Wymiary edukacji spersonalizowanej a stopnie awansu zawodowego badanych nauczycieli

Wymiary edukacji	Nauczyciel			
	stażysta	kontraktowy	mianowany	dyplomowany
	średnia	średnia	średnia	średnia
wymiar 1: edukacja dostosowana do ucznia	0.20	-0.28	-0.27	0.04
wymiar 2: edukacja oparta na potencjale ucznia	0.07	0.04	-0.29	0.12
wymiar 3: edukacja uwarunkowana kompetencjami nauczyciela	-0.42	0.12	-0.05	0.14
wymiar 4: edukacja dla wszystkich	0.29	0.21	0.02	-0.22
wymiar 5: edukacja dla rozwoju	0.12	-0.04	-0.10	-0.08
wymiar 6: edukacja zindywidualizowana	0.07	-0.11	0.05	-0.11
wymiar 7: edukacja oparta na mocnych stronach dziecka	-0.11	-0.14	0.41	0.02

źródło: Badania własne.

Na podstawie analizy średnich wartości dodatnich lub ujemnych przypisanych do wymiarów edukacji spersonalizowanej oraz określonych grup nauczycieli (tabela 3) stwierdzono, że wraz ze stopniami awansu zawodowego badanych nauczycieli maleje akceptacja wobec tej formy edukacji realizowanej w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. W ocenie nauczycieli z wyższym stopniem awansu za-

wodowego edukacja spersonalizowana powinna być oparta na potencjale ucznia (nauczyciele dyplomowani: średnia 0.12) i jego mocnych stronach (nauczyciele mianowani: średnia 0.41) oraz powinna być uwarunkowana wysokimi kompetencjami nauczyciela (nauczyciele dyplomowani: średnia 0.14). Nauczyciele posiadający wyższe stopnie awansu zawodowego charakteryzują się także coraz większym przekonaniem o tym, że edukacja spersonalizowana nie powinna opierać się tylko na dostosowaniu do ucznia (nauczyciele mianowani: średnia -0.27) oraz że jest to edukacja nie dla wszystkich uczniów (nauczyciele dyplomowani: średnia -0.22).

Z kolei nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie uważają, że jej fundamentem jest dostosowanie do ucznia (nauczyciele stażyści: średnia 0.20) oraz edukacja dla rozwoju (nauczyciele stażyści: średnia 0.12). Jednocześnie „młodzi” nauczyciele uważają, że personalizacja edukacji nie opiera się wyłącznie na kompetencjach nauczycieli (nauczyciele stażyści: średnia -0.42) oraz mocnych stronach ucznia (nauczyciele stażyści: średnia -0.11, nauczyciele kontraktowi: średnia -0.14), dlatego edukacja spersonalizowana jest edukacją dla wszystkich (nauczyciele stażyści: średnia 0.29).

Przedstawiona analiza pozwoliła na wysunięcie wniosków, jednak ze względu na wielkość próby nie podlegają one uogólnieniu:

1. W opiniach badanych nauczycieli, bez względu na stopnie awansu zawodowego, edukacja spersonalizowana jest rozumiana i utożsamiana z indywidualizacją uczenia i skupianiem uwagi na uczniu, jego potrzebach i możliwościach, poprzez dostosowanie edukacji do ucznia.
2. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej do czynników utrudniających realizację edukacji spersonalizowanej zaliczyli przede wszystkim: zbyt liczne klasy, brak zaangażowania i współpracy ze strony rodziców. Natomiast wśród czynników ułatwiających personalizację edukacji wymienili: życzliwą współpracę nauczyciel – rodzic, bazę szkoły oraz merytoryczne przygotowanie nauczycieli, stanowiących fundament elastycznej pracy z każdym uczniem.
3. Struktura wymiarów edukacji spersonalizowanej w percepcji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej opiera się na: edukacji dostosowanej do ucznia (wymiar 1), edukacji opartej na potencjale ucznia (wymiar 2), edukacji uwarunkowanej kompetencjami nauczyciela (wymiar 3), edukacji dla wszystkich (wymiar 4), edukacji dla rozwoju (wymiar 5), edukacji zindywidualizowanej (wymiar 6), edukacji opartej na mocnych stronach dziecka (wymiar 7).

Wymiary edukacji spersonalizowanej zestawione ze stopniami awansu zawodowego badanych nauczycieli pozwalają na dostrzeżenie pewnych różnic. Wraz ze stopniami awansu zawodowego nauczycieli wzrasta przekonanie, że o jakości edukacji spersonalizowanej decydują kompetencje nauczycieli oraz, że jest to edukacja budowana na fundamencie potencjału i mocnych stron dziecka, nato-

miast maleje przekonanie, że edukację spersonalizowaną należy opierać na dostosowaniu do ucznia, i że jest to edukacja dla wszystkich. Z kolei im nauczyciele posiadają niższy stopień awansu zawodowego, tym są bardziej przekonani o tym, że jest to edukacja dostosowana do ucznia i jego rozwoju, natomiast maleje przekonanie, o znaczeniu kompetencji nauczyciela oraz budowaniu jej, tylko na indywidualizacji oraz mocnych stronach ucznia.

Podsumowanie

Podjęcie projakościowych działań na rzecz edukacji spersonalizowanej spoczywa na wszystkich podmiotach odpowiedzialnych za wdrażanie zmian systemowych w oświacie, czyli nauczycielach, kierownictwie placówek oświatowych, organach prowadzących, nadzorze pedagogicznym oraz Ministerstwie Edukacji Narodowej. Spoczywa także na wszystkich instytucjach odpowiedzialnych za przygotowanie przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie. Priorytetem więc należałoby uczynić dokonanie bilansu kompetencji nauczycieli, które są niezbędne w personalizacji edukacji, dlatego kluczowe wydaje się uelastycznienie organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli obligujące do weryfikacji dotychczasowych standardów w taki sposób, by kompetencje nabyte w trakcie toku studiów czyniły ich bardziej skutecznymi wobec wyzwań stawianych przez współczesną szkołę [Janiszewska-Nieścioruk 2008]. Chodzi więc o to, aby aktywność zawodowa nauczycieli opierała się na bogatym zasobie wiadomości i złożonych umiejętnościach zdobytych w trakcie toku studiów, następnie była wzbogacana poprzez doksztalcanie w trakcie pracy zawodowej oraz wynikała z ich otwartości na kreatywność i innowacyjność [Denek 2015]. Tylko edukacja gwarantująca niepodważalną jakość kompetencji, umiejętności i wiedzy buduje kapitał jednostki docelowo przekładający się na kapitał społeczny [Chrzanowska 2010]. Tylko edukacja ukierunkowana na osobę, a nie program, ma szansę przygotować ucznia do dorosłego życia oraz stworzyć mądre i rozwijające się społeczeństwo oparte na wzajemnym szacunku, poszanowaniu godności i autonomii jednostki.

Bibliografia

- Bałachowicz J. (2013), *Indywidualność ucznia i szanse jej rozwoju w procesie kształcenia zintegrowanego*, „Nauczanie Początkowe”, nr 3.
- Bałachowicz J. (2011), *Edukacja początkowa wobec potrzeb indywidualnego rozwoju dziecka* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, E. Skrzetuska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Białek A., Penszko P., Rybińska A., Wasilewska O., Zielonka P. (2015), *Ewaluacja wsparcia procesu indywidualizacji pracy z uczniem ze środków Unii Europejskiej w latach 2010–2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Christ M. (2015), *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Denek K. (2015), *Edukacja jutra. Drogowskazy – aksjologia – osobowość*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
- Gospodarka oparta na wiedzy i rozwój kapitału intelektualnego* (2009) [w:] *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, M. Boni (red.), Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2008), *Współczesne wyzwania w kształceniu pedagogów* [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Kujawiński J. (1978), *Indywidualizacja w problemowym nauczaniu uspołeczniającym w szkole podstawowej*, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych, Poznań.
- Lewowicki T. (1986), *Kształcenie uczniów zdolnych*, WSiP, Warszawa.
- Nowak M. (2009), *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika*, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nowak M. (2005), *Personalizm i pedagogika personalistyczna* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2016/2017* (2017), GUS, Warszawa.
- Skrzetuska E. (2011), *Poziom i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej* [w:] *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, E. Skrzetuska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Śliwerski B. (2010), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Tomlison C.A. (1999), *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*, ASCD, Alexandria.
- Więckowski R. (1975), *Nauczanie zróżnicowane*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Zaorska M. (2011), *Osoba z zespołem wad wrodzonych i jej rozwój – problemy psychopedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń.

Marzenna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Problematyka intymności w komunikacji alternatywnej

Zagadnienie komunikacji z zastosowaniem alternatywnych metod przekazu informacji generuje liczne wątpliwości nie tylko natury merytorycznej, metodycznej, ale też etycznej, wątpliwości obejmujące między innymi kwestie intymności, w tym kwestie przyzwolenia na intymność, zasad i warunków regulujących przekraczanie lub nieprzekraczanie granic intymności. Zasadniczo dotyczy osób z głębszymi, poważnymi niepełnosprawnościami, często sprzęgającymi się z niepełnosprawnościami sensorycznymi w połączeniu z ograniczeniami w zakresie funkcjonowania intelektualnego, somatycznego, sprawności ruchowej. Świadomość obecności intymności w komunikacji alternatywnej wydaje się istotna nie tylko dla jakości relacji komunikacyjnych, ale przede wszystkim dla ich humanizacji, poszanowania podmiotowości i autonomii niepełnosprawnej osoby korzystającej z alternatywnych metod przekazu i odbioru informacji. Dlatego w treści artykułu wskazano na specyfikę sygnalizowanych relacji komunikacyjnych oraz ich możliwe uwarunkowania pod adresem partnerów takie relacje realizujących.

Słowa kluczowe: komunikacja, komunikacja alternatywna, osoba niepełnosprawna, osoba głuchoniewidoma, intymność, intymność komunikacji z osobami niepełnosprawnymi

The issues of intimacy in alternative communication

The issue of communication with the use of alternative methods of information transfer generates many doubts not only of substantive, methodical, but also ethical nature, doubts including, inter alia, intimacy issues, consent to intimacy and the principles and conditions governing the crossing or not crossing the limits of intimacy. Basically, it applies to people with deeper, severe disabilities, often coupled with sensory disabilities in combination with limitations in terms of intellectual, somatic and physical functioning. The awareness of the presence of intimacy in alternative communication seems to be important not only for the quality of communication relations, but above all for their humanization, respect for the subjectivity and autonomy of a disabled person using alternative methods of transmission and reception of information. Therefore, the content of the article indicates the specificity of signalling communication relations and their possible conditions for partners implementing such relation

Keywords: communication, alternative communication, disabled person, deaf blind person, intimacy, intimacy of communication with people with disabilities

Wprowadzenie

Zagadnienie intymności stanowi ważny problem nie tylko z naukowego czy społecznego punktu widzenia, ale również, a właściwie przede wszystkim, ze względów humanistycznych, etycznych, moralnych. Stanowi problem lokujący się w zakresie teoretyczno-empirycznych analiz wielu dyscyplin nauki, szczególnie tych powiązanych z człowiekiem, jego funkcjonowaniem indywidualnym i ogólnospołecznym. Już od najdawniejszych czasów bowiem istniały określone normy i kryteria cechujące intymność, wpisujące się w zas o charakterze kulturowym, w konteksty identyfikacji znaczeniowej granic intymności, przekroczenie których było postrzegane jako niepożądane lub wręcz naganne. Przykładem służyć może biblijna Sodom i Gomora, gdzie przyzwolenie na intymność, przede wszystkim seksualną, zostało ukarane przez Boga zniszczeniem tych miast oraz pozbawieniem życia ich mieszkańców. Przykładem są także czasy rządów cesarza rzymskiego Kaliguli, w których władca i jego najbliżsi za swoje zachowanie nie tylko byli bardzo negatywnie oceniani przez ogół społeczny, ale nawet zostali pozbawieni władzy i życia. I tak przez wieki i kolejne epoki historyczne pojawiają się liczne przykłady karania i deprecjacji ludzkich zachowań uznawanych za nieakceptowane, okoliczności, w których zachowania akceptowane są przekraczane oraz sytuacji, kiedy uzyskują piętno nieprzyzwoitości. Stąd nie dziwi fakt, że zainteresowanie intymnością obecne jest również w czasach współczesnych, cechujących się trans-humanistycznym i post-darwinowskim podejściem do osoby ludzkiej, niespotykanym wcześniej rozwojem nauki i techniki, zmianą wartości uznawanych za uniwersalne, zamazywaniem norm obyczajowych, zmianą w identyfikacji ról zależnych od płci.

Na podstawie interpretacji podanej w słowniku języka polskiego termin intymny (łac. *intimus* – najwewnętrzniejszy) oznacza: 1. wyłącznie osobisty, poufny, 2. przyjacielski, serdeczny, zażyły; przeznaczony dla najbliższych [Tokarski 1978: 314].

Zgodnie z poglądami Rowlanda Millera [2014] oraz Adital Ben-Ari i Yoav Lavee [2007] relacje intymne różnią się od relacji zwykłych w zakresie siedmiu podstawowych komponentów:

1. Wiedza – konstruując głębokie, intymne relacje ludzie dzielą się pomiędzy sobą znaczną ilością danych osobowych, które niekoniecznie są wygodne do dzielenia się z innymi osobami. Ilość informacji może się różnić w zależności od osoby, z którą relacje takie są realizowane. Niemniej, dzięki intymnym relacjom komunikacyjnym ludzie czują się bezpiecznie powierzając innej osobie swoje najskrytsze marzenia, pragnienia, radości, lęki, traumy czy cele życiowe.

2. Współzależność – relacje intymne są zależne od partnerów w nich uczestniczących, bowiem każdy z nich ma nie tylko poważny wpływ ich tematykę, ale też sposób jej realizacji w czasie przekazu informacji.
3. Opieka – partnerzy komunikacji intymnej wykazują troskę o dobre samopoczucie, wygodę partnera komunikacji i własną, przejawiają autentyczną, bezinteresowną opiekę nad sobą.
4. Zaufanie – zaufanie łączy wszystkie składniki relacji intymnych. Polega na zaufaniu pokładanym w drugim człowieku, że jest uczciwy, przyjazny i honorowy, co jest korzystne dla każdego z partnerów intymnych relacji komunikacyjnych.
5. Responsywność – zachowanie oraz wypowiedziane słowa stanowią odpowiedź na działania partnera. Partnerzy wzajemnie reagują na swoje potrzeby, rozpoznają te potrzeby, wspierają się nawzajem, tak w chwilach trudnych, jak i uzyskiwania radości oraz satysfakcji z realizacji swoich celów pokładanych w relacjach komunikacyjnych.
6. Wzajemność – w prawidłowych intymnych relacjach komunikacyjnych partnerzy funkcjonują na kontinuum „ja-my”, nie zaś na kontinuum „ja-ja”.
7. Zaangażowanie – to wzajemna wola, aby relacje mogły trwać przez długi czas. Pozwala na kształtowanie oraz rozwój pozostałych składników intymności, na pogłębianie zaufania pomiędzy partnerami, dzielenie się troską o siebie, kreowanie odpowiedzialności za relacje oraz współzależności za partnera/partnerów w nich uczestniczących.

Problematyka intymności baz wątpienia obecna jest w działaniach realizowanych na rzecz osób z niepełnosprawnościami (edukacyjnych, rehabilitacyjnych, terapeutycznych), w relacjach interpersonalnych, zarówno z samą osobą niepełnosprawną, jak i z osobami jej bliskimi. Intymność w przywołanych wyżej działaniach, ich wymiarach i zakresach nabiera szczególnie znaczenia oraz wyraźnej etycznie specyfiki. Wymaga od pedagogów specjalnych niezwyklej delikatności, samodyscypliny, empatii, a przekroczenie granic intymności może być nie tylko nad wyraz proste, czasami niezauważalne, ale też nieprzewidywalne w swoich konsekwencjach. Może obrócić się przeciwko osobom z niepełnosprawnością, (z)niszczyć wszystkie dotychczasowe osiągnięcia w zakresie prorozwojowego wsparcia, pozbawiać godności, ograniczyć autonomię (szczególnie osób z głębszymi, poważniejszymi niepełnosprawnościami).

Polem relacji interpersonalnych z osobą niepełnosprawną, w ramach którego zagadnienie intymności wydaje się wyjątkowo zarysowane i subtelne jest pole dotyczące komunikacji wymagającej zastosowania alternatywnych metod przekazu informacji. Kwestia komunikacji w sytuacjach niepełnosprawności niepozwalających na zastosowanie werbalnych metod przekazu i/lub odbioru komunikatów stanowi zasadniczy problem w systemie wspomagania między innymi

osób z niepełnosprawnością słuchową, głuchoniewidomych, z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, autystycznych, osób pozbawionych możliwości posługiwania się mową artykułowaną na tle różnego typu schorzeń (w tym nowotworowych), z uszkodzeniem OUN. Dodatkowo przywołany problem jest jeszcze bardziej potęgowany w okolicznościach obecności niepełnosprawności od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa.

Metody komunikacji alternatywnej a intymność w relacjach komunikacyjnych

Metody komunikacji z osobami niepełnosprawnymi, które zostały pozbawione tradycyjnego sposobu porozumiewania się z innymi ludźmi dzielone są, za propozycją Richard Kinney'a [1972], na uniwersalne i specjalne. Do grupy metod uniwersalnych włączane są te, za pomocą, których każdy człowiek znający pismo może kontaktować się z osobą niepełnosprawną niemówiącą (pod warunkiem, że osoba taka zna daną metodę). Metody specjalne natomiast, to metody wymagające odpowiedniego przygotowania, znajomości tych metod, aby mogły zostać wykorzystywane w procesach komunikacyjnych z ludźmi niemówiącymi werbalnie [Zaorska 2008a; 2015a,c; 2016].

Do najczęściej stosowanych metod uniwersalnych, zaadaptowanych na cele komunikacji z niekomunikującymi się werbalnie osobami niepełnosprawnymi, należą: pismo czarno-drukowe, kreślenie na dłoni (lub innych częściach ciała, np. udzie, plecach) liter drukowanych, metody zaadaptowane do odbioru komunikatów werbalnych (np. metoda TADOMA lub inne własne, indywidualizowane strategie odbioru mowy artykułowanej i/lub pisma płaskiego) [Ludíková 2000; Souralová 2000; Zaorska 2008a; 2015c; 20016]. Do metod specjalnych z kolei należą takie metody, jak: alfabet punktowy do dłoni, tabliczka brajlowsko-czarnodrukowa, jednoręczny brajl do palców, dwuręczny brajl do palców, system symboli jednoznacznych, język migowy, daktylografia do ręki, naturalne gesty, metoda Lorma, system MAKATON, symbole obrazkowe PCS, PIC i inne, tzw. mowa ciała [Johnson 1995; Ludíková 2000; Rowland, Schweigert 1995; Souralová 2000; Zaorska 2008a,b; 2015b,c; 20016].

Zarówno w odniesieniu do metod uniwersalnych, jak i wybranych metod specjalnych można rozważać problem intymności nie tylko w kontekście możliwości ich stosowania, ale zasadniczo w zakresie obopólnego przyzwolenia na ich wykorzystanie w czasie realizacji interakcji komunikacyjnych. To obopólne przyzwolenie dotyczy również ewentualności przekroczenia granicy bliskości, wykorzystania/wykorzystywania ciała ludzkiego do i dla przekazu oraz odbioru komu-

nikatu [Kwiatkowska 1997; Zaorska 2008b, 2015b]. Ponadto są to metody bardzo powolne, stąd wymóg cierpliwości i potrzeba świadomości przeznaczania dłuższego czasu na przekaz, akceptacji konieczności czasowego wydłużenia relacji komunikacyjnych, przestrzegania zasad etyki w aktach komunikacyjnych. Etyka/etyczność egzemplifikuje się w kwestii posiadania przez pełnosprawnego nadawcę komunikatu ogromnej władzy nad osobą niepełnosprawną niemówiącą co do treści, sposobu czy formy przekazywanych informacji. Od tego, w jaki sposób i w jakiej postaci są one podawane zależy wiedza oraz percepcja różnych zagadnień przez osobę niepełnosprawną niemówiącą, ich interpretacja przez taką osobę (zasadniczo dotyczy to osób z niepełnosprawnością od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa), wizja otaczającego świata, innych ludzi i siebie samego. To władza ogromna nad innym człowiekiem oraz wielka etyczna odpowiedzialność wobec niego, siebie i społeczeństwa.

Omawiając specyfikę komunikacji niewerbalnej warto także dodać, że osoby niepełnosprawne niemówiące powinny posługiwać się co najmniej dwoma metodami komunikacji [Zaorska 2008b, 2015b]. Im więcej metod komunikacji opanują, tym jest to dla nich korzystniejsze. Stają się bowiem w większym stopniu niezależne i lepiej potrafią dostosować się do rozmówcy. Oczywiście jest też i to, że należy poeksperymentować z kilkoma metodami porozumiewania się, a sama osoba niepełnosprawna powinna (w różnej postaci, nawet behawioralnej) zdecydować, która jest dla niej najlepsza, najszybsza i najefektywniejsza.

Odrębnym problemem w rozważaniach nad intymnością komunikacji alternatywnej jest tzw. totalna komunikacja, która polega na łączeniu wszelkich możliwych metod i sposobów przekazu informacji (werbalnych oraz niewerbalnych) w procesie komunikacji z osobą doświadczającą trudności w płaszczyźnie porozumiewania się na tle istniejących ograniczeń rozwojowo-funkcjonalnych. W tzw. totalnej komunikacji stosowane są równocześnie: mowa artykułowana oraz alternatywna/alternatywne metody/metoda komunikacji [Zaorska 2008b]. Totalna komunikacja wykorzystywana jest z osobami posiadającymi bardzo poważne, głębokie niepełnosprawności, albo z osobami, które nabyły niepełnosprawność i utraciły możliwość posługiwania się dotychczas dominującą u nich komunikacją werbalną. Już samo określenie „totalna komunikacja” może wywoływać określone kontrowersje i wątpliwości (szczególnie człon „totalna”), aczkolwiek dla teorii i praktyki pedagogiki specjalnej posiada ono niewątpliwie pozytywny wydźwięk.

Totalna komunikacja wykorzystuje wszelkie dostępne sposoby porozumiewania się, zarówno uniwersalne, jak i specjalne, jest szeroko stosowana w procesie komunikacyjnym przeważnie z dziećmi niepełnosprawnymi od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa, jest swoistą alternatywą i jednocześnie drogą do uzyskiwania wiedzy, stymulacji rozwoju psychospołecznego i psychofizycznego [Zaorska 2015c, 2016]. Daje nadzieję na relacje interpersonalne z innymi ludźmi.

Równocześnie wymaga przestrzegania określonych granic intymności, ostrożności w modelowaniu sytuacją komunikacyjną, w kreowaniu przebiegiem komunikacji, wyczulenia uczestników komunikacji, przede wszystkim pełnosprawnych (oraz ludzi z najbliższego otoczenia osoby niepełnosprawnej, np. pełnosprawnych rodziców dziecka niepełnosprawnego) na specyfikę danego typu komunikacji.

Inną metodą komunikacji alternatywnej wykazującą egzemplifikację etyczną i wpisującą się w kwestie intymności jest tzw. mowa ciała. To metoda zasadniczo stosowana w relacjach interpersonalnych z małymi niepełnosprawnymi dziećmi oraz osobami niepełnosprawnymi z bardzo poważnymi niepełnosprawnościami niemówiącymi werbalnie i nieposługującymi się jakąkolwiek alternatywną metodą komunikacji. Wykorzystuje wszelkie możliwe sposoby kontaktu w celu przekazywania i odbioru informacji istotnych z punktu widzenia zaspokajania życiowych potrzeb człowieka (wyższego, ale przede wszystkim niższego rzędu) [Kwiatkowska 1997; Zaorska 2008b, 2015b].

Stawia tezę, że osoby takie doświadczają zagubienia w rozumieniu bodźców odbieranych ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego, nie znają ich znaczenia i nie potrafią właściwie reagować na docierające do nich informacje. W tej metodzie wykorzystywane są wszelkie dostępne kanały kontaktu płynące z mowy ciała oraz ich interpretacja poprzez wpisanie w sytuację, w której komunikacja jest realizowana. Odczytywane są informacje docierające z organizmu człowieka wyrażane za pomocą ruchu, gestów, tzw. nieartykułowanych odgłosów – dźwięków, oddechu, wyrazu oczu, mimiki, postawy/położenia, czy układu ciała [Kwiatkowska 1997; Zaorska 2008b, 2016]. Oddech informuje o samopoczuciu, stanie emocjonalnym, ewentualnych lękach lub ich braku, aktualnych potrzebach. Może być płynny, spokojny, rytmiczny i cichy, kiedy nie odczuwa się dyskomfortu, strachu, niezadowolenia. Może być nierytmiczny, przyspieszony i płytki, co sygnalizuje niepokój, niezadowolenie, problemy psychofizyczne czy emocjonalne (chorobę, ból), brak zaspokojenia potrzeb (biologicznych) lub psychicznych (np. bezpieczeństwa), a także pragnienie podjęcia komunikacji. Może informować o oczekiwaniach co do zachowań ludzi z otoczenia, ich wyglądu, stanu emocjonalnego albo fizycznego. Niepłynność oddechową mogą wywoływać zimne, mokre, spocone, szorstkie dłonie opiekunów, ich zbyt nagłe, nieoczekiwane, zaskakujące zachowania lub chęć podjęcia kontaktu z nimi. Rytm serca, napięcie mięśni, czkawka, ciepłota ciała, stan skóry (np. wilgotna, spocona, zaczerwieniona, blada, z jawnie widocznymi plamami) również niosą za sobą określone komunikaty.

