

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Dzisiejsza szkoła
a specjalne potrzeby edukacyjne

Nr 14

Gdańsk 2014

Komitet Naukowy

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

Komitet Redakcyjny

Amadeusz Krause (red. nacz.), *Jolanta Rzeźnicka-Krupa* (z-ca. red. nacz.)
Sławomira Sadowska, *Karolina Tersa* (sekretarz redakcji)

Czasopismo recenzowane

(tryb recenzowania i informacje dla autorów
na stronie www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl)

Redaktor naukowy tomu

Karolina Tersa

Korekta techniczna,
skład i łamanie

Urszula Jędrzycka

Publikacja dofinansowana ze środków
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Wersja drukowana jest wersją pierwotną
czasopisma „Niepełnosprawność”

ISSN 2080-9476

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	7
<i>Editor's Note</i>	
Sylwia Wrona	
Wymiary spostrzegania społecznego przyszłych nauczycieli i wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną	9
<i>Dimensions of social perceptions of future teachers-educators of children with intellectual disability</i>	
Joanna Skibska	
Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	19
<i>Inclusive assessment as a chance to satisfy the diverse needs of students with special education needs</i>	
Irena Ramik-Mażewska	
Terapeutyczno-wychowawcza rola lektury szkolnej, czyli o roli języka w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko)	29
<i>Therapeutic and educational role of school reading, about the meaning of language in the education of children with intellectual disability</i>	
Jacek Sikorski	
Zasób historycznej wiedzy pojęciowej uczniów gimnazjum z lekką niepełnosprawnością intelektualną	39
<i>The resources of historical conceptual knowledge of high junior school students lightly intellectually disabled</i>	
Aleksandra Zahorska, Marek Kwiatkowski	
Strategie uczenia się chemii przez uczniów dyslektycznych i bez dysleksji w gimnazjach i liceach oraz ich trudności w rozwiązywaniu zadań z chemii – komunikat z badań	51
<i>Learning chemistry strategies of dyslexic and non-dyslexic students in polish high schools and the difficulties in solving chemistry problems – empirical study</i>	
Marzenna Zaorska	
Terapia logopedyczna dziecka z zaburzeniami neurologicznymi w szkole podstawowej ogólnodostępnej – wybrane problemy	66
<i>Speech therapy of a child with neurological disorders attending to a public school – chosen issues</i>	

Joanna Iza Belzyt	
Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej	80
<i>A student with a visual impairment in a mainstream school</i>	
Dorota Kohut	
Pomiędzy piętnem a edukacją osób z niepełnosprawnością intelektualną	91
<i>Between stigma and education of students with intellectual disability</i>	
Marzenna Zaorska	
Niepełnosprawności sprzężone w obliczu aktualnych przemian w systemowych rozwiązaniach edukacyjnych	100
<i>Multiple disabilities in the face of system changes in education solutions occurring in present times</i>	
Dorota Prysak	
Od zredukowanej do poszerzonej rzeczywistości uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – analiza działań edukacyjnych	113
<i>From reduced to increased reality for students with severe intellectual disability – the analysis of educational operations</i>	
Magdalena Bełza	
Edukacja uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej – wybrane aspekty	124
<i>Education of students with moderate, severe and profound intellectual disability in Poland, England and the Czech Republic – selected aspects</i>	
Anna Wasilewska	
Ja – Ty – My. Uwagi o integracji i tolerancji	134
<i>Me – You – We. Remarks on Integration and Tolerance</i>	
Iwona Myśliwczyk	
Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych	140
<i>Retrospective biographical analysis of parents with SEN children</i>	
Viera Kurincová, Tomáš Turzák	
Rodičia študentov so zdravotným znevýhodnením a ich rola pri výbere vysokej školy pre dieťa	154
<i>Parents of students with disabilities and their role in choosing a college for a child</i>	
Agnieszka Woynarowska	
Zadania szkół przysposabiających do pracy jako miejsc wsparcia dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do bycia dorosłym	163
<i>Tasks of schools-preparing for work as places supporting adolescents with intellectual disabilities to become adults</i>	

Od Redakcji

Editor's Note

Przemiany we współczesnym polskim systemie oświaty ewolucyjnie, choć nieodzownie, kierują nasze szkolnictwo ku otwieraniu do środowiska edukacji osób niepełnosprawnych. Planując niniejszy numer czasopisma „Niepełnosprawność” kierowaliśmy się przeświadczeniem, że nie wolno pozostawić tego faktu bez komentarza. Ponadto przemiany, które mieliśmy okazję obserwować w ostatnich dwóch latach, wydają się kluczowe i szczególnie znaczące dla przyszłości praktycznej strony dziedziny, jaką jest pedagogika specjalna.

Przemiany te dotyczą m.in. ukonstytuowania, jako oddzielnej i równoprawnej z innymi, formy kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami, jaką jest nauczanie włączające. Całkowicie otwarta szkoła, brak pedagogów specjalnych – w obecnych czasach nie mają prawa stanowić przyczyny, dla której uczeń nie uzyska specjalnej edukacyjnej pomocy.

Kolejna z przemian, na które należy spojrzeć, dotyczy uznania istnienia specjalnych potrzeb edukacyjnych, które nie są związane z niepełnosprawnością. Co więcej, umożliwiono interwencje wspierające uczniów, których specjalne potrzeby nie są poparte żadnym specjalnym dokumentem. Po raz pierwszy w polskim prawie oświatowym pojawił się zapis, dzięki któremu można zawierzyć intuicji, doświadczeniu i obserwacjom osób, które nie należą do organów opiniotwórczych, ale za to na co dzień stykają się z przejawiającymi trudności osobami – nauczycielom wszelkiego rodzaju szkół.

Trzecia z ważnych przemian, o których warto nadmienić, dotyczy silnego położenia akcentu na pracę zespołów nad tworzeniem planów wspierania uczniów w segregacyjnych, integracyjnych czy inkluzyjnych formach. Pedagodzy nie są już osamotnieni w swej terapeutycznej pracy. Dzielą odpowiedzialność, doświadczenia oraz pomysły ze wszystkimi osobami zaangażowanymi w edukację ich podopiecznych.

Autorzy leżącego przed Państwem tomu skupili się na różnych aspektach edukacji osób ze specjalnymi potrzebami. Część z nich to metodyczne diagnozy możliwości oddziaływania w bardzo konkretnych przypadkach, część to empiryczne

studia nad elementami systemu oświaty. Oddzielne, istotne miejsce poświęcone zostało edukacji grupy szczególnej – uczniów z głęboką niepełnosprawnością.

Mamy nadzieję, że zawarte w numerze teksty zaproszą Państwa do namysłu nad kondycją współczesnej szkoły, coraz bardziej otwartej na specjalne potrzeby.

Karolina Tersa
Redaktor tomu

Sylvia Wrona

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Wymiary spostrzegania społecznego przyszłych nauczycieli i wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Dimensions of social perceptions of future teachers-educators
of children with intellectual disability

This article describes the dimensions of social perception of future teachers-educators of students with intellectual disabilities. Characteristics of the main dimensions of the group allow to understand and explain many behaviors, especially those concerning the interaction on the line of parent of a disabled child and the specialist. It also points to the practical implications for academic solutions in the education of future teachers-educators of students with intellectual disabilities

Słowa kluczowe: spostrzeganie społeczne i jego wymiary, współpraca edukacyjna pomiędzy nauczycielem-wychowawcą a rodzicem dziecka niepełnosprawnego

Keywords: social perception and its dimensions, educational cooperation between the teacher-educator and parent of a child with a disability

Wprowadzenie

Od wielu lat w Polsce można zauważyć toczącą się dyskusję na temat edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. Różni badacze podejmują trud opisania efektywności poszczególnych form kształcenia specjalnego, zaczynając od inkluzji poprzez integrację, aż do form separacyjnych. Głównym podnoszonym problemem jest jakość kształcenia oraz pytanie, czy aktualne formy przynoszą wymierne korzyści dla swoich uczestników. Kwestie te nie należą do łatwych, a uzyskiwane wyniki badań pokazują różnorodność uwarunkowań wpływających na ich efektywność. Przykładem takich warunków może być wzajemna współpraca specjalistów biorących udział w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz z ich prawnymi opiekunami. Działania interdyscyplinarne w kształceniu

uczniów z niepełnosprawnością intelektualną na stałe wpisały się w obraz ich edukacji. Trudno wyobrazić sobie pracę nauczyciela-wychowawcy ucznia z niepełnosprawnością intelektualną, który nie korzysta ze wsparcia czy podpowiedzi fizjoterapeuty lub innego specjalisty z zakresu pedagogiki specjalnej, np. tyflopedagoga, surdopedagoga, a nawet bezpośredni lub pośredni sposób wsparcia lekarza. I o ile dialog w przypadku tych pierwszych, ze względu na jedno miejsce pracy oraz te same zadania, nie należy do trudnych, to o tyle w przypadku rodziców można zauważyć już zdecydowanie więcej przeszkód polegających najczęściej na odmiennej percepcji funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością, a także czasami na rozbieżności w celach i zadaniach edukacyjnych jakie stawiają z jednej strony nauczyciele, a z drugiej rodzice. Niejednokrotnie można usłyszeć w ustach nauczycieli, że praca z rodzicem jest zdecydowanie trudniejsza od pracy z dzieckiem. „Specjaliście łatwo prowadzić działania zmierzające do kształtowania na przykład drobnych umiejętności dziecka, bowiem osiągnięcie sukcesu daje mu poczucie satysfakcji zawodowej i własnej wartości. (...) Ale to nie on będzie musiał siedzieć po pracy z niepełnosprawnym dzieckiem, podając mu co chwila spadającą kredkę” (Kielin 2003 s. 11).

Głównym powodem owych trudności jest między innymi etap pogodzenia się z niepełnosprawnością dziecka, ich postawa, poziom stresu rodzicielskiego, a także wszystkie inne czynniki uzależniające pojawianie się bądź nie trudnych sytuacji życia codziennego, doświadczanego przez wszystkie rodziny. Zatem ustalenie zasad, a także wspólnych zadań z rodzicami, nie należy do zadań łatwych, ale nauczyciele-wychowawcy uczniów z niepełnosprawnością intelektualną muszą umieć sobie radzić nawet w sytuacji, gdy rodzice nie są idealnymi partnerami i nie chcą lub nie potrafią współdziałać z terapeutą. Przyczyną istniejących sytuacji jest brak dostatecznej wiedzy, motywacji do pracy, a także często odpowiednich predyspozycji rodziców (Kielin 2003, s. 12). Należy pamiętać, że przeciętny rodzic nie posiada wiedzy z zakresu zaburzeń rozwojowych, a w układzie rodzic-nauczyciel to ten drugi występuje w roli profesjonalisty. Nauczyciel ucznia niepełnosprawnego powinien posiadać zarówno wiedzę, umiejętności, jak i kompetencje społeczne, aby tworzony dialog z rodzicami przybrał jak najwięcej punktów wspólnych. Zresztą w pracy z samym uczniem niepełnosprawnym musi on „stworzyć mu warunki do decydowania o sobie, o własnym życiu, do samorealizacji i zdobycia wymaganego przygotowania do pełnienia na miarę swoich możliwości ról społecznych w dorosłości” (Zaorska 2012, s. 2). Wymaga on od nauczyciela nie tylko wiedzy na temat podstawowych metod pracy, ale również własnych predyspozycji osobowościowych.

Zarówno współpraca z innymi ludźmi, jak i wymagania stawiane nauczycielom pracującym z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, sprawiają, że osoba taka powinna posiadać pewne cechy osobowościowe, które decydują i/lub

mogą zdecydować o podejściu do pracy, o percepcji jej istoty oraz jakości działań pedagogicznych realizowanych wobec osoby z niepełnosprawnością. Do wymienianych należy między innymi: otwartość na problemy innego człowieka, życzliwość i zrozumienie jego problemów, szacunek we wzajemnych kontaktach, dobroć, serdeczność, refleksyjność nad postępowaniem czy zachowaniem drugiej osoby i własnym, świadomość ograniczoności posiadanej przez siebie wiedzy, umiejętności, możliwości i świadomość, że nie ma ludzi nieomylnych (Zaorska 2012, s. 3; Zaorska 2003).

Zatem współpraca na linii rodzic-terapeuta będzie głównie opierała się na wzajemnym postrzeganiu określonej sytuacji społecznej, jaką jest edukacja niepełnosprawnego ucznia/dziecka. Często właśnie te umiejętności społeczne stanowią podstawę sukcesu edukacyjnego osiąganego przez nauczyciela-wychowawcę w pracy z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną.

Proces postrzegania społecznego pełni określone funkcje regulacyjne. Kluczową rolę w postrzeganiu siebie i innych odgrywają dwa wymiary treści: sprawcze denotujące, jak dalece i w jaki sposób postrzegani ludzie realizują własne cele i interesy oraz wspólnotowe denotujące, jak dalece i w jaki sposób ludzie ci uwzględniają cele i interesy innych, otaczających ich osób. Choć te dwa rodzaje treści są semantycznie niezależne, interpretacje zachowań ludzkich w kategoriach sprawczych i wspólnotowych często wykorzystuje się w sposób alternatywny (Wojciszke, Baryła 2006, s. 13). M. Kofta (1985), nawiązując do teorii F. Heidera (1958), do podstawowych funkcji procesu postrzegania innych ludzi, zalicza umożliwienie:

- rozumienia otaczającej rzeczywistości,
- formowania przewidywań co do przyszłych zachowań obiektów poznania (Soroka-Fedorczuk 2007, s. 18).

W psychologii społecznej odnajdujemy teorie, które przekonują, że u podstaw postrzegania innych ludzi i samych siebie leżą dwa główne wymiary, które są najczęściej aktywizowane i używane oraz wywierają zdecydowanie najsilniejszy wpływ na oceny i zachowania społeczne (Fiske, Cuddy, Glick 2007 s. 77–83, cyt. za: Wojciszke, Szlendak 2010, s. 57). Pierwszy z nich to wspólnotowość, a drugi to sprawczość. Niektórzy wskazują również na ich skrajne postacie związane tzw. niepohamowaniem (Helgeson 2003, s. 367–394). Dokładny opis wraz z ich charakterystyką zawiera tabela 1.

W literaturze przedmiotu można również znaleźć zastępczy opis wspólnotowości – nazywany moralnością (Wojciszke 2005a,b). Związki pomiędzy wymienionymi wymiarami można rozpatrywać na poziomie:

- semantycznym,
- postrzegania pojedynczych aktów zachowania
- osób,

- podejmowania skutecznych działań wobec tych obiektów,
- postrzegania grup społecznych.

Na każdym z tych poziomów poszczególne związki przedstawiają się odmiennie (Wojciszke 2009, s. 51).

Tabela 1. Charakterystyka wspólnotowości i sprawczości

Umiarkowane wymiary postrzegania społecznego wywierającego wpływ na ocenę i zachowania społeczne		
	Wspólnotowość (wymiar ciepła)	Sprawczość (kompetencja)
Treści	Związane ze społecznym i moralnym funkcjonowaniem człowieka i to czy jego działania przynoszą zyski, czy straty	Związane ze sprawnością i skutecznością w realizacji celów jednostki i to czy działania przynoszą jemu samego korzyści
Obiekt koncentracji	Na innych ludziach i własnych z nimi relacjach	Na własnym „ja” i sobie jako realizatorze celów
Człowiek	Każdy jest członkiem i uczestnikiem relacji społecznych (wspólnotowość)	Każdy jest realizatorem swoich celów
Krańcowe postacie wymiarów postrzegania społecznego		
	Wspólnotowość niepostrzegana	Sprawczość niepostrzegana
Obiekt koncentracji	Silna koncentracja na innych ludziach, prowadząca do zanegowania własnej sprawczości oraz zaprzestania własnych celów	Silna koncentracja na sobie i własnych celach, prowadząca do zanegowania relacji z innymi ludźmi oraz ignorowania ich celów
Konsekwencje	Niedomaganie się wsparcia społecznego od bliskich, destruktywne zachowania w bliskich związkach, jak: nadopiekuńczość, inwazyjne bo nadmierne wkraczanie w życie partnera czy nadmierna kontrola partnera	Negatywny stosunek do ludzi, częste konflikty, destrukcyjne zachowania o charakterze dominacji, zemsty, zimnego traktowania innych, opór przed poszukiwaniem wsparcia i brak takich umiejętności społecznych, jak: dawanie wsparcia innym, zwierzanie się i okazywanie emocji

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Wojciszke 2009].

Rozróżnienie dwóch wymiarów, jak i teza o dominacji wspólnotowości (moralności) w reagowaniu na innych pozwala opisać i przewidzieć wiele zjawisk z zakresu selekcjonowania informacji o innym człowieku, interpretacji jego zachowań, kształtowaniu się ocen globalnych i postaw, a także doświadczeniu emocji związanych z wynikami innych ludzi (Wojciszke 2009, s. 51). Zatem wykorzystanie powyższych twierdzeń w diagnozowaniu poziomu sprawczości i wspólnotowości u przyszłych nauczycieli-wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną pozwoli na wprowadzenie dodatkowych treści do zajęć przygotowujących czy raczej uwrażliwiających słuchaczy na sytuacje trudne, pojawiające się w kontakcie z rodzicami ucznia niepełnosprawnego. Pozwoli również odpo-

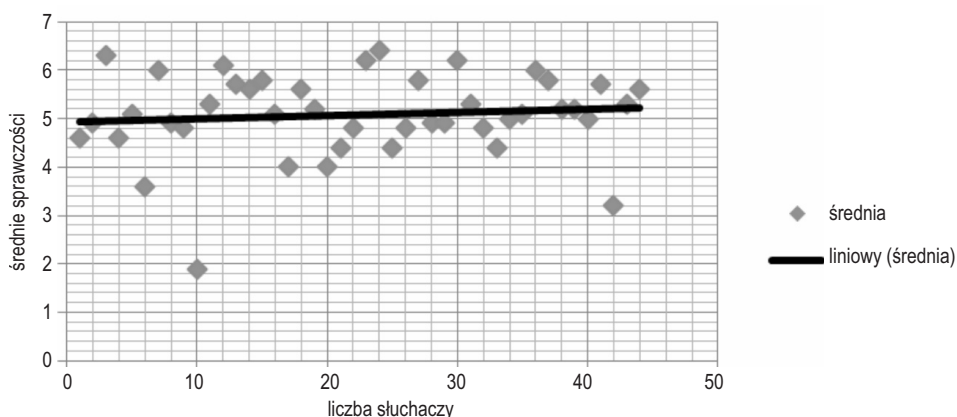
wiedzieć na pytanie, jakie orientacje osobowościowe przeważają u przyszłych nauczycieli, a także przewidzieć ich zachowania w codziennych sytuacjach edukacyjnych ze szczególnym uwzględnieniem tych związanych ze wzajemną współpracą z rodzicami dzieci niepełnosprawnych.

Sprawczość i wspólnotowość przyszłych nauczycieli wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną

Głównym celem przeprowadzonych badań była ocena przyszłych nauczycieli pod kątem podstawowych wymiarów postrzegania świata, tj. sprawczości i wspólnotowości.

Badania przeprowadzono wśród 44 (42 kobiety i 2 mężczyzn) słuchaczy studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki. Przeprowadzono je z zastosowaniem dwóch kwestionariuszy autorstwa B. Wojciszke. Pierwszy to Skala Orientacji Sprawczej i Wspólnotowej, druga dotyczy Niepohamowanej Orientacji Sprawczej i Wspólnotowej. Wynikiem każdej ze skal są dwie średnie dotyczące sprawczości lub wspólnotowości oraz ich skrajnych postaci. W przypadku tej drugiej, słuchaczy poproszono o wypełnienie skal w odniesieniu do rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Poniżej przedstawiono dwa wykresy 1 i 2 ukazujące rozłożenie wyników oraz ich średnie rozłożenie w postaci liniowej zarówno w odniesieniu do sprawczości, jak i moralności.



Wykres 1. Skala Sprawczości

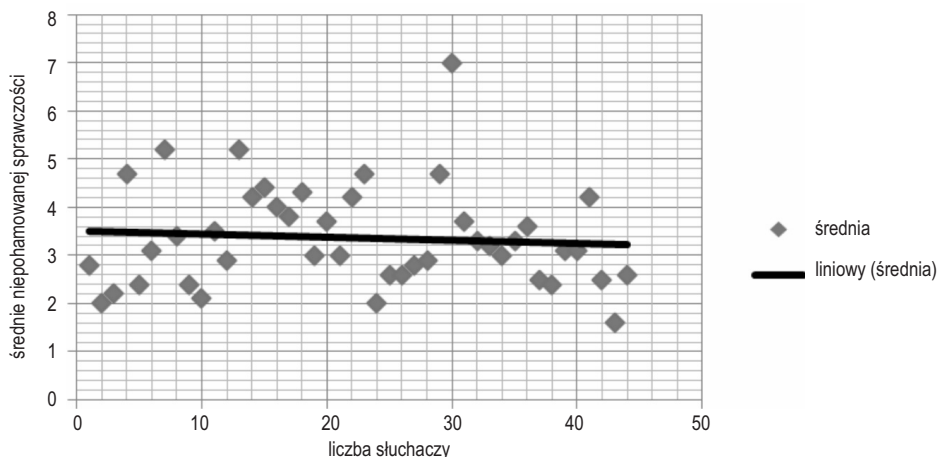
Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku analizy sprawczości można zauważyć zdecydowanie większe rozłożenie uzyskanych wyników niż w przypadku moralności. Dwa skrajne wyniki to średnie wynoszące 1,9 i 3,2. Odwołując się do charakterystyki zawartej w tabeli 1 oraz autora Skali, można stwierdzić na podstawie danych zawartych na wykresie 1, że przebadani słuchacze studiów podyplomowych z zakresu oligofrenopedagogiki należą do ludzi, którzy zadaniowo reagują na stres i większość nie powinni mieć skłonności do lęku i depresji. W sytuacji konfliktu prawdopodobnie nie będą koncentrować się tylko i wyłącznie na swoich celach, ale – co ważne – nie będą z nich rezygnować. Wydaje się, że daje to solidną podstawę do wzajemnej aczkolwiek trudnej współpracy na linii terapeuta-rodzic, polegającej na wzajemnym poszanowaniu wszystkich stron. Należy pamiętać, że cele edukacyjne rodziców dzieci niepełnosprawnych mogą odbiegać od tych, które w opinii uczących je specjalistów byłyby najistotniejsze dla rozwoju ich uczniów. Przykładem może być strefa najbliższego rozwoju dziecka wyznaczająca poszczególne etapy pracy. Dla przeciętnego rodzica, nieposiadającego przygotowania pedagogicznego stawiane cele mogą okazać się zbyt mało „efektywne”. Często wręcz nie zauważają albo nie rozumieją poszczególnych etapów prowadzonych działań. Umiejętności kompromisu pokazywania drogi edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego z uwzględnieniem celów stawianych przez rodziców może stać się punktem wyjścia dla ustalenia wspólnego długoterminowego planu oddziaływania.

Inaczej przedstawiają się dane dotyczące niepoohamowanej sprawczości, która rozumiana jest jako przesadna koncentracja na własnych celach ze szkodą dla interesów innych ludzi i własnych z nimi relacji. Jak pisze Wojcieszke (2009, s. 182), jest ciemną stroną dobroczynnej sprawczości i źródłem problemów. Uzyskane wyniki wskazują na występowanie u niektórych słuchaczy oligofrenopedagogiki skrajnych postaci sprawczości, chociaż ogólna średnia sprawczości niepoohamowanej wynosi 3,3 i nie należy do zbyt wysokich. Zatem mogą zdarzyć się sytuacje, w których przyszli nauczyciele uczniów niepełnosprawnych będą doprowadzali bezkompromisowo do realizacji własnego planu działania, a w sytuacjach konfliktowych ich umiejętność dostosowania i współpracy będzie niewielka. Niesie to za sobą niebezpieczeństwo braku nawiązania wspólnego dialogu z rodzicem. Należy jednak uwzględnić, że wśród rodziców dzieci niepełnosprawnych zdarzają się postawy odrzucające ich niepełnosprawne dziecko. Wydaje się zatem, że takie cechy mogą stać się w tym przypadku pomocne, gdyż terapeuta będzie realizował i skupiał się w trakcie swoich działań, typowo na celach edukacyjnych.

Dla praktyki pedagogicznej, szczególnie akademickiej, uzyskane wyniki mogą, a raczej powinny, stać się wskazówką do wprowadzania na zajęciach treści uczących rozwiązywania konfliktów z uszanowaniem obu stron. Codzienna praktyka pedagogiczna wskazuje, że interesy rodziców i uczących ich dzieci nauczy-

cieli zawsze będą się wzajemnie ścierać. Warto jednak być świadomym własnych cech i sposobów własnego reagowania, np. w sytuacjach trudnych.

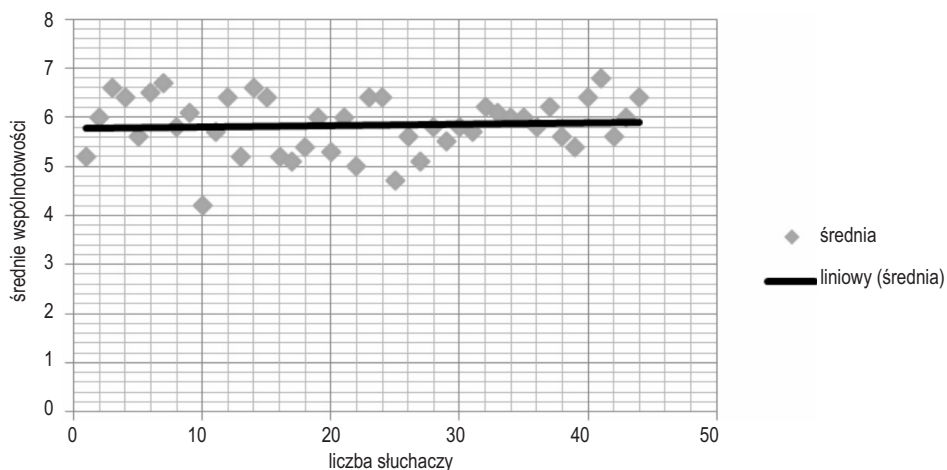


Wykres 2. Skala Niepohamowanej Sprawczości

Źródło: Opracowanie własne.

Drugi wymiar postrzegania społecznego – wspólnotowość (moralność) rozumiany jest jako koncentracja na celach innych ludzi i na wspólnych z nimi relacjach.

Słuchacze uzyskali równie wysokie wyniki (wykres 3). Średni wynik ich wspólnotowości wyniósł 5,8. Najniższy wyniósł 4,2 i co ciekawe, dotyczył tej sa-

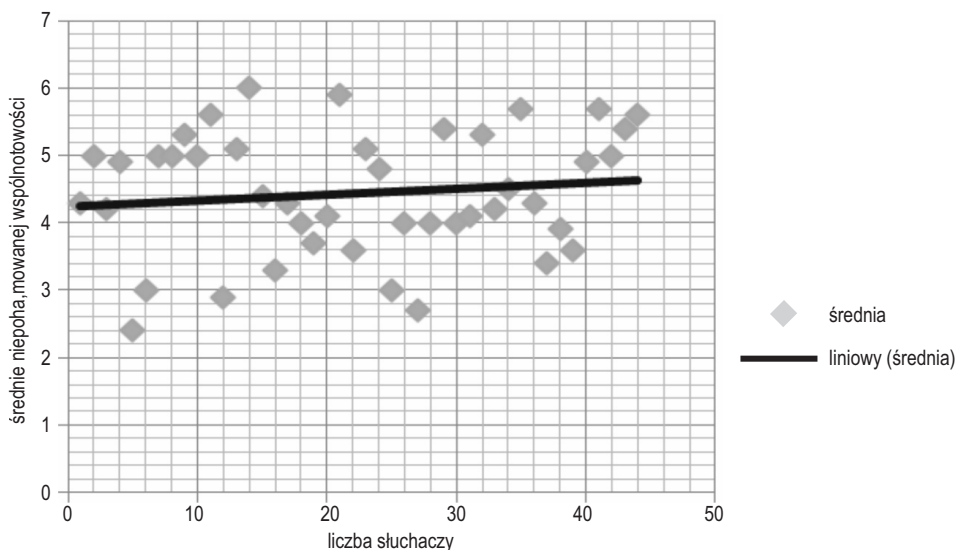


Wykres 3. Skala Wspólnotowości

Źródło: Opracowanie własne.

mej osoby, która w skali dotyczącej sprawczości zdobyła najniższy wynik. Biorąc pod uwagę, że wspólnotowość sprzyja sumienności, ugodowości, współpracy i kompromisowi, można stwierdzić, że są to cechy sprzyjające obopólnym stronom interakcji społecznych (w tym konkretnym przypadku rodziców-nauczycieli-wychowawców).

Ciekawie prezentują się uzyskane dane dotyczące skrajnej wspólnotowości (wykres 4). Podobnie jak przy niepohamowanej sprawczości są one mocno rozproszone – od najmniejszej średniej wynoszącej 2,4 do największej 6. Duża część respondentów (17 osób) uzyskała wynik równy lub większy od 5,0. Mając na uwadze, że w trakcie wypełniania skali poproszono, aby wypełniający ją słuchacze mieli na uwadze rodziców dzieci niepełnosprawnych, uzyskany wynik wskazuje, że niektórzy nauczyciele mogą mieć problem z nadmierną koncentracją na celach rodziców, z porzuceniem lub ignorowaniem tych własnych wyznaczonych w toku edukacji dzieci niepełnosprawnych.



Wykres 4. Niepohamowana wspólnotowość

Źródło: Opracowanie własne.

Porównując je z danymi uzyskanymi w skali niepohamowanej sprawczości, można zauważyć pewną rozbieżność. Część osób uzyskała wysokie wyniki zarówno w skali niepohamowanej sprawczości, jak i wspólnotowości. Wydaje się być zasadne przeprowadzenie dodatkowych badań dotyczących np. korelacji uzyskanych wyników z sytuacjami konfliktowymi z rodzicami dzieci niepełnosprawnych oraz sposobami radzenia sobie z nimi. Takie wyniki pozwoliłyby na

uzyskanie dodatkowych danych, które będą wskazywać na możliwe zachowania nauczycieli-wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacjach trudnych, do jakich niewątpliwie należy współpraca z rodzicami dzieci niepełnosprawnych.

Konkluzje końcowe

Wymiary sprawczości i wspólnotowości pojawiają się na każdym etapie postrzegania świata społecznego, zaczynając od interpretacji pojedynczych zachowań osób, postaw interpersonalnych, a kończąc na opisie poszczególnych grup społecznych czy zjawisk. Określenie poziomu wymienionych wymiarów u przyszłych nauczycieli-wychowawców uczniów z niepełnosprawnością intelektualną pozwoli z jednej strony na odpowiednie przygotowanie i uświadomienie mogących pojawić się trudności w spostrzeganiu określonej rzeczywistości edukacyjnej dziecka niepełnosprawnego przez nich samych, a także przez rodziców, z drugiej, na dostosowaniu odpowiednich treści nauczania, kształcących odpowiednie kompetencje i umiejętności społeczne. Te ostatnie w myśl Krajowych Ram Kwalifikacyjnych należą do elementów edukacji akademickiej, które w znaczący sposób uzależniają jej efektywność. To właśnie zmiany zachodzące w kształceniu przyszłych pokoleń jednoznacznie wskazują, że oprócz samej wiedzy do osiągnięcia sukcesu potrzebne są również i inne umiejętności.

Bibliografia

- Heider F. (1958), *The psychology of interpersonal relations*, John Wiley & Sons, New York
- Helgeson V.S. (2003), *Gender related traits and health*, [w:] *Social psychological foundations of health and illness*, red. J.M. Suls, K.A. Watson, Blackwell Publishing, Oxford
- Kielin J. (2003), *Jak pracować z rodzicami dziecka niepełnosprawnego*, GWP, Gdańsk
- Kofta M. (1985), *Procesy atrybucji w spostrzeganiu*, [w:] *Psychologia spostrzegania społecznego*, red. M. Lewicka, J. Trzebiński, Książka i Wiedza, Warszawa
- Soroka-Fedorczuk A. (2007), *Osoby niepełnosprawne w opiniach dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Wojciszke B. (2005 a), *Morality and competence in person and self perception*, „European Review of Social Psychology”, 16.
- Wojciszke B. (2005 b) *Affective concomitants of information on morality and competence*, „European Psychologist”, 10
- Wojciszke B. (2009), *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*, GWP, Gdańsk
- Wojciszke B., Baryła W. (2006), *Perspektywa sprawcy i biorcy w spostrzeganiu siebie i innych*, „Psychologia Społeczna”, (01), s. 9–32

- Wojciszke B., Szlendak M.A. (2010), *Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej*, „Psychologia Społeczna”, t. 5, 1(13)
- Zaorska M. (2003), *Nauczyciel – wychowawca – terapeuta dziecka z zaburzeniami złożonymi w opinii rodziców dzieci z głuchoślepotą wrodzoną*, [w] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Zaorska M. (2012), *Rola i miejsce pedagoga specjalnego w kreowaniu działalności edukacyjno-terapeutycznej*, *Acta Universitatis Nicolai Copernici, Pedagogika XXVIII*, z. 405

Joanna Skibska

Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała

Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Inclusive assessment as a chance to satisfy the diverse needs
of students with special education needs

The text is devoted to issues of including assessing and of its multilevel understanding. It is characteristic of principles and methods used in including assessing as well as is discussing important aims which it should serve, including individual possibilities and needs of the child with special education needs. It is indicating the special place of assessing including into motivating the child to effort up to the standards of individual possibilities, and hence being a success by them and being a specific type of the award.

Słowa kluczowe: ocenianie włączające, zasady oceniania włączającego, cele oceniania włączającego, metody oceniania włączającego

Keywords: the inclusive assessment, the aims of inclusive assessment, the methods of inclusive assessment

Wprowadzenie

Dziecko, rozpoczynając naukę szkolną, zaczyna interesować się wynikami własnych działań, dlatego szczególnie miejsce w przestrzeni edukacji zajmuje i odgrywa system motywowania i oceniania. Dziecko rozumie, że ocena odnosi się do wyników – rezultatów jego pracy, stanowi element porównywania się z rówieśnikami, poszerzania i pogłębiania orientacji we własnych możliwościach. Dlatego w przestrzeni szkolnej ocena przede wszystkim powinna spełniać walor informacyjny o poczynionych postępach dziecka i o tym, nad czym jeszcze należy popracować, a z drugiej – motywujący do podejmowania wysiłku i pokonywania trudności.

Uczeń musi być pewien, że w toku uczenia się ma prawo do popełniania błędów, za które nie będzie karany złą oceną; rzetelnej informacji o tym, co robi dobrze a co źle, i co powinien zmienić by było lepiej, a przede wszystkim dokonania korekty w zakresie wiedzy, umiejętności oraz zachowań.

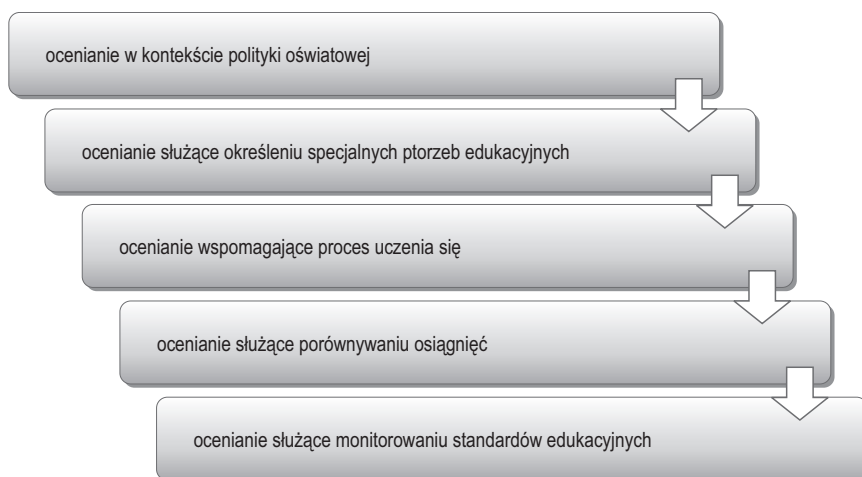
Uwzględniając powyższe, na pierwszym miejscu należy stawiać ucznia, a wystawiając mu ocenę, uwzględniać:

- zachęcanie do samodzielnego wysiłku, współpracy oraz pokonywania trudności,
- dostarczanie inspiracji do dalszych działań,
- zaspokajanie zainteresowań i potrzeb, wyzwalanie aspiracji.

Ocena mająca taki charakter będzie oceną włączającą – uwzględniającą wielowymiarowość i złożoność procesu kształcenia każdego ucznia, a przede wszystkim z problemami w uczeniu się (o różnym podłożu), podnoszącą efektywność i skuteczność procesu włączania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w przestrzeń szkoły ogólnodostępnej.

Ocenianie włączające w szkole ogólnodostępnej

Ważnym elementem edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest ocenianie, którego procedura wynika z ustawodawstwa (por. Głodkowska 2010; Skibska 2011, 2012), jednak w placówkach włączających można ją rozpatrywać na kilku płaszczyznach (schemat 1). W odniesieniu do edukacji włączającej powinna stanowić spójną część systemu szkolnictwa ogólnodostępnego i specjalnego.



Schemat 1. Płaszczyzny rozumienia oceniania w placówkach włączających

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Watkins 2007, s. 19–27].

W niektórych krajach (np. Austrii, Niemczech, Włoszech) obowiązują ujednoczone systemy oceniania, służące porównywaniu wyników uczniów oraz monitorowaniu standardów kształcenia. Istnieją również procedury oceniania specjalnych potrzeb edukacyjnych, służące ukierunkowaniu działań na właściwe i efektywne wsparcie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Taka ocena ma na względzie dwa priorytetowe cele:

- diagnozę – rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych;
- określenie mocnych i słabych stron ucznia, stanowiących fundament formułowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego.

Posiadanie i ciągłe gromadzenie informacji na temat mocnych i słabych stron ucznia jest związane z prawidłowym organizowaniem edukacji oraz procesu terapeutycznego, z uwzględnieniem zaangażowania wielospecjalistycznego zespołu wspierającego jego rozwój.

Stosowanie w placówkach włączających oceniania bieżącego jest bezpośrednio związane z realizacją programu nauczania (Lechta 2010). Powinno być również skoncentrowane na informacjach niezbędnych nauczycielowi dla dalszego planowania procesu kształcenia oraz doboru optymalnych form i metod pracy, służących opanowaniu zamierzonych celów. Natomiast ocenianie ukierunkowane na porównywanie osiągnięć uczniów służy zestawieniu obecnych osiągnięć z osiągnięciami wcześniejszymi i udzieleniu odpowiedzi na pytanie – czy dziecko czyni postępy oraz jakie one są w odniesieniu do grupy rówieśniczej. „Porównanie informacji na temat wyników uzyskanych przez grupę uczniów pozwala z jednej strony zobaczyć postęp, jakiego dokonali poszczególni uczniowie, z drugiej zaś może zostać użyte w szerszym procesie ewaluacji” (Watkins 2007, s. 25). Ten rodzaj oceniania umożliwia również podejmowanie decyzji na temat kształtu i przebiegu dalszej edukacji ucznia, ustalenie osiągnięć i trudności w zakresie celów programowych oraz modyfikację skal ocen, aby odpowiadały one potrzebom i możliwościom uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejne ujęcie oceniania odnosi się do monitorowania ogólnych standardów edukacyjnych i wynikających z nich wyników nauczania, niezależnie od ich indywidualnych możliwości, co ma podnieść poziom odpowiedzialności szkół za skuteczność działań edukacyjnych, przez poddanie osiągnięć uczniów monitorowaniu na poziomie egzaminów końcowych lub zewnętrznych. Takie postępowanie pozwala ocenić, na ile uczeń opanował obowiązujące standardy nauczania.

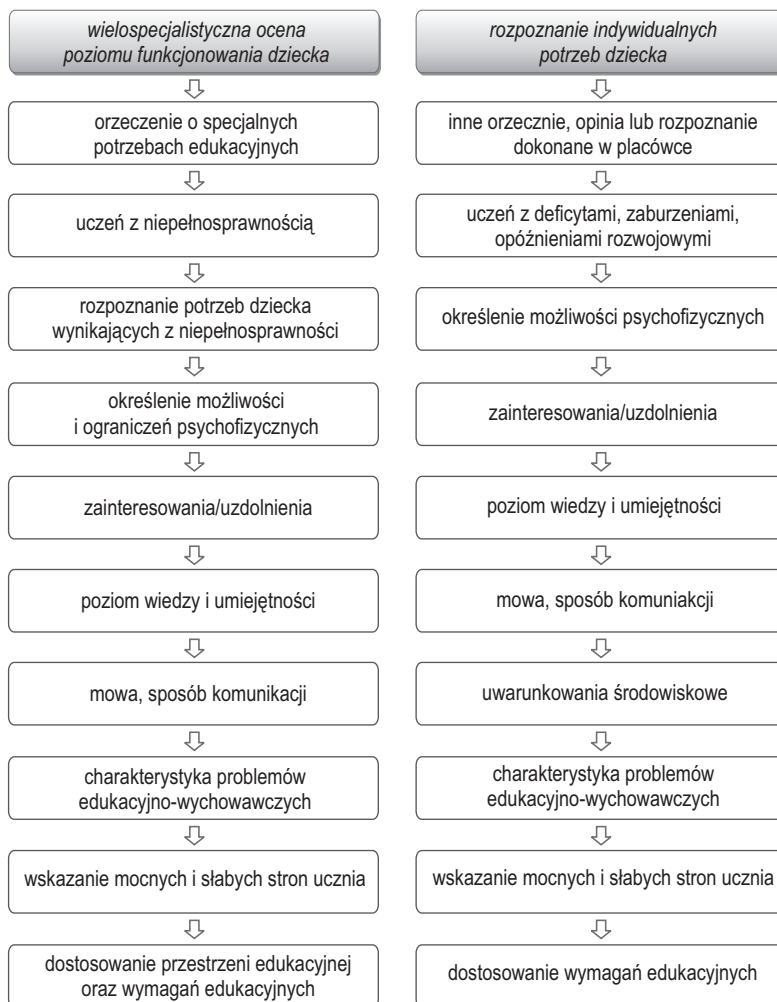
Podsumowując powyższe, należy zaznaczyć, że procedura oceniania w przypadku kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – zawsze i na każdym poziomie edukacji – powinna być uzupełniona oceną opisową, zawierającą informacje o przebiegu edukacji ucznia, w tym o zakresie opanowanej wiedzy i nabytych umiejętności, a także pojawiających się trudnościach, bowiem tylko taka forma oceny pozwoli na podejmowanie mądrych i wiążących decyzji

odnoszących się do przyszłości edukacyjnej dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Szczególne miejsce w procesie nauczania – uczenia się ma wstępne rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, którego nadrzędnym celem jest określenie możliwości psychofizycznych dziecka oraz jego potrzeb rozwojowych (Jarosz 2006; Oleńczuk-Pawlak 2006). „Oznacza to w istocie porzucenie medycznego modelu diagnozy SPE, który koncentruje się na brakach, na rzecz modelu edukacyjnego, opartego na potrzebach procesu nauczania, w którym na „zwykłym” nauczycielu w ogólnodostępnej klasie spoczywa większa odpowiedzialność za wstępne, a następnie bieżące ocenianie ucznia” (Watkins 2007, s. 36). Wstępną ocenę specjalnych potrzeb edukacyjnych powinny przeprowadzać osoby bezpośrednio pracujące z dzieckiem – nauczyciele, jego rodzice/prawni opiekunowie oraz specjaliści. Nauczyciel powinien być spostrzegany i traktowany jako ekspert w dziedzinie edukacji, rodzice jako eksperci z doświadczeniem praktycznym, a uczniowie to najważniejsi partnerzy w procesie oceniania potrzeb edukacyjnych. Wszyscy na każdym etapie oceniania mają wносить informacje (Watkins 2007), będące fundamentem podejmowanych wszelkich działań edukacyjno-terapeutyczno-wychowawczych.