W sytuacjach zadowolenia, braku zagrożeń czy zrealizowanych potrzeb, rytm serca jest spokojny i równomierny. Ulega zmianie w okolicznościach niespełnienia oczekiwań, zagubienia w otoczeniu zewnętrznym lub wewnętrznym. Rozluźnione i swobodne ciało człowieka przekazuje komunikat, że jego potrzeby zostały

zrealizowane i nie odczuwa żadnego dyskomfortu, ale kiedy się napina, jest sztywne, komunikat jest przeciwstawny. Ciepłota ciała oraz stan skóry mówią nie tylko o stanie somatycznym organizmu, są komunikatami adresowanymi do otoczenia w kwestii potrzeb. Informują o zadowoleniu lub jego braku, zaspokojeniu poczucia głodu lub nie, nakierowaniu na zainteresowanie sobą lub odrzucaniu tegoż zainteresowania. Wyraz oczu z kolei jest lustrem duszy, myśli, odczuć. Wyraz oczu, spojrzenie, ruchy gałkami ocznymi, ruchy zamykania i otwierania oczu, pocierania oczu rękoma, drżenia powiek, marszczenia powiek, płacz, komunikują o stanie somatycznym, recepcjach pozytywnych i negatywnych, zagrożeniach, oczekiwaniach. Wyrazy mimiczne mogą mówić o aktualnych potrzebach biologicznych i psychicznych, stanowią ważny komponent składowy i sposób komunikacji z innymi ludźmi (np. uśmiech, marszczenie brwi, czoła). Postawa, położenie, układ, sposób przemieszczania (np. niepewny, sztywny, bez odrywania stóp od podłoża) świadczy o obawach, zachwianym poczuciu bezpieczeństwa, lęku przed wypełnieniem przestrzeni. Informuje o potrzebach, doświadczaniu dyskomfortu, bólu, czy znużeniu. Ruchy głową negują aktualną sytuację lub przedstawiają poparcie, zaś zachowania autoagresywne (bicie, drapanie ciała) mogą wskazywać na złość, wściekłość, niezadowolenie z siebie, z tego co dzieje się albo znajduje wokół. Naturalna gestykulacja (naturalne gesty) natomiast, jak sugeruje dane określenia, obejmuje gesty ogólnie przyjęte i zrozumiałe ludziom. Kiwanie głową w płaszczyźnie pionowej stanowi potwierdzenie, aprobatę dla czegoś lub kogoś, a kręcenie głową w płaszczyźnie poziomej – dezaprobatę, brak zgody. Gesty dotyczące okolicy ust bądź brzucha mówią o potrzebach biologicznych, związane z dotykiem, głaskaniem głowy lub rąk o dodatnim nastawieniu, pozytywnych relacjach emocjonalnych. Przebieranie nogami oznaczać może chęć wyjścia poza obecne pomieszczenie lub potrzebę fizjologiczną. A dołączenie do przebierania nogami uchwytu za rękę jest sygnałem zamiaru zmiany otoczenia fizycznego.

Wśród analizowanych sposobów przekazu informacji na szczególne uwypuklenie w kontekście intymności zasługują tzw. gesty zrozumiałe jedynie najbliższym oraz odgłosy (dźwięki nieartykułowane) [Zaorska 2008b, 2015b]. Gesty zrozumiałe najbliższym, to gesty zaproponowane dla potrzeb komunikacji przez samą osobę niepełnosprawną niemówiącą lub jej najbliższe otoczenie. Są to np. następujące gesty: 1) delikatne poklepanie po ramieniu oznacza prośbę o to, aby osoba zmieniła pozycję leżącą na siedzącą czy stojącą, 2) kółko narysowane na wewnętrznej dłoni oznacza pochwałę, akceptację a tzw. „krzyżyk” dezaprobatę, negację, brak akceptacji. Istotą nieartykułowanych odgłosów jest to, że nie tylko pozwalają na uzyskanie stanu homeostazy, ale również są nieocenionym źródłem komunikacji z otoczeniem w celu przekazywania danych o sobie i o oczekiwaniach własnych wobec innych. Krzyk, pokrzykiwanie, pojękiwanie mogą ozna-

zczać problemy ze stanem somatycznym (np. ból, gorączka), fizjologicznym (np. głód, ochłodzenie ciała), psychoemocjonalnym (lęk, strach, obawa, stan zagrożenia). Wesole pokrzykiwanie może stanowić zachętę do komunikacji, informować o dobrym samopoczuciu, radości. Wymienione sposoby relacji uzyskują wymiar intymny w zakresie ich odczytywania, interpretacji ich znaczenia przez osoby będące adresatami takiej metody nadawania komunikatów.

Uwarunkowania, zasady i granice komunikacji alternatywnej w kontekście intymności

Na efektywność, jakość i możliwości stosowania komunikacji alternatywnej i/lub wspomagającej w relacjach interpersonalnych z osobami niepełnosprawnymi niemówiącymi werbalnie, albo posługującymi się mową artykułowaną w sposób niezrozumiały dla innych wpływają następujące czynniki: wiek osoby niepełnosprawnej, rodzaj, stopień, zakres niepełnosprawności oraz charakter jej konsekwencji, uzyskany przez osobę niepełnosprawną poziom psychofizycznego i psychospołecznego funkcjonowania, stopień samodzielności w zakresie orientacji i przemieszczania się w przestrzeni, ukierunkowanie i otwartość na relacje z innymi ludźmi, preferowane metody komunikacji.

W okolicznościach naruszenia intymności w obszarze komunikacji alternatywnej może uruchomić się u osoby z niepełnosprawnością spirala negacji w polu jej pozytywnego nastawienia, dodatniego ukierunkowania na komunikacyjne relacje interpersonalne. Przekroczenie granic intymności komunikacyjnej wiąże się między innymi z: niewątpliwym naruszeniem praw i autonomii osoby niepełnosprawnej, zachowaniem wątpliwym z etycznego oraz moralnego punktu widzenia. Powoduje: opór, a nawet niechęć wobec ludzi, różnych działań i czynności (w tym dotyczących relacji międzyludzkich), zniechęcenie i negatywne nastawienie do rehabilitacji, terapii, edukacji, zachowania agresywne (w tym autoagresywne), wycofanie z aktywności społecznej, izolację, a w skrajnych przypadkach alienację.

Satysfakcjonującą obopólnie komunikację wykorzystującą alternatywne metody przekazu informacji zapewnia przestrzeganie wybranych zasad, które nie tylko gwarantują jej jakość, przebieg i charakter, ale też sprzyjają poszanowaniu partnerów aktu komunikacyjnego [Książek 2003; Zaorska 2009]:

- a) kiedy podejmowane są czynności komunikacyjne osoba powinna być maksymalnie możliwe zdrowa somatycznie – każdy stan chorobowy może zniechęcać do kontaktu;

- b) należy okazywać dodatnie nastawienie, pozytywne reakcje psychoemocjonalne oraz motoryczne na czynności komunikacyjne ze strony niepełnosprawnego partnera interakcji;
- c) warto wykazywać aktywność poznawczą na tyle, aby mogła zostać wykorzystana jako przyczynek do działań komunikacyjnych;
- d) osoba niepełnosprawna powinna być w określonym zakresie sprawna ruchowo, po to, by komunikacja mogła w ogóle zaistnieć;
- e) należy przejawiać zainteresowanie komunikacją jako pewną wysoce znaczącą czynnością realizowaną pomiędzy ludźmi, zainteresowanie tematem komunikacji oraz partnerem, z którym będzie ona realizowana;
- f) należy chcieć komunikacji, tolerować partnera/partnerów komunikacji oraz w stosowny sposób okazywać swoje dodatnie nastawienie w danej kwestii;
- g) warto starać się organizować różne zachowania i reakcje, by mogły być uznane za czynności komunikacyjne (wokalizacja, mimika, pantomimika, ruchy, gesty itd.);
- h) dążyć do uzyskiwania satysfakcji z komunikacji w wymiarze jej oczekiwanych efektów;
- i) w czasie komunikacji należy starać się być maksymalnie aktywnym, a nie tylko aktywizować partnera komunikacji;
- j) wykazywać chęć uczenia się komunikacji oraz korygowania nieprawidłowości związanych z komunikacją pod wpływem relacji interpersonalnych z partnerem/partnerami komunikacji.

Wymagania adresowane do pełnosprawnego partnera relacji komunikacyjnych stosujących alternatywne metody komunikacji sprowadzić można do kilku kwestii [Książek 2003; Zaorska 2009]:

- a) znać alternatywne metody komunikacji;
- b) posiadać poprawną, pozbawioną wad mowę artykułowaną;
- c) posiadać dodatnie nastawienie do/na komunikacji/komunikację z osobą niepełnosprawną;
- d) posiadać wiedzę i świadomość na temat ewentualnych trudności związanych z procesem porozumiewania się za pomocą środków alternatywnych, rozumieć te trudności i umieć je przezwyciężać;
- e) potrafić adekwatnie interpretować różnorodne zachowania osoby niepełnosprawnej, odróżniać, które z tych zachowań są zachowaniami nakierowanymi na komunikację, a które zachowaniami autostymulacyjnymi, służącymi pozyskiwaniu stanu homeostazy;
- f) posiadać takie cechy osobowości, które są znaczące dla komunikacji z osobą niepełnosprawną: akceptacja, życzliwość, serdeczność, tolerancja, zrozumienie, cierpliwość, empatia;

- g) w czasie przekazywania informacji lub ich odbierania od osoby niepełnosprawnej nie należy jej ponaglać, przyspieszać przekazu, a cierpliwie i spokojnie kontaktować się z taką osobą;
- h) informacje powinny przekazywać się w sposób logiczny, zaplanowany, spokojny, konkretny i zrozumiały (krótkie zdania, pozbawione interpretacji własnych, skomplikowanego kontekstu semantycznego, ogólników, z minimalizacją treści abstrakcyjnych);
- i) nakierowywać proces komunikacji, aby wykorzystywane w nim były metody komunikacji preferowane przez osobę niepełnosprawną niemówiącą werbalnie.
Biorąc pod uwagę sytuacje komunikacyjne, w których realizowane jest porozumiewanie się z osobą niepełnosprawną z zastosowaniem metod alternatywnych warto wziąć pod uwagę następujące kwestie [Książek 2003; Zaorska 2009]:
 - a) przestrzeń, w której realizowana jest komunikacja: powinna być uporządkowana, na miarę możliwości ograniczona tzw. „polem komunikacji”, by nie wywoływała braku poczucia bezpieczeństwa;
 - b) bliskość fizyczna pomiędzy partnerami: wymaga – z racji intymności – obopólnej akceptacji ze strony partnerów komunikacji;
 - c) należy w przestrzeni, w której odbywa się komunikacja, możliwie maksymalnie ograniczyć ilość bodźców, które mogą zakłócać jej przebieg;
 - d) organizację przebiegu komunikacji: aby realizowane działania i przebieg aktów komunikacyjnych nie zniechęcały do komunikacji, a zachęcały i aktywizowały komunikacyjnie osobę niepełnosprawną;
 - e) możliwość błędnej interpretacji przez partnerów komunikacji intencji nadawcy i odbiorcy komunikatów (powstawania tzw. „szumów komunikacyjnych”) oraz konieczność natychmiastowej ich korekty;
 - f) gotowość na komunikację z osobą niepełnosprawną w każdej chwili, kiedy tylko wyrazi ona taką inicjatywę. Dlatego warto uświadamiać osobie niepełnosprawnej, że w momencie podejmowania czynności komunikacyjnych powinna liczyć się także z nastawieniem partnera interakcji;
 - g) że każda, nawet najmniej oczekiwana sytuacja, może zostać wykorzystana w celach komunikacyjnych;
 - h) możliwość wykorzystania jak największej liczby naturalnych sytuacji związanych z życiem codziennym i zaspokajaniem podstawowych potrzeb osoby niepełnosprawnej do celów komunikacji;
 - i) aby każde działanie komunikacyjne podjęte przez osobę niepełnosprawną zostało pozytywnie ocenione, by zachęcało do komunikacji w konkretnej sytuacji i do komunikowania się w ogóle;
 - j) potrzebę dzielenia się doświadczeniem wyniesionym z sytuacji komunikacji z osobą niepełnosprawną oraz innymi ludźmi mającymi z nią kontakt;

- k) konieczność uzyskiwania porad u innych osób związanych z osobą niepełnosprawną, w celu doskonalenia komunikacji z taką osobą, rozwiązywania ewentualnych problemów natury komunikacyjnej, uczynienia komunikacji bardziej efektywną, jakościową i satysfakcjonującą dla partnerów komunikacji.

Na podstawie przedstawionych analiz można podać ogólne wskazówki dotyczące komunikacji z osobą niepełnosprawną korzystającą z alternatywnych metod komunikacji (z uwzględnieniem kryterium jej intymności):

1. W czasie komunikacji należy tak zorganizować proces komunikacyjny, by niezbędne informacje przekazać osobiście, a nie przez osobę trzecią – uniknie się wówczas możliwych nieporozumień i niedomówień.
2. Kiedy osoba niepełnosprawna przekazuje informacje w sposób niewyraźny można delikatnie zasugerować jej, że jest nierozumiana. Powinno się jednak starać wysłuchać taką osobę tak długo, jak to jest możliwe (takie postępowanie wymaga cierpliwości i czasu), a dla uzupełniania przekazu wykorzystać inne możliwe sposoby uzupełniania informacji – pismo na dłoni, obrazki, mimikę itd.
3. Jeśli treści komunikowane przez osobę niepełnosprawną są niejasne należy poinformować, że tak jest. Dodatkowo należy upewnić się, że pełnosprawny nadawca komunikatu jest rozumiany. Osoby niepełnosprawne często tworzą pozory, że rozumieją przekaz, gdy w istocie jest zupełnie inaczej.
4. Treści komunikatów prezentowane za pomocą znaków powinny posiadać postać zamkniętą, powinny zostać dopowiedziane do końca.
5. Nie należy przerywać przekazu, uzupełniać go, dopowiadać, czy zmieniać temat rozmowy zanim nie zostanie przedstawiony w całości. Kiedy chce się dokonać zmiany tematyki wskazane jest poinformowanie osoby niepełnosprawnej o tym fakcie.

Podsumowanie

Osoby niepełnosprawne niemówiące werbalnie stanowią specyficzną i szczególnie grupę wśród osób niepełnosprawnych nie tylko z uwagi na powagę posiadanej niepełnosprawności, ale także z powodu możliwych ograniczeń w kontaktach interpersonalnych przy zastosowaniu tradycyjnych metod komunikacji. W wielu, a właściwie w większości, sytuacji związanych z przekazem i odbiorem informacji osoby takie potrzebują nietradycyjnych, alternatywnych metod komunikacji. Alternatywne metody komunikacji, z których korzysta środowisko osób niepełnosprawnych niemówiących werbalnie posiadają specyficzną egzemplifikację intymną. Wyraża się ona w takich kryteriach jak przyzwolenie na bliskość

komunikacyjną, potrzeba akceptacji bliskości komunikacyjnej, wzajemnego zaufania wobec siebie partnerów komunikacji, przestrzegania norm etycznych w polu przekazu informacji, szczególnie ze strony pełnosprawnego partnera tych relacji. Wszelkie manipulacje treścią komunikatów, ich zakresem, formą prezentacji są wysoce naganne, mogą wpływać na rozumienie przez osobę niepełnosprawną otaczającego ją świata i siebie w tym otaczającym świecie. Natomiast wpisanie analizowanych metod w kryterium intymności nadaje relacjom komunikacyjnym wymiaru humanistycznego, świadczy o realizacji prawa osoby niepełnosprawnej niemówiącej do poszanowania jej autonomii oraz godności osobistej i społecznej.

Bibliografia

- Ben-Ari A., Lavee Y. (2007), *Dyadic closeness in marriage: From the inside story to a conceptual model*, „Journal of Social and Personal Relationships”, 24(5), s. 627–644.
- Johnson R.M. (1995), *PCS (The Picture Communication Symbols, Book I) System komunikacji obrazkowej*, PZN, Warszawa.
- Kinney R. (1972), *Independent living without sight and hearing*. The Hadley School for the Blind, Winnetka, Illinois.
- Książek M. (2003), *Dziecko głuchoniewidome od urodzenia: rozwijanie umiejętności komunikowania się, wykorzystanie metod komunikacji wspomagającej i alternatywnej*, TPG, Warszawa.
- Kwiatkowska M. (1997), *Dzieci głęboko niezrozumiane*, Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod Wiatr”, Warszawa.
- Ludíková L. (2000), *Vzdelávání hluchoslepých*, cz. I, Scientia, Praha.
- Miller R. (2014), *Intimate relationships*, McGraw-Hill Higher Education, London.
- Rowland Ch., Schweigert P. (1995), *System jednoznacznych symboli*, TPG, Warszawa.
- Souralová E. (2000), *Vzdelávání hluchoslepých II*, Scientia, Praha.
- Tokarski J. (red.) (1978), *Słownik wyrazów obcych*, PWN, Warszawa.
- Zaorska M. (2008a), *Diagnoza preferencji i możliwości komunikacyjnych głuchoniewidomego dziecka* [w:] *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, M. Zaorska (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 82–93.
- Zaorska M. (2008b), *Mowa ciała* [w:] *Komunikacja alternatywna osób głuchoniewidomych*, M. Zaorska (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń, s. 94–100.
- Zaorska M. (2009), *Głuchoniewidomi w Polsce*, Fundacja Wspólna Droga, Warszawa.
- Zaorska M. (2015a), *Niepełnosprawność sprzężona – wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*, Wydawnictwo UWM. Olsztyn.
- Zaorska M. (2015b), *Mowa ciała dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu* [w:] *Autyzm i AAC. Alternatywne i wspomagające sposoby porozumiewania się w edukacji osób z autyzmem*, B.B. Kaczmarek, A. Wojciechowska (red.), Impuls, Kraków, s. 69–78.
- Zaorska M. (2015c), *Wprowadzanie metody/metod komunikacji alternatywnej – konteksty psychopedagogiczne i etyczne*, „Niepełnosprawność”, nr 20, s. 155–164.
- Zaorska M. (2016), *Dobór metody komunikacji dla małego dziecka ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną*, „Niepełnosprawność”, nr 21, s. 151–161.

Ewa Domagała-Zyśk
Agnieszka Amilkiewicz-Marek
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z niepowodzeniami szkolnymi – badanie pilotażowe z zastosowaniem modelu TROS-KA

Trudności i niepowodzenia szkolne są związane z kompetencjami społeczno-emocjonalnymi ucznia na wiele sposobów – zaburzenia w zakresie nabywania tych sprawności mogą być źródłem, efektem lub zjawiskiem towarzyszącym trudnościom i niepowodzeniom w nauce. Celem artykułu jest przedstawienie tego zjawiska w świetle wyników badań kompetencji społeczno-emocjonalnych wykonanych z wykorzystaniem narzędzi TROS-KA w grupie uczniów z niepowodzeniem szkolnym w średnim wieku szkolnym. Wyniki wskazują na poważne trudności uczniów w sferze funkcjonowania społeczno-emocjonalnego i wymagają podjęcia intensywnych działań postdiagnostycznych w celu wzmocnienia rezyliencji uczniów..

Słowa kluczowe: kompetencje społeczno-emocjonalne, trudności szkolne, niepowodzenia szkolne, relacje, radzenie sobie z trudnościami, obraz siebie, sprawczość, TROS-KA

Social and emotional competences of students with school failure – study with TROS-KA model

Learning difficulties and school failure are related to the student's social and emotional competences in many ways - disorders in the acquisition of these skills can be a source, effect or phenomenon accompanying school difficulties and failures. The aim of the article is to present this phenomenon in the light of the results of socio-emotional competence tests carried out with the use of TROS-KA tools in the group of pupils with school failure in middle school age. The results indicate serious students' difficulties in the following aspects: coping with life difficulties, relationships, self-image, self-efficacy and require intensive postdiagnostic activities aiming at improving resiliency skills.

Keywords: social and emotional competencies, school failure, learning difficulties, self-image, self-efficacy, relationships, coping, TROS-KA

Wprowadzenie

W każdym stuleciu szkoła staje przed wyzwaniem przygotowania dzieci i młodzieży do funkcjonowania nie tyle w ramach własnych murów i struktur, ale także w świecie pozaszkolnym, świecie przyszłości osobistej i zawodowej ucznia. Pedagodzy zwracają uwagę, że zadanie to współcześnie wydaje się wyjątkowo trudne – w związku z nasilonymi przemianami cywilizacyjnymi i kulturowymi. Jak zauważa Anna Karpińska [2015], tempo przyrostu wiedzy, pojawianie się nowych rozwiązań technologicznych, szybkie zużywanie się rozwiązań jeszcze dzisiaj przydatnych, wymaga postawienia na nowo pytania: co należy rozumieć pod pojęciem powodzenia czy niepowodzenia szkolnego.

Trudności i niepowodzenia w nauce wraz z ich następstwami – przedwczesnym przerywaniem edukacji szkolnej i osiągnięciem przez dzieci i młodzież niskiego poziomu edukacji – są przedmiotem uwagi zarówno poszczególnych państw, jak i Komisji Europejskiej. W ostatnich latach wydano kilka dokumentów Komisji poświęconych tej kwestii. Narodowi i międzynarodowi liderzy edukacji wskazują w nich na inspiracje pomocne w przeprowadzaniu zmiany obecnego stanu rzeczy. W każdym z tych dokumentów pojawia się postulat zmian w zakresie kultury szkoły – odejścia od rywalizacji i indywidualizacji na rzecz budowania współpracujących wspólnot, pracy zespołowej i kształtowania kompetencji interpersonalnych [por. *Przeciwdziałanie...* 2011; *Drugoroczność...* 2010; *Reducing early...* 2013; *Council conclusion...* 2016].

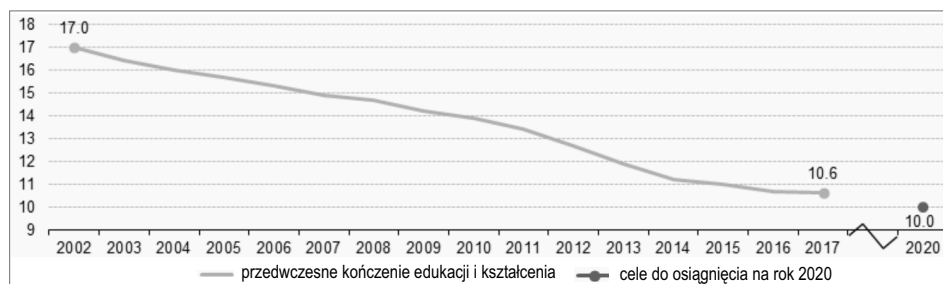
Celem badań przedstawionych w artykule było określenie poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów w średnim wieku szkolnym, którzy doświadczają trudności szkolnych. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem baterii TROS-KA, a wyniki porównano do norm dla populacji dzieci w wieku 9–13 lat. Pozwoliło to na stwierdzenie wstępowania różnic w zakresie omawianych kompetencji między grupą normalizacyjną a badaną grupą uczniów doświadczających trudności szkolnych oraz zaproponowanie działań postdiagnostycznych.

Niepowodzenia szkolne

Niepowodzenia szkolne (w nauce) tradycyjnie definiowane są jako proces pojawiania się i utrwalania rozbieżności między celami edukacji a osiągnięciami uczniów oraz kształtowania się negatywnego stosunku dzieci i młodzieży wobec szkoły [Okoń 2004: 274], czy też stan w jakim znalazło się dziecko na skutek niespełniania wymagań szkoły [Kupisiewicz 2000: 253]. Niepowodzenia szkolne

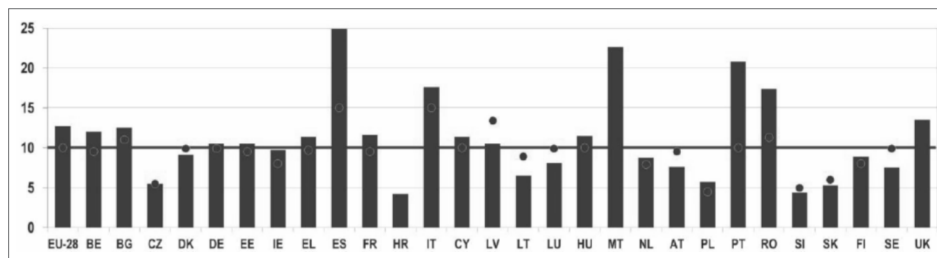
wyrażają się niskimi lub negatywnymi ocenami, drugorocznością i wielorocznością [por. Karpińska 1999], a w konsekwencji przedwczesnym przerywaniem nauki szkolnej. Zwraca się też uwagę na szerszy kontekst zjawiska – zdaniem Wojciecha Kojasa [1998] „niepowodzenie szkolne wyraża się nie tylko w negatywnych czy niskich ocenach, ale w marnotrawieniu twórczego potencjału uczniów, wychowywanie osób, które przyjmują wobec edukacji postawę niechęci, bierności czy wręcz agresji, a w konsekwencji ich aspiracje i plany edukacyjne na przyszłość są na bardzo niskim poziomie”. Kryterium bardzo niskich lub negatywnych ocen jest najczęściej stosowanym kryterium w opisach omawianej grupy uczniów, choć warto pamiętać, że niepowodzenia szkolne nie muszą wyrażać się jedynie w niskich ocenach – czasem uczeń osiągający dobre postępy w nauce uzyskuje je przy nieproporcjonalnie dużym wkładzie pracy i może subiektywnie postrzegać uczenie się jako źródło przerastających go trudności i niepowodzeń.