W większości krajów odchodzi się od diagnozy na rzecz dostarczenia wskazówek mających znaczenie w procesie nauczania. W Polsce jest to proces dwutorowy (schemat 2) uwarunkowany rozpoznaniem – wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania dziecka lub rozpoznaniem indywidualnych potrzeb ucznia. Dwutorowość, o której tu mowa, uwarunkowana jest wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dokumentem, który niejako narzuca na placówkę określony sposób postępowania, mający na celu proceduralność działań zmierzających do dookreślenia mocnych stron dziecka, z uwzględnieniem jego zainteresowań oraz możliwości rozwojowych, stanowiących fundament podejmowanych działań edukacyjnych.

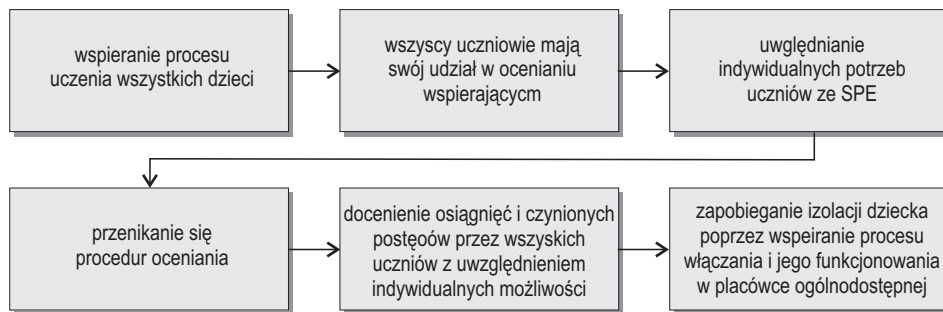
Ocenianie włączające to sposób oceniania stosowany w placówkach ogólnodostępnych, którego priorytetem jest ukierunkowanie na możliwie najlepsze wspomaganie procesu uczenia się wszystkich uczniów. Nadrzędnym celem tego rodzaju oceniania jest dostosowanie wszystkich stosowanych procedur wspieraniu i wzmacnianiu skuteczności procesu włączania oraz przyczyniania się do uczestnictwa w edukacji ogólnodostępnej wszystkich dzieci zagrożonych wykluczeniem (Watkins 2007, s. 52). Jednak, aby ten rodzaj oceniania mógł być realizowany w placówce ogólnodostępnej, konieczne jest spełnienie określonych warunków, wśród których szczególne miejsce zajmują: zasady i cele oceniania włączającego oraz metody wykorzystywane w ocenianiu włączającym.



Schemat 2. Drogi rozpoznawania mocnych stron dziecka

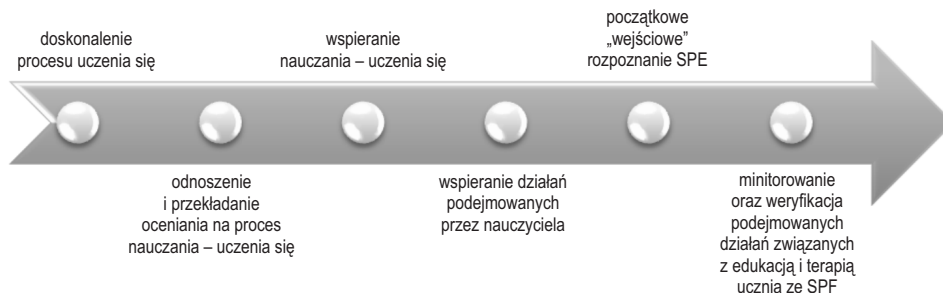
Źródło: Opracowanie własne.

Jedną z ważniejszych zasad (schemat 3) oceniania włączającego jest wspieranie uczenia się wszystkich uczniów, którzy mają także być pełnoprawnymi uczestnikami procesu oceniania. Wśród wymienionych zasad na podkreślenie zasługuje również uznanie indywidualnych potrzeb dziecka oraz możliwości i umiejętności „wejściowych”, które warunkują dalsze osiągnięcia i decydują o indywidualnym rozwoju. Posiadanie takiej świadomości przez grupę, ale także dziecko pozwala na dokonywanie płynnego i niezakłóconego oceniania oraz nie porównywania indywidualnych osiągnięć poszczególnych uczniów między sobą, co z kolei wpływa na unikanie negatywnej rywalizacji.



Schemat 3. Zasady wykorzystywane w ocenianiu włączającym
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Watkins (red.) 2007, s. 52].

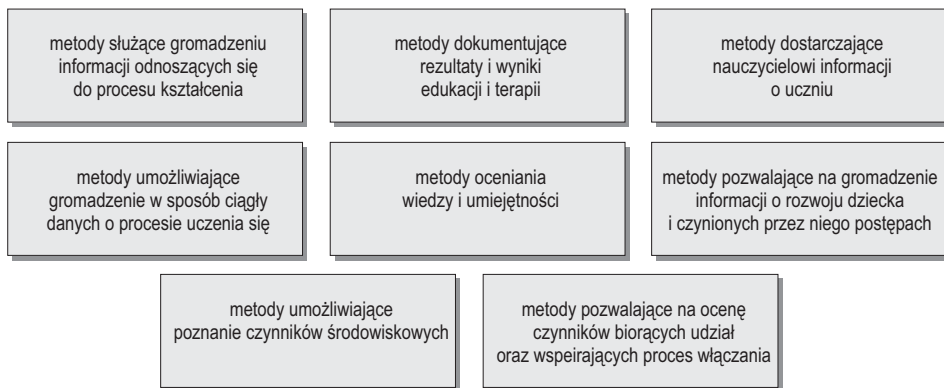
Z powyższego ujęcia wyływają cele oceniania włączającego (schemat 4) – doskonalenie i wspieranie procesu uczenia się – nauczania, a tym samym mobilizowanie dziecka do pracy oraz pokonywania różnorodnych trudności. Natomiast w odniesieniu do nauczyciela należy podkreślić umożliwianie mu wglądu w efekty podejmowanych działań edukacyjno-terapeutycznych, a tym samym ich modyfikację. A co za tym idzie, „ocenianie włączające może składać się z szeregu procedur, które służą także innym celom, poza wymaganiem procesu nauczania – uczenia się; cele te mogą być związane z ocenianiem sumującym, wstępnym rozpoznaniem SPE, lub monitorowaniem standardów edukacyjnych; wszystkie powinny przekładać się na proces uczenia się, muszą też być dopasowane do zadania, czyli należy je stosować jedynie do celów, do jakich zostały stworzone” (Watkins 2007, s. 53).



Schemat 4. Cele oceniania włączającego
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Watkins (red.) 2007, s. 52–53].

W pracy osób zaangażowanych i uczestniczących w ocenianiu włączającym powinny zostać wykorzystane metody gromadzenia informacji na temat różnych

plaszczyzn oceniania (schemat 5). W całym zestawie metod do najistotniejszych należą te, które odnoszą się bezpośrednio do dziecka. Możemy je zaliczyć do pierwszej grupy metod dokumentujących osiągnięcia i postępy czynione przez dziecko w zakresie edukacji, wychowania i terapii, ale jednocześnie wskazujące braki oraz przestrzenie i działania, które wymagają korekty i wspomagania. W drugiej znalazły się metody służące pozyskiwaniu informacji na temat procesu kształcenia i uczenia się; ostatnia grupa metod to te, które umożliwiają poznanie czynników środowiskowych warunkujących procesy związane z kształceniem i wychowaniem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym mających znaczenie w procesie włączania.



Schemat 5. Metody oceniania włączającego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie [Watkins (red.) 2007, s. 53].

Charakterystyczną cechą wszystkich metod jest gromadzenie informacji o procesie kształcenia dziecka oraz „wartości dodanej” postępów w nauce i jego rozwoju, a także ich osadzenie w kontekście środowiskowych uwarunkowań decydujących o przebiegu uczenia się (Watkins 2007).

Przedstawione powyżej zasady, cele i metody oceniania włączającego ukazują złożoność procedur i działań związanych z takim sposobem oceniania i wynikających z tego trudności, które musi pokonywać placówka oraz osoby pracujące z dzieckiem. Jednak szukając rozwiązań – nabywamy doświadczenia i doceniamy to co osiągnęliśmy, ponieważ to co wymaga wysiłku i to czego się obawiamy, ma największą – szczególną wartość, wynikającą z podmiotowego traktowania każdego dziecka.

Ocena włączająca a motywowanie uczniów z indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi

Zdolność angażowania się dziecka w podejmowane lub wykonywane działanie w znacznej mierze jest uwarunkowane poziomem pobudzenia emocjonalnego, określanego jako „chwilowy stan organizmu, charakteryzujący się energetyzacją somatyczną i zmianami świadomości”, powodujący zwiększenie aktywności mózgu, sprzyjające sprawniejszemu przetwarzaniu informacji (Łukaszewski, Doliński 2000, s. 441–442). Wszystko bierze się z głowy, ponieważ nasze poznanie wynika z mechanizmów motywacyjnych opartych na ciekawości poznawczej, oczekiwaniach i aspiracjach (Łukaszewski, Doliński 2000).

Wśród szczególnych czynników motywujących dziecko do poznania i aktywności własnej jest ciekawość stanowiąca motywator wiedzy, wynikający z jej zaspokojenia. Oznacza to, że „ciekawość i uruchamiane przez nią dążenia nierzadko bywają silniejszym motywem działania niż inne, zdawałoby się, bardziej podstawowe potrzeby” (Łukaszewski, Doliński 2000, s. 446). Szczególnie ważnym okazuje się więc uwzględnianie w ocenianiu włączającym pobudzania dziecka i podtrzymywanie zaangażowania w podejmowanie wysiłku w zdobywanie wiedzy i umiejętności. W związku z tym nauczyciel, stosując ocenianie włączające, powinien pamiętać o poniższych zasadach:

- oceniam ucznia – uwzględniam diagnozę jego indywidualnych możliwości;
- oceniam ucznia – uwzględniam jego mocne strony;
- oceniam ucznia – informuję go o tym, co już umie a nad czym musi jeszcze popracować;
- oceniam ucznia – uwzględniam jego zaangażowanie, samodzielność oraz włożony wysiłek;
- oceniam ucznia – motywuję go do dalszej pracy;
- oceniam ucznia – rozbudzam jego intelektualną ciekawość;
- oceniam ucznia – wskazuję drogi nabywania wiedzy i umiejętności;
- oceniam ucznia – podnoszę jego poczucie wartości;
- oceniam ucznia – traktuję go jako podmiot procesu nauczania i uczenia się;
- oceniam ucznia – uwzględniam jego rozwój oraz pełnienie przyszłych ról społecznych.

Ocenianie włączające to podążanie za dzieckiem ze specjalnymi, indywidualnymi potrzebami edukacyjnymi – uwzględniające jego potrzeby, ustawiczny rozwój oraz zmiany wynikające z jego funkcjonowania w różnych zakresach edukacyjno-wychowawczych i terapeutycznych. Dlatego „jeśli nie pojawią się dodatkowe okoliczności utrudniające rozwój, zmiany powinny zmierzać ku coraz wyższym wymaganiom, coraz większej samodzielności ucznia” (Chrzanowska 2010,

s. 33). Bowiem tylko wtedy ocenianie włączające będzie wartością, gdy dla ucznia stanie się swoistym rodzajem wzmocnienia – nagrodą za wysiłek i podejmowane działania ukierunkowane na rozwój. Taki rodzaj oceniania – rozumiany jako pozytywny komunikat – informacja o poziomie wykonania zadania, będzie korzystnie wpływać na motywację wewnętrzną dziecka do podejmowania dalszych wysiłków oraz pokonywania trudności. Zatem „wysoka motywacja osiągnięć ma (...) korzenie emocjonalne, ponieważ dzieci uczą się kojarzyć osiągnięcia z emocjami pozytywnymi. Można również dostrzec tutaj korzenie poznawcze, kiedy dzieci ucząc się przypisywać sukces własnym zdolnościom i wysiłkom, mają wobec siebie coraz większe oczekiwania” (Myers 2003, s. 471). Oceniając rozbudzamy samodzielność, zainteresowania, emocjonalność, wskazujemy drogi dochodzenia do wiedzy i umiejętności, drogi poznania i doświadczania, ponieważ takie podejście do oceny pozwoli dziecku angażować się w to co robi i podejmować wysiłek pokonywania trudności oraz zdobywania kolejnych szczebli edukacji.

Konkluzja

Ocenianie włączające to szereg działań mających na uwadze każdego ucznia i służące wspieraniu jego rozwoju oraz uczenia się we własnym tempie. Stanowi jeden z ważniejszych celów edukacji włączającej, jednak aby mogło zaistnieć w rzeczywistości szkoły ogólnodostępnej, musi zostać wpisane w system edukacji oraz politykę Ministerstwa Edukacji Narodowej, co znajdzie odzwierciedlenie w działaniach prowadzonych przez szkołę, w której uczą się dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz pracujących w niej nauczycieli. Najważniejsze jednak jest zrozumienie problematyki i znaczenia oceniania włączającego, a przede wszystkim pokonywania granic, które są w nas.

Stosowanie tego rodzaju oceniania w praktyce szkolnej przyczyni się do modyfikowania działań, prawidłowego planowania kształcenia, dostosowywania przestrzeni oraz wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości dziecka. Korzystanie z oceniania włączającego pozwoli w procesie dydaktyczno-wychowawczym uwzględniać mocne strony i potrzeby ucznia oraz szanować jego indywidualność, informować dziecko o jego postępach, stopniu samodzielności i zaangażowaniu, wskazywać drogi pokonywania trudności oraz dążenia do celu. Będzie stanowić swoisty rodzaj pomocy każdemu dziecku, by mogło robić zwykłe rzeczy i osiągać cele tak jak jego rówieśnicy, a porażki traktować jako element drogi do osiągnięcia sukcesu.

Bibliografia

- Chrzanowka I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, Salamanka 1994, UNESCO
- Głodkowska J. (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Materiały szkoleniowe część 1, MEN, Warszawa
- Inclusive Education and Effective Classroom Practices (2003), European Agency for Development in Special Needs Education
- Jarosz E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna – ogólne założenia teoretyczne*, [w:] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa
- Lechta V. (2010), *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, red. B. Śliwerski, GWP, Gdańsk
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2 – *Psychologia ogólna*, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk
- Myers D.G. (2003), *Psychologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Oleńczak-Pawlak T. (2006), *Podstawy procesu diagnostycznego dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Diagnoza i rewalidacja indywidualizacja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. M. Klaczak, P. Majewicz, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków
- Special Needs Education In Europe (2007), European Agency for Development in Special Needs Education
- Skibska J. (2011), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w przedszkolu i szkole – zmiany systemowe*, [w:] *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wydawnictwo Libron, Kraków
- Skibska J. (2012), *Model kształcenia dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w placówkach oświatowych ogólnodostępnych*, [w:] *Edukacja jutra. Uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec
- Watkins A. (red.) (2007), *Assessment in Inclusive Setting: Key Issues for Policy and Practice. (System oceniania w placówkach włączających. Kluczowe zagadnienia w polityce i praktyce oświatowej)*, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education, Odense

Irena Ramik-Mażewska

Uniwersytet Szczeciński

Terapeutyczno-wychowawcza rola lektury szkolnej, czyli o roli języka w edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (i nie tylko)

Therapeutic and educational role of school reading, about the meaning
of language in the education of children with intellectual disability

It is no use to convince anyone about the significance of communication in the modern world. The familiarity of human communication processes has a crucial meaning for understanding of the behaviors mechanisms as well as outlining and developing the course of interpersonal interactions. The most effective way of coming to an agreement is a language that is widely understood. The language is socially developed cluster of symbols used in the process of communication accordingly with the objective rules of developing the language utterances. Obviously, gestures and mimics support communication, nevertheless they are only means, which facilitate the communication process. It stem from the function of the language, in refer to social dimension the language is used in order to coordinate the activities of members of a given group. From the psychological point of view the language allows for the organization of the higher forms of mental live, and in the regulatory sense language refer to controlling the behaviors by using the language means. The language is very important instrument in the process of human education, especially in the process of individual upbringing. In the children life the value of reading is invaluable. By realization of didactic and educational objectives through the literature and obligatory reading school and teachers, support children understanding of the reality, sophisticated world of adults and their interpersonal relations. The language of literature helps children to make an insight into their dreams and to use their creativity in order to make everything better and possible.

Słowa kluczowe: kluczone: niepełnosprawność intelektualna, umiejętności językowe, edukacja specjalna, czytanie

Keywords: intellectual disability, language abilities, special education, reading

Wprowadzenie

O roli komunikacji we współczesnym świecie nie trzeba nikogo przekonywać. Znajomość procesów komunikowania się ludzi ma istotne znaczenie dla ro-

zumienia mechanizmów zachowań człowieka oraz kształtowania i projektowania przebiegu interakcji między ludźmi. Za najbardziej skuteczny sposób porozumiewania uznawany jest język rozumiany, jako ukształtowany społecznie zespół symboli, używanych w procesie komunikowania się zgodnie z obiektywnymi regułami budowania wypowiedzi językowych. Oczywiście gesty i mimika sprzyjają komunikacji, niemniej jednak są one tylko środkami, które ułatwiają komunikację. Wynika to choćby z funkcji języka, gdzie w jego społecznym wymiarze służy on do koordynacji aktywności członków danej grupy. Przez psychologiczny aspekt język pozwala na organizację wyższych form życia umysłowego, a w sensie regulacyjnym odnosi się do kontrolowania zachowania innych poprzez wykorzystanie środków językowych (Nęcki 1996, s. 60). Język jest zatem bardzo ważnym instrumentem w procesie kształtowania człowieka, a szczególnie w procesie jego wychowania. W dziecięcym świecie wartość literatury jest nieoceniona. Szkoła, nauczyciele realizując cele dydaktyczno-wychowawcze przez pracę z tekstem literackim pomagają dzieciom zrozumieć rzeczywistość, niepojęty świat dorosłych i skomplikowany świat relacji. Język literatury pozwala dzieciom zagłębić się w świat własnych marzeń i wyobraźni, gdzie wszystko staje się możliwe i lepsze.

Relacja pomiędzy wychowaniem a czytelnictwem

Wychowanie jest wobec innych pojęć w pedagogice pojęciem nadrzędnym. Na przestrzeni dziejów było różnie definiowane, zawsze jednak pozostawało to w związku ze zdobyczami kultury, jak również z samym postrzeganiem osoby dziecka. Współcześnie definiuje się je m.in. „jako swoisty typ wzajemnych oddziaływań” (Śliwerski 2007, s. 31), gdzie osoba jest zarówno podmiotem, jak i przedmiotem tychże. Jej proces akomodacji polega na permanentnym przystosowywaniu się zarówno do zastanych, jak i zmieniających się warunków rzeczywistości (Tchorzewski 2009, s. 320). Aproksymacja jednostki w procesie wychowania stawia ją w dynamicznej relacji międzypodmiotowej, która pozwala jednostce odkryć jej własne cele i wartości, a także wyposażyć ją w wiedzę o powinnościach niezbędnych do funkcjonowania w określonej społeczności. Wychowanie jest zatem określane przez relacyjny charakter oraz aktywność wychowanka. Dążąc do osiągnięcia autonomii i do pełnego rozwoju własnego człowieczeństwa, wychowanek formując własną osobowość, jest zdolny do samowychowania. Miejscem w sposób szczególny, przez swoje cele i zadania, powołanym do realizacji zadań wychowania jest szkoła. Wspomaganie dziecka w rozwoju intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym to zadania wiodące, ale ważne jest również

to, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą, aby mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata. Temu ma sprzyjać szkolny zestaw programów nauczania, program wychowawczy i program profilaktyki dostosowany do potrzeb rozwojowych uczniów. Nie może się to w pełni zrealizować bez wyposażenia dziecka w umiejętność czytania i pisania niezbędnych przy rozwiązywaniu problemów w życiowych i szkolnych sytuacjach dziecka.

Termin czytelnictwo pozostaje w związku ze społecznym i psychicznym procesem kontaktów czytelnika z książką czy czasopismem. W ujęciu społecznym ma tu znaczenie ogólny dostęp do lektury, a w aspekcie psychologicznym są to realizowane cele wynikające z nastawienia do lektury, zaciekawienia, zainteresowania, zamięłowania do czytania, rozumienia treści lektury i jej subiektywno-objektywnym odzwierciedleniem. Czytelnictwo jest więc zjawiskiem makrosocjalnym wyrażającym się stosunkiem ludzi do tekstów pisanych. Czytelnicza interpretacja dzieła „to proces rozumienia, porządkowania, scalania i dookreślenia dzieła w czytelniczej świadomości, przebiegający w czterech wzajemnie dopełniających się płaszczyznach” (Goriszowski 1973, s. 95). Pierwsza z nich odnosi się do uchwycenia postaci i odtworzenia układu zdarzeń. Kolejna pozwala na weryfikację doświadczeń zdobytych podczas lektury innych dzieł. Trzecia i czwarta to konfrontacja świata przedstawionego w dziele z rzeczywistymi doświadczeniami czytelnika, a także jego osobiste przeżycia, opinie i refleksje.

Następstwem interpretacji dzieła literackiego jest jego konkretyzacja, czyli postać dzieła uchwycona przez czytelnika i odtworzona w jego świadomości. Dotyczy ona przede wszystkim konfrontacji światopoglądu przekazu literackiego ze światopoglądem odbiorcy, satysfakcji, przyjemnego i wartościowego przeżycia, wszechstronnego i twórczego wzbogacania świadomości oraz dosłownej i logicznej wiedzy o rzeczywistości odtwarzanej.

W zakresie wychowawczym literatura oddziałuje na ideową i moralną świadomość odbiorcy. Rozbudza wyobraźnię, kształci wrażliwość oraz umiejętności wartościowania, postawy badawczo-twórcze, system orientacji, system wartości oraz programy myślenia i działania. Funkcja substytutoryjna literatury, zwana także kompensacyjną, pozwala przez wykorzystanie dzieł literackich na rozładowanie niepokojów i napięć. Substytucja i kompensacja odnoszą się do zachowań zastępczych oraz do realizacji zastępczych celów, gwarantujących poczucie bezpieczeństwa i akceptacji, „często następuje to przez zastąpienie osób z otoczenia postaciami literackimi, które całkowicie poddają się woli odbiorcy – albo przez rozpoznanie w strukturze postaci literackich cech (rzekomo) własnej osobowości, dla poprawy wyobrażeń o sobie” (Goriszowski 1973, s. 103).

Realizacja zadań podstawy programowej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej zakłada jej konsekwencje w postaci nabywania przez dziecko określonych

umiejętności. Spośród wielu zwrócę uwagę na kilka. Przede wszystkim w toku kształcenia dziecko powinno:

- poznać i zrozumieć sens kodowania oraz dekodowania informacji,
- odczytywać uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy,
- interesować się książką i czytaniem,
- słuchać w skupieniu czytanych utworów i w miarę swoich możliwości czytać lektury wskazane przez nauczyciela.

Chodzi nie tylko sprawność słuchania i czytania, ale także o przygotowanie dziecka do przejawiania postaw nacechowanych wartościami ujętymi w podstawie programowej. Poprzez analizę bohaterów baśni, opowiadań, legend, komiksów zachowanie dziecka powinny cechować: prawdomówność, odwaga w przeciwstawianiu się kłamstwu i obmowie, poszanowanie cudzej własności i potrzeba naprawienia wyrządzonej krzywdy. Rola lektury szkolnej jest tu nie do przecenienia. W rękach dobrego wychowawcy książka staje się znakomitym narzędziem oddziaływania wychowawczego, a zarazem kształcenia, wzbogacając wiedzę dziecka o otaczającym świecie. Nie wystarczy bowiem pozostawić dziecka sam na sam z książką, należy także pokazać mu wszystkie możliwości, jakie przed nim otwiera. I choć Podstawa Programowa w doborze literatury pozostawia nauczycielowi swobodę, to niezwykle ważnym jest, aby w jej kompletowaniu mieć na względzie następujące cele:

- pobudzać zainteresowania uczniów sposobem postępowania bohaterów, ich cechami charakteru, tak aby kształtować u uczniów pewne wzory osobowe;
- wdrażać ucznia do pogłębionej analizy utworu, odszukiwania i rozumienia przyczyn i skutków, jak i związków i zależności między komponentami utworu;
- kształtować umiejętności lingwistyczne, poprzez umiejętne wypowiadanie się, wzbogacanie słownictwa;
- pobudzać rozwój emocjonalny, poprzez odróżnianie nastrojów, przeżywania radości, czy grozy zawartej w treści utworu;
- kształtować gust czytelniczy, czyli umiejętność dowolnego, lecz przemyślanego wyboru lektury do samodzielnej realizacji.

Dobór tekstu ma tu zatem kolosalne znaczenie. Bardzo jest ważne, aby zawierał on pewne wewnętrzne kategorie niezbędne w procesie kształcenia. Należą do nich:

- dydaktyzm – wdrażanie przez tekst do kształtowania właściwych postaw społecznych;
- identyfikacja – zbliżony wiekiem bohater pozwala na utożsamienie się z nim, przyjęcie jego wzorców zachowań, jako własnych;
- komizm – zaspokajanie potrzeb psychicznych dziecięcego odbiorcy, nastawionego na fantazjowanie, śmiech i zabawę bez granic, kształtowanie poczucia humoru;

- kategoria teleologiczna tekstu – nastawienie na konkretne cele (ukazanie dziecku świata wartości oraz pojęć takich jak dobro czy zło, prawda i kłamstwo). (Długosz, Orzech 1991, s. 31).

Realizacja lektury to nie tylko stworzenie sytuacji wychowawczej, by dziecko mogło w sposób osobisty ją przeżyć, ale także rozwój procesów poznawczych, podnoszenie umiejętności i sprawności szkolnych niezbędnych do jak najlepszego realizowania zadań wynikających z procesu kształcenia. Dokonując wyboru lektury należy uwzględnić także jej walory artystyczne, wymagania programowe, zasadę różnorodności tekstów oraz zainteresowania uczniów. To holistyczne spojrzenie na dziecko wymusza na nauczycielu aby realizacja lektury była jak najdalej od przypadkowości, i by wręcz charakteryzowały tę realizację konkretne etapy:

- czytanie książki (czytanie nauczyciela, czytanie pod kierunkiem nauczyciela jednostkowe i zbiorowe, z podziałem na role, czytanie samodzielne) – czytanie z właściwym tempem, intonacją, akcentem, zmianą siły i tonu głosu, pauzami gramatycznymi i logicznymi daje przykład właściwej interpretacji lektury i sprawia, że dziecko przeżywa ją silniej;
- swobodne wypowiedzi na temat lektury – dzieci mają okazję, aby porównać swoje wrażenia, rozwijać twórczość językową, ukazać i uporządkować swoje emocje związane z przeczytaną książką;
- przyswojenie treści – porządkowanie wydarzeń, opowiadanie treści albo opis;
- omówienie wybranych zagadnień – charakterystyka głównych bohaterów, pogłębienie rozumienia treści w celu wydobycia sensu moralnego i ustalenia myśli przewodniej;
- analiza formy utworu – określenie gatunku literackiego, formy wypowiedzi oraz stylu i języka utworu;
- ocena utworu – dzieci dokonują oceny lektury pod kątem tego, czego się z niej nauczyły oraz jakie wartości z niej wyniosły (Grabowska 1989, s. 73).

Kolejnym istotnym elementem w procesie pracy z lekturą szkolną dla jej pełnego poznania i przeżywania jest właściwy dobór metod nauczania. Trudno w tym miejscu poddać analizie wszystkie podziały i metody, istotne jest to, aby nauczyciel planujący realizację treści lektur szkolnych miał na uwadze łączenie różnych grup metod. Dzieci najlepiej uczą się wielozmysłowo, przez przeżywanie i doświadczanie, z tego powodu wyjątkowo znaczące jest stosowanie metod problemowych i aktywizujących, które będą jedynie wspomagane przez metody podające. Nie bez znaczenia są tutaj także formy pracy z lekturą. Czytanie i omawianie utworów literackich w pracy z dziećmi wymaga stosowania, oprócz już znanych i tradycyjnych form, również sposobów nowszych, atrakcyjniejszych, wywołujących zainteresowanie uczniów książką, umożliwiających jej głębokie intelektualne i emocjonalne przeżycie.

Sposobów przekazywania treści, jak i form ich opracowywania jest wiele, należą do nich m.in.:

- czytanie nauczyciela – umożliwia dzieciom skoncentrowanie myśli na treści utworu i wzbudza u dziecka chęć osobistego kontaktu z książką; opowiadanie utworu z kolei wiąże się z twórczością nauczyciela, jeżeli ten zrobi to ciekawie, dynamicznie i intrygująco, to może mieć pewność, że dziecko, zaciekawione treścią, chętnie sięgnie po lekturę;
- ilustrowanie treści lektury – (nie w celu wyręczenia nauczyciela, lecz interesującej alternatywy dla czytania) przezrociami, filmem, płytą, audycją radiową i telewizyjną;
- improwizowanie tekstów lektury – polega na twórczym i swobodnym operowaniu słowem, improwizacja pozwala na wyrażenie własnych myśli i doświadczeń, umożliwia rozwój wyobraźni oraz płynność wyrażania się;
- zabawy twórcze – realizacja różnorodnych pomysłów przez dzieci inspirowana tekstem lektury;
- inscenizacje na podstawie lektury – dzieci podejmują próby stworzenia scenariusza, obmyślają dekoracje, rekwizyty; ta forma pozwala na pobudzenie wyobraźni, głębsze zrozumienie treści, daje dużą możliwość ekspresji ruchowej; w ramach inscenizacji można stworzyć teatr lalek, teatrzyk chińskich cieni, żywy teatr (teatr samorodny), zabawę w audycję radiową;
- opowiadania twórcze – ich walorem jest to, że dają uczniom całkowitą swobodę w komponowaniu fabuły, rozwijaniu akcji, ustalaniu wydarzeń; jest to forma, dzięki której uczeń wyraża swoje własne tęsknoty, pragnienia, niepokoje i radości;
- tworzenie książeczek tematycznych – prowadzenie dzienniczków lektur, urządzenie kącika lektur daje możliwość poprzez własne teksty, rysunki dzieci na poznanie procesu identyfikacji się bohaterami;
- gry dydaktyczne związane z lekturą – rebusy, wykreślanki, zgadywanki, krzyżówki, odgadywanie autora i tytułu na podstawie rysunku, domino lekturowe, rozpoznawanie fragmentów książki; ta forma pracy z lekturą daje nauczycielowi duże możliwości ewaluacyjne, na wielu polach może poznać wiedzę dziecka jak i jego postawy (Lenartowska, Świątek 1987, s. 27–64).

Stosowanie wielości metod i form pracy z lekturą szkolną ma jeden cel wprowadzenie dziecka w wartościowy świat literatury. I choć jest to świat autonomiczny, zamknięty, rządzący się swoimi prawami to w zetknięciu z wewnętrznym światem dziecka tworzy niezwykle związek. Zadaniem nauczyciela jest dostrzec tę wewnętrzną relację i pokierować nią tak, aby przyczyniła się do wszechstronnego rozwoju ucznia.

Lektura szkolna jako element terapii pedagogicznej

Terapia pedagogiczna nie jest zjawiskiem nowym, w praktyce szkolnej ma ona swoje miejsce od dawna. Na przełomie lat pojęcie terapii pedagogicznej było w różny sposób definiowane, jednak za punkt wyjścia przyjmuje się definicję O. Lipkowskiego, który uważał, że terapia pedagogiczna to wszelkie działanie pedagogiczne mające na celu likwidację lub ograniczenie zaburzeń rozwojowych oraz umożliwienie lub ułatwienie najkorzystniejszego rozwoju jednostkom z odchyleniami od normy. Inni autorzy w szerszym rozumieniu traktują terapię jako interakcję wychowawczą, zmierzającą do spowodowania określonych, pozytywnych zmian w zakresie strefy poznawczej i emocjonalno motywacyjnej oraz w strukturze wiedzy i umiejętności szkolnych dziecka (Czajkowska, Herda 1989, s. 42). Ta interakcja jest możliwa tylko wtedy, gdy organizacja terapii, a więc założone działania korygujące będą zaplanowanymi sytuacjami wychowawczo-terapeutycznymi realizowanymi na podstawie właściwych dobranych metod i środków pedagogicznych. Chodzi bowiem o to, by w trakcie pracy z dzieckiem wyzwolić w nim pozytywne zmiany w zakresie motywacji, usprawniania zaburzonych procesów, korygowania zachowań niepożądanych, kompensowania braków. Zaś wszystkie te działania mają się opierać na najmocniejszych stronach dziecka. Terapia jest relacją pomiędzy nauczycielem terapeutą a dzieckiem. Ma charakter sprzężenia zwrotnego. Nauczyciel wnosi wiedzę, umiejętności oraz właściwe predyspozycje psychiczne, dziecko zaś będąc jednocześnie przedmiotem (właściwe dziecku zaburzenia rozwojowe będące podstawą terapii) i podmiotem (indywidualne możliwości poznawcze i warunki rozwoju dziecka) oddziaływać własną aktywnością modyfikuje swoje zachowanie, jak i zachowania oraz metody pracy terapeuty. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (weszło w życie z dniem 1 lutego 2011 r.) wskazuje szkołę jako miejsce wielokulturowe i międzykulturowe, gdzie wielokulturowość przejawia się różnorodnością środowisk, z których pochodzą uczniowie, a międzykulturowość byłaby wypracowaną interakcją pomiędzy wieloma tożsamościami (uczniami). Jest to zadanie bardzo trudne. Wymaga szeroko pojętych działań diagnostycznych, dobrego przygotowania specjalistów i właściwej, dobrze przeprowadzonej terapii. W te zadania szkoły wpisuje się praca z lekturą szkolną. Jej przemyślany, świadomy wybór przez nauczyciela mógłby stać się płaszczyzną spotkania, poznania, tolerancji i integracji.

Czy lektura szkolna może być elementem terapii? To pytanie skierowano do ośmiorga nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pracujących w szkołach masowych na terenie miasta Szczecin, w klasach których było w sumie czternaścioro

uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Uznano ten czynnik za istotny ze względu na samą osobę dziecka z niepełnosprawnością, jak i wynikającą z tego koniecznością różnorodności w realizacji lektury. Niepełnosprawność intelektualna nie jest przeszkodą do realizacji edukacji w systemie masowym, nie mniej jednak należy pamiętać, że charakteryzuje ją istotnie niższy od przeciętnego ogólny poziom funkcjonowania intelektualnego, co przekłada się na obniżenie sprawności w zakresie rozwoju procesów poznawczych, percepcyjnych i emocjonalnych. Myślenie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną zawsze związane jest z konkretnymi sytuacjami, a obniżona ciekawość, dociekliwość powodują ograniczenia w myśleniu abstrakcyjnym (*Klasyfikacja zaburzeń...*, 2000, s. 189–191).

Opisane wcześniej formy pracy z lekturą dają nauczycielowi bardzo szerokie spektrum oddziaływań – może on usprawniać to co zaburzone i wzmacniać silniejsze strony dziecka. W stosunku do dzieci sprawnych oczekuje się, że lektura zostanie przeczytana w całości, bowiem jak twierdzą badani, „dzieci czytają całą lekturę, ponieważ pozwala to dokonać całościowej analizy utworu, usprawnia sam proces czytania, jak i czytanie ze zrozumieniem. Jeśli chodzi o dzieci z niepełnosprawnością intelektualną często analizie poddaje się fragmenty lektury, jest to warunkowane umiejętnością czytania przez dziecko, jak i rozumienia czytanego tekstu. Nauczyciele bardziej koncentrują się tutaj na technice czytania i szczegółowym rozumieniu czytanego tekstu niż na całościowej obróbce lektury, choć uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną biorą udział w globalnym opracowaniu tekstu. Różnica występuje także w miejscu czytania lektury; czworo nauczycieli preferuje samodzielne czytanie lektury w domu. Troje skłania się do czytania jej przez uczniów w czasie zajęć, w jednym przypadku lektura jest czytana na głos przez nauczyciela. Czytanie lektury przez dziecko z niepełnosprawnością intelektualną odbywa się najczęściej w domu dziecka po wcześniejszych konsultacjach z rodzicami lub na zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych z nauczycielem. Badani nie wskazali udziału tych dzieci w procesie czytania z podziałem na role. Nieco korzystniej przedstawia się proces udziału dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w sposobie poznawania zdarzeń opisanych w tekście. Badani nauczyciele wskazali, że dokonują wraz z dziećmi wnikliwej analizy bohaterów, ich zachowań, wyglądu, relacji z innymi postaciami. Szczegółowo omawiają wybrane sytuacje, które mogą mieć głęboki aspekt wychowawczy. Poprzez procesy analizy i syntezy, uogólniania, kojarzenia, oceniania dążą do tworzenia pojęć i transformacji zdobytej wiedzy na rzeczywistość świata dziecka. Nie bez znaczenia są tutaj niezwykle bogate metody pracy z lekturą. Do wiodących należą pogadanka, pokaz i analiza ilustracji, opowiadanie, metoda problemowa, a także inscenizacja, zabawy twórcze czy ilustrowanie fragmentów tekstu i nadawanie im tytułów. Niewątpliwie taka różnorodność metod ma bardzo duże znaczenie dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. Język pogadanki pozwala

dziecku na uporządkowanie wiedzy na temat treści lektury, wspiera ten proces także ilustracja. Badani nauczyciele wskazali na częste inscenizacje fragmentów lektur, które przybierają czasami charakter spontaniczny, starają się wtedy aby dziecko z niepełnosprawnością miało również swoją rolę. Niestety nie rzadko jest to rola bierna, niewymagająca od dziecka aktywności językowej. Nie mniej jednak bierze ono udział w procesie tworzenia swojej roli i uczy się odpowiedzialności za nią. Lektura szkolna jest także w wypowiedziach nauczycieli przydatnym narzędziem wychowawczym. Jej treści zazwyczaj można odnieść do sytuacji życiowych, uczniowie utożsamiając się z bohaterami często projektują swoje emocje na zewnątrz. Przykłady wychowawcze znajdujące się w lekturach służą nauczycielom do rozwiązywania konfliktów na różnych poziomach dorosły-dziecko, dziecko-dziecko (Gościnnny Rene, Jean-Jacques Sempe, *Mikołajek i inne chłopaki*; Jaworzakowa Mira, *Oto jest Kasia*; Kruger Maria, *Karolcia*, Kasdepke Grzegorz, *Kuba i Buba*; Lindgren Astrid, *Dzieci z Bullerbyn* czy Milne Alan Aleksander, *Kubus Puchatek*). Badani uznali, że:

- „...warto poruszać tę tematykę, by uczulić dzieci na różne przyczyny konfliktów i wskazywać drogę radzenia sobie z nimi, ocena zachowań bohaterów może być pomocna przy rozwiązywaniu bieżących sytuacji”;
- „... lektura jest dobrym sposobem na uczenie różnych sposobów rozwiązywania problemów, a dziecko na zasadzie identyfikacji z bohaterem powieła jego wzorce zachowań i działania”;
- „...tematykę związaną z konfliktami w lekturze szkolnej należy poruszać przy różnych sytuacjach; daje ona dziecku możliwość poznania różnych sposobów radzenia sobie w trudnych sytuacjach, unikania lub rozwiązywania sporów w życiu codziennym”.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną bywa najczęściej biernym odbiorcą tych przekazów, aby ten proces uplastyczyć, nauczyciele przygotowują indywidualne karty pracy (pięcioro badanych), podczas zajęć usprawniających wracają do wcześniej analizowanych fragmentów lektur, omawiają je wraz z dziećmi, tworzą opowiadania, a także wraz z dzieckiem zeszyt lektur z wewnętrznym słowniczkiem (sześcioro badanych). Skierowane do nauczycieli pytanie, na ile lektura szkolna zmienia obraz funkcjonowania dziecka, przyniosło różne odpowiedzi. Próba ich kategoryzacji wymaga powrotu do funkcji języka. Niewątpliwie różnorodność metod pracy z lekturą daje możliwość wykorzystania uzyskanej wiedzy każdemu dziecku na miarę jego możliwości. W opiniach nauczycieli lektura dała szansę szczególnie dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną zaistnieć w grupie rówieśniczej. Zwłaszcza inscenizacje, kącki lektur, ilustrowanie były miejscem wspólnych spotkań, zabawy, wypowiedzania się. W aspekcie psychologicznym pojawił się przez nowe pojęcia bogatszy język, wyższy poziom komunikowania się z otoczeniem, a przede wszystkim wyższy poziom kontroli

własnych zachowań. Oczywiście te zmiany bywają niewielkie, w stosunku do kolegów sprawnych nawet trudno mierzalne, ale jednak dostrzegalne.

Czy zatem lektura szkolna może mieć wymiar terapeutyczny. W świetle wypowiedzi nauczycieli niewątpliwie tak. Nauczyciel, mając świadomość plastyczności psychicznej swoich wychowanków ich chłonności poznawczej i podatności na wpływy, ma ogromną możliwość kształtowania ich rozwoju psychicznego, wrażliwości i odpowiedzialności. Będąc przewodnikiem i opiekunem każdego ucznia, organizując życie i działania zbiorowe wychowanków, wprowadza ich w świat autentycznej współpracy i prawdziwej życzliwości. Podejmując zatem odpowiedzialnie rolę wychowawcy formalizm klasy szkolnej może przekuć w uczącą się wspólnotę, a wewnętrzne relacje, tworzące swoisty mikrosystem związków i zależności między dziećmi, może wykorzystać jako kanwę dla rozbudzenia ich ciekawości, rozumienia, tolerancji i rozwoju.