Zjawisko niepowodzeń w nauce jest w ostatnich dekadach nie tylko w centrum zainteresowania nauczycieli i rodziców, ale także polityków. W roku 2002 opracowano europejską strategię przeciwdziałania przedwczesnemu kończeniu edukacji określając cel na rok 2020 – zmniejszenie odsetka młodzieży opuszczającej szkołę przed jej zakończeniem z 17 do 10%. Jak pokazuje wykres Eurostatu (wykres 1), cel ten wydaje się bliski osiągnięcia.



Wykres 1. Uczniowie przedwczesnie przerywający edukację w latach 2002–2017 (w %) źródło: Eurostat, tab. t2020_40.

Polska jest jednym z krajów o najniższym procencie uczniów przerywających naukę – jest to obecnie około 5% populacji, a warto pamiętać, że celem Unii Europejskiej było obniżenie wskaźnika przedwczesnego kończenia nauki (który w wielu krajach oscylował ok. 20%) – do wartości 10% [Preventing early.... 2013] (por. wykres 2).



Wykres 2. Przedwczesne kończenie nauki w poszczególnych krajach Europy oraz cele do osiągnięcia na rok 2020 (w %)

źródło: Eurostat, tab. t2020_40.

Kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów z trudnościami w nauce

Przegląd literatury przedmiotu wskazuje, że zjawisko kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w nauce nie jest często badane. Kwerenda w bazie danych Ebsco pozwoliła na wyróżnienie tylko 4 artykułów badawczych na ten temat – wyniki prezentowanych tam badań są wspomniane poniżej. W Polsce w ostatnich latach, pomimo że grupa uczniów z niepowodzeniem szkolnym jest jedną z 11 grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, rzadko w pracach badawczych charakteryzuje się tę grupę uczniów. Jest to związane z nowymi zjawiskami edukacyjnymi, takimi jak: wyjątkowo rzadkie sytuacje braku promocji uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, możliwość promocji warunkowej na każdym z etapów edukacji, niezwykle rzadko występujące zjawisko wieloroczności czy nawet drugoroczności [por. Domagała-Zyśk 2012]. Jednocześnie warto „upomnieć” się o tę zaniedbaną grupę, której trudności nie są tak spektakularne jak innych grup uczniów ze SPE, jednak zasługują na poznanie i w konsekwencji – skuteczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną.

Klasycznie rozumiane niepowodzenia szkolne są uwarunkowane nie tylko zaburzeniami biologicznymi (mikrouszkodzenia mózgu, zaburzenia rozwoju centralnego układu nerwowego, zaburzenia metaboliczne wpływające na możliwości pracy intelektualnej i inne), utrudniającymi uczniowi nabywanie wiedzy i kompetencji w kolejnych latach nauki, ale także szeregiem czynników społecznych i emocjonalnych. W badaniach nad trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi wskazuje się na 3 grupy uwarunkowań tych trudności: 1) bio-psychiczne, związane z osobą ucznia, jego potencjałem intelektualnym, stanem zdrowia

i wrodzonymi predyspozycjami; 2) społeczne, związane z relacjami z osobami znaczącymi zarówno w środowisku domowym, jak i pozadomowym oraz 3) czynniki dydaktyczne, dotyczące zarówno ogólnych kwestii związanych z polityką edukacyjną kraju, warunkami edukacji, podstawą programową, jak też codzienną praktyką szkolną [por. Domagała-Zyśk 2004, 2012].

Wraz z powszechnym przyjęciem biopsychospołecznego modelu operacjonalizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych obecnie zwraca się w większym stopniu uwagę na czynniki środowiskowe warunkujące powodzenie i niepowodzenie szkolne: status socjoekonomiczny [Sullivan 2009] oraz postawy i przekonania środowiska ucznia, np. negowanie wartości edukacji, postrzeganie szkoły jako instytucji opresyjnej, zachowania wskazujące na niedostosowanie społeczne [Bulger, Watson 2006].

Trudności w sferze społeczno-emocjonalnej w naturalny sposób towarzyszą uczniom z niepowiedzeniem szkolnym: przeżywają oni zazwyczaj w szkole więcej sytuacji stresowych niż ich rówieśnicy, mają trudności w komunikowaniu swoich przeżyć innym osobom, trudniej jest im znaleźć uznanie w grupie rówieśniczej [Domagała-Zyśk 2004, 2012], zajmują pozycje uczniów izolowanych lub odrzucanych w badaniach socjometrycznych swoich klas [Deptuła 1997], zgłaszają niski poziom wsparcia społecznego ze strony rówieśników [Richman, Rosenfeld, Bowen 1998], niską jakość relacji z osobami znaczącymi, zwłaszcza rodzicami [Domagała-Zyśk 2004], mogą mieć także poczucie niespełniania pokładanych w nich oczekiwań rodzicielskich [Domagała-Zyśk 2004]. Ogólnie uczniowie z trudnościami w nauce opisywani są jako grupa prezentująca niski poziom postrzeganego wsparcia społecznego i emocjonalnego [Richman, Rosenfeld, Bowen 1998; Domagała-Zyśk 2004; Whitted 2011; Czekał, Łukasik 2012], deficyty w zakresie kompetencji emocjonalnych [Whitted 2011] oraz ogólny niski poziom kompetencji społecznych [Ashcroft 2014].

Badania własne

Celem badań było określenie poziomu rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów w wieku 9–13 lat, uczących się w klasach IV–VII i doświadczających trudności w uczeniu się. Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: Jaki jest poziom radzenia sobie z trudnościami, jakości relacji z innymi osobami, obrazu siebie i sprawczości u uczniów z trudnościami szkolnymi?

W badaniach własnych wykorzystano narzędzie do badania kompetencji społeczno-emocjonalnych TROS-KA. Jest ono przeznaczone dla dzieci w średnim wieku szkolnym (9–13 lat) i oparte na koncepcji rozwoju psychospołecznego Eriksona, zakładającej, że głównym zadaniem rozwojowym dziecka w tym wieku

jest nabycie poczucia kompetencji oraz stabilnej i adekwatnej samooceny [Erikson 2004]. Zadania te podejmowane są w czasie rutynowych aktywności w szkole i w domu, a modelowane przez relacje z dorosłymi (rodzicami i nauczycielami) oraz rówieśnikami.

Narzędzie TROS-KA zbudowane jest z 5 skal, z których w obecnych badaniach wykorzystano 4: T – do badania umiejętności radzenia sobie z trudnościami; R – badająca zakres i jakość relacji społecznych; O – oceniającej obraz siebie oraz S – diagnozującej poczucie sprawczości. Piąta ze skal, KA (kontrola afektu) ma charakter przesiewowy, używana jest w wersji dla ucznia (KA), nauczyciela KA(N) i rodzica KA(R). Jej zastosowanie pozwala na stosunkowo szybkie określenie poziomu posiadanych przez dziecko kompetencji społeczno-emocjonalnych – w perspektywie badanego ucznia, jego rodzica i nauczyciela. Porównanie wyników z tych trzech wersji skali KA jest źródłem dodatkowych informacji o sytuacji badanego ucznia, wskazuje na poziom znajomości jego kompetencji przez najbliższe mu osoby, a tym samym wyznacza możliwości i kierunek wsparcia.

W omawianych w niniejszym artykule badaniach zostaną przeanalizowane dwie ze skal przesiewowych: KA oraz KA(N). Pomimo początkowych pozytywnych deklaracji rodziców o możliwości ich udziału w badaniach, spośród kwestionariuszy przekazanych im do uzupełnienia w domu wróciło tylko kilka. Stosując skalę TROS-KA badacz nie jest zobligowany do wykorzystywania wszystkich skal, zatem brak wyników dla skali KA(R) nie zakłócił przebiegu badania, choć należy założyć, że posiadanie wyników z kwestionariuszy uzupełnionych przez rodziców pozwoliłoby na pokazanie pełniejszej sytuacji uczniów doświadczających trudności i niepowodzeń szkolnych.

TROS-KA nie jest kwestionariuszem samoopisowym, ale zakłada wykorzystanie w badaniach próbek zachowania: uczeń zapoznaje się z daną sytuacją i zastanawia się, jak zachowałby się gdyby przydarzyła się jemu. Pakiet narzędzi TROS-KA poddany został rygorystycznemu procesowi standaryzacji i normalizacji w grupie 1229 uczniów w wieku 9–13 lat, w wyniku czego określono poziom rzetelności, trafności teoretycznej i trafności zewnętrznej narzędzia oraz opracowano normy dla dziewcząt i chłopców w wieku 9–11 i 12–13 lat. Pełny opis procesu normalizacji skal TROS-KA znajduje się w publikacji Ewy Domagała-Zyśk, Tomasza Knopika i Urszuli Oszwa [2017].

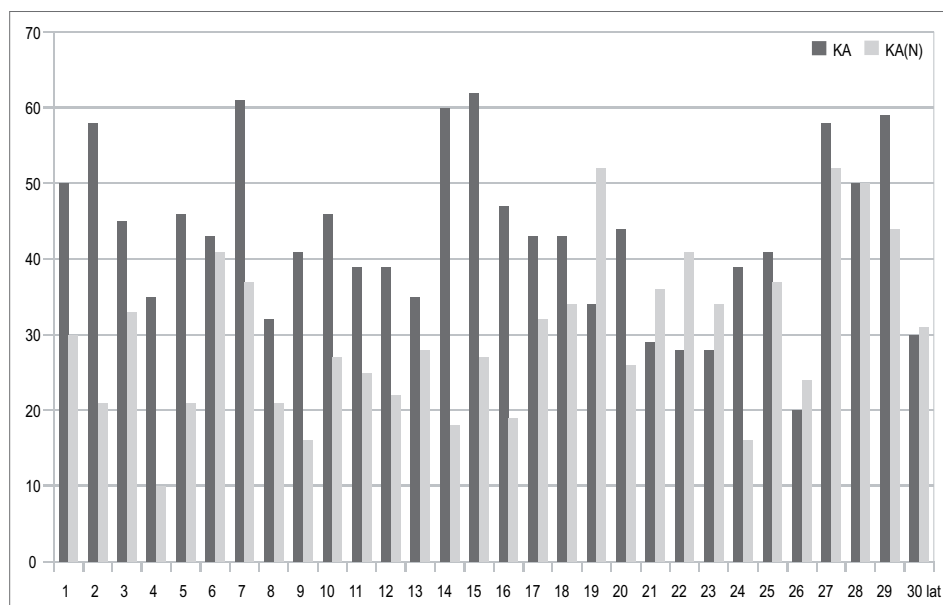
Grupę badawczą stanowiło 30 uczniów klas IV–VII kilku szkół z województwa lubelskiego. Kryterium doboru do grupy była niska średnia ocen ucznia na zakończenie roku szkolnego 2017/2018, która wynosiła 3,0 lub mniej. Badania prowadziła druga z autorek artykułu we współpracy z nauczycielami pracującymi z uczniami w czerwcu 2017 r. W grupie było 12 dziewczynek i 18 chłopców; ośmioro dzieci uczęszczało do klasy IV, sześcioro do klasy V, ośmioro do klasy VI i ośmioro do klasy VII. Ośmioro dzieci z grupy badanej było uczniami drugorocz-

nymi – czworo nie uzyskało w czerwcu 2017 r. promocji do kolejnej klasy – byli to uczniowie klasy V; czworo kolejnych dzieci było uczniami drugorocznymi, powtarzającymi jedną z poprzednich klas.

Udział dzieci w badaniach był dobrowolny, ale wymagał zgody rodziców. Ogółem w badaniach zadeklarowało udział 33 uczniów, jednak troje z nich nie dokończyło badania, odrzucono więc ich kwestionariusze z powodu niekompletnych danych. Większość dzieci wypełniała kwestionariusze z zainteresowaniem, dodając w czasie badania własne komentarze do poszczególnych sytuacji. Sześcioro dzieci wymagało jednak motywowania i zachęcania do kontynuowania pracy przez osobę prowadzącą badanie – procedura badań dopuszcza taką możliwość.

Wyniki badań

Wyniki w skalach KA i KA(N) pokazały duże zróżnicowanie między oceną własnych kompetencji społeczno-emocjonalnych dokonaną przez uczniów, a oceną ich kompetencji przez nauczyciela. Nie tylko odpowiedzi nauczycieli wskazują, że oceniają oni kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów jako niższe niż opisują to sami uczniowie, ale w kilkunastu przypadkach różnice te są bardzo duże i sięgają nawet 30 punktów. Wyniki te pokazuje wykres 3.

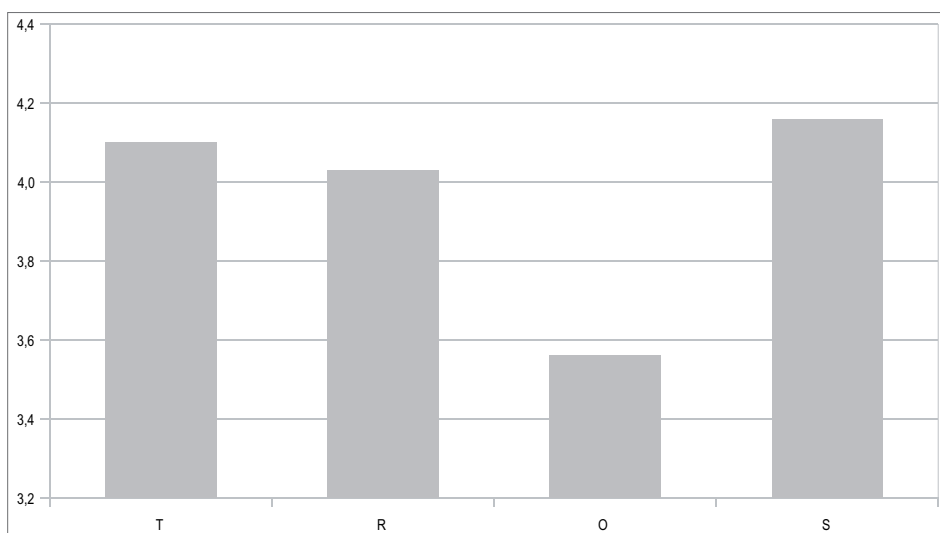


Wykres 3. Porównanie wyników w skali KA i KA(N)

źródło: opracowanie własne.

Skale TROS dotyczą kolejno – jak już wskazano powyżej – oceny kompetencji w zakresie radzenia sobie z trudnościami (T), relacji (R), obrazu siebie (O) oraz sprawczości (S). W procesie normalizacji narzędzia przygotowano normy stenowe – różnicując populacje pod względem płci (chłopcy/dziewczęta) oraz wieku (dzieci młodsze – 9–11 lat i starsze 12–13 lat). Zgodnie z zasadami badań statystycznych wartości rzędu 1–2 stena oznaczają wyniki bardzo niskie, 3–4 – niskie, 5–6 – przeciętne, 7–8 – wysokie, 9–10 – bardzo wysokie.

W prezentowanych tutaj badaniach dzieci z trudnościami w uczeniu się osiągnęły we wszystkich czterech sferach wyniki niskie, ilustruje to wykres 4. Szczególnie niskie wyniki widoczne są w obszarze obrazu siebie – uczniowie z trudnościami w nauce mają o sobie niskie mniemanie, uważają siebie samych za niezdolnych do osiągnięcia sukcesów i radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami.

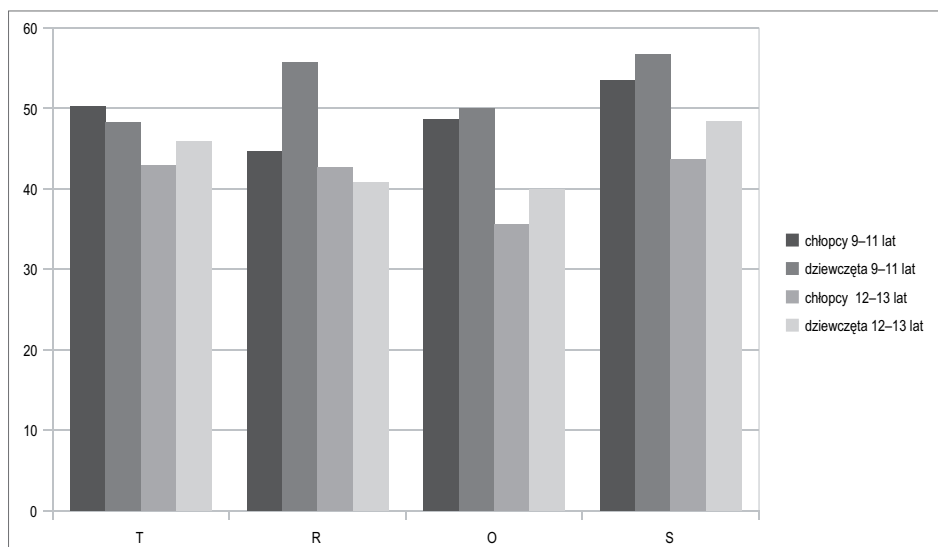


Wykres 4. Wyniki stenowe w skalach TROS (T – wyniki w skali „Radzenie sobie z trudnościami”, R – wyniki w skali „Relacje”, O – wyniki w skali „Obraz siebie”, S – wyniki w skali „Sprawczość”)

źródło: opracowanie własne.

Bardziej szczegółowa analiza średnich wyników w poszczególnych grupach badanych osób (starsze dziewczęta – młodsze dziewczęta – starsi chłopcy – młodzi chłopcy) pokazała, że starsi chłopcy i dziewczęta osiągnęły niższe wyniki w zakresie wszystkich czterech skal niż ich młodszy koledzy i koleżanki, wskazuje to, że wraz z wiekiem – i jednocześnie wydłużaniem się okresu doświadczania trudności w uczeniu się – kompetencje społeczne badanych uczniów nie rosną, a wręcz przeciwnie, stają się niższe. Szczególnie niskie wyniki osiągnęli starsi chłopcy

w zakresie radzenia sobie z trudnościami, obrazu siebie i poczucia sprawczości; wskaźniki te można traktować jako czynnik ryzyka niedostosowania społecznego. Starsze dziewczęta osiągnęły natomiast najniższy wynik w kategorii relacji (przy czym w tej kategorii wynik młodszych dziewcząt był najwyższy spośród czterech analizowanych tutaj grup), świadczy to o znaczącym obniżaniu się poczucia kompetencji w relacjach interpersonalnych wraz z wiekiem dziewcząt z trudnościami w nauce. Wyniki ilustruje wykres 5.



Wykres 5. Średnie wyniki w poszczególnych skalach w grupach dziewcząt i chłopców (młodszych i starszych) w poszczególnych skalach TROS (T – wyniki w skali „Radzenie sobie z trudnościami”, R – wyniki w skali „Relacje”, O – wyniki w skali „Obraz siebie”, S – wyniki w skali „Sprawczość”)

źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki porównano także z wynikami uzyskanymi przez uczniów klas IV–VI bez trudności w uczeniu się, badanych w próbie normalizacyjnej narzędzia. W obliczeniach zastosowano test Manna-Whitneya (pomiar zmiennych na skali porządkowej). Otrzymane wielkości Z oraz poziomy istotności (tab. 2) wskazują na występowanie istotnych różnic między tymi dwoma grupami uczniów w zakresie poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych we wszystkich analizowanych obszarach. Badani uczniowie z trudnościami w uczeniu się w porównaniu do ich rówieśników bez trudności w nauce mają większe trudności w utrzymywaniu znaczących relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi, słabiej radzą sobie w sytuacjach trudnych, mają bardziej negatywny obraz siebie oraz niższe poczucie sprawczości (tab. 1 i 2).

Tabela 1. Średnie i odchylenia standardowe dla grup uczniów z trudnościami w uczeniu się i bez trudności w uczeniu się w poszczególnych skalach TROS, KA oraz KA(N)

		KA	KAN	T	R	O	S
uczniowie z trudnościami w uczeniu się	średnia	42,83	30,17	46,63	44,53	42,60	49,60
	N	30	30	30	30	30	30
	odchylenie standardowe	11,058	10,904	10,695	10,731	11,548	14,684
uczniowie bez trudności w uczeniu się	średnia	53,04	47,84	55,00	56,00	56,00	59,67
	N	30	30	30	30	30	30
	odchylenie standardowe	8,881	8,642	8,830	8,630	9,830	11,26
ogółem	średnia	47,94	39,00	50,82	50,27	49,30	54,63
	N	60	60	60	60	60	60
	odchylenie standardowe	9,326	11,750	8,623	9,506	10,561	11,513

źródło: Opracowanie własne.

Tabela 2. Istotność statystyczna wyników dla grup uczniów z trudnościami w uczeniu się i bez trudności w uczeniu się w poszczególnych skalach TROS, KA i KA(N)

	KA	KAN	T	R	O	S
U Manna-Whitneya	180,000	90,000	200,000	70,000	125,000	265,000
W Wilcoxon	645,000	555,000	665,000	535,000	590,000	730,000
Z	-4,020	-5,360	-3,728	-5,678	-4,843	-2,761
Istotność asymptotyczna (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,006

źródło: Opracowanie własne.

Badanie nie pozwoliło na określenie kierunku zależności: czy niski poziom kompetencji jest konsekwencją, czy źródłem trudności w uczeniu się. Można skonkludować, że trudnościom w uczeniu się uczniów w środkowym wieku szkolnym towarzyszy niski poziom kompetencji społeczno-emocjonalnych. Zgodnie z założeniami modelu TROS-KA identyfikowane obszary mają charakter zasobów transferowalnych, pozwala to przypuszczać, że to obniżone kompetencje emocjonalno-społeczne regulują zakres podejmowanych aktywności (w tym tych typowo szkolnych), a w konsekwencji wzmagają pojawiające się trudności w uczeniu się.

Działania postdiagnostyczne

Powyższe analizy mają oczywiście charakter ograniczony ze względu na niewielką grupę badawczą ($N=30$) i nie mogą być uogólniane. Można jednak traktować je jako badania pilotażowe, które zdecydowanie wskazują na konieczność dalszych badań kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w uczeniu się oraz podejmowania intensywnych działań postdiagnostycznych, które powinny mieć na celu kształcenie rezyliencji.

Rezyliencja rozumiana jest najczęściej jako odporność i zdolność do radzenia sobie w trudnych sytuacjach, czasem także jako „prężność” lub „elastyczność”. W kontekście trudności i niepowodzeń szkolnych oznaczać może zdolność ucznia do konstruktywnego funkcjonowania pomimo doświadczanych napięć i trudności. Rezyliencja nie jest cechą wrodzoną, ale możliwą do nabycia i rozwijania w trakcie różnych doświadczeń życiowych [Alvord, Grados 2005; Borucka, Ostaszewski 2008; Southwick, Douglas-Palumberi, Pietrzak 2014; por. też Domagała-Zyśk, Knopik, Osza 2017]. Kształcenie rezyliencji wydaje się być ważnym elementem pracy z uczniami zagrożonymi trudnościami i niepowodzeniami szkolnymi, a może się ono dokonywać poprzez kształtowanie kompetencji społeczno-emocjonalnych. Na związek między osiągnięciami szkolnymi a tym rodzajem kompetencji wskazują ostatnie badania [Zins i in. 2004; Domagała-Zyśk 2004; Durlak i in. 2011; Elbertson, Brackett, Weissberg 2010]. Wysokie kompetencje społeczno-emocjonalne nie tylko chronią przed doświadczaniem różnego rodzaju trudności (np. pomagają unikać zachowań ryzykownych), ale pomagają w pokonywaniu tych problemów, których nie da się uniknąć (np. trudności w czytaniu, pisaniu czy liczeniu związanych z uwarunkowaniami biologicznymi). W realizacji tych działań pomocą mogą służyć scenariusze zajęć i zestawy ćwiczeń proponowane w materiałach postdiagnostycznych do baterii narzędzi TROS-KA [Domagała-Zyśk i in. 2017a,b,c,d].

Podsumowanie

W artykule podjęto zagadnienie oceny poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów z trudnościami w uczeniu się w średnim wieku szkolnym. Wyniki analiz wskazują, że ta grupa uczniów prezentuje niższe kompetencje emocjonalne niż ich rówieśnicy - badani uczniowie osiągnęli we wszystkich analizowanych skalach wyniki na poziomie 4 stenu, co oznacza wyniki niskie. Dane te wskazują na konieczność przeprowadzenia szerszych badań tego zjawiska i ustalenia zależności poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów od

rozmaitych czynników biologicznych (np. stan zdrowia), psychologicznych (np. poziom motywacji do uczenia się, poziom lęku szkolnego) oraz społecznych (cechy środowiska domowego i szkolnego).

W aspekcie praktycznym uzyskane wyniki wskazują na konieczność objęcia badanych uczniów pomocą psychologiczno-pedagogiczną nie tylko w kontekście wspierania procesu uczenia się, ale także umiejętności radzenia sobie z trudnościami. Nie wszystkie bariery udaje się pokonać (np. niski ogólny poziom funkcjonowania poznawczego), ale można nauczyć się funkcjonować w satysfakcjonujący sposób pomimo ich występowania. Warto wzmacniać kompetencje interpersonalne uczniów i umiejętności budowania znaczących relacji społecznych, pracować nad adekwatnym obrazem siebie oraz poczuciem sprawczości. Warto dodać, że wyniki prezentowane w tym artykule udostępniono wychowawcom dzieci (zgodnie z założeniami badań), dzięki czemu mogą oni w bieżącym roku szkolnym podjąć adekwatne działania wychowawcze.

Bibliografia

- Alvord M.K., Grados J.J. (2005), *Enhancing resilience in children. A proactive approach*, „Professional Psychology: Research and Practice”, 36, 3, s. 238–245.
- Ashcroft L. (2014), *Preventing school failure by enhancing reading and social skills*, „Preventing School Failure”, 48, 2, s. 19–22.
- Borucka A., Ostaszewski K. (2008). *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna wieku rozwojowego”, 12, s. 587–597.
- Bulger S., Watson D. (2006). *Broadening the definition of at-risk students*, „Community College Enterprise”, 12, 2, s. 23–32.
- Council conclusions on reducing early school leaving and promoting success in school* (2016), Council of the European Union, DGE-1C, 14441/15.
- Czekaj A., Lukasik J.M. (2012), *Konsekwencje niepowodzeń edukacyjnych*, „Debata Edukacyjna”, 5, s. 47–54.
- Deptuła M. (1997), *Szanse rozwoju psychospołecznego dzieci w zmieniającej się szkole*, Bydgoszcz.
- Domagała-Zyśk E. (2004), *Autonomia czy odłączenie? O roli osób znaczących w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin.
- Domagała-Zyśk E. (2012), *Relacje rówieśnicze uczniów z niespecyficznymi trudnościami w nauce* [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, E. Domagała-Zyśk (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–28.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U. (2017), *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emojonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017a), *Jak rozwijać wśród uczniów umiejętność radzenia sobie z trudnościami i poczucie sprawczości? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. I, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017b), *Jak rozwijać wśród uczniów konstruktywne relacje społeczne? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. II, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017c), *Jak rozwijać wśród uczniów pozytywny obraz siebie? Poradnik dla pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. III, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E., Knopik T., Osza U., Knopik M., Konowalek A., Krajewska M., Mazur J., Sudewicz K., Zakrzewska E. (2017d), *Jak rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne uczniów? Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. TROS-KA Materiały postdiagnostyczne, cz. IV, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje i statystyki (2010), Komisja Europejska, wyd. polskie FRSE, , Warszawa.
- Durlak J.A., Weissberb R.P., Dymnicki A.B., Schellinger K.B. (2011), *The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions*, „Child Development” 82(1), s. 405–432.
- Elbertson N.A., Brackett M.A., Weissberg R.P. (2010), *School based social and emotional learning programming: Current perspectives [w:] Second international handbook on educational change*, A. Hargreaves, A. Liberman, M. Fullan, D. Hopkins (red), Springer, New York.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Karpińska A. (1999), *Drugoroczność*, Trans Humana, Białystok.
- Karpińska A. (2015), *Ontodydaktyczny wymiar trudności i niepowodzeń szkolnych*, „Roczniki Pedagogiczne”, 7(43), 2, s. 9–22.
- Kojs W. (1998), *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych [w:] Niepowodzenia szkolne*, J. Łysek (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 15–23.
- Okoń W. (2004), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Preventing early school leaving in Europe – lessons learnt from second chance education* (2013), European Union: European Commission, Education and training.
- Przeciwdziałanie zjawisku przedwczesnego kończenia nauki: kluczowy wkład w realizację strategii „Europa 2020”* (2011), Komisja Europejska, Bruksela.
- Reducing early school leaving: key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving 2013*, European Commission, Education and training.
- Repetti R.L. (1996), *The effects of perceived daily social and academic failure experiences on school-age children's subsequent interactions with parents*, „Child Development”, 67, s. 1467–1482.
- Richman J.M., Rosenfeld L.B., Bowen G.L. (1998), *Social support for adolescents at risk of school failure*, „Social Work”, 43, 4, s. 309–323.
- Southwick S.M., Douglas-Palumberi H., Pietrzak R.H. (2014), *Resilience [w:] Science and practice Handbook of PTSD*, M.J. Friedan, P.A. Resick, T.M. Keane (red.), Guilford Press, New York, s. 590–606.
- Sullivan L. (2009), *The SAGE glossary of the social and behavioral sciences*, Sage, Thousand Oaks.
- Whitted K. (2011), *Understanding how social and emotional skill deficit contribute to school failure*, „Preventing School Failure”, 55(1), s. 10–16.
- Zins J.E., Weissberg R.P., Wang M.C., Walberg H.J. (red.) (2004), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*, Teachers College Press, New York.

Tomasz Kasprzak

Instytut Socjologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Problematyka głuchoślepoty w przestrzeni współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce i Republice Czeskiej

*„Jeśli jesteś oczarowany pięknem kolorów i dźwięków – nie dziękuj szczęściu!
Lepiej weź moją rękę bez wstydu i bądź ze mną”*
[Skorochodova 1960: 204]

Głównym celem pracy jest kompleksowe przedstawienie problematyki głuchoślepoty w przestrzeni współczesnej pedagogiki specjalnej w Polsce i Republice Czeskiej. Badania nad osobami głuchoniewidomymi są niezwykle ważne dla edukacji specjalnej ze względu na potrzebę znalezienia optymalnych programów edukacyjnych i rehabilitacyjnych dla tych osób. Poniższą analizę przeprowadzono na podstawie przeglądu polskiej i czeskiej literatury przedmiotu. Rozważania w artykule koncentrują się na identyfikacji istotnych zmian w obszarze teorii i praktyki surdoflopedagogiki.

Słowa kluczowe: pedagogika specjalna, osoba głuchoniewidoma, głuchoślepta, Republika Czeska

Problems of deafblindness in the space of contemporary special education in Poland and the Czech Republic

The main aim of the work is to briefly present a comprehensive image of deafness in the space of contemporary special education in Poland and the Czech Republic. Research on deaf and blind people is extremely important for special education due to the need to find evolving education and rehabilitation programs for deafblind people. The following analysis was made on the basis of an overview of the Polish and Czech literature on the subject. The deliberations in the text focus on identifying the essence of changes in the area of surdotyflopedagogy theory and practice.

Keywords: special education, deafblind, deafblindness, Czech Republic

Wprowadzenie

Osoby z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu należą do szczególnej grupy społecznej, o której wiemy bardzo mało. Problematyka głuchoślepoty poruszana jest wśród polskich [Zaorska 2002, 2010, 2014; Książek 2009], jak i czeskich [Husáková 1997; Hlaváčová 2003; Ludiková 2000; Souralová, Horáková 2008; Souralová 2001] pedagogów specjalnych. Problematyka głuchoślepoty jest niezmiernie złożona – przynajmniej z dwóch istotnych względów. Po pierwsze, populacja osób głuchoniewidomych jest zróżnicowana, a wszelkie działania edukacyjne i rehabilitacyjne powinny być „szyte na miarę” [Zaorska 2002]. Drugim względem jest znacząco utrudniona komunikacja z osobami głuchoniewidomymi. Nie ma prostych i całkiem jednoznacznych rozwiązań dotyczących kwestii komunikacji z osobami głuchoniewidomymi. Wynika to przede wszystkim z utrudnień w prawidłowym odbiorze bodźców słuchowych i wzrokowych (Benisz 2006).

Pojęcie głuchoślepoty obejmuje swoim zakresem zróżnicowany zbiór cech (właściwości) przynależnych człowiekowi – najczęściej na stałe. Głuchoślepotą jako problem indywidualny, a jednocześnie zjawisko społeczne skupia zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych: biologiczno-medycznych, psychologiczno-pedagogicznych, jak i społecznych. W związku z tym w literaturze przedmiotu spotkać można wiele definicji tego terminu. Głuchoślepotą kwalifikowana jest do uszkodzeń wielozakresowych, lokalizowana w ramach tzw. niepełnosprawności złożonych lub sprzężonych [Zaorska 2002: 16]. Odpowiednikiem powszechnie używanego terminu „osoba głuchoniewidoma” jest osoba „ze sprzężoną niepełnosprawnością sensoryczną” (cz. „osoby se smyslovým postižením”) [Ludiková 2000]. W literaturze przedmiotu używane są także następujące określenia: osoby z „połączonymi wadami wzroku i słuchu”, z „równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu”, z „podwójnym uszkodzeniem wzroku i słuchu”. Na proces kształtowania się sposobu definiowania zjawiska głuchoślepoty miały niewątpliwie dwa podejścia: medyczne oraz społeczne.

Pierwszym sposobem definiowania osób głuchoniewidomych było zastosowanie kryteriów medycznych i przyjęcie, że głuchoniewidomą jest osoba, posiadająca określony ubytek wzorku (zaburzona ostrość lub pole widzenia) i słuchu (mierzonego w decybelach). Osoba głuchoniewidoma oceniana była przez pryzmat liczb – aby była za taką uznana, musiała spełniać określone parametry medyczne [Kozłowski, Książek 2017: 28]. Drugim sposobem definiowania osób głuchoniewidomych jest kryterium funkcjonalne, powstałe na potrzeby powstającego w 1991 roku Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (TPG). W statusie towarzystwa znalazła się definicja mówiąca, że „osobą głuchoniewidomą jest osoba, która na skutek jednoczesnego, poważnego uszkodzenia słuchu i wzroku

napotyka trudności odmienne od spowodowanych wyłącznie uszkodzeniem wzroku i słuchu, widoczne we wszelkich sferach funkcjonowania, zwłaszcza w komunikowaniu się, poruszaniu i w dostępie do informacji” [Statut TPG, 2009].

Zarówno w medycznym, jak i funkcjonalnym kryterium, termin „głuchoślepotą” nie odnosi się wyłącznie do osób całkowicie głuchoniewidomych, ale obejmuje także osoby posiadające resztki wzroku i słuchu [Dammeyer 2014: 2]. Głuchoniewidomi nie stanowią jednolitej grupy. Istnieją różnice w czasie, w stopniu i w sposobie występowania głuchoślepoty [Bańka 1998: 11]. Głuchoślepotą jest sytuacją specyficzną, gdyż jej konsekwencji nie można sprowadzić do prostego połączenia skutków uszkodzenia wzroku i skutków uszkodzenia słuchu [Książek 2009]. Klasyfikacja osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu jest niezwykle trudna. Jak zauważa Ludíková [2000: 13] „głuchoślepotą występuje w wielu wariantach, w zależności od czasu i stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu”. Klasyfikacja osób głuchoniewidomych dokonywana jest na podstawie: sposobu komunikowania się [Ludíková 2000], stopnia uszkodzenia wzroku i słuchu [Majewski 1998, Husáková 1997], momentu powstania pojedynczych objawów głuchoślepoty [Ludíková 2000]. Najbardziej klasycznym jest podział osób głuchoniewidomych na dwie podstawowe grupy [Majewski 1998]:

- osoby z głuchoślepotą wrodzoną, które urodziły się z równoczesnym uszkodzeniem słuchu i wzroku. Wśród nich są zarówno osoby z całkowitą jak też częściową głuchoślepotą;
- osoby z głuchoślepotą nabytą, u których równoczesne uszkodzenie słuchu i wzroku pojawiło się w różnych okresach życia, a mianowicie: w okresie młodości, okresie dojrzałości czy w wieku podeszłym.

Problem przyznania osobom z niepełnosprawnością należytego miejsca w społeczeństwie nabiera szczególnej doniosłości teraz, gdy pojawiła się tendencja do „otwierania się” tradycyjnie zamkniętych, separacyjnych form opieki nad niepełnosprawnymi [Ostrowska 1994]. Współcześnie, zakres zainteresowań pedagogiki specjalnej jest uwarunkowany ogólnymi przemianami społeczno-kulturowymi, następującymi w różnych obszarach życia społecznego: przeobrażeniami stanu wiedzy (postępem w zakresie diagnostyki chorób i zaburzeń) i zmian tożsamości pedagogiki specjalnej [Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2009: 322]. Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problematyki głuchoślepoty w kontekście zmieniającej się rzeczywistości oraz tendencji rozwojowych pedagogiki specjalnej w Polsce oraz Republice Czeskiej. Artykuł jest przeglądem poglądów oraz dominujących tendencji w nastawieniu do osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. Niniejsze opracowanie lokuje się w obszarze surdotyflopedagogiki.

Liczba osób głuchoniewidomych w Polsce i Republice Czeskiej

Liczba osób z niepełnosprawnością w Polsce jest ustalona na podstawie Narodowego Spisu Powszechnego Ludności z 2011 r. i wynosi 4697,5 tys. osób. Wyniki badań przeprowadzonych przez Czeski Urząd Statystyczny pokazują, że całkowita populacja osób z niepełnosprawnością na dzień 31.12.2012 r. wyniosła 1077 673 tys., tj. 10,2% ogółu ludności w Republice Czeskiej [por. Kasprzak 2017: 170].

Szacuje się, że w naszym kraju żyje 7 000–8 000 tys. osób głuchoniewidomych. W ich gronie dominują osoby starsze, powyżej 60 roku życia. Dzieci oraz młodzież stanowią około 10% populacji osób głuchoniewidomych. W polskim systemie prawnym głuchoślepotą nie jest orzekana jako kolejny oddzielny typ niepełnosprawności. Większość głuchoniewidomych posiada orzeczenie ze względu na dominujący rodzaj niepełnosprawności (uszkodzenie narządu wzroku lub słuchu). W wyniku tego nie posiadamy potwierdzonych danych na temat faktycznej liczby osób głuchoniewidomych w Polsce [*Głuchoniewidomi w Polsce*, Raport TPG, 2016].

Podobnie sytuacja wygląda w Republice Czeskiej. Pierwsze szacunkowe badania dotyczące liczby osób głuchoniewidomych zostały przeprowadzone w kraju morawsko-śląskim w latach 1991–1992 przez Społeczność Głuchoniewidomych LORM. Zgodnie z wynikami było 380 osób z głuchoślepotą, a najliczniejszą grupę stanowiły osoby starsze. Kolejne badania zostały przeprowadzone w 2010 r. na terytorium całego kraju (także przez społeczność LORM). Na ich podstawie szacuje się, że w Republice Czeskiej żyje 214 osób głuchoniewidomych, w tym 113 osób korzysta z usług pomocy społecznej [Kyselák 2011: 3]. Pomimo, że w kraju tym diagnozowana jest głuchoślepotą, nie możemy stwierdzić dokładnej liczby tych osób. W 2012 roku Społeczność Głuchoniewidomych LORM podała, że na dzień 31.12.2011 r., liczba członków wyniosła 160 osób, z czego ponad połowa (56%), to osoby głuchoniewidome. Reszta członków społeczność to głównie najbliższa rodzina osoby głuchoniewidomej, terapeuci oraz wolontariusze (Výroční zpráva za rok 2011).

Działania podejmowane wobec osób głuchoniewidomych w Polsce i Republice Czeskiej

Surdotyflop pedagogika (grec. typhlós – ślepy, łac. surdus – głuchy), której podstawowym podmiotem badawczym jest człowiek głuchoniewidomy, stale ewoluuje w zakresie form opieki, edukacji, rehabilitacji oraz terminologii. Stanowiąc dział pedagogiki specjalnej, wyrosła z potrzeby jak najlepszego przystosowania się osób z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu do warunków, w jakich

żyją. Tadeusz Majewski [1998] podkreśla, że najbardziej odpowiednie jest stosowanie określenia surdotyflop pedagogiki, gdyż to zaburzenia słuchowe w większym stopniu niż wzrokowe ograniczają rozwój osoby głuchoniewidomej, a przede wszystkim rozwój myślenia. Dla autora surdotyflop pedagogika to „teoria i praktyka nauczania i wychowania dzieci z równocześnie uszkodzonym wzrokiem i słuchem przy zastosowaniu specjalnych metod” [Majewski 1998: 172].

Jak podkreśla Marzenna Zaorska, „próby objęcia głuchoniewidomych specjalną opieką podejmowali przedstawiciele duchowieństwa, szczególnie kościołów chrześcijańskich, w dobroczynnych instytucjach podlegających różnym organizacjom kościelnym: przytułki, domy opieki, szpitale” [Zaorska 2008: 83]. Ten bliski związek wychowania głuchoniewidomych z Kościołem był czymś naturalnym i prawidłowym, ponieważ głuchoniewidomych uważano za ludzi doświadczonych przez Boga, którzy powinni być przedmiotem kościelnej dobroczynności [Mieszczariakow 1978: 23]. Pierwszą osobą głuchoniewidomą, wobec której zastosowano specjalną instytucjonalną rehabilitację i edukację była Laura Bridgman (1882–1889). Wychowanka Instytutu Perkinsa w Bostonie była pierwszą głuchoniewidomą osobą, która – dzięki uwiecznionej powodzeniem nauce – obaliła panujący pogląd o niewyuczalności głuchoniewidomych [Mieszczariakow 1978; Zaorska 2008]. W połowie XIX w. dokonano pierwszych prób kształcenia osób głuchoniewidomych w innych krajach (m.in. przy Brukselskim Instytucie Głuchoniemych rozpoczęto naukę głuchoniewidomej Anny Temmermann).

Polska posiada osiągnięcia w nauczaniu i wychowaniu dzieci głuchoniewidomych. W 1938 roku w Zakładzie dla Niewidomych w Laskach objęto opieką wychowawczą 10-letnią dziewczynkę głuchoniewidomą oraz 17-letnią, która w wieku 14 lat zaczęła tracić wzrok i słuch [Majewski 1997: 174]. Następnie w latach 50. ta sama placówka podjęła się kształcenia głuchoniewidomej Krystyny Hryszkiewicz (przebywała w Laskach 8 lat). W 1984 r. dział Tyflogiczny w Biurze Zarządu Głównego Polskiego Związku Niewidomych, kierowany wówczas przez Józefa Mendrunia, podjął temat osób głuchoniewidomych. Mendruń był inicjatorem spotkania założycielskiego Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (TPG) i jego pierwszym prezesem. Jako niewidomy i słabosłyszący działacz Polskiego Związku Niewidomych, postanowił osobiście zająć się sprawą osób głuchoniewidomych w Polsce. Rok później – we wrześniu 1985 r. – w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Bydgoszczy utworzono pierwszy w Polsce oddział dla dzieci głuchoniewidomych. Do końca lat 80. ubiegłego wieku w Polsce prowadzone były jedynie wyrywkowe, pojedyncze próby pracy z osobami głuchoniewidomymi [Kozłowski, Książek 2017]. Jak podkreśla Bogdan Szczepankowski, w jednym ze swoich wywiadów, „osoby głuchoniewidome były pewnego rodzaju balastem zarówno dla Polskiego Związku Niewidomych, jak i dla Polskiego Związku Głuchych. Nie bardzo rozu-

miano ich potrzeby, stąd brakowało profesjonalnego podejścia do rozwiązywania ich problemów” [Dłonie i Słowo, 2016: 12]. Powołanie w 1991 roku TPG miało przede wszystkim na celu stworzenie warunków do profesjonalnych działań na rzecz osób z jednoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu.

Pierwsze wzmianki o wsparciu osób głuchoniewidomych na terenie obecnej Republiki Czeskiej pochodzą z 1807 roku, kiedy władze cesarskie zezwoliły na utworzenie Instytutu dla Dzieci Niewidomych. Rok później na Zamku Praskim powstał Krajowy Instytut dla Dzieci Niewidomych, w którym objęto opieką osoby głuchoniewidome. Założycielem Instytutu był profesor Alois Klár, a prowadziły go siostry zakonne św. Karola Boromeusza [Kasprzak 2018]. W trakcie istnienia Czechosłowackiej Republiki Socjalistycznej (1945-1989) kwestie niepełnosprawności nie były poruszane. Dzieci z jakąkolwiek formą niepełnosprawności miały być oddzielone od „normalnych” dzieci, a w wielu przypadkach również od swoich rodzin. Utrzymując niepełnosprawne dzieci w oddzielnych ośrodkach, społeczeństwo czechosłowackie istniało tak, jakby nie było osób z niepełnosprawnościami [Vann, Šiška 2006: 428]. Polityka państwa czechosłowackiego sprawiła, że osoby głuchoniewidome były praktycznie niewidoczne. Głuchoniewidomi oddzieleni od głównego nurtu społeczeństwa umiejscawiani byli w dużych i często izolowanych instytucjach opieki społecznej, zwykle zlokalizowanych w starym budownictwie oraz odległych regionach kraju [Novak 2000: 2]. Przez prawie cztery dekady głuchoślepotą była nieznanym pojęciem dla społeczeństwa czeskiego.

Znaczące zmiany w zakresie wsparcia osób głuchoniewidomych pojawiły się wraz z upadkiem komunizmu w 1989 r. i rozpadem Czechosłowacji w 1993 r. W Republice Czeskiej w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością i ich rodzin możemy mówić o tzw. rewolucji kulturowej. W 1991 roku utworzony został Komitet Rządu ds. Osób Niepełnosprawnych (cz. Vládní výbor pro zdravotně postižené občany), który pracował nad przygotowaniem Krajowych planów dla osób niepełnosprawnych. W latach 1991–1993 Republika Czeska została uznana za jedno z państw o najbardziej zaawansowanej krajowej koncepcji wsparcia osób z niepełnosprawnością. Krajowe plany pomocy są nadal wprowadzane i choć nie są prawnie wiążące (są to rezolucje rządowe), określają strategie pomocy osobom z niepełnosprawnością [Vann, Šiška 2006: 428–429]. W ostatnich latach powstał obecnie obowiązujący Krajowy plan tworzenia równych szans dla osób niepełnosprawnych na lata 2015-2020 (cz. *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby ze zdravotním postižením na období 2015–2020*).

W 1993 r. w Beroun powstało pierwsze przedszkole zapewniające opiekę i edukację dzieciom z niepełnosprawnością słuchową oraz głuchoślepotą. W 2001 r. z inicjatywy rodziców dzieci głuchoniewidomych powstaje organizacja non-profit „Záblesk”, która stawia sobie za cel: poprawę opieki nad dziećmi dotkniętymi głuchoślepotą, promowanie praw i potrzeb dzieci głuchoniewidomych, zapew-

nienie dobrobytu osobom głuchoniewidomym w wieku dorosłym oraz zapewnienie maksymalnej integracji głuchoniewidomych ze społeczeństwem.

Kierunki rozwoju pedagogiki osób głuchoniewidomych (surdotyflopedagogiki)

Zmiany w postrzeganiu osób głuchoniewidomych, przeobrażenia programowe w edukacji uczniów głuchoniewidomych, pragnienie usuwania pojęć stygmatyzujących i zastępowanie ich określeniami neutralnymi mają zdecydowania charakter prointegracyjny i pronormalizacyjny. Rozpatrując nowe tendencje i kierunki rozwoju pedagogiki osób głuchoniewidomych (surdotyflopedagogiki), należy mówić o zmianach w kilku podstawowych obszarach zainteresowań.

Pierwszym obszarem zainteresowania jest kwestia terminologii pojęcia głuchoślepoty. W Republice Czeskiej pierwsza definicja głuchoślepoty została stworzona przez Věřę Husáková w 1993 r. Autorka definiowała głuchoślepotę jako „niepełnosprawność spowodowaną zbiegiem wad wzrokowych i słuchowych, która powoduje trudności w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym. Jest osobną kategorią niepełnosprawności, charakteryzująca się koniecznością indywidualnego podejścia w edukacji i rehabilitacji” [Husáková 1997: 17–18]. Kolejne doprecyzowanie definicji głuchoślepoty miało miejsce w 2003 roku, wraz z powstaniem grupy roboczej pod kierunkiem Jana Jakeša. W skład zespołu wchodził: Jitka Řehořová (lekarz okulista), Zita Nováková (Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Masaryka w Brnie), Frantisek Šebesta (Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Karola w Pradze), Ota Pačesová (Społeczność głuchoniewidomych LORM), Iveta Langrová (Tyfloservis). Pod koniec 2004 r. grupa definiuje głuchoślepotę jako „wyjątkową niepełnosprawnością, powstającą w wyniku równoczesnego uszkodzenia wzroku i słuchu. Powoduje poważne problemy w obszarze psychospołecznym, porozumiewania się, społecznej interakcji z otoczeniem. Jednocześnie uniemożliwia pełną integrację i zaangażowanie w społeczeństwie”. Głuchoślepotę określa także w ustawie o systemach komunikacji osób niesłyszących i głuchoniewidomych (Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob). Zgodnie z zapisami niniejszej ustawy, głuchoniewidomą jest osoba, posiadająca równoczesne uszkodzenie wzroku i słuchu w różnym stopniu, rodzaju i okresie występowania, które utrudnia pełny rozwój mowy (umiejętności porozumiewania się). W Republice Czeskiej nadal stosowana jest definicja medyczna głuchoślepoty akcentująca wrodzoną lub nabytą etiologię tej wyjątkowej niepełnosprawności.