Bibliografia

- Baluch A. (1994), *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński i synowie, Wrocław
- Czajkowska I, Herda K. (1991), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa
- Długosz J., Orzech E. (1991), *Materiały do pracy z tekstem literackim w klasach początkowych*, WSP w Rzeszowie, Rzeszów
- Goriszowski W. 1973), *Książka a wychowanie*, Wydawnictwo ŚLĄSK, Katowice
- Grabowska G. 1989), *Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej*, WSP w Słupsku, Słupsk
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10 (2000)*, Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Kraków–Warszawa, s. 189–191
- Lenartowska K., Świątek W. (1987), *Lektura w klasach I-III*, WSiP, Warszawa
- Kwiatkowska-Ratajczak M. (1985), *Literatura w szkole podstawowej a budowanie wartości humanistycznych*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, red. J. Papuzińska, B. Żurkowski, PWN, Warszawa–Poznań
- Nęcki Z. (1996), *Komunikacja międzyludzka*, Wydawnictwo profesjonalnej szkoły biznesu, Kraków
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lipca 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z dnia 9 lipca 2007 r. Nr 123, poz. 853)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. Nr 228, poz. 1487)
- Śliwerski B. (2007), *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty*, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, t.1, GWP, Gdańsk
- Tchorzewski A. (2009), *Wychowanie – jego właściwości*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. Pilch T. (red.), t. VII, Wydawnictwo Akademickie Żak
- Wojciechowski J. (2000), *Czytelnictwo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

Jacek Sikorski

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Zasób historycznej wiedzy pojęciowej uczniów gimnazjum z lekką niepełnosprawnością intelektualną

The resources of historical conceptual knowledge of high junior school students lightly intellectually disabled

The present text shows the resources of historical conceptual knowledge of junior high school third class students who are mildly intellectually disabled. The article consists of two parts. First part briefly presents the teaching process – history learning and the adopted terms “a historical notion” and “historical conceptual knowledge” are explained. Second part presents methodology of own studies (research questions, the characteristics of a research tool – a historical terms test, a research group – junior high school third class students who are mildly intellectually disabled) and the results of a research concerning the historical conceptual knowledge of high junior school students. The results of empirical studies are included according to three aspects: 1) the level of mastering of historical conceptual knowledge presented by researched students; 2) the level of mastering of historical conceptual knowledge presented by researched students in particular categories: social terms, terms connected with religion, culture, science and economy; 3) the characteristics of mental operations conducted by the researched students during formulating the historical terms. In the article, the final conclusions and guides for pedagogical practice are also included.

Słowa kluczowe: świadomość historyczna, konceptualna wiedza historyczna, uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną

Key words: historical notion, historical conceptual knowledge, a student with mild intellectual disability

Wprowadzenie

Spośród wielu przedmiotów nauczania realizowanych w gimnazjum specjalnym dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną jednym z istotnych stanowi historia.

Jak podaje W. Górczyński (2004, s. 225) proces nauczania – uczenia się historii w gimnazjum powinien stanowić ważny element rozszerzania humanistycznych

horyzontów intelektualnych, budowanych zarówno na odpowiednio dobranej wiedzy historycznej, jak też na ogólnych i specyficznych dla historii umiejętnościach, do których zaliczamy: czytanie ze zrozumieniem tekstów kultury, wypowiedzi ustne i pisemne poprawne pod względem rzeczowym, językowym i stylistycznym, analiza i interpretacja, odnajdywanie związków genetycznych i przyczynowo-skutkowych w rozwoju cywilizacyjnym Polski i świata, dostrzeganie kontekstu historycznego niezbędnego do interpretacji tekstów kultury, dostrzeganie i rozumienie wartości humanistycznych i demokratycznych, rozumienie związków między kulturą rodzimą a innymi kręgami kulturowymi, formułowanie problemów, szukanie sposobów ich rozwiązywania i wyciągania wniosków w tym, jak podkreśla autor, posługiwanie się pojęciami z różnych dziedzin humanistyki.

Aby zrozumieć istotę pojęcia, zwłaszcza pojęcia historycznego, należy wskazać jego definicję. Zdaniem M. Kujawskiej (2004, s. 277) przez pojęcie historyczne rozumie się „myślowe i holistyczne odzwierciedlenie istotnych cech przedmiotów (faktów) oraz zjawisk historycznych. Pojęcie historyczne w samej swej istocie jest abstrakcją, wynikiem głębokiej analizy i syntezy konkretnego materiału historycznego”.

Obok terminu pojęcie historyczne należy również dookreślić termin „historyczna wiedza pojęciowa”. Przez termin ten będzie się rozumieć wiedzę pojęciową uczniów z zakresu pojęć historycznych zawartych w programie nauczania historii, realizowanych na danym etapie edukacji (Sikorski 2011).

W przypadku niniejszego artykułu termin ten będzie odnosić do wiedzy historycznej uczniów klas III gimnazjum z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Metodologia badań własnych

Celem podjętych badań było uzyskanie informacji na temat poziomu opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez uczniów klas trzecich gimnazjum z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze?

1. Jaki poziom historycznej wiedzy pojęciowej charakteryzuje badanych uczniów?
2. Które kategorie pojęć historycznych (pojęcia społeczne, związane z religią, kulturą, nauką oraz gospodarką) zostały najbardziej opanowane przez badanych uczniów?
3. Które z operacji umysłowych, dokonywanych przez badanych uczniów w trakcie formułowania pojęć, sprawiały im największą trudność?

Grupę badawczą stanowiło 106 uczniów (56 chłopców i 50 dziewcząt) klas III uczęszczających do gimnazjów specjalnych, mieszczących się na terenie dwóch województw: małopolskiego i podkarpackiego.

Główną metodą badawczą zastosowaną w niniejszym artykule był sondaż diagnostyczny. Natomiast w ramach metody sondażu zastosowano test pojęć historycznych.

Test pojęć historycznych (opisany poniżej), jego struktura oraz zakres merytoryczny, został opracowany na podstawie testów pojęć historycznych zaproponowanych przez G. Kufit (1980). Natomiast pod względem treści historycznych test opracowano na podstawie pojęć zawartych w programie nauczania historii w gimnazjum specjalnym dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną autorstwa M. Pietruchy (2000), który to w momencie przeprowadzenia badań był programem obowiązującym. Test pod względem konstrukcyjnym miał charakter testu nieformalnego i przeznaczony był tylko do jednorazowego użytku.

Test obejmował 20 pytań: otwartych, wielokrotnego wyboru oraz takich, gdzie zadaniem uczniów było połączenie nazwy pojęcia z jego definicją.

Głównym zadaniem testu było sprawdzenie poziomu opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez uczniów klas III gimnazjum specjalnego w poszczególnych ich kategoriach. Biorąc pod uwagę trudności z myśleniem abstrakcyjnym, które charakteryzują uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, za poprawną odpowiedź uznawano każdą, która pod względem treści zbliżona była do definicji i zawierała co najmniej dwie cechy charakterystyczne dla danego pojęcia.

Test pojęć historycznych został tak skonstruowany, iż badał także sprawność operacji umysłowych biorących udział w przyswajaniu przez uczniów pojęć historycznych, do których zaliczono: porównywanie pojęć, abstrahowanie i uogólnianie, a także rozumienie pojęć i ich definiowanie.

W zakresie porównywania pojęć test ograniczał się tylko do różnicowania różnych kategorii pojęć, np. czym się różni wojna od bitwy.

Poziom operacji abstrahowania i uogólniania pojęć diagnozowany był za pomocą metody wyłączenia, gdzie zadaniem uczniów było wyodrębnienie wyrazów właściwych, charakterystycznych dla danego pojęcia oraz pominięcie wyrazów zbędnych, a następnie uogólnienie cech wspólnych, należących do tej samej klasy przedmiotów, np. podkreśl wyrażenia, które odnoszą się do pojęcia „pokój”: „wolność”, „terror”, „okupacja”, „prześladowanie”, „porozumienie”.

Test badał również poziom rozumienia pojęć. Zadaniem uczniów było połączenie pojęcia z jego definicją.

W dydaktyce historii podkreśla się, że ukształtowane pojęcie historyczne uczeń powinien potrafić zdefiniować (Kujawska 2004). Tak więc zadaniem uczniów było podanie definicji pojęć, np.: „kronika”, „Chrzest Polski”, „demokracja” itp.

Test obejmował 5 kategorii pojęć historycznych: pojęcia społeczne, związane z religią, z kulturą, z nauką oraz gospodarką.

Kryteria oceny testu pojęć historycznych miały charakter umowny i podzielono potencjalny rozrzut wyników na trzy przedziały jednakowych wielkości:

- poziom niski: 0–10,
- poziom przeciętny: 11–20,
- poziom wysoki: 21–30.

Również dla poszczególnych kategorii pojęć zostały określone kryteria oceny:

Dla pojęć społecznych, związanych z religią oraz nauką kryteria oceny były następujące:

- poziom niski: 0–2,
- poziom przeciętny: 3–4,
- poziom wysoki: 5–6.

Z kolei dla pojęć związanych z kulturą:

- poziom niski: 0–3,
- poziom przeciętny: 4–5,
- poziom wysoki: 6–7.

Natomiast dla pojęć związanych z gospodarką:

- poziom niski: 0–1,
- poziom przeciętny: 2–3,
- poziom wysoki: 4–5.

Z programu nauczania historii opracowanego przez M. Pietrachę (2000) do gimnazjum specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wynika, że uczeń powinien opanować najważniejsze wiadomości z zakresu historii Polski, poznać sylwetki najważniejszych postaci historycznych oraz ich osiągnięcia, poznać wydarzenia i postaci związane z historią własnego regionu oraz zabytki kultury narodowej. Uczeń powinien znać również: symbole narodowe, państwowe i religijne, najważniejsze zdobycze cywilizacji w zakresie nauki oraz techniki. W rezultacie powinien także swobodnie operować podstawowymi pojęciami z zakresu historii oraz wiedzy o społeczeństwie.

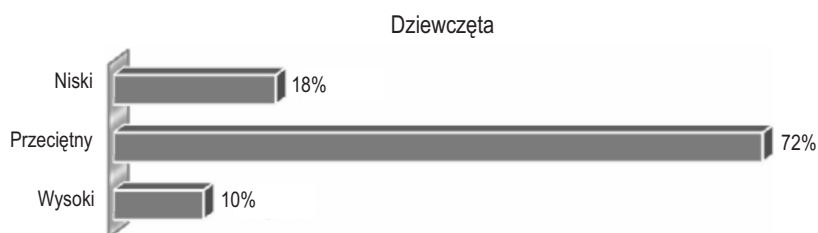
Jaki zatem poziom historycznej wiedzy pojęciowej prezentują badani uczniowie? Dane prezentuje tabela 1.

Z tabeli 1 wynika, że większość badanych dziewcząt – 72,0% prezentuje przeciętny zasób historycznej wiedzy pojęciowej. 10,0% uczennic uzyskało poziom wysoki, natomiast poziom niski cechuje 18,0% dziewcząt.

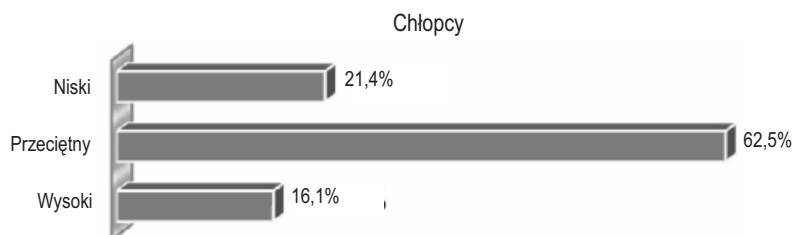
Wśród chłopców dominuje również przeciętny zasób historycznej wiedzy pojęciowej. Poziom ten uzyskało 62,5% badanych uczniów. 16,1% chłopców cechuje poziom wysoki. Niski poziom historycznej wiedzy pojęciowej dotyczy 21,4% badanych uczniów.

Tabela 1. Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów

Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej	Liczba badanych osób					
	dziewczęta		chłopcy		ogółem	
	f	%	f	%	f	%
Wysoki	5	10,0	9	16,1	14	13,2
Przeciętny	36	72,0	35	62,5	71	67,0
Niski	9	18,0	12	21,4	21	19,8
Razem	50	100,0	56	100,0	106	100,0



Wykres 1. Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badane dziewczęta



Wykres 2. Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych chłopców

Ogółem większość badanych gimnazjalistów wykazuje przeciętny poziom historycznej wiedzy pojęciowej (67,0%). Wysoki poziom prezentuje 13,2% badanych. Natomiast niski poziom historycznej wiedzy pojęciowej odnosi się do 19,8% badanych uczniów.

Poziom opanowania poszczególnych kategorii historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów

Jak już wspomniano, test pojęć historycznych został podzielony na pięć kategorii, które obejmowały następujące grupy pojęć:

1. Pojęcia społeczne: „wojna”, „bitwa”, „pokój”, „powstanie”, „demokracja”.
2. Pojęcia związane z religią: „chrześcijaństwo”, „papież”, „biskup”, „kult”, „Chrzest Polski”.
3. Pojęcia związane z kulturą: „tragedia”, „komedia”, „renesans”, „arras”, „kronika”.
4. Pojęcia związane z nauką: „uniwersytet”, „nagroda Nobla”, „Internet”, „ekologia”, „astronomia”.
5. Pojęcia związane z gospodarką: „bank”, „reformacja walutowa”, „inflacja”, „bilon”, „banknot”.

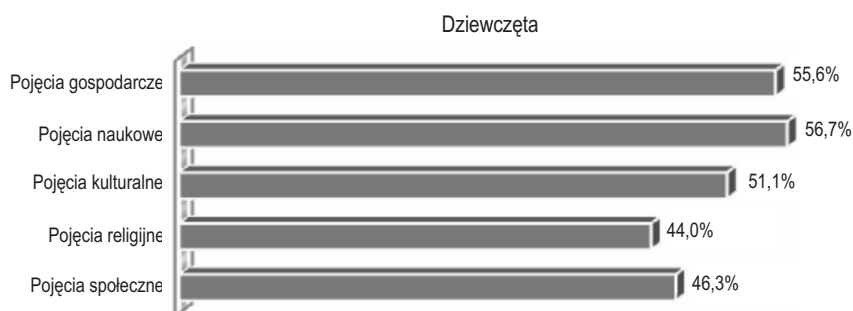
Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów w poszczególnych ich kategoriach sygnalizuje tabela 2.

Tabela 2. Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów w poszczególnych kategoriach

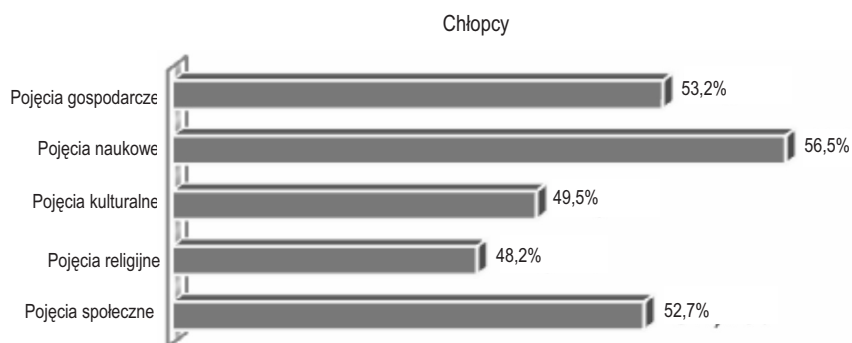
Kategorie pojęć	Płeć	Liczba badanych uczniów	Planowana liczba poprawnych odpowiedzi	Uzyskana liczba poprawnych odpowiedzi	Procent uzyskanych odpowiedzi poprawnych
Pojęcia społeczne	Dziewczęta	50	300	139	46,3
	Chłopcy	56	336	177	52,7
Pojęcia religijne	Dziewczęta	50	300	132	44,0
	Chłopcy	56	336	162	48,2
Pojęcia kulturalne	Dziewczęta	50	350	179	51,1
	Chłopcy	56	392	194	49,5
Pojęcia naukowe	Dziewczęta	50	300	170	56,7
	Chłopcy	56	336	190	56,5
Pojęcia gospodarcze	Dziewczęta	50	250	139	55,6
	Chłopcy	56	280	149	53,2

Jak wskazuje tabela 2, wśród badanych dziewcząt najwyżej opanowaną kategorią pojęć historycznych jest kategoria pojęć związanych z nauką. Uzyskała ona 56,7% poprawnych odpowiedzi. W tej grupie pojęć badane uczennice udzieliły najwięcej poprawnych odpowiedzi dla pojęcia „uniwersytet” – 70,0%. Natomiast największą trudność sprawiało dziewczętom zdefiniowanie pojęcia „Internet”. Pojęcie to uzyskało 24,0% poprawnych odpowiedzi. Na drugim miejscu plasuje się kategoria pojęć związanych z gospodarką. Kategoria ta uzyskała 55,6% poprawnych odpowiedzi. Najniżej zaś opanowaną kategorią pojęć historycznych wśród badanych dziewcząt jest kategoria pojęć społecznych, która uzyskała 46,3% poprawnych odpowiedzi oraz pojęć związanych z religią, która otrzymała 44,0% poprawnych odpowiedzi. W kategorii pojęć społecznych największą trud-

ność sprawiało dziewczętom podanie definicji pojęcia „demokracja”, które otrzymało jedynie 18,0% poprawnych odpowiedzi. Natomiast w grupie pojęć związanych z religią sporym wyzwaniem dla badanych dziewcząt było zdefiniowanie pojęcia „Chrzest Polski”. Pojęcie to uzyskało tylko 8,0% poprawnych odpowiedzi.



Wykres 3. Poziom opomowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badane dziewczęta w poszczególnych kategoriach



Wykres 4. Poziom opomowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych chłopców w poszczególnych kategoriach

Wśród badanych chłopców, podobnie jak w grupie dziewcząt, najwyżej opomowaną kategorią pojęć historycznych jest kategoria pojęć związanych z nauką, która uzyskała 56,5% poprawnych odpowiedzi i obejmowała takie pojęcia, jak: „uniwersytet”, „nagroda Nobla”, „Internet”, „ekologia”, „astronomia”. Z wymienionych pojęć najwięcej poprawnych odpowiedzi uzyskało pojęcie „uniwersytet”, które otrzymało 58,0% odpowiedzi poprawnych. Najmniej zaś poprawnych odpowiedzi (19,6%) uzyskało pojęcie „Internet”. Na zbliżonej pozycji plasuje się kategoria pojęć związanych z gospodarką – kategoria ta uzyskała 53,2% poprawnych odpowiedzi. Na bardzo podobnej pozycji znajdują się pojęcia związane

z grupą pojęć społecznych, które otrzymały 52,7% poprawnych odpowiedzi. Najniżej zaś opanowaną kategorią pojęć historycznych wśród chłopców jest kategoria pojęć związanych z kulturą, która uzyskała 49,5% poprawnych odpowiedzi oraz kategoria związana z religią; ta grupa pojęć otrzymała 48,2% poprawnych odpowiedzi. Spośród pojęć związanych z kulturą dużą trudność sprawiało chłopcom określenie pojęcia „renesans”. Uzyskało ono 33,3% poprawnych odpowiedzi. Natomiast w kategorii pojęć związanych z religią największą trudność sprawiło uczniom wskazanie różnicy pomiędzy pojęciami „papież” i „biskup”. W kryterium tym badani uczniowie uzyskali tylko 23,2% poprawnych odpowiedzi.

W obu badanych grupach kategoria pojęć związanych z nauką otrzymała najwyższą liczbę poprawnych odpowiedzi. Najniższą zaś w kategorii pojęć związanych z religią.

Tabela 3. Poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów w poszczególnych kategoriach (ogółem)

Kategorie pojęć	Liczba badanych uczniów	Planowana liczba prawidłowych odpowiedzi	Uzyskana liczba prawidłowych odpowiedzi	Procent uzyskanych odpowiedzi
Pojęcia społeczne	106	636	316	49,7
Pojęcia religijne	106	636	294	46,2
Pojęcia kulturalne	106	742	373	50,2
Pojęcia naukowe	106	636	360	56,6
Pojęcia gospodarcze	106	530	288	54,3

Ogółem badani uczniowie najwyższy poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej uzyskali w takich kategoriach, jak: pojęcia związane z nauką (56,6%) oraz pojęcia związane z gospodarką (54,3%). Niżej plasują się kategorie pojęć łączących się z kulturą (50,2%) oraz z zakresu pojęć społecznych (49,7%). Najniżej opanowaną kategorią pojęć historycznych jest kategoria pojęć związanych z religią. Kategoria ta uzyskała 46,2% poprawnych odpowiedzi.

Jak podkreśla G. Kufit [1980] na poziom opanowania przez uczniów historycznej wiedzy pojęciowej wpływają pewne sprawności intelektualne, takie jak: porównywanie, abstrahowanie i uogólnianie, a także rozumienie oraz definiowanie pojęć. Jak już wcześniej wspomniano przygotowany test pojęć historycznych został tak skonstruowany, iż uwzględniał wyżej wymienione wskazania.

Dane na temat umiejętności dokonywania operacji umysłowych w trakcie formułowania pojęć przez badanych uczniów prezentuje tabela 4.

Tabela 4. Operacje umysłowe dokonywane przez badanych uczniów w trakcie formułowania pojęć

Operacje umysłowe	Płeć	Liczba badanych uczniów	Planowana liczba poprawnych odpowiedzi	Uzyskana liczba poprawnych odpowiedzi	Procent uzyskanych odpowiedzi poprawnych
Porównywanie pojęć	Dziewczęta	50	500	233	46,6
	Chłopcy	56	560	261	46,6
Abstrahowanie/uogólnianie	Dziewczęta	50	500	315	63,0
	Chłopcy	56	560	346	61,8
Rozumienie pojęć	Dziewczęta	50	250	150	60,0
	Chłopcy	56	280	185	66,1
Definiowanie pojęć	Dziewczęta	50	250	64	25,6
	Chłopcy	56	280	83	29,6

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 4, z zakresu operacji umysłowych biorących udział w kształtowaniu pojęć (porównywanie, abstrahowanie, uogólnianie) dużą trudność sprawiało uczniom ich porównywanie. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w tej kategorii uzyskali najmniejszą liczbę odpowiedzi poprawnych (po 46,6%). Największą trudność badanym uczennicom sprawiało wskazanie różnicy pomiędzy pojęciami „wojna” i „bitwa”. W kategorii tej dziewczęta udzieliły jedynie 20,0% prawidłowych odpowiedzi. Z kolei chłopcom problem sprawiało wskazanie różnicy pomiędzy pojęciami „papież” i „biskup”. W kryterium tym chłopcy udzieliли tylko 23,2% prawidłowych odpowiedzi. Na usprawiedliwienie tego faktu należy odwołać się do stwierdzenia G. Kufit (1980, s. 111), która podkreśla, że „porównywanie nazw rzeczy czy wydarzeń historycznych jest trudniejsze niż porównywanie przedmiotów bezpośrednio oglądanych”. Jakie odpowiedzi dotyczące porównywania „wojny” z „bitwą” najczęściej padały wśród badanych uczennic: „wojna trwa 7 lat a bitwa krótko”, „wojna trwa długo bitwa krótko”. Natomiast wśród chłopców w zakresie porównywania osoby „papieża” z osobą „biskupa” pojawiały się takie odpowiedzi, jak: „papież jest tylko jeden a biskupów jest tysiące”, „papież jest władcą całego świata a biskup jest mu podległy” lub „papież jest wybierany na cały świat a biskup na państwo” itp. Odpowiedzi te wskazują, że uczniowie nie potrafią wskazać cech, które łączą oba pojęcia, jak również tych cech, które je różnicują. Tak więc badani uczniowie nie uzyskują dobrych wyników z zakresu porównywania pojęć, wiążących się z umiejętnością wskazania cech różnicujących dane pojęcia.

W zakresie abstrahowania i uogólniania pojęć powyższe dane wskazują, że w tej kategorii dziewczęta, jak i chłopcy uzyskali wysoką liczbę odpowiedzi poprawnych (63,0%, 61,8%). Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy udzieliли najwięcej

poprawnych odpowiedzi dla pojęcia „bank” (90,0%, 87,5%). Najmniej zaś poprawnych odpowiedzi udzielono dla pojęcia „renesans”: dziewczęta – 36,0%, chłopcy – 33,3%. Powyższa sytuacja wskazuje, że badani uczniowie nie mają większych problemów z tym rodzajem operacji umysłowych. Ale okoliczność ta może być spowodowana częstym pojawianiem się wyżej wymienionych pojęć (pokój, chrześcijaństwo, uniwersytet, bank) w procesie nauczania, jak i w życiu codziennym.

Test badał również proces rozumienia pojęć. W tej kategorii największą liczbę poprawnych odpowiedzi (66,1%) uzyskali chłopcy. Dziewczęta zaś otrzymały niewiele mniej, bo aż 60,0% poprawnych odpowiedzi. Wśród chłopców największą liczbę odpowiedzi prawidłowych otrzymało pojęcie „powstanie” (76,8%), najmniejszą zaś pojęcie „reformy walutowej” (50,0%). Natomiast w gronie dziewcząt dominowało pojęcie „Nagroda Nobla” (72,0%). Podobnie jak u chłopców najmniej poprawnych odpowiedzi uzyskało pojęcie „reformy walutowej” (46,0%).

Największą trudność badanym uczniom sprawiało definiowanie pojęć. Najczęściej w tej kategorii uczniowie pozostawiali puste miejsca lub udzielali odpowiedzi błędnych. Dziewczętom dużą trudność sprawiało zdefiniowanie pojęcia „Chrzest Polski” – 8,0% poprawnych odpowiedzi. Z kolei chłopcom ogromne problemy sprawiało pojęcie „inflacja”, które uzyskało tylko 17,8% prawidłowych odpowiedzi.

Dane dotyczące umiejętności dokonywania operacji umysłowych dla ogółu badanych uczniów prezentuje tabela 5.

Tabela 5. Operacje umysłowe dokonywane przez badanych uczniów w trakcie formułowania pojęć (ogółem)

Operacje umysłowe	Liczba badanych uczniów	Planowana liczba poprawnych odpowiedzi	Uzyskana liczba poprawnych odpowiedzi	Procent uzyskanych odpowiedzi poprawnych
Porównywanie pojęć	106	1060	494	46,6
Abstrahowanie/ uogólnianie	106	1060	661	62,3
Rozumienie pojęć	106	530	335	63,2
Definiowanie pojęć	106	530	147	27,7

Dane zawarte w tabeli 5 obrazują, że największą liczbę poprawnych odpowiedzi uzyskali uczniowie w kategorii rozumienia pojęć (63,2%) oraz abstrahowania i uogólniania (62,3%). Najmniejszą zaś w kategorii definiowania pojęć (27,7%).

Wnioski końcowe

Zestawiając wyżej wymienione wyniki należy wskazać, że badani uczniowie – dziewczęta i chłopcy w większości prezentują przeciętny zasób historycznej wiedzy pojęciowej. Zarówno wśród badanych dziewcząt, jak i chłopców najbardziej opanowaną kategorią pojęć historycznych jest kategoria związana z nauką oraz z gospodarką, najmniej zaś grupa pojęć łączących się z religią.

Z zakresu operacji umysłowych stosowanych w trakcie formułowania pojęć największą trudność sprawiało badanym uczniom porównywanie pojęć oraz ich definiowanie.

Zaprezentowane powyżej wyniki badań empirycznych dotyczące poziomu wiedzy pojęciowej uczniów z zakresu historii na poziomie gimnazjum specjalnego w mojej ocenie należy uznać za satysfakcjonujące, biorąc pod uwagę fakt ograniczonych możliwości intelektualnych badanych uczniów. Przeciętny poziom opanowania historycznej wiedzy pojęciowej tychże uczniów świadczy o właściwym przebiegu procesu ich edukacji historycznej. Niewątpliwie ogromna w tym rola środowiska rodzinnego, a zwłaszcza szkoły, nauczyciela historii, który poprzez umiejętne wykorzystanie wiedzy historycznej, wiedzy z zakresu dydaktyki historii oraz ortodydaktyki potrafi zainteresować przedmiotem oraz ukształtować ogólną wiedzę o zjawiskach, które dokonywały się na przestrzeni wieków.

Pomimo zadowalającego poziomu opanowania historycznej wiedzy pojęciowej przez badanych uczniów ośmielę się udzielić kilku wskazówek dla praktyki pedagogicznej.

W procesie kształtowania pojęć historycznych u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nauczyciel powinien:

- kierować się zasadami kształcenia specjalnego;
- uwzględniać indywidualne możliwości uczniów w doborze treści kształcenia;
- naprzemiennie stosować:
 - toki lekcji, ze szczególnym uwzględnieniem toku lekcji „podającej”, „problemowej” oraz „ekspozycyjnej”,
 - metody nauczania – zwłaszcza aktywizujące oraz metody asymilacji wiedzy,
 - formy pracy – zwłaszcza jednostkową,
 - środki dydaktyczne – szczególnie automatyzujące proces dydaktyczny (komputer, Internet), a także środki audiowizualne (filmy, programy edukacyjne),
 - „drogi” kształtowania pojęć (Bieniek 2007, s. 122).
- organizować wycieczki historyczne;
- zachęcać uczniów do udziału w historycznych kołach zainteresowań oraz do uczestnictwa w przedsięwzięciach upamiętniających dane wydarzenia historyczne (inscenizacje, apele).

Bibliografia

- Bieniek M. (2007), *Dydaktyka historii. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn
- Czarnecki K. (1995), *Szkolna wiedza pojęciowa uczniów klas początkowych w świetle badań naukowych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice
- Górczyński W. (2004), *Nauczanie historii w gimnazjum*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Wydawnictwo Juka, Warszawa
- Kufit G. (1980), *Kształtowanie wyobrażeń i pojęć historycznych uczniów klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Kujawska M. (2004), *Pojęcia historyczne*, [w:] *Współczesna dydaktyka historii. Zarys encyklopedyczny. Dla nauczycieli i studentów*, red. J. Maternicki, Wydawnictwo Juka, Warszawa
- Pietracha M. (2000), *Historia, Program nauczania gimnazjum specjalnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, III etap edukacyjny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne SA, Warszawa
- Sikorski J. (2011), *Historyczna wiedza pojęciowa uczniów klas III gimnazjum specjalnego*, [w:] *Wokół problemów edukacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych – idee, koncepcje, badania. Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych*, t. 13, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków–Katowice

Aleksandra Zahorska, Marek Kwiatkowski
Uniwersytet Gdański

Strategie uczenia się chemii przez uczniów dyslektycznych i bez dysleksji w gimnazjach i liceach oraz ich trudności w rozwiązywaniu zadań z chemii – komunikat z badań

Learning chemistry strategies of dyslexic and non-dyslexic
students in polish high schools and the difficulties in solving
chemistry problems – empirical study

The results of the survey pointed out that students without dyslexia prefer a visual-auditory-motoric style when learning chemistry, while for dyslexic students motion and hearing appear more significant and vision plays a less important role. There were no significant differences in achievements in learning chemistry between the two groups of students, although the achievements of a group of students with dyslexia were less differentiated. The research has also pointed out that students with dyslexia suppose important teacher's explanations/clarifications – either in the form of lecture or explanations related to the solving the tasks. The majority of respondents, regardless of belonging to a group of students with dyslexia, has indicated experiment as the most important component of chemistry learning. In order to recognize the difficulties in solving chemistry tasks at both groups of students, the worksheet with 6 different types of tasks was applied. It was established that the ability to rotate two-dimensional molecule in the imagination of students with dyslexia helps them in solving certain chemistry tasks, yet other makes more difficult. While tasks requiring seeing of a three-dimensional molecule and its rotation caused fewer problems for students with dyslexia.

Słowa kluczowe: dysleksja, style uczenia się, uczenie się chemii, metodyka nauczania chemii, wyobraźnia wzrokowa

Keywords: dyslexia, learning modes, learning chemistry, teaching chemistry, visual imagination

Wprowadzenie

Terminem dysleksja lub dysleksja rozwojowa określa się specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu, które nie wynikają z zaniedbania środowiskowego czy z nie-

prawidłowego rozwoju umysłowego. Przyczyną tych trudności jest nieharmonijny rozwój psychoruchowy, objawiający się zaburzeniami funkcji percepcyjno-motorycznych (w tym wzrokowo-przestrzennych), ich integracji lub funkcji słuchowo-językowych. Zaburzenia podstawowych funkcji poznawczych uwarunkowane są konstytucjonalnie – przez zmienioną strukturę centralnego układu nerwowego (Bogdanowicz 1994; Bogdanowicz, Adryjanek 2005).

Te zaburzone funkcje odpowiadają między innymi za nieprawidłowe rozpoznawanie liter i odwzorowywanie ich kształtu. Występowanie zaburzeń prostych funkcji zakłóca uczenie się złożonych czynności, z którymi funkcje są związane (np. odczytywanie mapy, zapamiętywanie informacji z rozmów telefonicznych, planowanie i zarządzanie czasem, wypełnianie formularzy i wiele innych). Choć specyficzne trudności w uczeniu się najbardziej widoczne są w szkole, to są problemem całego życia (Bogdanowicz, Adryjanek 2005; Borkowska 2003).

Istnieją trzy terminy, które precyzyjniej określają trudności w nauce szkolnej: dysleksja jako kłopoty w czytaniu, dysgrafia (nieopanowanie kaligrafii) i dysortografia (niepoprawna pisownia). Według badań Marty Bogdanowicz nawet 15% społeczeństwa dotyka problem dysleksji o różnym nasileniu trudności (Bogdanowicz 1994; Bogdanowicz, Adryjanek 2005).

Szacuje się, że w szkole 2/3 zajęć w klasie to mówienie, a 2/3 tej czynności pełni nauczyciel. Pozostała część zajęć wymaga czytania i pisania. Oznacza to, że warunkiem koniecznym do odniesienia sukcesu w szkole jest opanowanie specyficznego języka szkolnego – w mówieniu, czytaniu i pisaniu. Umiejętność pisania stanowi natomiast pewnego rodzaju filtr, który określa poziom spełnienia wymagań szkoły (Dyrda 2003).

Chociaż dzieci dyslektyczne uzyskują w testach inteligencji wyniki w normie, powyżej normy oraz w granicach inteligencji wysokiej, wykazują jednak takie objawy, jak trudności w opanowaniu czytania, zaburzenia poprawnego pisania czy powolne tempo przetwarzania informacji. Wykazują również problemy z organizowaniem informacji w celu uczenia się, zapamiętywania czy przypominania sobie informacji (Bogdanowicz 1994; Krasowicz-Kupis 2009). Ponieważ styl uczenia się obejmuje stosowane sposoby poznawania i zmiany rozwojowe, dysleksja zaczęła być przez niektórych traktowana jako przejaw indywidualnego stylu uczenia się, który jest niezgodny ze standardem wymaganym przez szkołę (Dyrda 2003).

Większość osób myśli w sposób werbalny (słowny). Natomiast dyslektycy myślą niewerbalnie, czyli mentalnymi obrazami znaczeń i idei. Nie rozumieją symboli i wyrazów, których znaczenia nie potrafią sobie wyobrazić jako obrazu. Myślenie niewerbalne pozwala na precyzyjne wyobrażanie sobie nawet skomplikowanych procesów czy układów. Dlatego dyslektycy są niezwykle intuicyjni, kreatywni i spostrzegawczy. Ponadto myślenie niewerbalne jest od 400 do 2000

razy szybsze od myślenia werbalnego. Dzieje się tak, gdyż w ciągu jednej sekundy w umyśle przeciętnego człowieka pojawia się do 5 słów, a u dyslektyka do 32 obrazów. Dlatego też dysleksja może przyczynić się do rozwoju genialnych umysłów, jak było w przypadku Alberta Einsteina czy Leonarda da Vinci (Davis, Braun 2010).

W związku z tym, że dyslektycy są wyjątkową grupą uczniów w szkole, charakteryzującą się zarówno wieloma dysfunkcjami, jak i wrodzonymi zdolnościami, po licznych obserwacjach postanowiono zbadać, jaka jest różnica w uczeniu się chemii uczniów z dysleksją i bez dysleksji oraz w osiągnięciach szkolnych z tego przedmiotu oraz czy badane grupy wykazują się podobnymi, czy różnymi umiejętnościami pod względem rozwiązywania wybranych zadań chemicznych.

Opisywane badania przeprowadzono w dwóch etapach. Pierwszy etap stanowiły badania ankietowe. Natomiast funkcję narzędzia badawczego drugiego etapu spełniał załącznik do ankiety – arkusz z 6 różnymi typami zadań z chemii do wykonania przez badanych.

Przedmiotem badań ankietowych były strategie uczenia się chemii przez uczniów dyslektyków i niedyslektycznych, uczących się w szkołach gimnazjalnych i licealnych. Badaczka interesowała, jak uczniowie uczą się chemii w domu, a jak w szkole i jakie zmysły uczniów dominują podczas uczenia się chemii, jakie metody stosowane przez nauczyciela na lekcji chemii są według badanych najbardziej efektywne oraz jakie trudności napotykają uczniowie, ucząc się chemii. Ważnym pytaniem badawczym było również, jak badani uczniowie są oceniani przez nauczyciela chemii.

Kwestionariusz ankiety składał się z 4 zdań niedokończonych oraz 9 pytań, w tym z 2 pytań zamkniętych, 3 pytań półotwartych i 4 pytań otwartych. Ponadto na początku kwestionariusza zamieszczony był krótki wstęp, a na jego końcu metryczka dotycząca rodzaju szkoły, do jakiej uczeń uczęszcza. Pytania miały na celu ustalenie, jak często uczniowie korzystają z podręcznika podczas uczenia się chemii, z jakich materiałów korzystają podczas nauki tego przedmiotu, kiedy najchętniej uczestniczą w lekcji chemii, które metody nauczania stosowane przez nauczyciela są dla nich najbardziej korzystne oraz co sprawia im trudności w uczeniu się. Do ustalenia stylu uczenia się ucznia posłużyło pytanie o czynności, jakie uczeń wykonuje podczas uczenia się do sprawdzianu oraz zdania niedokończone, w których uczeń miał opisać, co robi by nauczyć się nowego numeru telefonu na pamięć, co najszybciej zapamiętuje, gdy poznaje nową osobę oraz co robi, gdy musi złożyć jakąś rzecz składającą się z wielu elementów. Jedno zdanie niedokończone dotyczyło ocen, jakie uczeń najczęściej otrzymuje ze sprawdzianów z chemii.

Przedmiotem badań załącznikiem do ankiety były trudności uczniów dyslektycznych i niedyslektycznych, uczących się w szkołach gimnazjalnych i licealnych w rozwiązywaniu wybranych zadań z chemii. Badaczka interesowała, czy wrodzo-

ne dysfunkcje i zdolności osób z dysleksją mają wpływ na rozwiązywanie konkretnych zadań z zakresu chemii, jakie mogą te osoby w trakcie procesu kształcenia napotkać. W szczególności skupiono się na wpływie wypaczeń wzrokowych dyslektyków na liczenie atomów różnych pierwiastków we wzorze strukturalnym nieznanej im cząsteczki, umiejętności obracania i poruszania obiektami w wyobraźni na dobieraniu łańcuchowej formy cukru do jego formy pierścieniowej, w dobieraniu cząsteczek identycznych i ich odbić lustrzanych oraz w ustalaniu i rysowaniu izomerów alkanów. A ponadto: czy słabsza integracja percepcyjno-motoryczna dyslektyków ma wpływ na budowanie cząsteczek organicznych za pomocą modeli pręcikowo-kulkowych na podstawie wzoru strukturalnego cząsteczki.

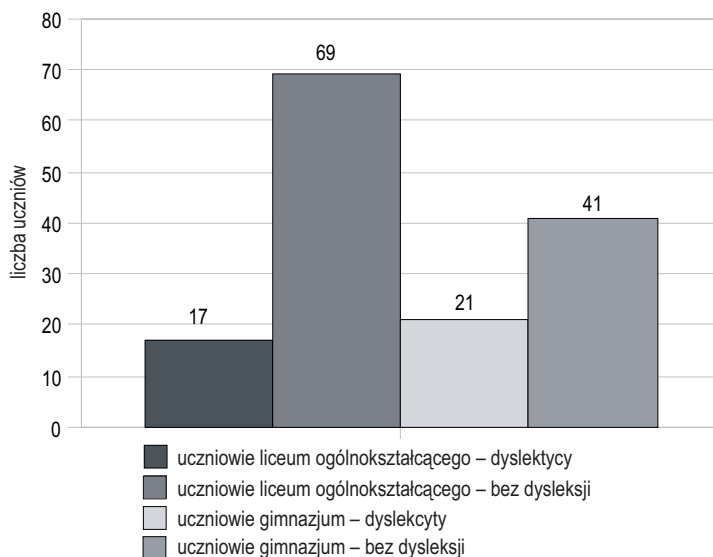
Opis przeprowadzonych badań

Badania przeprowadzono w dwóch etapach. Pierwszy etap stanowiły badania ankietowe. Natomiast funkcję narzędzia badawczego drugiego etapu spełniał załącznik do ankiety – arkusz z 6 różnymi typami zadań do wykonania przez badanych.

W badaniach przyjęto dysleksję i jej brak jako zmienne zależne. W badaniach wzięło udział 86 uczniów liceum ogólnokształcącego, wśród których znalazło się 17 dyslektyków oraz 62 uczniów gimnazjum, w tym 21 dyslektyków. Łącznie przebadano 38 dyslektyków oraz 110 uczniów bez dysfunkcji. Dobór prób był celowy. Różnica w liczebności grup osób z dysleksją i bez dysleksji wynika zarówno z naturalnego zjawiska, jakim jest występowanie dysleksji u odsetka populacji (wg M. Bogdanowicz do 15% społeczeństwa dotyka ten problem – dotyczy uczniów liceum ogólnokształcącego), jak i przez to, że dobór próby był ograniczony dostępnością do badanych (dotyczy uczniów gimnazjów).

W badaniu załącznikiem do ankiety (kwestionariuszem z wybranymi zadaniami chemicznymi) udział wzięło 24 dyslektyków oraz 89 uczniów bez dysfunkcji – zarówno ze szkół gimnazjalnych, jak i liceum ogólnokształcącego. Dobór prób, podobnie jak w badaniach ankietowych, był celowy i ograniczony dostępnością do badanych.

Badaniami objęto całe grupy lub klasy uczniów – osobno w gimnazjum i liceum. Uczniów kwalifikowano jako dyslektyków na podstawie opinii lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej (dostępnych u pedagoga szkolnego). Badania przeprowadzono za zgodą dyrekcji szkoły, nauczycieli i uczniów, a kwestionariusze wypełniano anonimowo.