W naszym kraju nadal nie istnieje prawnie niepełnosprawność, jaką jest głuchoślepotę. W systemie orzekania o niepełnosprawności, osoby z jednoczes-

nym uszkodzeniem wzroku i słuchu nie istnieją. Pierwszym i jedynym aktem prawnym w randze ustawy, w którym pojawia się termin „osoba głuchoniewidoma” jest ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się, uchwalona w sierpniu 2011 roku [Kozłowski, Książek 2017: 26].

Drugim obszarem zmian jest obszar wiedzy surdotyflopopedagogiki, koncepcji pracy. W początkowym okresie rozwoju tej subdyscypliny, zarówno w Polsce, jak i w Republice Czeskiej, zajmowała się ona przede wszystkim zagadnieniami rehabilitacji ukierunkowanej na osoby z równoczesnym uszkodzeniem wzroku i słuchu. W Republice Czeskiej na początku lat 90. XX w. badania czeskich pedagogów specjalnych [Souralová 2001; Ludíková 2000] ukazały, że lepsze rozwiązania na rzecz osób głuchoniewidomych wymagają systemowego podejścia. Podkreślano konieczność zwrócenia uwagi na dominującą grupę osób głuchoniewidomych – z niedosłuchem i słabowzrocznością. Również w naszym kraju (pod koniec lat 90.) zostały przeprowadzone badania „Epidemiologia głuchoślepoty w Polsce”. Wyniki badań dostarczyły cennych informacji na temat sytuacji społecznej i rozwojowej osób głuchoniewidomych. Przede wszystkim badania ujawniły braki w ewidencjonowaniu tej kategorii niepełnosprawności, szczególnie u dzieci małych – od 0 do 3 roku życia. Podkreślano potrzebę dokonania oceny form pracy poradni psychologiczno-pedagogicznych, poradni diagnozy i rehabilitacji dzieci i młodzieży z wadą słuchu, a także szkół uczących głuchoniewidome dzieci. Wszystko to miało na celu wypracowanie bardziej efektywnych metod diagnozy, rehabilitacji, stymulacji i dynamizowania rozwoju głuchoniewidomych. Wskazano także na konieczność specjalizowania pracowników placówek, realizujących funkcje rehabilitacyjno-edukacyjne, w zakresie surdotyflopopedagogiki [Zaorska 2002: 227–235]. Obecnie w Polsce, jak i Republice Czeskiej surdotyflopopedagogika obejmuje swoim zainteresowaniem całe życie osoby głuchoniewidomej: problemy komunikacyjne, m.in. w dostosowaniu dotykowego alfabetu Lorma, ich potrzeby czy problemy opieki nad dziećmi z głuchoślepotą i ich rodzin.

Trzecim obszarem zainteresowania są zmiany w możliwości edukacji, opieki, terapii i wsparcia osób głuchoniewidomych. Jak podkreśla Ludíková [2000: 9] „obecny globalny trend pomocy i wsparcia dla osób głuchoniewidomych można scharakteryzować jako przejście od programów krótkoterminowych do zintegrowanego wsparcia, od biernych do aktywnie biorących udział rodziców i wreszcie stworzenie sieci instytucji wspierających osoby głuchoniewidome i ich rodzin”. Postuluje się o stworzenie indywidualnych programów edukacyjnych, dostosowanych do poziomu rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i społecznego ucznia głuchoniewidomego. Ważne jest także odpowiednie przygotowanie nauczycieli, wychowawców, pedagogów specjalnych do pracy z uczniem głuchoniewidomym. W Polsce, jak i Republice Czeskiej, dostępne są dla dzieci z głuchoślepotą dwie główne formy realizacji kształcenia specjalnego: segregacyjna

i niesegregacyjna [Szumski 2010; Bełza 2015]. Kształcenie segregacyjne dotyczy edukacji w placówkach specjalnych. W naszym kraju nie istnieje placówka specjalna przeznaczona wyłącznie dla uczniów z głuchosłepotą [Paradowska, Książek 2017; Zaorska 2002]. Funkcjonują dwa oddziały dla dzieci z głuchosłepotą – przy szkołach specjalnych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (w Bydgoszczy i w Lasakach) [Paradowska, Książek 2017]. W Republice Czeskiej istnieje szkoła specjalna dla głuchoniewidomych uczniów „Za ´blesk” w Ołomuńcu – jako jedyna w kraju oferuje specjalistyczne wsparcie.

W obu krajach, część uczniów głuchoniewidomych, w ramach realizacji kształcenia specjalnego, uczęszcza do placówek specjalnych, przeznaczonych dla dzieci z uszkodzeniem wzroku (niewidomych lub słabowidzących), dla dzieci z uszkodzeniem słuchu (niesłyszących lub słabosłyszących), bądź z niepełnosprawnością intelektualną gdy występuje ona dodatkowo [Paradowska, Książek 2017: 65]. W ostatnich dwóch dziesięcioleciach w Republice Czeskiej dokonano wielu zmian w edukacji dziecka z niepełnosprawnością, opartych w dużym stopniu na założeniu, aby integrować jak największą liczbę uczniów z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych, realizując tym samym model integracyjny/inkluzyjny [Bełza 2015: 107].

Ostatnim z wymienionych obszarów jest zmiana perspektywy w prowadzeniu badań dotyczących głuchoniewidomych. Jak pisze Marzenna Zaorska „badania naukowe obejmujące ludzi ze sprzężoną niepełnosprawnością, w tym głuchoniewidomych, mają isticie skonkretyzowany, zindywidualizowany oraz definiowany istotą niepełnosprawności charakter” [Zaorska 2014: 92]. Coraz częściej „uwzględnia się nie tylko specyfikę podmiotu, ale także wielu innych, adekwatnych i korespondujących ze specyfiką podmiotu determinantów, jak również możliwych wpływów środowiska/środoisk życia, współdecydujących o przebiegu indywidualnej ścieżki rozwoju i rzutujących na aktualnie uzyskany poziom społecznego oraz osobistego funkcjonowania” (Zaorska 2014: 92-93). Coraz większa liczba badań poświęconych osobom głuchoniewidomym prowadzonych jest w paradygmacie jakościowym.

Wrażliwość współczesnych pokoleń wobec podmiotowego traktowania osób głuchoniewidomych kształtowania się w Polsce, jak i w Republice Czeskiej w trudnych warunkach życia społecznego. Nie było dotąd tradycji traktowania osób z głuchosłepotą jako podmiotów niezależnych, z ich subiektywnymi nastawieniami i oczekiwaniami. Bez wątplenia duży wpływ na kierunki zmian w obszarze pedagogiki osób głuchoniewidomych miały działania organizacji pozarządowych na rzecz głuchoniewidomych i ich rodzin. Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym (TPG) w Polsce i Społeczność pro hluchoslepé – LORM w Republice Czeskiej, pozytywnie wpłynęły na szereg rozwiązań praktycznych. Obie organizacje starają się zapewnić jak najwięcej form pomocy osobom głuchoniewidomym. Ofe-

rują porady specjalistyczne, organizują imprezy kulturalne i sportowe. Należy wyraźnie podkreślić, że jednocześnie uszkodzenie słuchu i wzroku istotnie ogranicza oraz ukierunkowuje przebieg rozwoju psychofizycznego i społecznego, determinuje formę treści, możliwy poziom edukacji szkolnej oraz jakość życia osoby głuchoniewidomej, przede wszystkim w kontekście jej autonomii, samorealizacji w życiu osobistym czy społeczno-zawodowym [Zaorska 2014: 32].

Podsumowanie

Zmiany dotyczące ujednoczenia terminologii pojęcia głuchoślepoty czy poszerzenia zainteresowania surdotypopedagogiki leżą u podstaw przemian dokonujących się w teorii i praktyce polskiej i czeskiej pedagogice specjalnej. Na przełomie ostatnich lat znacznie rozszerzył się zakres pedagogicznych studiów nad problemami osób głuchoniewidomych. Zarówno w Polsce, jak i Republice Czeskiej, postrzeganie osób głuchoniewidomych jako grupy szczególnie poszkodowanej doprowadziło do zwiększonej koncentracji społecznej uwagi na ich problemy. Pełnosprawna część społeczeństwa zaczyna pomалу dostrzegać, że osoby głuchoniewidome są w stanie samodzielnie funkcjonować. Na początku lat 90. XX w. pojawiły się pierwsze organizacje pozarządowe – Towarzystwo Pomocy Głuchoniewidomym oraz Społeczność LORM, tworzące nowe koncepcje wsparcia osób z głuchoślepotą.

Bibliografia

- Bańka A. (1998), *Percepcja przestrzeni u głuchoniewidomych a orientacja, swoboda działania i poczucie jakości życia w środowisku* [w:] *Perspektywy rehabilitacji osób głuchoniewidomych*, S. Kowalik, A. Bańska (red.), Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań, s. 11–38.
- Bełza M. (2015), *Systemy edukacji osób umiarkowanie, znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Benisz M. (2006), *Komunikacja przez dotyk – głuchoniewidomi* [w:] *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, J. Błaszczczyński (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 285–318.
- Dammeyer J. (2014), *Deafblindness: A review of the literature*, „Scandinavian Journal of Public Health”, s. 1–9.
- Dłonie i Słowo*, Magazyn Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (2016), http://tpg.org.pl/dis/files/2016/03/DiS_1_2016_do_internetu.pdf [dostęp: 10.05.2018].
- Dyckik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.

- Głuchoniewidomi w Polsce 2016. Raport Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomych*, <http://tpg.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/raport-głuchoniewidomi-2016.pdf> [dostęp: 10.05.2018].
- Hlaváčová J. (2003), *Hluchoslepí mezi námi*, LORM – Společnost pro hluchoslepé, Praha.
- Husáková V. (1997), *Pojem hluchoslepoty*, „Speciální Pedagogika”, nr 7, s. 17–25.
- Kasprzak T. (2017), *Specyficzny rodzaj niepełnosprawności jako sytuacja trudna w rodzinie. Osoby głuchoniewidome i ich rodziny w Republice Czeskiej*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 26–27, s. 167–180.
- Kasprzak T. (2018), *Współczesne problemy alternatywnych form pomocy osobom głuchoniewidomym w Republice Czeskiej* [w:] *Společne i jednotkové kontexty pomoci, wsparcia społecznego, poradnictwa*, t. 2. J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 291–300.
- Kozłowski G., Książek M. (2017), *Kim jest osoba głuchoniewidoma – sposoby definiowania w Polsce* [w:] *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (red.), Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 25–40.
- Kyselák J. (2011), *Sluchové postižení a hluchoslepí a jejich příprava k ochraně obyvatelstva*, „The Science for Population Protection”, s. 1–16.
- Książek M. (2009), *Wszystko co powinieneś wiedzieć o głuchoślepcie* [w:] *Małymi krokami do wielkich celów*, M. Białek (red.), Wydawnictwo PZN, Warszawa, s. 7–23.
- Ludíková L. (2000), *Edukace hluchoslepeho dítěte v raném věku*, Univerzita Palackého, Olomouc.
- Majewski T. (1974), *Dzieci głuchoniewidome i ich rehabilitacja*, „Przegląd Tyflogiczny” nr 2.
- Majewski T. (1979), *Zagadnienia rehabilitacyjne głuchoniewidomych*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.
- Majewski T. (1998), *Pedagogika dzieci głuchoniewidomych* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 169–178.
- Mieszczneriakow A. (1978), *Dzieci głuchoniewidome. Kształtowanie zachowania a rozwój psychiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Novak J. (2002), *Children and disability in the Czech Republic (MONEE country analytical report 2002)*, Florence, UNICEF Innocent Research Center.
- Ostrowska A. (1994), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Postawy społeczeństwa polskiego wobec ludzi niepełnosprawnych (raport z badań)*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
- Paradowska E., Książek M. (2017), *Dostęp dzieci głuchoniewidomych do różnych form edukacji – szanse i zagrożenia* [w:] *Świat osób głuchoniewidomych. Wyzwania współczesności*, E. Domagała-Zyśk, G. Wiącek, M. Książek (red.), Wydawnictwo Episteme, Lublin, s. 53–78.
- Souralová L. (2001), *Vydělávání hluchoslepých*, vyd. I, Scientia, Praha.
- Souralová E., Horáková R. (2008), *Problematika osob s hluchoslepotou a kontaktní tlumočení u hluchoslepých preferujících český znakový jazyk, česká komora tlumočnická k znakovému jazyku*, Praha.
- Statut Towarzystwa Pomocy Głuchoniewidomym (2009).
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2009), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce* [w:] *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*, t. 2. T. Żółkowska (red.), Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 319–346.
- Zaorska M. (2002), *Głuchoniewidomi w Polsce – specjalna pomoc, edukacja i rehabilitacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.

- Zaorska M. (2008), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście historycznym i stan aktualny* [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, J. Bleszczyński, D. Baczała, J. Binnebesel, (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź, s. 79–104.
- Zaorska M. (2010), *Edukacja i rehabilitacja osób głuchoniewidomych w Polsce i Rosji (rozwoj i stan obecny)*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Zaorska M. (2014), *Organizacja oraz realizacja badań naukowych osób dorosłych z niepełnosprawnością sprzężoną (na przykładzie osób głuchoniewidomych) za granicą – możliwości i ograniczenia*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 18, s. 91–102.
- Zaorska M. (2014), *Problemy życiowe młodych osób dorosłych głuchoniewidomych o niskim poziomie funkcjonowania w perspektywie rzeczywistości, oczekiwań, deklaracji pomocowych*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, nr 19, s. 31–41.
- Zákon 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob.
- Vann B.H., Šiška J. (2006), *From „cage beds” to inclusion: the long road for individuals with intellectual disability in the Czech Republic*, „Disability&Society”, s. 425–439.
- Výroční zpráva za rok 2011, <https://www.lorm.cz/wp-content/uploads/2014/08/vyrocnizprava-2011.pdf> [dostęp: 10.05.2018].

Katarzyna Parys

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Idea pomocy w pedagogice specjalnej – kluczowe wymiary relacji syntagmatycznej

Fakt, że w obszarze pedagogiki specjalnej pomaganie przyjmuje postać nadrzędnej idei i zasadniczego kierunku działań rehabilitacyjnych, skłania do refleksji nad istotą i złożonością tego zjawiska. W tekście ukazano syntagmatyczny charakter pomocy i poddano analizie jej zasadnicze komponenty, którymi są: biorca i dawca pomocy, relacje zachodzące pomiędzy nimi, cel i motyw udzielania pomocy, sposoby jej realizacji, granice oraz konsekwencje pomagania. Uporządkowanie wymienionych elementów i poddanie ich refleksji to istotny, choć nie jedyny, cel artykułu. Niezwykle ważne było wyrażenie sprzeciwu wobec traktowania osób z niepełnosprawnością wyłącznie w kategorii biorców działań pomocowych i zwrócenie uwagi na potrzebę oraz możliwość skutecznego wypełniania roli dawców pomocy.

Słowa kluczowe: relacja pomocy, syntagma, dawca i biorca pomocy, celowość pomocy, granice i konsekwencje pomagania

The concept of help in special pedagogy – key dimensions of a syntagmatic relation

Helping in the area of special education takes the form of the overarching idea and the fundamental direction of rehabilitation activities. This makes it is worth considering the essence and complexity of this phenomenon. The article presents the syntagmatic nature of help and analysed its essential components, which are: the recipient and the giver of help, relationships between them, the purpose and motives of providing help, ways to implement it, boundaries in helping and consequences of helping. Organizing these elements and reflecting them is an important, though not the only, purpose of the article. It was crucial to object to the treatment of people with disabilities only in the category of recipients of assistance activities and to draw attention to the need and the possibility of effectively fulfilling by them the role of givers of help.

Keywords: relationship of help, syntagma, the help giver and the help recipient, purposefulness of help, boundaries in helping and consequences of helping

*Pomoc jest [...] obiektywną koniecznością.
Dlatego ideologia pomocy powinna ulec przekształceniu,
uwolnić się od patosu, od paternalistycznej filantropii
prowadzącej do przedmiotowego traktowania osób potrzebujących,
a w zamian budować poczucie wspólnoty,
oparte na zrozumieniu współzależności losów wszystkich ludzi.*
K. Otrębska-Popiołek 1991, s. 7

Wprowadzenie – nasycenie pedagogiki specjalnej ideą pomocy

Problematyka dotycząca pomocy zajmuje poczesne miejsce w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej. Wskazując podstawowe pojęcia tej dyscypliny naukowej, Władysław Dykcik [1997: 63] w pierwszej kolejności wymienił pojęcie „pomoc”. Kolejne dowody, potwierdzające istotność pomocy w założeniach i działaniach pedagogów specjalnych, odnajdziemy analizując różne typologie zasad ukierunkowujących pracę podejmowaną z myślą o osobach niepełnosprawnych. Otton Lipkowski [1981: 43–46] wśród pięciu najważniejszych zasad rewalidacji wskazuje zasadę pomocy, natomiast pierwsze zalecenie w zbiorze dyrektyw regulujących działania ortodydaktyki nazywa zasadą pomocy i życzliwości, znaną również jako zasada życzliwej pomocy. W zbiorze reguł dotyczących edukacji i rehabilitacji osób niepełnosprawnych sformułowanych przez Władysława Dykcika [2005: 208–209] podkreślona została także konieczność zapewnienia odpowiedniej pomocy tym osobom. Jedna z sześciu podstawowych norm wyróżnionych przez autora, przyjmujących status pryncypialnych ogólnospołecznych wartości czy prawidłowości, to zasada pomocniczości (subsydiarności), akcentująca prawo każdej jednostki do twórczej samorealizacji i partnerskiego współdziałania. Ekspozowanie działań pomocowych w obszarze pedagogiki specjalnej jest uzasadniane następującymi przekonaniem:

- pomaganie, to elementarna postawa społeczna, która jest wymagana w zachowaniach prezentowanych wobec osób niepełnosprawnych [Dykcik 2005: 139]. Bez koniecznej pomocy osoby te nie są w stanie osiągnąć pełni swoich możliwości;
- osoby niepełnosprawne wykazują większe indywidualne wymagania w zakresie pomocy. W pewnych sytuacjach pomoc ta musi przyjmować specjalny charakter [Dykcik 2005: 157, 169];
- podstawowe kierunki działań podejmowanych w ramach pedagogiki specjalnej (rehabilitacja/rewalidacja, resocjalizacja, profilaktyka, interwencja) wchodzą w zakres działań pomocowych [Sęk. 2000: 365];

- realizacja działań wychowawczych, socjalizacyjnych, terapeutycznych, rehabilitacyjnych wobec osób niepełnosprawnych wymaga zastosowania różnych rodzajów pomocy [Dykcik 2005: 116–117].

Beneficjentami oddziaływań pomocowych, pozostającymi w kręgu zainteresowań pedagogiki specjalnej, są nie tylko osoby niepełnosprawne, ale również członkowie ich rodzin oraz profesjonalści pomagający innym. Udzielając wsparcia pedagog pełni rolę najważniejszego „narzędzia” czy też ogniwa w procesie rehabilitacji [Obuchowska 1987: 30–31]. Jednak z racji niedoborów w przygotowaniu zawodowym, jak też własnych niedoskonałości i trudnych sytuacji doświadczanych w pracy, pedagog jest narażony na utratę sił psychicznych, poczucie znużenia, załamania czy też wypalenia zawodowego. Stąd też Irena Obuchowska [1987: 31] postuluje, by w zbiorze zasadniczych założeń pedagogiki specjalnej uwzględnić paradygmat pomocy pomagającemu, wyznaczający konieczność wprowadzenia takich rozwiązań w systemie dokształcania nauczycieli, które mogłyby służyć wzmacnianiu posiadanych zasobów, a w rezultacie sprzyjać skutecznej realizacji działań rehabilitacyjnych.

Poza terminem „pomaganie”, w pedagogice specjalnej mocno zakorzeniły się terminy, które wydają się być bardzo bliskie temu pierwszemu: „wspomaganie” i „wspieranie”. Maria Kielar-Turska [2003: 12] przypisuje wszystkim trzem określeniom taki sam zakres znaczeniowy, traktuje je jako terminy równorzędne. Natomiast Irena Obuchowska [1997: 35–36] wskazuje, że terminy „wspomaganie” „wspieranie” mieszczą się w nurcie działań pomocowych, akcentują sposób realizacji tych działań i dotyczą zarówno osób o prawidłowym, jak i zaburzonym rozwoju. Pomimo że obydwie terminy bywają stosowane zamiennie, Obuchowska dostrzega możliwość różnicowania tych terminów. Jej zdaniem termin „wspieranie” odnosi się zasadniczo do warunków i okoliczności, co oznacza, że działania wspierające rozwój polegają na stwarzaniu odpowiednich do tego rozwoju warunków. Terminowi „wspomaganie” Obuchowska nadaje szerszy zakres znaczeniowy, odnosząc go do tych intencjonalnych oddziaływań, które służą wzmacnianiu, utrzymywaniu i utrwalaniu występujących już zasobów, bądź ich poszerzaniu, poprzez włączanie nowych możliwości w skład tych, które już istnieją. Wszystkie te działania dotyczą właściwości pozytywnych, nie uwzględniają postępowań naprawczych, polegających na zapobieganiu nieprawidłowościom, eliminowaniu wad, niedoskonałości i negatywnych czynników czy też przekształcaniu nieprawidłowości. Z kolei oddziaływania zapobiegawcze, naprawcze i eliminujące, Obuchowska umieszcza w polu znaczeniowym pojęcia „psychoterapia”. Sposób rozróżnienia działań wspomagających i wspierających zaproponowany przez Obuchowską przyjmuje również Władysław Dykcik [1997: 81], natomiast Barbara Kaja [2000: 20] wskazuje inny element różnicujący. Wspomaganie traktuje ona jako „heideggerowskie rozumienie *przytomnego bycia z kimś*, nato-

miast w przypadku wspierania dopuszcza możliwość wystąpienia odruchowej i nieobecnej filantropii.

Niezależnie od tego czy pojęcia „pomoc”, „wspomaganie” i „wspieranie” potraktujemy w sposób synonimiczny, czy też będziemy wyznaczać ewentualne różnice znaczeniowe między nimi, daje się zauważyć element łączący te trzy działania. Wszystkie one przyjmują postać intencjonalnej interakcji społecznej, której powszechnie przypisuje się charakter pozytywny. Celem omawianych oddziaływań jest pomnażanie korzyści, optymalizacja rozwoju, wzmacnianie dobrostanu człowieka, jego samodzielności i niezależności.

Pomoc w ujęciu syntagmatycznym

Analizując zjawisko pomocy odwołam się do językoznawczego pojęcia „syntagma” i wykorzystam jego metaforyczne znaczenie. *Słownik Języka Polskiego* [1981: 385] wyjaśnia, iż syntagma to „odcinek tekstu połączony z dwu lub więcej wyrazów, połączonych związkiem składniowym, np. *biały dom*”. Metaforycznie ujmowana syntagma ma uzmysłowić związki zachodzące pomiędzy poszczególnymi elementami złożonego zjawiska pomocy i zachęcić do analizy tych wew- nętrznych powiązań. Zamiarem moim nie jest jednak odnajdywanie funkcjonalnych lub strukturalnych zasad istniejących związków, a jedynie pragnę zaznaczyć relacyjny, współzależnościowy charakter składowych aspektów zjawiska pomocy, ujmowanego syntagmatycznie. Syntagma charakteryzuje się pewną logiczną całością znaczeniową, a drogą do jej zrozumienia jest rozpoznanie wszystkich tworzących ją elementów. Zatem badając i opisując zjawisko pomocy nie należy pomijać żadnego elementu budującego tę syntagmę. Komponentami pomocy ujmowanej syntagmatycznie są: biorca i dawca pomocy, relacje zachodzące pomiędzy nimi, cel i motywy udzielania pomocy, sposoby jej realizacji, granice oraz konsekwencje pomagania. Człony syntagmy występują w sąsiedztwie, charakteryzują się nierównoważnością, lecz każdy z nich jest istotny i wymagany w strukturze syntagmatycznej, każdy wnosi konkretną informację, dookreśla i uzupełnia pozostałe elementy. Wszystkie składowe są widoczne równocześnie, co powoduje, że opisując jeden element pomocy, niemożliwe jest zignorowanie pozostałych. Każdy element syntagmy wchodzi w relację z każdym, tworząc kontekst sytuacyjny, w którym takiej, a nie innej pomocy się udziela, tak, a nie inaczej pomoc przebiega, takie, a nie inne motywy kierują wspomagającym i wspomaganym. Schemat pomocy ujmowany syntagmatycznie tworzą odpowiedzi na pytania, odnoszące się do poszczególnych składowych tego zjawiska:

- **Cel:** W jakim celu działa pomagający? Jaki cel przyjął wspomagany? Czy cel pomagającego i wspomaganego jest zgodny?