Wykres 1. Liczebność próby w badaniach ankietowych

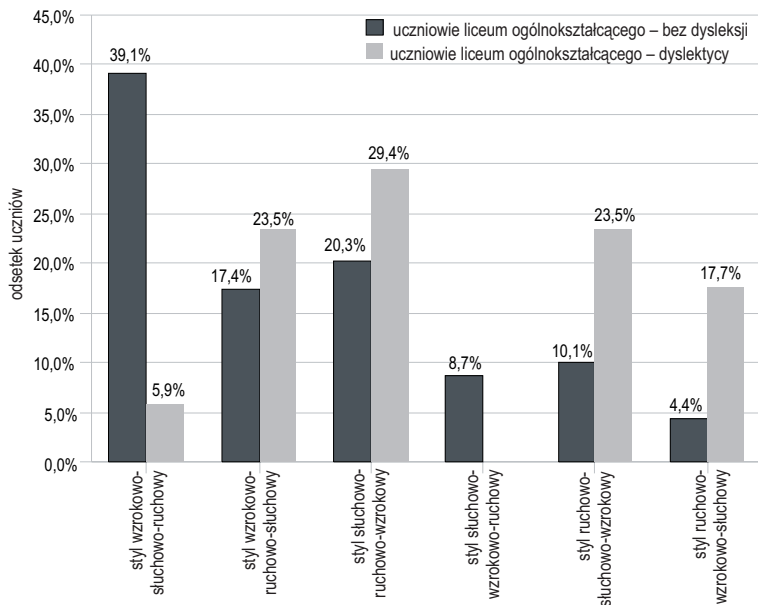
Same badania zrealizowano w trakcie lekcji chemii, godzin wychowawczych lub po lekcjach uczniów, jednakże zawsze w sali lekcyjnej i w ciszy. Podczas badań uczniowie mogli zadawać badaczowi pytania, mające na celu wyjaśnienie niezrozumiałych treści ankiety lub załącznika. W trakcie badań zwracano szczególną uwagę na przedstawienie celu badań, zapewnienie anonimowości badanych oraz stworzenie przyjaznej atmosfery. Przed analizą wypełnionych kwestionariuszy i załączników odrzucono te niepełne.

Wyniki i wnioski

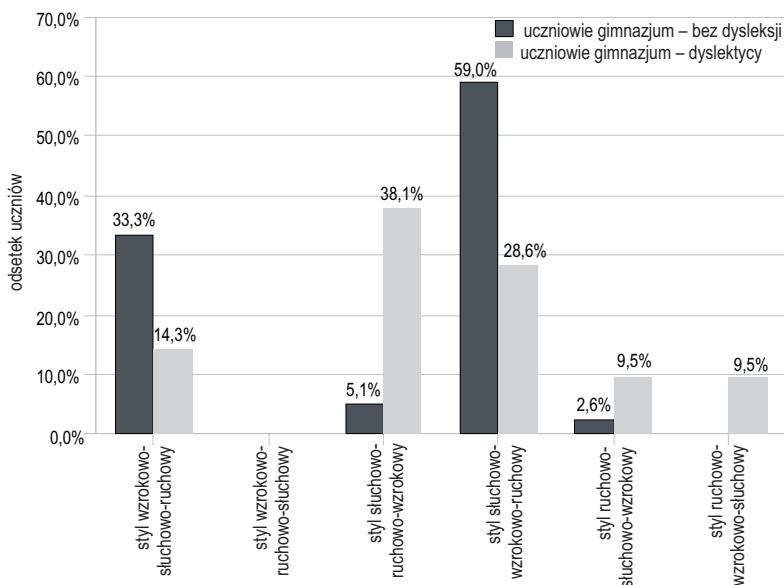
Analiza odpowiedzi na pytania, jak często uczniowie korzystają z podręcznika podczas uczenia się chemii, z jakich materiałów wówczas korzystają, kiedy najchętniej uczestniczą w zajęciach, które metody nauczania są dla nich najbardziej korzystne, jakie czynności uczeń wykonuje podczas uczenia się do sprawdzianu oraz analiza zdań niedokończonych, pozwoliły określić różnicę w preferowanym przez ucznia stylu uczenia się. Podział ten przedstawiono na wykresie 2 (uczniowie liceum ogólnokształcącego) i wykresie 3 (uczniowie szkół gimnazjalnych).

Analiza wykresu 2 wyraźnie wskazuje, że najbardziej preferowany styl uczenia się, jaki przejawiają w liceum uczniowie bez dysleksji (styl wzrokowo-słuchowo-ruchowy), jest najmniej preferowanym stylem u uczniów z dysleksją. Wydaje się też, że podczas nauki chemii u uczniów dyslektycznych dominuje zmysł ru-

chu i słuchu. W przeciwieństwie do dyslektyków osoby bez dysfunkcji przejawiają styl uczenia się najlepiej sprawdzający się na typowej lekcji w klasie.

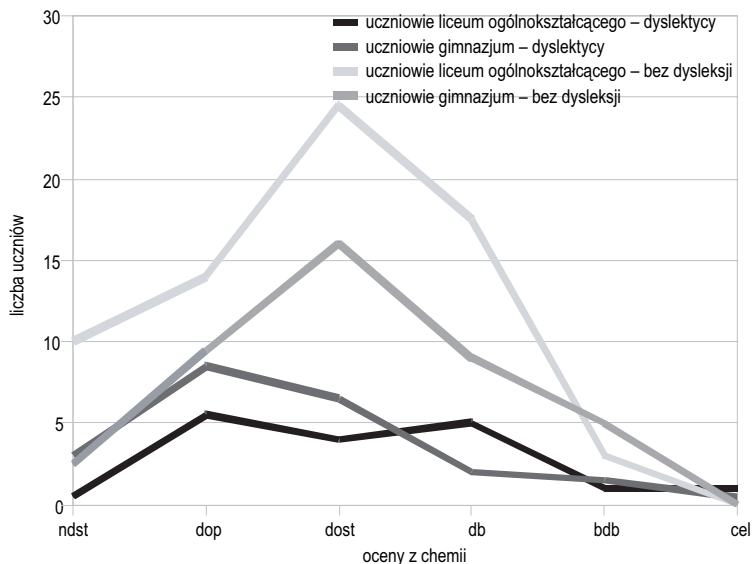


Wykres 2. Podział uczniów liceum ogólnokształcącego ze względu na styl uczenia się



Wykres 3 Podział uczniów gimnazjum ze względu na styl uczenia się

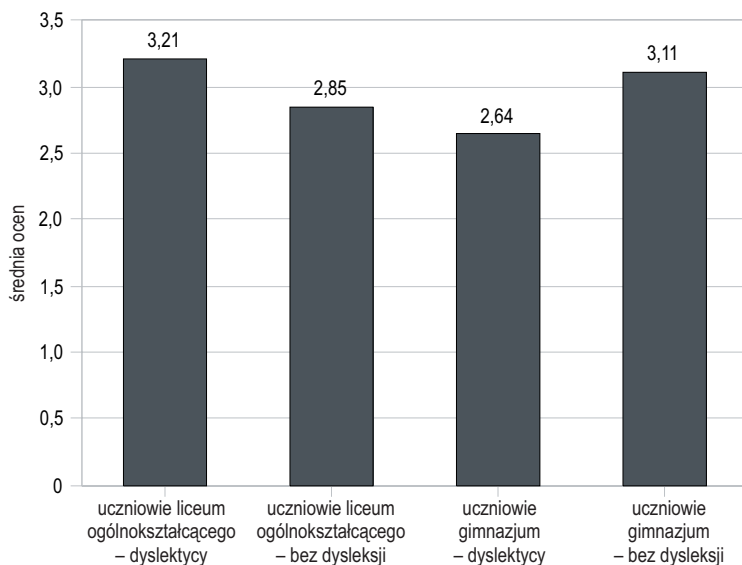
Analiza wykresu 3 wskazuje, że w gimnazjum uczniowie bez dysfunkcji preferują styl uczenia się angażujący słuch i wzrok, natomiast dyslektycy słuch oraz ruch. Styl uczenia się dyslektyków może być przyczyną ich niższych osiągnięć w nauce (wykresy 4 i 5).



Wykres 4. Podział badanych uczniów ze względu na wyniki w nauce
ndst – ocena niedostateczna (1), dop – ocena dopuszczająca (2), dost – ocena dostateczna (3), db – ocena dobra (4), bdb – ocena bardzo dobra (5), cel – ocena celująca (6)

Na wykresie 4 przedstawiono, jakie oceny ze sprawdzianów z chemii najczęściej otrzymują uczniowie dyslektyczni i bez dysleksji. Oceny uzyskiwane przez dyslektyków są mniej zróżnicowane niż oceny uczniów bez dysleksji. Badani dyslektycy w gimnazjum najczęściej otrzymywali ocenę dopuszczającą (2), a w liceum grupa ta podzieliła się na dwie części: jedna najczęściej otrzymywała ocenę dopuszczającą (2), natomiast druga ocenę dobrą (4). Z kolei uczniowie bez dysleksji otrzymują najczęściej ocenę dostateczną (3) – reprezentowaną przez najwyższe punkty na wykresie - rzadziej dobrą (4) czy dopuszczającą (2).

Mimo że najczęstszą oceną dyslektyków jest ocena dopuszczająca, a uczniów bez dysleksji dostateczna, to średnia ocen ze sprawdzianów uczniów z dysleksją w liceum jest nieznacznie wyższa (3,21) od średniej pozostałych uczniów (2,85). Natomiast średnie ocen z chemii gimnazjalistów wskazują, że dyslektycy (2,64) gorzej radzą sobie na początku edukacji przedmiotu niż rówieśnicy bez dysfunkcji (3,11). Rozbieżności te (przedstawione na wykresie 5) wynikać mogą z różnych trudności, jakie napotykają uczniowie podczas nauki chemii (wykresy 6 i 7).

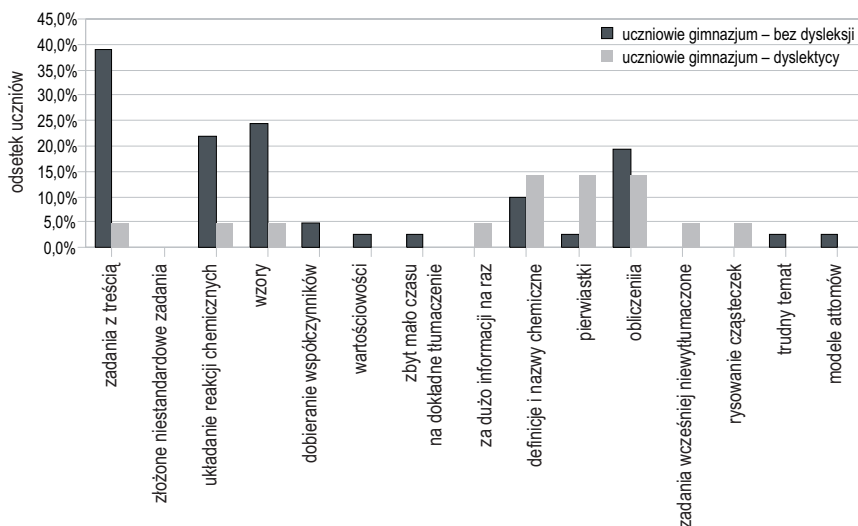


Wykres 5. Średnie ocen ze sprawdzianów z chemii

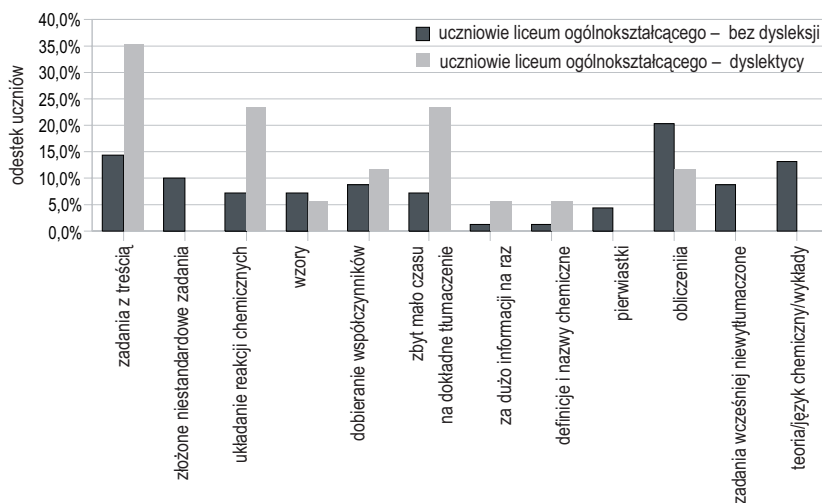
Analiza wykresu 6 wskazuje, że w gimnazjum badani dyslektycy i uczniowie bez dysleksji mają różne trudności w uczeniu się chemii. Ci ostatni mają problemy z zadaniami z treścią (39%), wzorami chemicznymi (24,4%) i układaniem reakcji chemicznych (22%). Natomiast dyslektykom trudności sprawiają bardziej podstawowe zagadnienia, takie jak: nazwy i definicje chemiczne (14,3%), nazwy i symbole pierwiastków (14,3%), obliczenia matematyczne (14,3%), rysowanie wzorów cząsteczek (4,8%) oraz zadania wcześniej nietłumaczone przez nauczyciela (4,8%).

Zgodnie z wykresem 7 licealiści bez dysleksji wskazują na duże problemy z obliczeniami matematycznymi na lekcji chemii (20,3%). Przez to trudności sprawiają im też zadania z treścią (14,5%) i zadania rozbudowane, złożone, niestandardowe (10,1%). Również język chemiczny, wykłady, teoria na lekcji chemii stanowią dla nich istotną barierę w rozumieniu tematu (13%).

Dyslektykom natomiast problemy sprawiają głównie zadania z treścią (35,5%). W porównaniu do uczniów bez dysleksji jest ich aż o 19% więcej. Różnica ta wynika z istotnych problemów w czytaniu u osób dyslektycznych. Dla 23,5% tych uczniów problem stanowi układanie równań reakcji chemicznych oraz zbyt mała ilość czasu przeznaczona na wytłumaczenie tematu, zagadnienia, czy też zadania. Nauczyciele powinni mieć ten fakt na uwadze i dawać dyslektykom więcej czasu na opanowanie materiału. 11,8% tych uczniów ma trudności w dobieraniu współczynników stechiometrycznych w równaniach reakcji oraz w obliczeniach matematycznych.



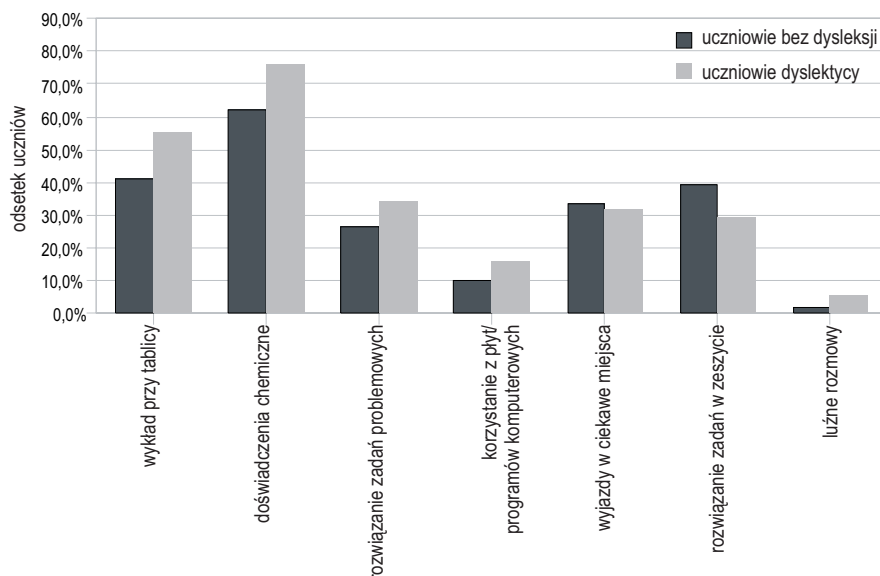
Wykres 6 Trudności uczniów gimnazjum w nauce chemii



Wykres 7. Trudności uczniów liceum ogólnokształcącego w nauce chemii

Wykres 8 przedstawia opinie uczniów na temat najlepszych, ich zdaniem, metod nauczania stosowanych przez nauczycieli chemii. Zarówno 61,8% uczniów bez dysleksji, jak i 76,3% uczniów dyslektycznych odpowiedziało, że doświadczenie chemiczne jest taką metodą. Odpowiedzi te są dowodem na to, że eksperymenty chemiczne są niezbędne w procesie uczenia się chemii. Drugą pod względem efektywności metodą nauczania chemii jest według uczniów wykład

nauczyciela przy tablicy (dyslektycy – 55,3%, osoby bez dysleksji – 40,9%). Kolejną efektywną metodą nauczania dla badanych osób bez dysfunkcji jest rozwiązywanie zadań w zeszytcie (39,1%), natomiast dla ankietyowanych dyslektyków rozwiązywanie zadań problemowych (34,2%). Ta grupa uczniów również chętniej korzysta z płyt i programów komputerowych (o 5,8%) oraz z luźnych rozmów (o 3,5 %).

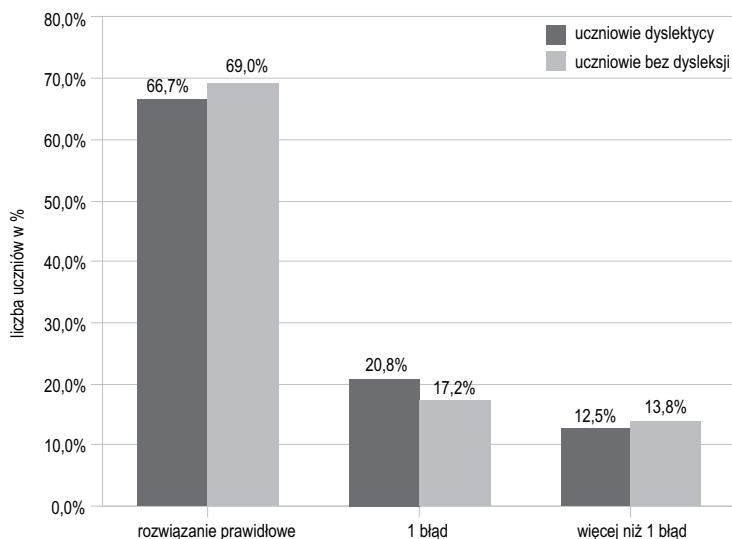


Wykres 8. Efektywne metody nauczania na lekcji chemii według uczniów

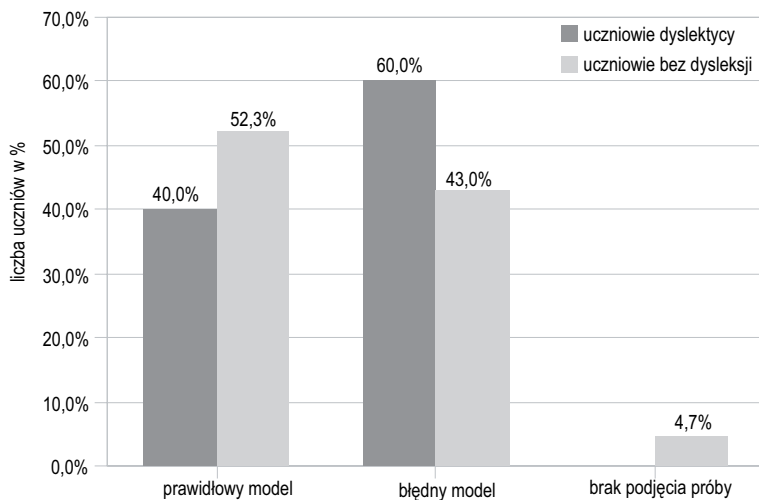
Na wykresie 9 przedstawiono wyniki jednego z zadań z załącznika do ankiety, w którym należało policzyć atomy poszczególnych pierwiastków w nieznannej uczniom cząsteczce związku kompleksowego. Miało ono na celu zbadanie różnicy w percepcji wzrokowej u osób dyslektycznych i bez dysleksji.

Mimo tendencji do wypaczeń wrażeń wzrokowych zadanie to wypadło dobrze u dyslektyków – nie zauważono istotnej różnicy w wynikach na wykresie 9. Jak twierdzili badani, tak wysoki wynik możliwy był dzięki zastosowaniu dużej czcionki w zadaniu i samym związku kompleksowym.

Kolejne zadanie polegało na zbudowaniu modelu kulkowo-pręcikowego cząsteczki organicznej, która przedstawiona była uczniom w formie wzoru strukturalnego. Miało na celu sprawdzenie integracji wzrokowo-motorycznej uczniów.



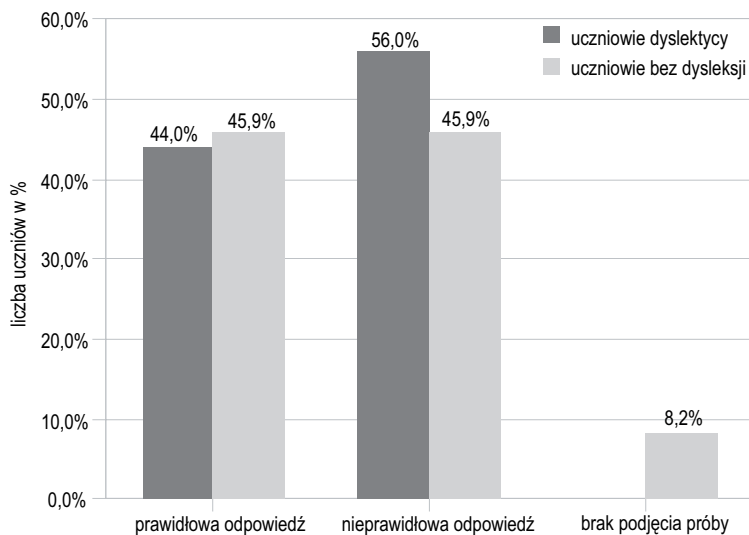
Wykres 9 Liczenie atomów w cząsteczce związku kompleksowego



Wykres 10. Budowanie modelu cząsteczki organicznej

Analiza wykresu 10 wskazuje na trudności badanych dyslektyków w budowaniu przestrzennego modelu na podstawie narysowanej dwuwymiarowej cząsteczki. Niższy wynik badanych dyslektyków w tym zadaniu może świadczyć o słabszej integracji wzrokowo-motorycznej tej grupy uczniów lub, co mogą sugerować wyniki kolejnych zadań, o trudności przetwarzania dwuwymiarowych wzorów strukturalnych w realne struktury trójwymiarowe.