- **Relacja pomocy:** Czy występuje więź między pomagającym i wspomaganym? Czy pomagający podkreśla dominację nad wspomaganym? Czy wspomagany ma poczucie dyskomfortu? Jak zmienia się w czasie relacja pomiędzy pomagającym i wspomaganym?
- **Motywy:** Dlaczego pomagający angażuje się w pomoc? Który motyw jest głównym wyznacznikiem jego działania? Czy i jakich korzyści oczekuje pomagający dla siebie? Jakie motywy rządzą jego działaniem?
- **Sposób działania:** Czy sposób pomocy uwzględnia faktyczną sytuację wspomaganego? Jak działa pomagający, a jak wspomagany? Który z podmiotów wykazuje większe zaangażowanie?
- **Wspomagający:** Czy wspomagający jest profesjonalnie przygotowany do pomagania? Jaką przejawia gotowość do podejmowania działań prospołecznych? Czy dysponuje cechami pożądanymi u pomagających? Jakie cechy utrudniają mu pomaganie innym? Czy działa samodzielnie?
- **Wspomagany:** Kim jest wspomagany? W jakim stopniu czuje się winny za powstanie doświadczanej trudności? Czy czuje się odpowiedzialny za rozwiązanie problemu? Czy podejmuje działania naprawcze? Czy szuka wsparcia?
- **Konsekwencje:** Czy skutki pomocy są zgodne z oczekiwaniami wspomaganego oraz oczekiwaniami wspomagającego? Co jest brane pod uwagę przy ocenie skuteczności pomocy? Czy pomagający i wspomagany tak samo wartościują efekty działań pomocowych?
- **Granice:** Czy podejmowane działania spełniają warunki działań pomocowych? Czy intensywność i zakres pomocy odpowiada potrzebom i możliwościom wspomaganego?

Odpowiedzi na postawione pytania budują elementy syntagmy, chociaż nie przesądzają ostatecznie o ich postaci. Poszczególne składowe wchodzi bowiem w relacje między sobą, dookreślają się wzajemnie, i dopiero dzięki temu zyskują swój kształt, nabierają określonego znaczenia.

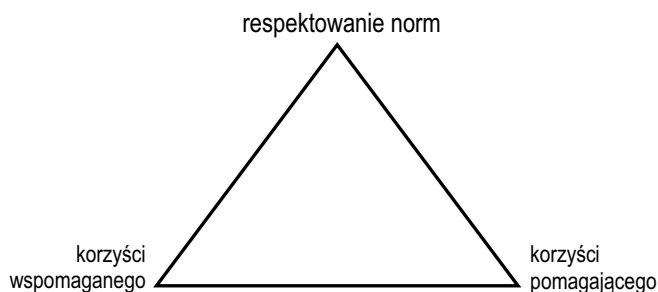
Cel pomocy

Celem wyznaczającym działania pomocowe jest poprawa sytuacji wspomaganego, pozyskanie przezeń określonego dobra lub zapobiegnięcie niepożądanym zmianom [Sęk 2000: 366]. Pomimo odmienności ról i działań, cel ten jest wspólny dla obydwu uczestników relacji pomocy, powinien łączyć ich wysiłki i ukierunkowywać podejmowane działania. Sytuacja, w której dążenia pomagającego i wspomaganego wykazują rozbieżność, może sugerować występowanie działań manipulacyjnych, polegających na wykorzystywaniu pomagającego czy też narzucaniu wspomaganemu rozwiązań, które nie zyskują jego aprobaty.

Postępowanie tego rodzaju nie pozwala mówić o pomaganiu, lecz o pseudopomocy [Otrębska-Popiołek 1991: 21].

Motywy działań pomocowych

Analiza treści poświęconych problemowi czynników oraz mechanizmów skłaniających ludzi do podejmowania działań na rzecz innych pozwoliła wyodrębnić trzy rodzaje zachowań pomocowych: altruistyczne, egocentryczne i konformistyczne. Podstawą dokonanego rozróżnienia uczyniłam zasadniczy czynnik, który ogniskuje uwagę wspomagającego i wyznacza jego działania (ryc. 1).



Ryc. 1. Źródła działań pomocowych

Źródło: opracowanie własne.

Uwzględnianie potrzeb wspomaganego, kierowanie się jego dobrem jest zasadniczym warunkiem działań pomocowych. Jeśli pomagający realizując tę regułę przedkłada potrzeby i korzyści wspomaganego ponad potrzeby i korzyści własne, wówczas mamy do czynienia z motywacją altruistyczną, natomiast w przeciwnym wypadku do głosu dochodzi motywacja egocentryczna. Stawianie na pierwszym planie obowiązujących społecznie norm i zasad, bezrefleksyjne ich respektowanie i traktowanie potrzeb wspomaganego w pośledni sposób wskazuje na motywację konformistyczną

Altruistyczne i egocentryczne zachowania pomocowe sytuują się na przeciwległych krańcach kontinuum. Te pierwsze uruchamiane są za sprawą motywów wewnętrznych, natomiast drugie wiążą się z oczekiwaniem wzmocnień zewnętrznych.

W zależności od źródła nagrody, Jerzy Karyłowski [1982] rozróżnia dwa typy pomocy altruistycznej. Podczas gdy źródłem gratyfikacji jest chęć poprawy sytuacji osoby wspomaganego (lub niedopuszczenie do jej pogorszenia), gdy pomagający koncentruje się na potrzebach i uczuciach wspomaganego, dąży do wzmocnienia jego dobrostanu, stawia „Ty ponad Ja”, wówczas mamy do czynienia z motywacją skierowaną na zewnątrz, nazwaną przez Karyłowskiego [1982: 27] motywacją eg-

zocentryczną. Wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka jest również wyraźnym fundamentem motywacji nazywanej motywacją empatyczną. U jej podstaw leży dostrzeganie podobieństw innych ludzi do „Ja” pomagającego. Motywacja tego rodzaju pozwala pomagającemu współodczuwać stany emocjonalne czy też problemy wspomaganego. Całkowity brak motywacji empatycznej może skutkować brakiem zrozumienia wspomaganego i traktowaniem go w sposób instrumentalny, natomiast w przypadku przerostu motywacji empatycznej występuje obawa, iż pomagający będzie gotów faktycznie udzielać wsparcia jedynie tym osobom, z którymi odczuwa swoiste podobieństwo. Zatem współpraca z osobami, u których pomagający nie dostrzega podobieństwa do własnego „Ja”, może być skomplikowana i niesatysfakcjonująca dla wspomaganych [Teoplitz-Winiewska 2008: 236–237].

Drugi typ motywacji altruistycznej wyróżnionej przez Karyłowskiego [1982], to motywacja endocentryczna, w przypadku której bodźcem uruchamiającym działanie pomocowe jest dążność pomagającego do poprawy własnego samopoczucia i samooceny, bądź niedopuszczenie do ich spadku. Ponieważ widoczne są tutaj elementy zachowań egoistycznych, należy stwierdzić, że motywacja endocentryczna nie jest czystą postacią motywacji altruistycznej, co nie znaczy, że jest motywacją egocentryczną (egoistyczną). Z motywacją egocentryczną mamy bowiem do czynienia wówczas, gdy siłą napędową działań pomocowych jest dążność wspomaganego do pokazania własnych możliwości, przewagi, kompetencji, gdy „Ja dominuje nad Ty”, a źródłem oczekiwanej gratyfikacji są nagrody zewnętrzne: dobra materialne, aprobata ze strony osób wspomaganych, uznanie społeczne. Jeszcze inne motywy natury egocentrycznej, dla których pomagający podejmuje działania pomocowe, są związane z niezaspokojeniem potrzeb i doświadczaniem trudności społecznych czy też emocjonalnych. Stąd pojawia się pomaganie jako namiastka kontaktu, pomaganie z bezradności, pomaganie jako obrona albo terapia własnych problemów, czy też pomaganie jako fatum w sytuacji, gdy pomagający przejawia natrętną skłonność do angażowania się w działania pomocowe [Fengler 2000: 18–19]. Przesadne pomaganie może być realizowane nie z uwagi na faktyczne potrzeby wspomaganych, lecz być rezultatem obsesyjnej potrzeby działania na rzecz innych. W takiej sytuacji nietrudno o pomoc chybioną, polegającą na wzmacnianiu nie tych, których trzeba i oferowaniu nie tego, co potrzebne [Otrębska-Popiołek 1991: 66].

Przy założeniu, że stroną doświadczającą korzyści w sytuacji pomocy powinien być podmiot wspomagany, natomiast działanie pomagającego winno charakteryzować się bezinteresownością, a nawet uwzględniać ewentualność poniesienia kosztów, nasuwają się wątpliwości, czy nadal mamy do czynienia z sytuacją pomocy, wówczas gdy działania pomagającego są warunkowane motywami zewnętrznymi i gdy dąży on do osiągnięcia określonych korzyści. Rozważając te

kwestie Katarzyna Otrębska-Popiołek [1991] zauważa, iż ponoszenie przez pomagającego wysiłku i kosztów w jednej sferze, nie musi oznaczać, że w innym obszarze jest on pozbawiony możliwości uzyskiwania korzyści. Zdaniem autorki, wykluczenie współwystępowania kosztów i zysków z zakresu pojęcia „pomoc” nie wydaje się możliwe. Zatem działania, w których pomagający doświadczą korzyści, nie można umieszczać poza nawiasem działań pomocowych, bądź postrzegać je jako gorsze rodzaje pomocy. Aprobatę dla faktu czerpania zysków przez pomagającego odnajdujemy również w teoriach próbujących wyjaśnić przyczyny występowania zachowań pomocowych. Zarówno teoria norm, jak i ewolucjonistyczna teoria Williama Hamiltona, zakładają, że każda pomoc kierowana na innych jest w gruncie rzeczy działaniem na własną korzyść [za: Grabowski 2012: 370–371]. Przyjmując przytoczone wyjaśnienia, należy zgodzić się z faktem, że pomagający i wspomagany stanowią „dwa punkty tego samego działania, w którym pomagający otrzymuje pomoc, w tym samym momencie, w którym ją daje, natomiast wspomagany daje biorąc [...] Pomoc jest procesem obustronnych korzyści” [Casanovas, Chalcoff 2011: 101]. Nie służy jedynie wspomaganemu, lecz także (a może nawet nade wszystko) pomagającemu, ponieważ świadcząc pomoc realizuje się on jako istota ludzka [Casanovas, Chalcoff 2011: 101]. Natomiast o pseudopomocy, czy pomocy pozorowanej możemy mówić dopiero wówczas, gdy interesowność pomagającego, dążność do uzyskania zysków stają się dominującym, czy też jedynym motywem podejmowanej aktywności [Sęk 2000: 367].

Podstawy działań pomocowych, poza charakterem altruistycznym i egoistycznym, mogą mieć również charakter konformistyczny. W takim przypadku bodźcem zachęcającym do działania jest motywacja normocentryczna, polegająca na uleganiu zasadom i normom, które są akceptowane w środowisku, lecz nie stanowią uwewnętrznionych standardów postępowania pomagającego. Pomoc realizowana z uwagi na motywy normatywne jest wyrazem bezrefleksyjnego podporządkowania się presji społecznej i kulturowej, wymagającej przestrzegania określonych zasad [Otrębska-Popiołek 1991: 45–46]. Motywacja normocentryczna poza konformizmem może uwzględniać również pobudki egoistyczne. Jednym z powodów, dla którego pomagający stara się respektować reguły prospołecznego funkcjonowania, może być dążność do aprobaty otoczenia. W przypadku niektórych pomagających, normy wyznaczające działania pomocowe są odnośnikami dla samooceny. Ich przestrzeganie może być źródłem satysfakcji pomagającego, natomiast niewypełnienie staje się powodem dyskomfortu, wyrzutów sumienia i poczucia lęku, który może przyjąć charakter obezwładniający, uniemożliwiający skuteczne działania pomocowe [Sęk 2000: 366].

Osoby angażujące się w pomaganie zazwyczaj kierują się nie jednym, a kilkoma motywami występującymi równolegle. Z tego też powodu, określając motywację, za sprawą której uruchomione zostały działania pomocowe, uwzględnia

się motyw dominujący, postrzegany jako główny wyznacznik postępowania osoby pomagającej [Teopltitz-Winiewska 2008: 236].

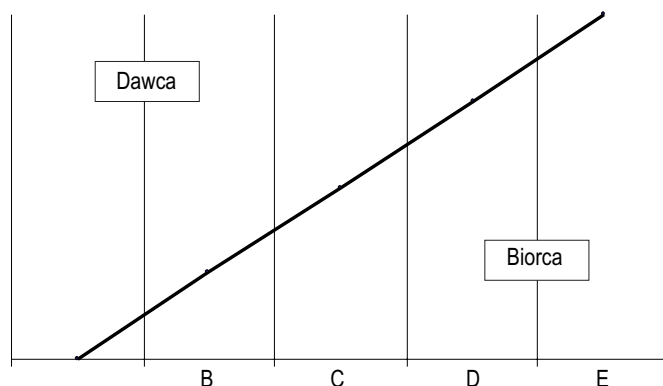
Poza refleksją nad motywami skłaniającymi do podejmowania działań pomocowych, warto zastanowić się również nad tym, dlaczego w okolicznościach wymagających pomocy ludzie nie udzielają potrzebującym koniecznego wsparcia. Najprostszym wyjaśnieniem tej sytuacji jest teza o naturalnym egoizmie człowieka, zniechęcającym do działań, które nie przysparzają własnych korzyści. Innymi powodami bezczynności mogą być specyficzne wzajemne oddziaływania osób będących świadkami sytuacji wymagającej uruchomienia pomocy. Do oddziaływań tego rodzaju należy zjawisko niewiedzy wielu, zjawisko obojętnego przechodnia [Grabowski 2012: 369], czy też zjawisko dyfuzji cierpienia [Otrębska-Popiołek 1991: 42]. To pierwsze wyraża się przekonaniem świadków, że „nic się nie stało”, a podstawą tej konstatacji jest wzajemna obserwacja braku reakcji pomocowej. Z kolei zjawisko obojętnego przechodnia odnosi się do paradoksu polegającego na tym, że im więcej jest potencjalnych pomagających, tym mniejsza jest szansa, iż ktoś udzieli pomocy. W sytuacji zbiorowej odpowiedzialności poczucie obowiązku rozkłada się i nikt nie czuje się na tyle odpowiedzialny, by podjąć konieczne działanie. Zjawisko dyfuzji cierpienia zwraca uwagę, iż wraz ze wzrostem osób wymagających pomocy spada liczba gotowych do jej udzielenia.

Relacja pomocy

Aby można było mówić o relacji pomocy nie wystarczy przeświadczenie pomagającego, iż udziela wsparcia. Niezwykle istotnym jest stanowisko wspomaganego, który winien mieć przekonanie, że korzysta z pomocy. Jeśli obydwie strony nie mają poczucia, że uczestniczą w sytuacji pomocy, to można mówić jedynie o sytuacji udzielania wsparcia, sytuacji pomagania lub sytuacji bycia wspomaganym. Relacja pomocy zachodzi wyłącznie wtedy, gdy obydwa podmioty doświadczają więzi, która prowadzi do zaistnienia układu ról sprzężonych, w którym jakość funkcjonowania osoby pomagającej i wspomaganego jest współzależna. Relacja łącząca obydwa podmioty sytuacji pomocowej ma charakter niesymetryczny, gdyż zakłada nierówność wkładów i zysków, a także nierówność statusów [Otrębska-Popiołek 1991: 17–18]. Biorca pomocy pozostaje w pewnej zależności od dawcy, który jednak nie powinien podkreślać, ani też wykorzystywać swej roli. Pożądaną postawą pomagającego jest postawa nazwana przez Tadeusza Kotarbińskiego [1986: 68] społecznym opiekunem, charakteryzująca się wrażliwością na cudze potrzeby, życzliwym usposobieniem względem wspomaganego, skłonnością do pomagania, niezawodnością. Tymczasem widzenie siebie jako osoby lepszej od wspomaganego jest najbardziej powszechną pułapką, której ulegają pomagający [Casanovas, Chalcoff 2011: 129]. Sytuacją skłaniającą poma-

gających do nadmiernego eksponowania, czy wręcz wywyższania swej pozycji, może być przekonanie, które utarło się w świadomości społecznej, że człowiek dający pomoc, to człowiek silny, ważny, dobry, pod jakimś względem lepszy od osoby wspomaganego, która jest słaba, nieporadna, często zależna od innych [Sęk 2000: 367]. To dyskryminujące naznaczenie wspomaganego może powodować, że osoby doświadczające trudności, wymagające wsparcia innych, nie występują z prośbą o pomoc, bronią się przed pomocą, a nawet ją odrzucają.

Relacja zachodząca pomiędzy wspomogającym i wspomoganym może ulegać zmianie w miarę upływu czasu i etapu wychodzenia z sytuacji kryzysowej. Uwzględniając poziom zaangażowania i odpowiedzialności obydwu podmiotów relacji pomocowej, Donald Fink [za: Flynn 1993: 114-115] wyróżnił pięć typów zależności pomiędzy osobą wspomogającą i wspomoganą (ryc. 2.).



- A. aktywność – pasywność (wspomogany jest bezradny, pomagający jest dawcą dla wspomaganego, który jest bierny);
 B. prowadzenie – współdziałanie (wspomogany jest świadomy tego co się dzieje, wypełnia zalecenia wspomogającego);
 C. wzajemne uczestnictwo (wspomogający pomaga wspomoganemu pomóc sobie samemu);
 D. wspomogany jako główny dawca (pomagający wchodzi w rolę asystenta, wspomogany przejmuje ster, bierze sprawy w swoje ręce);
 E. samoopieka (wspomogany przestaje potrzebować pomocy podejmuje działania, które można określić jako „samoopieka”, samodzielnie kreuje własną rzeczywistość).

Ryc. 2. Proporcje aktywności, warunkowane zaangażowaniem i odpowiedzialnością wspomogającego i wspomaganego, w relacjach pomocowych

Źródło: za: [Flynn 1993: 115]

Przedstawiony model ilustruje pożądany kierunek przeobrażeń zależności pomiędzy obydwoma podmiotami relacji pomocowej, od całkowitej zależności osoby wspomaganego do uzyskania przez nią poziomu samostanowienia. Nie oznacza to jednak, że w każdej sytuacji pomocowej dają znać o sobie wszystkie typy relacji. Nie zawsze wspomogany będzie tak bezsilny, że udzielanie wsparcia trze-

ba rozpocząć od sytuacji typu A, jak też nie ma gwarancji, że w efekcie udzielonego wsparcia wspomagany uzyska poziom całkowitej niezależności i samodzielności (poziom E). O stopniu bezradności wspomaganego i jego zapotrzebowaniu na intensywność działań pomocowych może decydować złożoność sytuacji problemowej, jak również indywidualne cechy wspomaganego. Rozpoczynając pomoc należy przyjąć ten typ relacji, który w określonej sytuacji jest najbardziej korzystny dla wspomaganego i odpowiadający jego aktualnym możliwościom, a następnie przechodzić do kolejnych etapów, wymagających od wspomaganego coraz większej aktywności i odpowiedzialności.

Podmiot pomagający

Pomoc jest naturalną relacją społeczną, nakierowaną na czynienie dobra i może być skutecznie realizowana zarówno przez profesjonalistów przygotowanych do podejmowania działań pomocowych, jak i osoby nie posiadające takiego przygotowania. Pożądane jest by działania profesjonalistów i nieprofesjonalistów uzupełniały się wzajemnie, nadając tym samym pomocy charakter kompleksowy.

Szereg właściwości potrzebnych osobie wspierającej zarówno tej profesjonalnie przygotowanej do pomocy, jak i nieposiadającej takiego przygotowania, to cechy „dobrego człowieka”, który chce i potrafi działać prospołecznie i altruistycznie, respektując określone kryteria moralnego wartościowania [Dykcik 2005: 116–117]. Człowieczeństwu i dobroci Maria Grzegorzewska poświęcała szczególną uwagę, kreśląc wzorzec pedagoga specjalnego. W listach do *Młodego Nauczyciela* pisała: „Myślę Kolego, że dobroć człowieka jest największą wartością, że jest wprost bezcennym skarbem na świecie. Nie tylko nie robić krzywdy nikomu, ale właśnie mieć tę czynną dobroć w niesieniu pomocy wszelkiego rodzaju” [Grzegorzewska 1996: 47]. Na kartach listów kierowanych do nauczycieli Grzegorzewska często prezentowała opisy działań różnych osób, o których z pietyzmem mówiła „to był Człowiek” [Grzegorzewska 1996: 74]. Zdaniem Hansa Struppa, cechy tego rodzaju są wyróżnikami dobrego rodzica, pedagoga czy też terapeuty, „który ma duży stopień zrozumienia samego siebie i swoich stosunków międzyosobowych [...], który jest w rozsądnych granicach ciepły i empatyczny, nie jest wrogi czy destruktywny i który ma talent, oddanie i współczucie potrzebne do tego, by współpracować z innymi” [za: Wilczek-Rużyczka 2002: 28]. Brak empatycznego rozumienia sytuacji osoby wspomaganej, spostrzeganie jej trudności w sposób całkowicie odmienny od tego, który ona prezentuje, wyraźnie utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia skuteczną realizację działań pomocowych.

Nie wystarczy chcieć działać na rzecz innych, współodczuwać ich stany emocjonalne, wykazywać zrozumienie dla ich potrzeb. O gotowości, sprawności i skuteczności pomagania decydują bowiem trzy współwystępujące komponenty:

percepcyjny – wyrażający się umiejętnością rozpoznawania potrzeb i emocji innych ludzi; motywacyjny – decydujący o chęci podejmowania wysiłku na rzecz drugiego człowieka; operacyjny – uwzględniający umiejętność projektowania i stosowania działań pomocowych [Sęk 2000: 366; Teoplitz-Winiewska 2008: 236–237]. Wymienione składowe wskazują, że sytuacja pomocy wymaga od pomagającego wszechstronnego zaangażowania. Powinien on dostrzegać, rozumieć i umiejętnie interpretować sytuację osoby potrzebującej pomocy, chcieć działać na jej rzecz nie licząc na własne zyski, umieć dobierać najbardziej adekwatne rozwiązania, w rezultacie których sytuacja wspomaganego ulegnie poprawie.

Istotnym elementem przygotowującym do udzielania pomocy są doświadczenia nabyte podczas korzystania z niej. Bowiem „chcąc dawać, trzeba również umieć pomoc przyjmować, a dobre przyjmowanie pomocy jest sztuką nie mniejszą od jej udzielania” [Wilczek-Różyńska 2002: 29]. Bycie zarówno w sytuacji pomagającego, jak i wspomaganego pozwala lepiej pojmować całość sytuacji pomocy i z większym zrozumieniem traktować rolę przeciwną w stosunku do tej, którą się aktualnie przyjmuje. Osoba występująca wyłącznie w roli dawcy, czy też biorcy zakłóca naturalny rytm międzyludzkich interakcji, które zakładają wymianę zasobów. Nadmiarowość lub niedobór działań, również tych zasadnych, prowadzi do ich hyperfunkcjonalności, co nie jest stanem pożądanym i może powodować zaburzenia w funkcjonowaniu człowieka [Ostrowska-Popiołek 1991: 65]. Nadmierne pomaganie może prowadzić do utraty sił, poczucia służalczości, wyczerpania. Z kolei nieustanne korzystanie z pomocy innych i brak doświadczeń w niesieniu pomocy może decydować o obniżeniu samooceny i utracie poczucia niezależności.

Podmiot wspomagany

Osoba znajdująca się w sytuacji wymagającej pomocy może być opisywana w kategoriach odpowiedzialności za powstały problem oraz jego rozwiązanie. Przekonanie o odpowiedzialności (lub jej braku) wyraża zarówno strona wspomaganego, jak i pomagającego, przy czym stanowiska obydwu podmiotów mogą być odmienne. Równoczesne uwzględnienie w tym postrzeganiu wymiaru przeszłości (odpowiedzialność za zaistnienie problemu) i przyszłości (odpowiedzialność za rozwiązanie problemu) jest podstawą klasyfikacji, uwzględniającej cztery typy osób korzystających z pomocy:

1. odpowiedzialne zarówno za powstanie problemu, jak i jego rozwiązanie;
2. odpowiedzialne za powstanie problemu, lecz nieodpowiedzialne za jego rozwiązanie;
3. bez odpowiedzialności za powstanie problemu, ale odpowiedzialne za jego rozwiązanie;

4. nieodpowiedzialne za powstanie problemu, ani też za jego rozwiązanie [Popiołek 1995: 58–61].

Przekonania dotyczące odpowiedzialności za powstanie problemu i jego rozwiązanie warunkują określony sposób postępowania wspomaganych i wspomagających, są podstawą zaistnienia różnych rozwiązań pomocowych. Uwzględniając sposób widzenia odpowiedzialności za przeszłość i przyszłość sytuacji problemowej, Philip Brickman [1982] wraz ze współpracownikami nakreślił cztery atrybucyjne modele pomocy funkcjonujące w umysłach osób pomagających i odbiorców pomocy (ryc. 3).

		Poczucie odpowiedzialności za rozwiązanie problemu	
		Tak	Nie
Poczucie odpowiedzialności za powstanie problemu	Tak	Model moralny	Model perswazyjny (oświecający)
	Nie	Model kompensacyjny	Model medyczny

Ryc. 3. Atrybucyjne modele pomocy

Źródło: opracowanie własne na podstawie [Brickman, Rabinowitz, Karuza, Coates, Kinder 1982].

Model moralny zakłada, iż osoba wymagająca wsparcia jest odpowiedzialna zarówno za powstanie problemu, jak również za jego rozwiązanie. Model ten wymaga odpowiednich zasobów wspomaganego: dużej dojrzałości, wiary we własne siły, zaradności, motywacji do działania i umiejętności sprostania wysokim oczekiwaniom stawianym przez pomagającego, którego rola polega na bodźcowaniu wspomaganego do aktywności, umożliwiającej rozwiązanie problemu. Pomaganie w tym modelu polega na przypominaniu wspomaganym, jak bardzo są odpowiedzialni za swój los i o tym, że rozwiązanie problemu zależy od nich samych. Tym samym dawca pomocy nie bierze odpowiedzialności za działania podejmowane przez biorcę. Przekonanie wspomaganego o własnej samodzielności i odpowiedzialności za powstanie problemu oraz jego rozwiązanie może mobilizować do wysiłku, ale równocześnie wyzwalać negatywne konsekwencje. Wysokie poczucie własnej sprawczości może bowiem zniechęcać do szukania pomocy

u innych nawet wówczas, gdy będzie ona faktycznie potrzebna, natomiast przesadne obwinianie siebie może wyzwać stres blokujący wszelkie działanie.

W modelu kompensacyjnym wina za powstanie problemu nie jest przypisywana ludziom, którzy go doświadczają, natomiast obarcza się ich odpowiedzialnością za jego rozwiązanie. Osoby te czują się zdeprimowane przez wydarzenia losowe i zmuszone do naprawiania szkód, które nie powstały za ich przyczyną. W związku z tym mogą mieć poczucie krzywdy i wyrażać przekonanie, iż zasługują na szczególny szacunek z racji tego, że walczą z przeciwnościami losu i naprawiają to, czemu nie są winne.

U podstaw modelu perswazyjnego (oświecającego)¹ leży postrzeganie ludzi jako odpowiedzialnych za powstanie problemu, lecz nie obarczonych odpowiedzialnością za jego rozwiązanie. Wspomagany postrzegany jest tutaj jako osoba zobowiązana do wprowadzenia licznych zmian w samym sobie i w swym postępowaniu, wymagająca przy tym nieustannej kontroli i zachowań dyscyplinujących ze strony autorytetu, któremu winna się podporządkować. Model ten nie przyczynia się do wzrostu kompetencji osoby korzystającej z pomocy. W miarę upływu czasu stosowanie modelu perswazyjnego prowadzi do kształtowania negatywnego obrazu siebie u wspomagane go, ogranicza poczucie samodzielności i wzmacnia zależność od innych.

Ostatni, atrybucyjny, model pomocy, zwany jest modelem medycznym. Ludzie korzystający z pomocy w tym modelu są postrzegani jako wolni, zarówno od odpowiedzialności za powstanie problemu, jak i jego rozwiązanie. W rezultacie osoby doświadczające problemu widzą siebie jako niezdolne do kierowania własnym życiem, poddają się decyzyjności pomagających, którzy przejmują odpowiedzialność za bieg zdarzeń i narzucają wspomagany m określone sposoby działania. Siłą tego modelu jest możliwość występowania z prośbą o pomoc i akceptowanie jej bez poczucia winy za zaistniały problem.

Przyjęcie określonego modelu warunkuje przebieg pomocy, wzmacnia lub osłabia kompetencje osób wspomaganych, określa ich status i wpływa na dobrostan. Błędny wybór modelu przyczynia się do zmniejszenia efektywności pomagania [Brickman i in. 1982]. Trzeba również pamiętać, że określony model pomocy przyjmuje w swej świadomości zarówno wspomagany, jak i pomagający. Niejednomyślność w tym zakresie może skutkować komplikacjami w przebiegu działań pomocowych i brakiem skuteczności stosowanych rozwiązań.

¹ W polskiej literaturze model ten bywa nazywany również modelem oświecającym [Dykcik 2005: 130], lecz najczęściej określa się go mianem modelu oświatowego [zob. Sęk 2000: 372; Wysocka 2015: 63].

Sposoby pomagania

Zagrożeniem dla skuteczności działań pomocowych może być niezmiennosc i schematyzm postępowania pomagającego. „Może być tak, że wszystkim pomagamy w ten sam sposób (np. nadopiekuńczo) albo wobec poszczególnych wspomaganymy mamy tendencję do powtarzania tych samych oddziaływań (jednych stale dyscyplinujemy, z innymi zaś próbujemy pracować nad korzystną zmianą ich motywacji)” [Popiołek 1995: 63]. Racjonalna pomoc powinna uwzględniać faktyczne potrzeby i możliwości wspomaganego oraz realia jego funkcjonowania. W przypadku, gdy osoba potrzebująca pomocy doświadcza skrajnej bezradności i nie jest w stanie podjąć kroków prowadzących nie tylko do poprawy położenia, ale również do zapobiegania pogarszaniu się niekorzystnego stanu, celowymi działaniami pomocowymi może być ratowanie, interweniowanie, czy też wyręczenie. Wymienione rozwiązania znajdują uzasadnienie w sytuacjach szczególnie niekorzystnych, kryzysowych, określanych jako sytuacje beznadziejne.

Faktyczna pomoc ma celu zaspokojenie potrzeb osoby, której jest udzielana. Taki jest również cel autentycznych działań ratunkowych, które w odróżnieniu od ratownictwa nie dopuszczają do tego by pomagający dominował nad wspomaganym, który doświadcza poczucia niższości i niemocy [Suchańska 1993: 77]. Szybka reakcja pomocowa charakteryzująca się krótkotrwałością działań to interweniowanie. Może być ono postępowaniem jednorazowym, hamującym narastanie trudności, eliminującym niebezpieczeństwo, bądź też przyjąć postać powtarzającego się w miarę potrzeb postępowania naprawczego (wyjaśnianie, upominanie, aktywizowanie, izolowanie). Mimo dopuszczalnej nagłości i stanowczości działania, interweniowanie traktowane jako forma postępowania pomocowego nie dopuszcza stosowania przemocy. Stąd Edward Hajduk [2006: 53] proponuje, by pojęcie „interweniowanie” odróżnić od pojęcia „interwencja”, którym określa się „działania jednostek lub grup społecznych z użyciem przemocy lub groźbą jej użycia”. Pomoc określana jako wyręczenie polega na wykonywaniu czynności za osobę, która nie jest w stanie jej wykonać wskutek braku koniecznych umiejętności lub zaistniałych przeszkód. Działanie tego rodzaju jest uzasadnione w przypadku, gdy dana czynność bezwzględnie wymaga realizacji, nie może być odroczone w czasie lub zamieniona na inne działanie, które wspomaganym byłoby w stanie zrealizować. Wyręczenie polegające na zwalnianiu osoby z konieczności wykonania czynności, którą mogłaby wykonać, wykracza poza ramy faktycznej pomocy. Wielokrotne wyręczenie w sytuacjach nieuzasadnionych może generować niekorzystne konsekwencje polegające na uzależnianiu się osoby wyręczonej od innych, pomniejszaniu samodzielności wspomaganego, zaniedbywaniu przezeń posiadanych umiejętności, potęgowaniu braków rozwojowych. Ponieważ skutki działań pomocowych okazują się być niekorzystne, a nawet

krzywdzące dla wspomaganego, zatem nieuzasadnione wyręczenie zasługuje na miano pseudopomocy. Kolejnym sposobem działań pomocowych jest pomaganie przez utrudnianie. Jego celem jest zmuszanie wspomaganego do podejmowania wysiłku, który umożliwia doskonalenie posiadanych umiejętności i prowadzi do rozwoju. Cel ten jest wyraźnie eksponowany w koncepcji Lwa S. Wygotskiego [1971: 542], który zaleca, aby w procesie kształcenia odwoływać się do zadań leżących w strefie najbliższego rozwoju dziecka, sięgając w miarę możliwości najwyższej ku górnym jej granicom. Te górne granice strefy najbliższego rozwoju wyznacza poziom umiejętności dostępny w warunkach najbardziej sprzyjających, niejednokrotnie wymagających wsparcia z zewnątrz, natomiast dolna granica opiera się na samodzielnym działaniu dziecka i jest określana poprzez aktualny poziom jego możliwości.

Z pomaganiem przez utrudnianie spotkamy się w działaniach dydaktycznych, polegających na celowym komplikowaniu wersji zadań, które uczeń dotychczas wyćwiczył i opanował. Taką strategię nabywania wiadomości i umiejętności uwzględnia taksonomia celów kształcenia dziedziny poznawczej, opracowana przez Bolesława Niemierko [2007: 96–98], popularnie nazywana „taksonomią ABC”. Najwyżej usytuowana kategoria celów tej taksonomii, to stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. Umiejętność ta wyraża się poprzez praktyczne posługiwanie się wiadomościami w zadaniach odbiegających od poznanego wzoru i wymaga operowania schematem badań naukowych. Podnoszenie wymagań w procesie dydaktycznym poprzez stosowanie utrudnień, odwoływanie się do nowych, zaskakujących sytuacji sprzyja operatywności nabywanej wiedzy, wzmacnia kreatywność, rozwija kompetencje sprzyjające samodzielności.

W przedstawionych formach pomocy podmiot pomagający podejmuje określone działania: ratuje, interweniuje, wyręcza, stawia wymagania. Tak wyraźna aktywność nie jest warunkiem koniecznym dla zaistnienia sytuacji pomocowej. Formą pomagania może być też „nierobienie niczego”, a jedynie towarzyszenie osobie doświadczającej trudności, bycie z nią [Casanovas, Chalcoff 2011: 20].

Konsekwencje pomagania w ujęciu wartościującym

Najbardziej oczywista klasyfikacja skutków pomagania pozwala wyróżnić efekty pozytywne i negatywne. Pomoc zyskująca pozytywne oceny, to taka, w wyniku której zachodzą pożądane zmiany, natomiast sytuacja braku zmian, traktowana jest jako porażka. Jednak ten z pozoru prosty podział, w rzeczywistości jest bardziej skomplikowany, gdyż ujawniają się dodatkowe kryteria, których nie można zignorować.

Wartościując efekty działań pomocowych należy bowiem uwzględnić zarówno perspektywę pomagającego, jak i wspomaganego. Osoba wspomagana może

uznać, że pomocą są tylko te działania, które doprowadzają do wywołania zmian przez nią oczekiwanych. Natomiast pomagający oceniając działania pomocowe często kieruje się nie tylko własnymi odczuciami, ale uwzględnia również opinie innych. Pochwały otoczenia będą sprzyjały pozytywnym nastawieniom wobec udzielonego wsparcia, zaś głosy niezadowolenia mogą skutkować bagatelizowaniem swych działań [Casanovas, Chalcoff 2011: 64].

Uzyskany efekt to ważne, ale nie jedyne kryterium uwzględniane w procesie wartościowania działań pomocowych. Inne czynniki warunkujące ocenę, to zaangażowanie i trud pomagającego oraz motyw kierujący jego działaniem. O ile przy neutralnej ocenie skuteczności wsparcia najważniejszym aspektem jest realizacja zakładanego celu, to nie można wykluczyć, że w subiektywnej ocenie dawcy i biorcy pomocy będą obdarzali szczególną uwagę inne elementy. Katarzyna Otrębska-Popiołek [1991: 14] sugeruje, że dla wspomaganego bardziej istotny okazuje się być wysiłek i motywacja pomagającego, niżli rezultaty jego działań. Może się okazać, że pomimo braku pozytywnych konsekwencji, dobre chęci i wyraźne starania pomagającego są traktowane przez wspomaganego jako pomoc, podczas gdy uzyskanie korzystnych rezultatów, którym nie towarzyszy widoczne zaangażowanie i odpowiednia motywacja pomagającego, nie jest postrzegane jako pomoc, a jedynie jako sprzyjające zdarzenie. Niemniej jednak, istotność poszczególnych kryteriów przy ocenie pomocy jest kwestią indywidualną. Jeden wspomagany ze szczególną estymą odniesie się do wysiłku pomagającego, inny doceni jego chęci, a kolejny skoncentruje się przede wszystkim na uzyskanych korzyściach.

Oceniając konsekwencje pomagania należy również wziąć pod uwagę czynnik temporalny. Niejednokrotnie bowiem doraźne efekty pomocy są inaczej wartościowane niż skutki odroczone, dające znać o sobie w późniejszym czasie. Zdarza się bowiem, że pomoc, która początkowo wydaje się być skuteczna, stosowana w systematyczny sposób prowadzi do negatywnych konsekwencji, takich jak: bezradność wspomaganego, pasywność, zależność od innych, czy też roszczeniowość. Z kolei wsparcie, które początkowo nie daje pozytywnych rezultatów, w dłuższej perspektywie czasowej okazuje się niezwykle owocne.

Granice pomocy

Pytanie o granice pomocy jest próbą ustalenia, kiedy aktywności, które w założeniu miały być pomocą, przestają w rzeczywistości pełnić tę rolę. Jeśli zasadniczym wyznacznikiem pomocy jest zasada czynienia dobra, to działania niedostarczające pozytywnych rezultatów wspomaganemu, a tym bardziej te, które są dla niego szkodliwe, nie zasługują na miano działań pomocowych.

Negatywną postacią pomocy jest pomoc, która ma charakter wybiórczy, pomija holistyczne widzenie człowieka wspomaganego, nadmiernie koncentruje się na jednym braku, wybranej potrzebie czy też właściwości, pomijając równocześnie inne obszary, prowadząc w efekcie do wyraźnej dysharmonii funkcjonowania. Całościowe spostrzeżenie człowieka, to nie tylko uwzględnianie jego potrzeb oraz możliwości we wszelkich sferach rozwoju, ale również widzenie świata dookolnego, w którym człowiek ten funkcjonuje. Bagatelizowanie zasobów i braków środowiska zewnętrznego to błąd prowadzący do podejmowania nietrafnych działań, które mogą niepotrzebnie angażować wspomagającego i wspomaganego, prowadzić do marnowania ich sił. Pomimo wkładanego wysiłku działania te okazują się być nieprzydatne, nieskuteczne, a być może nawet zamiast zysków wspomaganego, generują dlań straty różnego rodzaju. Zatem zasadą, którą powinna kierować się osoba inicjująca działania pomocowe jest *widzenia świata w człowieku i człowieka w świecie*.

Innym rodzajem krzywdzących działań pomocowych są działania niekonieczne, zbędne, nadmiarowe co do intensywności, zakresu, czy też czasu trwania. Tego rodzaju postępowanie jest dowodem bezrefleksyjności pomagającego, który bagatelizuje fakt, iż pomoc winna prowadzić do odbudowy, czy też pomnażania sił i niezależności wspomaganego. Koncentrując się na określonej trudności, pomagający dąży do jak najlepszego i najszybszego rozwiązania jej, natomiast marginalnie, czy wręcz przedmiotowo, traktuje osobę, która tylko pozornie jest osobą wspomaganą. W opisanym postępowaniu uwidacznia się myślenie chwilą obecną, myślenie krótkodystansowe, natomiast brakuje widzenia perspektywicznego, nieobecna jest refleksja nad przyszłością osoby, której oferowana jest pomoc. Pseudopomoc tego rodzaju zniewala wspomaganego, pozbawia go aktywności, nie pozwala na wykorzystywanie posiadanych zasobów, powoduje zastój a nawet regres rozwoju, uzależnia od innych. Regulatorem nadającym właściwy kształt działaniom pomocowym można w tym przypadku uczynić myśl obecną w pedagogice Marii Montessori: *pomóż mi zrobić to samemu*.

Powodem uruchamiania nieuzasadnionej pomocy może być również paternalistyczne traktowanie innych, z góry zakładające, że dana osoba nie jest zdolna do samodzielności i wymaga wsparcia. Z sytuacją tego rodzaju często spotykają się osoby niepełnosprawne, stereotypowo postrzegane jako słabsze, zależne od innych, niemal skazane na ich pomoc. Zdarza się zatem, że osoby te doświadczają sytuacji, w których narzucana jest im absolutnie nieuzasadniona pomoc, nie uwzględniająca ich faktycznych potrzeb i możliwości. O tym, jak silnie w świadomość społeczną jest wpisane przekonanie o bezradności, słabości, zależności osób niepełnosprawnych, przekonałam się realizując badania dotyczące gotowości młodzieży do integracji pozaszkolnej ze swymi niepełnosprawnymi kolegami [Parys 2006: 312–315]. Uzyskane rezultaty zaświadczały, że co drugi badany uczeń ze

szkoły integracyjnej, projektując obraz integracyjnego obozu wypoczynkowego, nadmiernie koncentruje się na kwestii wspierania niepełnosprawnych rówieśników, przypisując im w ten sposób status permanentnych biorców pomocy. Zdecydowana większość badanych nie wspominała o wspólnych działaniach w czasie wolnym, pomimo że niepełnosprawni uczestnicy ewentualnego wyjazdu wypoczynkowego, to ich rówieśnicy. Snując wyobrażenia na temat obozu wypoczynkowego, prezentowali myślenie „my – oni”, dystansując się od kolegów doświadczających niepełnosprawności. Zdarzało się, że używali w stosunku do nich określenia „dzieci”. Takie paternalistyczne, opiekuńcze traktowanie niepełnosprawnych rówieśników może zaświadczać o negatywnym wartościowaniu możliwości osób niepełnosprawnych, tendencjach dominacji nad tymi osobami, nie postrzeganiu rówieśników z niepełnosprawnością jako pełnoprawnych partnerów. Zachowania tego rodzaju mają charakter dyskryminujący, uwłaczający godności osoby, wobec której są kierowane i paradoksalnie mogą wykazywać więcej właściwości charakterystycznych dla przemocy, niżli dla pomocy. Rozwiązaniem, które mogłoby sprzyjać eliminowaniu dyskryminujących działań pomocowych jest przestrzeganie zasad: *nie koncentruj się wyłącznie na brakach, zauważ również mocne strony drugiego człowieka*, a ponadto nie kieruj się wyłącznie subiektywnym punktem widzenia: *zanim pomożesz, zapytaj czy pomoc jest potrzebna i aprobowana przez osobę, którą chcesz wesprzeć*.

Tak jak każde działanie w relacjach międzyludzkich, również pomoc powinna być przemyślana, odpowiednio dobrana do potrzeb i możliwości partnera interakcji społecznej, do całokształtu okoliczności, w których przyszło mu funkcjonować. Działania, które nie wzmacniają – a osłabiają wspomaganego, nie optymalizują jego rozwoju – lecz go hamują, nie wzmacniają samodzielności – lecz uzależniają, nie zasługują na miano pomocy, niezależnie od intencji, zaangażowania i kosztów poniesionych przez pomagającego. Rozwiązania tego rodzaju, z racji swej szkodzącej roli, lokują się poza granicami działań pomocowych i zasługują na miano „głupiego pomagania”, które należy widzieć w kategorii krzywdy, wyrządzonej drugiemu człowiekowi.

Podsumowanie

Głównym podmiotem oddziaływań pedagogiki specjalnej są osoby, które wskutek niepełnosprawności doświadczają różnych trudności, a w związku z tym niejednokrotnie potrzebują specjalnej pomocy lub specjalnych zabezpieczeń [Dykciak 2005: 157]. Trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że pomimo, iż fakt niepełnosprawności może wymuszać konieczność korzystania ze specyficznych

oddziaływań pomocowych, to jednak nie skazuje osoby niepełnosprawnej na bycie wyłącznie biernymi biorcami pomocy. Osoby te wykazują nie tylko potrzebę występowania w roli dawców pomocy, ale i konieczne do jej realizacji możliwości. Refleksja osoby niepełnosprawnej dotycząca tego „co inni mogą zrobić dla mnie?” powinna współbrzmieć z namysłem nad tym „co ja mógłbym zrobić dla innych?” [por. Wojtczak-Grzebińska, Jaglińska 2006: 19].

Osoby z niepełnosprawnością coraz częściej podejmują działania w ramach grup samopomocowych, których funkcjonowanie opiera się na idei „pomocy samym sobie”. Czynnikiem mobilizującym do samopomocy jest wzrastająca świadomość odpowiedzialności osób niepełnosprawnych za swój los, chęć decydowania o sobie oraz radość i satysfakcja towarzyszące doświadczanej niezależności i pozytywnym rezultatom aktywności własnej. Żadna niepełnosprawność nie może pozbawiać człowieka prawa do samodzielnego podejmowania decyzji, wyrażania swych racji, czy też kształtowania własnej przyszłości. Dowodem na to, że również osoby z niepełnosprawnością intelektualną są zdolne do kierowania własnym życiem, wyrażania opinii, występowania w roli rzeczników własnych spraw jest rozwijający się ruch self-adwokatów.

Powstawanie różnych form samopomocy można odczytać jako wyraz buntu osób niepełnosprawnych przeciw nadmiernej ingerencji w ich życie, a także pragnienie ograniczenia zakresu i intensywności działań specjalistów od pomagania [Sęk 2000: 368]. Działania samopomocowe mogą przebiegać w różny sposób. Jedno z rozwiązań przewiduje, iż inicjatorami i realizatorami samopomocy są wyłącznie osoby doświadczające podobnego problemu, natomiast inny model dopuszcza włączanie profesjonalistów w proces tworzenia i wspierania grupy samopomocowej. To drugie rozwiązanie często wydaje się być zasadne w przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, gdyż bez odpowiedniego wsparcia, działania samopomocowe tych osób ulegają rozproszению i nie są skuteczne [Wojtczak-Grzebińska, Jaglińska 2006: 14–15]. Pomoc dla samopomocy, zdaniem Władysława Dykcika [2005: 81-82], należy postrzegać jako wartość ogólnoludzką i model wychowawczy konieczny w edukacji i rehabilitacji. Pozwala on przygotować się osobom niepełnosprawnym do realizacji przyszłych zadań życiowych, umożliwia uzyskiwanie coraz wyższego poziomu samorozwoju, a także osiągnięcie poczucia dobrostanu i afirmacji życia.

Bibliografia

- Brickman P., Rabinowitz V.C., Karuza J., Coates D., Kinder L. (1982), *Models of helping and coping*, „American Psychologist” vol. 37, nr 4, s. 368–384.
- Casanovas C., Chalcoff F. (2011), *Sztuka pomagania. Jak dawać i przyjmować pomoc*, Studio Astropsychologii, Białystok.

- Dykcik W. (1997), *Zakres i przedmiot zainteresowań pedagogiki specjalnej* [w:] *Pedagogika specjalna*, W. Dykcik (red.), Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 63–74.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Fengler J. (2000), *Pomaganie mężczy – wypalenie w pracy zawodowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Flynn P.A.R. (1993), *W trosce o zdrowie. Pomaganie z perspektywy holistycznej* [w:] *ABC psychologicznej pomocy. Antologia*, J. Santorski (red.), Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa, s. 99–119.
- Grabowski A. (2012), *Miłość bliźniego czy siebie samego – co może skłaniać ludzi do pomocy własnej rodzinie?* [w:] *Pomoc jako zachowanie prospołeczne*, T. Zbyrad, B. Krempa (red.), Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 369–379.
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I-III*, Wydawnictwo WSPS Warszawa.
- Hajduk E. (2006), *Typologia pomagania – kryteria etyczne* [w:] B. Hajduk, E. Hajduk, *O rodzajach pomocy*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 51–69.
- Karyłowski J. (1982), *O dwóch typach altruizmu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Kielar-Turska M. (2003), *Analiza pola semantycznego terminów związanych ze wspomaganiami rozwoju* [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 5, B. Kaja (red.), Wydawnictwa Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, s. 11–24.
- Kotarbiński T. (1986), *Medytacje o życiu godziwym*, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Lipkowski O. (1981), *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Obuchowska I. (1987), *Obecne i nieobecne paradygmaty w pedagogice specjalnej*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 29–33.
- Obuchowska I. (1997), *Wspomaganie rozwoju emocjonalnego: refleksje i propozycje* [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 1, B. Kaja (red.), Wydawnictwa WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 35–47.
- Otrębska-Popiołek K. (1991), *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Parys K. (2006), *Gotowość młodzieży gimnazjalnej do integracji pozaszkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, J. Szempruch (red.), Wydawnictwo UR, Rzeszów, s. 308–315.
- Popiołek K. (1995), *Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne*, „Chowanna”, nr 1, s. 57–63.
- Sęk H. (2000), *Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej* [w:] *Spółeczna psychologia kliniczna*, H. Sęk (red.), PWN, Warszawa, s. 365–380.
- Słownik Języka Polskiego*, t. 3 (1981), M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa.
- Suchańska A. (1993), *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze* [w:] *ABC psychologicznej pomocy. Antologia*, J. Santorski (red.), Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza, Warszawa, s. 71–84.

- Teopltiz-Winiewska M. (2008), *Udzielanie pomocy psychologicznej* [w:] *Etyka zawodu psychologa*, J. Brzeziński, B. Chyrowicz, M. Teopltiz-Winiewska, W. Poznaniak (red.), PWN, Warszawa, s. 235–263.
- Wilczek-Rużyczka E. (2002), *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Wojtczak-Grzesińska I., Jaglińska A. (2006), *Wskreszenie – działania samopomocowe osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Stowarzyszenie „Otwarte Drzwi”.
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2015), *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.

Aleksandra Bawolska-Piszczatowska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Dziecko z mutyzmem wybiórczym – charakterystyka zjawiska oraz sposoby przeciwdziałania trudnościom

Artykuł porusza kwestie związane z problematyką mutyzmu wybiórczego. Mutyzm wybiórczy jako zaburzenie o podłożu lękowym może być przyczyną wielu trudności, dlatego istotne jest wdrożenie wczesnych oddziaływań terapeutycznych. Rozpatrując mutyzm wybiórczy jako źródło specjalnych potrzeb edukacyjnych, pojawia się więcej informacji, które pozwalają lepiej zrozumieć specyfikę tego zjawiska oraz wyzwań stawianych przed pedagogami i terapeutami. Wcześniej rozpoczęta terapia pozwoli zapobiec późniejszym trudnościom takim jak wycofanie z życia społecznego, częste ponoszenie porażek, fobia szkolna czy nawet depresja.

Słowa klucze: mutyzm wybiórczy, lęk, *sliding in*

A child with selective mutism – characteristics of the phenomenon and ways to counteract the difficulties

The article discusses issues related to the problem of selective mutism. Selective Mutism as an anxiety disorder may be the cause of many difficulties, so it is important to implement early therapeutic interactions. When considering selective mutism as a source of special educational needs, more information appears that allows you to better understand the specificity of this phenomenon and the challenges faced by educators and therapists. Early therapy will help prevent later difficulties such as withdrawal from social life, frequent failures, school phobia or even depression.

Keywords: selective mutism, anxiety, *sliding in*

Wprowadzenie

Dziecko z mutyzmem wybiórczym po raz pierwszy opisał Adolf Kussmaul w 1877 r. Nazwy *aphasia voluntaria* użył on do scharakteryzowania przypadków dzieci, które mogły komunikować się werbalnie, ponieważ opanowały tę umiejętność (nie posiadały żadnych zaburzeń rozwojowych czy organicznych), jednak nie mówiły w różnych miejscach. Następnie w 1934 r. szwajcarski psychiatra Moritz Tramer wprowadził określenie *selective mutism*, aby nazwać dzieci, które milczą

mimo opanowania mowy werbalnej. Uważał, iż dzieci same decydują do kogo się odezwać, a do kogo nie.

Obecnie obowiązuje określenie mutyzm wybiórczy – MW (ang. *selective mutism*), którego kryteria diagnostyczne znajdziemy między innymi w podręczniku Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego DSM-5. Aby zdiagnozować mutyzm wybiórczy, muszą zostać spełnione kryteria, takie jak: konsekwentna niemożność mówienia w pewnych sytuacjach, zakłócenie musi wpływać na osiągnięcia szkolne, komunikację społeczną; czas trwania nie może być mniejszy niż miesiąc. Niemożność mówienia nie jest tu tłumaczona niewiedzą bądź brakiem znajomości języka. Nie występuje ono wyłącznie w przebiegu zaburzeń należących do spektrum autyzmu, schizofrenii czy innego zaburzenia psychiatrycznego. Według Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 kryteria wyglądają następująco: ekspresja i rozumienie języka przez dziecko plasuje w granicach dwóch odchyłeń standardowych; jest możliwe potwierdzenie niemożności mówienia w sytuacjach, gdy mówienia od dziecka się oczekuje, pomimo tego, iż w innych sytuacjach dziecko mówi; czas trwania jest dłuższy niż dwa tygodnie; zaburzenia nie można wyjaśnić brakiem znajomości języka mówionego. Wyklucza się w tym przypadku występowanie całościowych zaburzeń rozwoju [Leśniak-Stępień 2016].

Przyczyny, objawy i rodzaje zaburzenia

Z łaciny *mutus*, *muta*, *mutum* oznacza niemy, niemówiący. Przyczyn owego niemówienia może być wiele. Od zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego, nieprawidłowości w budowie i fizjologii narządów mowy, przyczyn psychologicznych, lingwistycznych, po chwilowe zagniewanie na kogoś [Bystrzanowska 2017]. Wielu z nas spotkało się z określeniami „zaniemówił”, „niemowa”, „osoba małomówna” etc. Niemówienie w mutyzmie natomiast jest wynikiem zaburzeń lękowych. Polega na wybiórczości mówienia, przez co rozumiemy, że dziecko mówi w pewnych sytuacjach, a milczy w innych. Zaburzenie najczęściej rozwija się między 3. a 5. rokiem życia dziecka. Objawy występują w pewnych miejscach, sytuacjach, w obecności osób, w stosunku do których dziecko (lub nastolatek czy osoba dorosła) nie czuje się komfortowo. Trudności pojawiają się także w sytuacji, gdy dziecko ma świadomość, iż będzie słyszane oraz widziane podczas mówienia przez inne osoby. W tzw. typowych przypadkach dziecko rozmawia z którymś z domowników, przyjacielem lub mówi do zwierzęcia [Cabała, Leśniak-Stępień, Szot, Szyszka 2016; Tarkowski 2015].

W zaburzeniach lękowych ważną rolę odgrywają predyspozycje genetyczne, które mają wpływ na poziom neuroprzekaźników bądź hormonów, a także podatność osoby na wystąpienie danego zaburzenia psychicznego [Bystrzanowska 2017]. Dodatkową rolę odgrywają czynniki środowiskowe oraz proces wyuczenia pewnych zachowań. Znaczące jest również wystąpienie stresorów. Należy także uwzględnić indywidualne cechy osobowości jednostki.

Behawioralne wyjaśnienia lęku koncentrują się na sposobach wzmacniania i warunkowania jego objawów [Clarck, Beck 2018]. Zgodnie z tym podejściem, należy przyjąć, że neutralny wcześniej bodziec staje się bodźcem wywołującym fobię poprzez skojarzenie tego bodźca z odczuwaniem strachu. Osoba, unikając stresujących ją sytuacji, podtrzymuje u siebie w ten sposób stan lęku [Gerrig, Zimbardo 2012]. W przypadku mutyzmu wybiórczego unikanie sytuacji/osób/miejsc, w których trzeba się komunikować, utrwała lęk przed mówieniem. Unikanie takich sytuacji doraźnie przynosi ulgę, natomiast w dłuższej perspektywie czasu – utrwała lęk. Mutyzm wybiórczy to specyficzny rodzaj fobii, która polega na lęku przed mówieniem [Bystrzanowska 2017]. Dużą rolę odgrywają rodzice, którzy swoim zachowaniem modelują zachowania dzieci. Jeśli będą oni prezentować postawy lękowe, takie też mogą stworzyć u swoich dzieci [Bystrzanowska 2017]. Jednak etiologia mutyzmu jest przede wszystkim wieloczynnikowa. Możemy wyróżnić: pojawienie się urazu psychicznego, jakość relacji z matką, strukturę rodziny [Bryńska 2005].

Jako kolejną przyczynę mutyzmu wybiórczego Bryńska [2005] podaje ograniczoną komunikację w domu rodzinnym dziecka. Wskazuje ona na przypuszczalne źródło mutyzmu u dziecka, jakim jest zakaz wyjawiania rodzinnych sekretów lub zakaz rozmowy z obcymi w obawie przed wykorzystaniem czy skrzywdzeniem [Bryńska 2005: 158]. Często sugerowaną przyczyną jest także styl karania w domu poprzez milczenie rodzica oraz odrzucanie dziecka przez rodziców.

Maria Bystrzanowska [2017] wyróżnia dwa rodzaje mutyzmu: ciężkiego i lekkiego stopnia. W zależności od tego jaki rodzaj mutyzmu występuje u dziecka, różny jest stopień nasilenia jego trudności oraz czas jakiego może potrzebować do przejścia procesu terapeutycznego. Istotny jest również odbiór przez otoczenie niemówiącego dziecka. Dzieci z ciężką postacią mutyzmu są lepiej „rozpoznawalne”, gdyż ich milczenie w szkole/przedszkolu/sklepie czy innych przestrzeniach życia społecznego jest bardzo silnie „widoczne”. Mogą one zwrócić się z prośbą do koleżanki/kolegi na placu zabaw, jednak w szkole nie odezwać się do nich w ogóle. Do rodziców odzywają się z reguły wtedy, kiedy nikt wokół nich nie ma szans na usłyszenie rozmowy [Thomason 2014]. Osoby z lekką postacią mutyzmu mówią ciszej niż inni. Nie zawsze jest tak, że w szkole milczą. Mogą czytać przy całej klasie, odpowiadać na pytania, rozmawiać z wybranym nauczycielem, natomiast z innym już niekoniecznie. Odpowiadają na pytania, a ich lęk przed konsekwen-

cjami niemówienia przewyższa ich lęk przed mówieniem [Thomason 2014]. Są odbierane jako osoby manipulujące otoczeniem, wybierające sobie rozmówców, osoby małowówne [Bystrzanowska 2017]. Objawy tego rodzaju mutyzmu często są bagatelizowane przez otoczenie, mylone z nieśmiałością. U dzieci, które nie otrzymują właściwej pomocy, zaburzenie to z czasem przybiera charakter progresywny, w przyszłości może stać się przyczyną mutyzmu ciężkiego stopnia. W tym momencie zagrożeniem staje się fobia szkolna, fobia społeczna, a nawet depresja.

Opierając się na klasyfikacjach ICD–10 i DSM–5 możemy scharakteryzować dziecko z mutyzmem wybiórczym. Dziecko ma opanowaną umiejętność mówienia, z jednoczesnym brakiem korzystania z tejże umiejętności w różnych sytuacjach; w strefie dyskomfortu psychicznego, dziecko odczuwa lęk przed mówieniem, byciem słyszonym, czasem byciem widzianym podczas mówienia – nie inicjuje rozmowy, nie odpowiada na pytania, jednak w bezpiecznym otoczeniu, takim jak np. dom rodzinny, dziecko mówi bez problemu. Bystrzanowska [2017] wyróżnia także objawy mutyzmu scharakteryzowane na podstawie obserwacji. Są to: ogólna lękliwość, wzmożone napięcie mięśniowe, nieporadność, sztywność ruchów, bierność, brak swobody w zachowaniu, trudność w wyrażaniu emocji, wzmożone napięcie emocjonalne, uboga mimika twarzy, tiki, przygryzanie wargi, wkładanie palców do ust, unikanie kontaktu wzrokowego, brak reakcji na polecenie od osoby obcej, nadwrażliwość słuchowa, trudności z jedzeniem (na przykład dotyczące miejsca spożywania posiłku), trudności w korzystaniu z toalety publicznej. Ponadto u niektórych dzieci można zauważyć przejawy perfekcjonizmu, obawę, że nie jest się idealnym, a wykonywane czynności nie są dostatecznie doskonałe. Pojawia się także pewien schematyzm zachowań, niechęć wobec nowości. Każda niezapowiedziana zmiana wzmaga w dziecku lęk [Bystrzanowska 2017].

Mutyzm wybiórczy (MW) jako źródło specjalnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka

„U każdego dziecka z MW objawy mogą mieć różne nasilenie, a co za tym idzie- mogą mieć inny zakres i obejmować różną liczbę osób czy miejsc, w których nie rozmawia, a także może być na innym etapie wychodzenia z lęku przed mówieniem lub pogłębianiem się zaburzeń” [Bystrzanowska 2017: 23]. Bystrzanowska sugeruje, iż problematykę mutyzmu wybiórczego należy rozpatrywać w aspekcie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Definicja specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE) Zespołu Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych z 2008 r. brzmi: *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami*

rozwojowymi i edukacyjnymi, to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno- społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości (...) [Zaremba 2008]. Dzieci od urodzenia do 3. roku życia to dzieci z SPR, natomiast dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia szkoły to osoby z SPE.

Analizując sytuację dzieci i młodzieży z mutyzmem wybiórczym (MW) możemy stwierdzić, że mają one specjalne potrzeby rozwojowe/edukacyjne. Spektrum objawów u dzieci z mutyzmem wybiórczym, u których podłożem jest lęk, utrudnia im między innymi funkcjonowanie ruchowe. Nie są one w stanie poruszać się swobodnie, ćwiczyć na zajęciach wychowania fizycznego, choć w strefie komfortu psychicznego nie mają trudności w poruszaniu się. Brak lub bardzo ograniczona komunikacja z rówieśnikami i nauczycielami utrudnia proces edukacyjny. Często werbalne uczestnictwo w lekcji jest dla dziecka z MW niemożliwe. Szczególnie zakłócona jest sfera emocjonalno-społeczna u dziecka z mutyzmem. Dziecko ma trudności w integrowaniu się z grupą rówieśniczą od najmłodszych lat, co stanowi zagrożenie wykluczenia z życia społecznego. Spektrum objawów MW utrudnia również funkcjonowanie psychiczne. Wpływa na jakość życia i pełnienie ról społecznych w chwili obecnej i w przyszłości. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że przy braku odpowiedniej terapii może dojść do wystąpienia u dziecka fobii szkolnej, społecznej, a nawet depresji [Bystrzanowska 2017]. Bystrzanowska [2017: 46] wskazuje na fakt, iż koniecznością jest zapewnienie dzieciom z MW możliwości wyrównania szans edukacyjnych tak, aby w pełni mogły korzystać ze swojego potencjału rozwojowego.

Aby zapewnić dziecku odpowiednie oddziaływanie terapeutyczne nie zawsze jest konieczna pełna, formalna diagnoza mutyzmu wybiórczego [Bystrzanowska 2017]. Wystarczy świadomy specjalista, współpraca z rodzicami, odpowiednie warunki w przedszkolu, aby zapobiec utrwaleniu się „niemówienia” w danym miejscu u dziecka¹. Jednak są sytuacje, gdy formalna diagnoza jest niezbędna: jeśli nie ma jasności co do tego jakie zaburzenie występuje u dziecka, jeśli mimo wdrożenia nieformalnych oddziaływań nie widać efektów, jeśli objawy sugerują ciężką postać MW, jeśli istnieje przypuszczenie co do innego źródła trudności komunikacyjnych, bądź jeśli terapia w przedszkolu/szkole jest możliwa wyłącznie po okazaniu opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej [Bystrzanowska 2017]. Istotne jest przeprowadzenie wywiadu z rodzicami dziecka oraz jego nauczycielami. Podstawą diagnozy jest informacja potwierdzająca wybiórczość mówienia u dziecka. W literaturze są dostępne standaryzowane kwestionariusze SMQ (ang. *Selective Mutism Questionnaire*) oraz SSQ (ang. *School Speech Questionnaire*).

¹ U osób z mutyzmem wybiórczym może pojawić się zjawisko tzw. miejsca skażonego niemówieniem. Przykładowo może to być konkretna sala przedszkolna.

re) autorstwa R.L. Bergman. Dostępne są także autorskie kwestionariusze Marii Bystrzanowskiej. W poradni psychologiczno – pedagogicznej diagnoza dziecka z mutyzmem wybiórczym obejmuje wywiad z rodzicami, diagnozę psychologiczną, logopedyczną, pedagogiczną, obserwację dziecka w przedszkolu. Jeżeli badania z poradni psychologiczno-pedagogicznej potwierdzą sugestię mutyzmu u dziecka, dalszym etapem jest badanie psychiatryczne. Jeżeli psychiatra potwierdzi u dziecka diagnozę MW (któremu często towarzyszą zaburzenia lękowe/emocjonalne, moczenie nocne), wówczas rodzice mogą uzyskać od powiatowej komisji orzekania o niepełnosprawności orzeczenie o niepełnosprawności. Dalej rodzice mogą w poradni psychologiczno-pedagogicznej ubiegać się dla swojego przedszkolaka o opinię o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka.

Działania terapeutyczne w pracy z dzieckiem ujawniającym mutyzm wybiórczy

W terapii u dziecka z mutyzmem wybiórczym kluczową rolę odgrywa czas. Im wcześniej zostanie ona rozpoczęta tym większe szanse dla dziecka na pozytywne jej zakończenie. „Jak powszechnie wiadomo, efektywna praca nad pokonaniem lęku przed mówieniem zaczyna się od tego, że wszystkie osoby z otoczenia dziecka w domu i w szkole muszą zrozumieć istotę MW” [Bystrzanowska 2017: 65]. Rodzice i nauczyciele winni wiedzieć jak uniknąć zniechęcania dziecka do komunikacji, jak rozwijać w nim poczucie kompetencji i pewności siebie.

Obecnie stosowaną oraz najbardziej znaną metodą terapii mutyzmu wybiórczego jest *sliding in* (ang. wślizguje się), czyli tak zwana metoda małych kroków, która opiera się na technikach behawioralnych. Trzy techniki behawioralne, które pozwalają dziecku z mutyzmem wybiórczym aktywować mowę to: wygaszanie bodźca, modelowanie oraz desensytyzacja.

Przez wygaszanie bodźca potocznie rozumiemy odwrotny proces do warunkowania, czyli zastępowania jednego odruchu drugim. Wygaszanie bodźca lękowego polega na wprowadzaniu stopniowej konfrontacji wyobrażenia lękowego z równoczesnym stwarzaniem osobie lękowej poczucia bezpieczeństwa [Bystrzanowska 2017]. Jest to tak zwane przeciwwarunkowanie² [Gerrig, Zimbardo 2012]. Metoda wygaszania bodźca podzielona na małe etapy to tzw. *sliding in* (metoda małych kroków). Jest to „stopniowe wślizgiwanie się nowych osób do grona rozmówców z dzieckiem z MW” [Johnson, Wintgens 2001: 140–151]. W tej metodzie oswajamy dziecko z miejscem i osobami, z którymi nie mogło rozmawiać. Nie

² Przeciwwarunkowanie polega na warunkowaniu nowej reakcji, aby ta zastąpiła reakcję nieprzystosowaną [Gerrig, Zimbardo 2012; Bystrzanowska 2017].

zmienia się tu treść ćwiczeń, ale otoczenie oraz osoby, z którymi dziecko będzie rozmawiać [Bystrzanowska 2017: 68]. Na początku dziecko z asystą rodzica „oswaja” miejsce, na przykład klasę lekcyjną, w której do tej pory nie rozmawiało. Codziennie 10 do 15 minut, rodzic wraz z dzieckiem powinien w takiej klasie spędzić miło czas. Mogą wspólnie zagrać w wybraną grę, zrobić coś na co dziecko będzie miało ochotę. Nie zawsze dziecko z MW będzie w stanie odezwać się do swojego rodzica w miejscu, w którym dotychczas nie mogło mówić. Etap ten trwa tak długo, aż dziecko będzie potrafiło odezwać się do rodzica w miejscu, w którym do tej pory nie mogło tego zrobić w ogóle. Kolejnym etapem jest zaproszenie osoby, z którą dziecko do tej pory nie rozmawiało. Może to być osoba, która zostanie koordynatorem (na przykład psycholog, logopeda, czy nauczyciel). Na początku koordynator zbliża się do klasy, w której rozmawia dziecko ze swoją mamą. Drzwi są kolejno: zamknięte, uchylone, otwarte. Gdy zaczyna się etap, w którym koordynator zbliżył się do drzwi, na tyle, aby w nich stanąć – staje kolejno: tyłem/bokiem/przodem. Po chwili koordynator dołącza do ćwiczeń w mówieniu z mamą i dzieckiem. Zaczynają od komunikatów z niskim obciążeniem komunikacyjnym, takich jak na przykład liczenie do dziesięciu, czy wymieniania kolorów. Następny jest etap, w którym komunikacja z dzieckiem polega na zadaniach wymagających odpowiedzi tak/nie. W tym momencie pojawia się narzędzie jakim jest drabina zadań³. Po wykonaniu zadań przewidziana jest atrakcyjna dla dziecka nagroda. Koordynator z mamą dziecka wcześniej ustalają czas trwania zajęć, ćwiczenia pod kątem obciążenia komunikacyjnego. Kolejne spotkania zaczynają się od ciągów zautomatyzowanych, czyli komunikacji o niskim stopniu obciążenia, stopniowo przechodząc do wyższego stopnia obciążenia komunikacyjnego. Swobodna rozmowa dziecka z koordynatorem oznacza, że rodzic może się oddalić. Dalej stopniowo wprowadzani są rówieśnicy lub nauczyciele do strefy komunikacyjnej z dzieckiem z MW.

Modelowanie polega na obserwowaniu przez dziecko modelu oraz nabywanie w ten sposób pożądanej umiejętności. W metodzie tej nie zmienia się odległość między rozmówcami, ale sposób komunikacji między nimi. Proces rozpoczyna się od komunikatów niewerbalnych. Następnie podczas ćwiczeń oddechowych należy wytwarzać odgłosy np. zwierząt, maszyn, pojazdów [Bystrzanowska 2017], kolejno pojedyncze głoski, sylaby, słowa, zdania – zwiększając też siłę głosu. W miarę upływu czasu jest stosowany coraz śmielszy kontakt wzrokowy z dzieckiem [Johnson, Wintgens 2001]. Terapeuta włącza się do zabaw z dzieckiem, stopniując obciążenie komunikacyjne.

„Pracując z dzieckiem i z nowym rozmówcą od razu w jednym gabinecie, gdy dziecko bez problemu wchodzi w kontakt niewerbalny, a następnie w werbalny

³ „Drabina” to zapis kolejnych zadań dziecka w formie graficznej „drabiny” z poszczególnymi stopniami osiągnięć dziecka.

z nową osobą (tak jak w przypadku małych dzieci do 6–7 roku życia) mówimy o nieformalnym *sliding in*, czyli o bezpośredniej pracy z nowym rozmówcą” [Bystrzanowska 2017: 70]. Natomiast podczas formalnego *sliding in*, nowa osoba stopniowo zbliża się do gabinetu, w którym rozmawia dziecko z mutyzmem wybiórczym. W pracy z małymi dziećmi z MW jednocześnie można korzystać z modelu nieformalnego, tj. metody wygaszania bodźca oraz metody modelowania.

Z kolei desensytyzacja opiera się na założeniach, iż różne rodzaje lęku są reakcjami uwarunkowanymi klasycznie. Wobec tego należy je zestawić z przeciwnymi reakcjami i bodźcami. Technika ta polega na konfrontowaniu osoby w stanie relaksacji z bodźcem wywołującym u niej lęk. Terapia desensytyzacji obejmuje trzy etapy: identyfikacji, hierarchizacji i odprężenia [Gerrig, Zimbardo 2012: 680–682]. Osoba z MW najpierw identyfikuje bodźce wywołujące lęk, hierarchizuje je, a następnie konfrontuje się z nimi w stanie odprężenia swojego ciała. Terapia ta ma spowodować, że osoba z MW przykładowo będzie w stanie wyobrazić sobie najbardziej przykrą dla niej sytuację lękową związaną z mówieniem. Osoba z MW przyzwyczaja się do swoich umiejętności komunikacyjnych będąc w stanie relaksu. Może w tym czasie słuchać odtwarzanych nagrań z jej głosem. Jest to przydatna metoda dla dzieci i młodzieży z MW [Bystrzanowska 2017].

Uwagi końcowe

Mutyzm wybiórczy jest zjawiskiem, które dzięki wiedzy teoretycznej możemy objąć odpowiednimi oddziaływaniami terapeutycznymi. Wczesna interwencja terapeutyczna może dać dziecku możliwość osiągnięcia sukcesów w szkole, nie tylko tych edukacyjnych. Dobre samopoczucie w gronie rówieśników jest potrzebą każdego dziecka. Posiadanie kolegów i koleżanek, z którymi dziecko z mutyzmem wybiórczym śmiało będzie się komunikowało jest możliwe dzięki dobrej współpracy nauczycieli przedszkola/szkoły, pedagogów, terapeutów oraz rodziców. Współpraca ta zapewni dziecku nie tylko wsparcie, ale osiągnięcie sukcesów na jego własną miarę. Zapewniając odpowiednie wsparcia działamy także prewencyjnie przeciw innym zaburzeniom. Są to między innymi fobie, depresja, które mogą powstać na gruncie mutyzmu wybiórczego. Pedagog powinien być refleksyjnym obserwatorem dzieci. Nie zawsze dziecko, które uznajemy za nieśmiałe takie właśnie jest.

Bibliografia

- Bystrzanowska M. (2017), *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

- Cabała M., Leśniak-Stępień A., Szot R., Szyszka K. (2016), *Mutyzm wybiórczy. Trzy spojrzenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Clark A., D., Beck A., T. (2018), *Zaburzenia lękowe. Podręcznik z ćwiczeniami opartymi na terapii poznawczo-behawioralnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Bryńska A. (2005), *Zaburzenia lękowe i zaburzenia obsesyjno-kompulsywne* [w:] T. Wolańczak, J. Komender, *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Tarkowski Z. (2015), *Dzieci z zaburzeniami zachowania, emocji i mowy*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk.
- Gerrig R. J., Zimbardo G. P. (2012), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Thomason P. (2014), *SMIRA – Mutyzm wybiórczy ciężkiego i lekkiego stopnia*, <http://facebook.com/groups/mutyzm.wybiorczy/file> [dostęp: 12.12.2017].
- Johnson M., Wintgens A. (2001), *The Selective Mutism Resource Manual*, UK: Speechmark Publishing.
- Zaremba L. (2008), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf [dostęp: 19.12.2017].

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.

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.