W następnym zadaniu sprawdzana była percepcja wzrokowa i umiejętność poruszania cząsteczkami dwuwymiarowymi w wyobraźni. Uczniom przedstawiony został strukturalny wzór cząsteczki cukru w formie pierścienia, do którego dopasować mieli jeden z podanych wzorów tej samej cząsteczki, lecz w formie łańcuchowej.



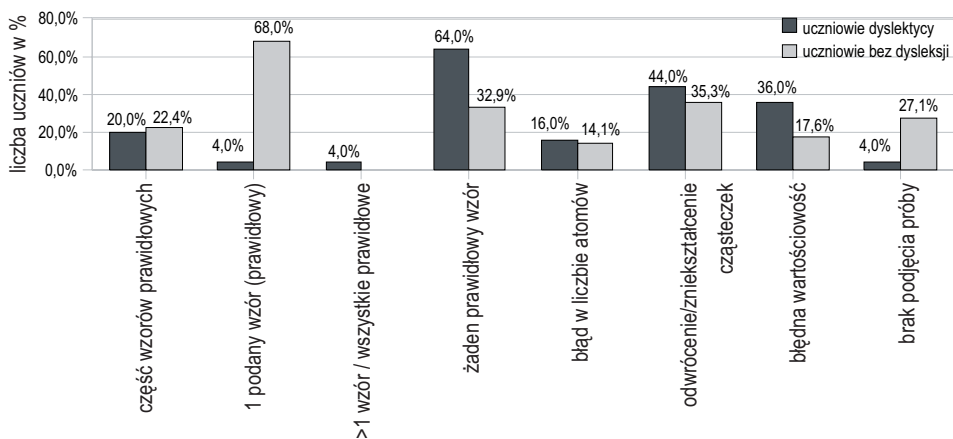
Wykres 11. Dobieranie łańcuchowej formy cukru

Wyniki badanej próby dyslektyków przedstawione na wykresie 11 nie różnią się istotnie od wyników badanych uczniów bez dysfunkcji, co może oznaczać, iż badani dyslektycy posiadają umiejętność obracania dwuwymiarową cząsteczką w wyobraźni w podobny sposób jak ich rówieśnicy bez dysleksji.

Następne zadanie zamieszczone w załączniku do ankiety poprzedzało krótkie wytłumaczenie, czym są izomery, oraz przykłady takich związków. Uczniowie mieli dorysować wszystkie możliwe izomery podanego w formie wzoru strukturalnego heksanu. Ćwiczenie sprawdzało percepcję wzrokową, działanie na płaszczyźnie i kreatywne myślenie.

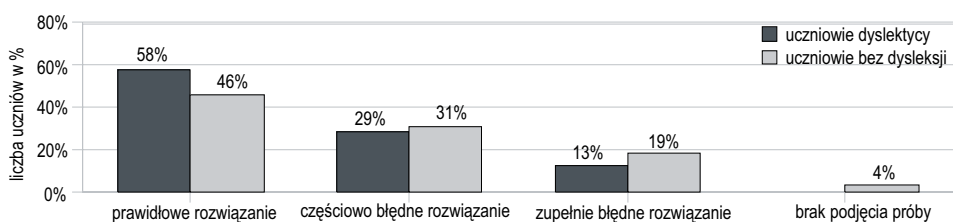
Aż 64% badanych uczniów z dysleksją nie zapisało żadnego wzoru izomeru prawidłowo. Duża część tej grupy (44%) odwróciło lub zniekształciło cząsteczkę heksanu, nie zmieniając układu wiązań chemicznych między atomami lub zastosowało błędną wartościowość pierwiastków (36%). Wyniki te sugerują, że zadania do wykonania w płaszczyźnie są dla dyslektyków trudniejsze niż te wymagające wyobraźni przestrzennej, co mogą sugerować wyniki ostatniego zadania z załącznika ankiety oraz wyniki innych badań [7], z których jednoznacznie wy-

ka, iż dyslektycy osiągają lepsze wyniki w rozwiązywaniu zadań ćwiczeniowo-problemowych stosując substancjalne modele pręcikowo-kulkowe, zamiast symulacji komputerowych.



Wykres 12. Rysowanie izomerów heksanu

W ostatnim zadaniu przedstawione zostały identyczne cząsteczki oraz ich odbicia lustrzane w różnych pozycjach w przestrzeni. Uczniowie mieli sparować takie same cząsteczki oraz dobrać ich lustrzane odbicia. Ćwiczenie to miało na celu sprawdzenie widzenia przestrzennego i umiejętności obracania cząsteczką trójwymiarową w wyobraźni.



Wykres 13. Dobieranie cząsteczek identycznych i odbić lustrzanych

W tym zadaniu dyslektycy wypadli o 12% lepiej od grupy uczniów bez dysleksji i musieli wykazać się umiejętnością przestrzennego widzenia cząsteczek oraz obracania nimi w wyobraźni. Umiejętność ta może wynikać z wrodzonych zdolności osób z dysleksją.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania pozwoliły na wykazanie istotnych różnic w stylach uczenia się dyslektyków i uczniów bez dysleksji na lekcjach chemii. Dla dyslektyków najważniejsze podczas nauki chemii są słuch i ruch, zmysł wzroku odgrywa dla nich mniejszą rolę. Dlatego dyslektycy w mniejszym stopniu mogą skorzystać z typowej lekcji chemii prowadzonej w klasie, ukierunkowanej na wzrokowo-słuchowo-ruchowy styl prezentowany przez uczniów bez dysleksji. W liceum badani uczniowie nie wykazują istotnej różnicy w wynikach z chemii, natomiast średnie ocen z chemii badanych gimnazjalistów wskazują, że dyslektycy gorzej radzą sobie na początku edukacji tego przedmiotu niż rówieśnicy bez dysfunkcji.

Dyslektycy są zgodni z uczniami bez dysleksji, że eksperyment chemiczny jest bardzo ważną częścią składową lekcji chemii – pozwala na najbardziej efektywne uczenie się oraz motywuje ich do aktywnego uczestnictwa w lekcji. Drugą pod względem efektywności metodą nauczania chemii jest według uczniów wykład nauczyciela przy tablicy. Zarówno doświadczenie chemiczne, jak i wykład nauczyciela szczególnie ważne są dla dyslektyków – aż o 14% więcej tej próby wskazywało wymienione metody nauczania.

Istotnym problemem uczniów z dysleksją jest niewystarczająca ilość czasu przeznaczana przez nauczyciela na wyjaśnianie tematów, zagadnień i zadań. Nauczyciele powinni mieć ten fakt na uwadze i dawać dyslektykom więcej czasu na opanowanie materiału. W liceum dyslektykom – w porównaniu do badanych bez dysleksji - więcej trudności sprawiają zadania z treścią oraz układanie równań reakcji chemicznych, natomiast w gimnazjum bardziej podstawowe zagadnienia, np.: nauka nazw i symboli pierwiastków, obliczenia matematyczne, czy rysowanie wzorów chemicznych cząsteczek.

Jednym ze skutecznych sposobów radzenia sobie z wypaczeniami wrażeń wzrokowych, a więc z zaburzoną percepcją wzrokową, która jest wynikiem wrażeń u dyslektyka jakby litery i cyfry poruszały się, znikwały i kurczyły się, było zastosowanie wystarczająco dużej czcionki w zadaniu sprawdzającym ten obszar dysfunkcji osób dyslektycznych.

Zaburzona integracja percepcyjno-motoryczna uczniów z dysleksją i, jak wyniki badań mogą sugerować, trudności przetwarzania dwuwymiarowych wzorów strukturalnych w realne struktury trójwymiarowe, spowodowały, iż badani dyslektycy gorzej poradzi sobie z zadaniem wymagającym umiejętności odwzorowywania cząsteczki organicznej przedstawionej w formie wzoru strukturalnego za pomocą przestrzennego modelu kulkowo-pręcikowego.

Dzięki wrodzonej zdolności do przetwarzania i kreowania doznań percepcyjnych, dyslektyk potrafi intuicyjnie zrozumieć różne złożone zależności pomiędzy

dzy rzeczami. Uczniom z dysleksją łatwo jest poruszać cząsteczkami przestrzenie w wyobraźni, odwracać je i zniekształcać, natomiast trudności sprawia im wyobrażenie sobie zrywania wiązań chemicznych i powstawania nowych między atomami w podanych cząsteczkach na płaszczyźnie. Mimo iż charakterystyczne dla osób z dysleksją myślenie obrazowe jest całościowe, głębsze i bardziej wyraziste, to zadania do wykonania w płaszczyźnie (np. rysowanie izomerów heksanu) są dla dyslektyków trudniejsze niż te wymagające wyobraźni przestrzennej.

Bibliografia

- Bogdanowicz M. (1994), *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Popularnonaukowe „LINEA”, Lubin
- Bogdanowicz M., Adryjanek A. (2005), *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Operon, Gdynia
- Borkowska M. (2003), *ABC – wiedzy o dysleksji*, *Biuletyn informacyjny Oddziału Warszawskiego, Polskie Towarzystwo Dysleksji*, październik, nr 26
- Davis R.D., Braun E.M. (2010), *Dar dysleksji: dlaczego niektórzy zdolni ludzie nie umieją czytać i jak mogą się nauczyć*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Dyrda J. (2003), *Style uczenia się dzieci dyslektycznych a wymagania poznawcze szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Gulińska H., Ostęp-Kamińska A. (2006), *Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się*, [w] *Sucasost a perspektivy didaktiky chemie*, Donovaly
- Krasowicz-Kupis G. (2009), *Psychologia dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa

Marzenna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Terapia logopedyczna dziecka z zaburzeniami neurologicznymi w szkole podstawowej ogólnodostępnej – wybrane problemy

Speech therapy of a child with neurological disorders attending to a public school – chosen issues

In Poland the speech therapy classes conducted in public primary schools have always had a small number of attending children with slight neurological disorders. Heavy articulation disorder and prolonging period of speech therapy were the primary characteristics of the discussed group of children. The current direction of education system that moves towards integrated and inclusive education brought on, besides the aforementioned one, a new group of children - with neurological disorders caused by cerebral palsy, fetal alcohol syndrome and genes. Because of that they require more attention, and special help, when it comes to speech therapy, as well as other forms of psycho-pedagogical help.

Słowa kluczowe: logopedia, wsparcie w logopedii, zajęcia logopedyczne, szkoła podstawowa, zaburzenia mowy, zaburzenia neurologiczne

Key words: speech therapy, speech therapy support, speech therapy classes, primary school, speech disorders, neurological disorders

Wprowadzenie

W 1999 roku, na mocy Ustawy o systemie oświaty, dokonano nie tylko reformy struktury kształcenia dzieci i młodzieży w Polsce, przez wprowadzenie 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum, szkół ponadgimnazjalnych (np. 3-letniego liceum ogólnokształcącego), ale także diametralnie zmieniono podejście co do istoty, miejsca oraz praw przysługujących uczniom wykazującym różnorodne problemy rozwojowe w sferze funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Już na wstępie przywołanej wyżej Ustawy zostały podane zadania ogólne edukacji szkolnej: „Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi

warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425).

Zadania ogólne uzyskały wymiar skonkretyzowany w art. 1. Podano w nim szczegółowe ukierunkowanie funkcjonowania systemu oświaty w kontekście praw, które powinien zapewniać oraz celów, które powinien osiągać. A więc zapewnia: 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju; 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny; 3) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty; 4) dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej; 5) możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; 5a) opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych; 6) opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwianie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenia szkoły każdego typu w skróconym czasie; 7) upowszechnianie dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych; 8) możliwość uzupełniania przez osoby dorosłe wykształcenia ogólnego, zdobywania lub zmiany kwalifikacji zawodowych i specjalistycznych; 9) zmniejszanie różnic w warunkach kształcenia, wychowania i opieki między poszczególnymi regionami kraju, a zwłaszcza ośrodkami wielkomiejskimi i wiejskimi; 10) utrzymywanie bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki w szkołach i placówkach; 11) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o zasadach zrównoważonego rozwoju oraz kształtowanie postaw sprzyjających jego wdrażaniu w skali lokalnej, krajowej i globalnej; 12) opiekę uczniom pozostającym w trudnej sytuacji materialnej i życiowej, 13) dostosowywanie kierunków i treści kształcenia do wymogów rynku pracy; 13a) kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym; 14) przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia; 15) warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego; 16) upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych (Dz.U. 1991, nr 95 poz. 425).

W zasygnalizowanych wyżej zadaniach można zauważyć szczególne podejście do uczniów z różnego typu problemami rozwojowymi, także niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie. Pod adresem uczniów niepełnosprawnych postulowane jest szerokie otwarcie szkolnictwa powszechnego/ogólnodostępnego na możliwość kształcenia wspólnie z pełnosprawnymi rówieśnikami w postaci edukacji integracyjnej, a nawet tzw. edukacji włączającej – inkluzyjnej. Termin „edukacja inkluzyjna” lub zamiennie stosowany „edukacja włączająca”, zdaniem Grzegorza Szumskiego, jest rozumiany jako długotrwały proces dążący do rozszerzania możliwości adaptacyjnych szkół w kontekście dostosowywania warunków do potrzeb uczniów, niezależnie od tego, jak bardzo byłyby one zróżnicowane. Szkoła włączająca ma być odpowiedzialna za edukację uczniów z wszelakimi rodzajami niepełnosprawności, reprezentującymi różne środowiska społeczne. Celem, jaki przyświecał twórcom koncepcji było to, aby każde dziecko miało równy dostęp do edukacji i możliwość uczęszczania do szkoły najbliższej swojego miejsca zamieszkania. W odróżnieniu od pojęcia „integracja”, które w praktyce okazuje się często sposobem asymilowania uczniów do zastanej rzeczywistości (Szumski 2006, s. 71), koncepcja edukacji włączającej zakłada, że to nie uczeń ma być w procesie edukacji stroną, która ma się zmienić, aby sprostać zastanym wymaganiom, lecz szkoła, która powinna być na tyle elastyczna, by móc dostosować się do jego potrzeb związanych z niepełnosprawnością tak, by mógł w pełni wykorzystać swój potencjał i funkcjonować w swoim społecznym środowisku w sposób najbardziej dla niego optymalny (Nilsen 2010, s. 480).

Zarówno ustawodawcy, badacze problematyki edukacji integracyjnej i inkluzyjnej, jak i praktycy bezpośrednio związani z kształceniem uczniów z różnego typu zaburzeniami rozwojowymi w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego doskonale rozumieją, że osiągnięcie zakładanych celów kształcenia jest niemożliwe lub poważnie ograniczone bez organizacji właściwej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zindywidualizowanej pod kątem potrzeb i możliwości takich uczniów.

Stąd, biorąc pod uwagę ukierunkowanie szkolnictwa ogólnodostępnego na uczniów z zaburzeniami rozwojowymi, w tym niepełnosprawnych, Ministerstwo Edukacji Narodowej opracowało akty prawne regulujące działania szkoły w obszarze wspomagania ucznia ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w obszarze kształcenia i specjalistycznej pomocy, którą może i powinien uzyskać na terenie szkoły. Wśród sugerowanych unormowań znajdują się zasadniczo dwa. Pierwsze to Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2010, nr 228 poz. 1490), drugie: Rozporządzenie Ministra Edukacji Naro-

dowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2013 nr 0, poz. 532), które zmieniło poprzednie rozporządzenie dotyczące organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 nr 228).

W każdym z tych dokumentów, a szczególnie w rozporządzeniach na temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej znajdują się zapisy odniesione do kwestii pomocy logopedycznej, jako elementu szeroko ujętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. I tak, zajęcia logopedyczne, jako jedna z możliwych form zajęć specjalistycznych, organizowane są dla uczniów z zaburzeniami mowy, które powodują zaburzenia komunikacji językowej oraz utrudniają naukę. Liczba uczestników zajęć wynosi do 4. Powinny trwać 60 min., aczkolwiek w uzasadnionych przypadkach dopuszcza się prowadzenie zajęć specjalistycznych w czasie krótszym niż 60 min., z zachowaniem ustalonego dla ucznia łącznego tygodniowego czasu tych zajęć.

Do zdań logopedy, zgodnie z zapisami rozporządzenia z roku 2013 oraz treścią § 24 należy: 1) diagnozowanie logopedyczne, w tym prowadzenie badań przesiewowych w celu ustalenia stanu mowy uczniów; 2) prowadzenie zajęć logopedycznych oraz porad i konsultacji dla uczniów i rodziców w zakresie stymulacji rozwoju mowy uczniów i eliminowania jej zaburzeń; 3) podejmowanie działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu zaburzeń komunikacji językowej we współpracy z rodzicami uczniów; 4) wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Powyższe analizy jednoznacznie sugerują, iż z uwagi na ukierunkowanie oraz istotę zadań stawianych przed systemem kształcenia w Polsce oraz jego różnorodnymi elementami, z obszarem pomocy psychologiczno-pedagogicznej włącznie, uczniowie z zaburzeniami rozwojowymi, w tym problemami w zakresie komunikacji, powinni być objęci specjalistyczną pomocą i uzyskiwać wymagane wsparcie adekwatnie do indywidualnych potrzeb i możliwości. Sugerują także, że szczególną pomocą powinni być objęci uczniowie doświadczający trudności w sferze funkcjonowania fizycznego i psychospołecznego na tle niepełnosprawności lub innych czynników je wywołujących, także natury neurologicznej, jak i o charakterze negatywnego wpływu środowiska wychowawczego na rozwój dziecka.

Dziecko z zaburzeniami neurologicznymi w szkolnictwie podstawowym ogólnodostępnym w retrospektywie oraz w kontekście terapii logopedycznej

Bazując na doświadczeniach własnych, związanych ponad 20-letnim stażem pracy na stanowisku logopedy w szkole podstawowej ogólnodostępnej, analizie dokumentacji logopedycznej z lat 2008-2012 (wyniki diagnozy logopedycznej, sprawozdania z pracy logopedy w każdym semestrze roku szkolnego: 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012, wywiad swobodny z logopedą pracującym w klasach I–VI) oraz z jednoczesnym uwzględnieniem czasookresu przed realizacją koncepcji edukacji inkluzyjnej, dającej dzieciom z poważniejszymi zaburzeniami rozwojowymi, w tym z różnego typu niepełnosprawnością, możliwość kształcenia w szkolnictwie masowym należy stwierdzić, że skala rozpowszechnienia problemów neurologicznych, tzn. problemów związanych z nieprawidłowym funkcjonowaniem układu nerwowego i objawami danych nieprawidłowości (np. w postaci niedowładów) u dzieci trafiających na terapię logopedyczną nie była w podanych wyżej latach szczególnie wysoka. Ponadto dylemat zaburzeń neurologicznych u dzieci edukujących się w omawianym systemie edukacji i jednocześnie objętych wspomaganiami logopedycznymi, oprócz korelatu ilościowego, posiadał również określoną specyfikę wyrażoną zasadniczo w konkretnych problemach natury neurologicznej, obserwowanych jako najczęściej obecne.

Odnosząc się do kwestii ilościowych należy zauważyć, iż w przesiewowych badaniach logopedycznych, realizowanych na początku każdego roku szkolnego, dla przykładu w oddziałach przedszkolnych, stwierdzało się podejrzenie niewielkich uszkodzeń neurologicznych, np. o charakterze dyzartrycznym u 3–4 dzieci na 29–30 (100%) dzieci włączonych do terapii logopedycznej, tj. u 10–13% w relacji do ogółu grupy dzieci realizujących dany typ terapii. Natomiast odnosząc niniejsze wskaźniki do ogółu dzieci w grupach przedszkolnych – 54–55 osób – wynoszą one od 5 do 7%. Zupełnie odmiennie przedstawiała się kwestia indywidualnych konsekwencji omawianych problemów oraz ich przeniesienia na efektywność terapii logopedycznej. Dodatkowe dylematy dotyczą zagadnienia diagnozy.

Do chwili obecnej nie dopracowano się skonkretyzowanej definicji dyzartrii, stąd w wielu z nich zwraca się uwagę na perspektywę etiologiczną, podkreślając fakt obecności uszkodzenia ośrodków korowych lub podkorowych oraz i/lub dróg nerwowych istotnych dla impulsów związanych z procesem mówienia (Gałkowski, Kiwerski 1986; Jakimowicz 1987). Konstatuje się też obecność uszkodzeń różnych nerwów związanych z aktem mowy, między innymi, np. nerwu trójdzielnego i podjęzykowego, hiper- lub hipotonii, możliwość obecności nie tylko problemów artykulacyjnych, ale też z oddychaniem, fonacją i prozodią

(Lewandowski, Tarkowski 1989). Inne ujęcia dyzartrii wskazują zarówno na konsekwencje, jak i etiologię: to zaburzenie artykulacji spowodowane zaburzeniem lub uszkodzeniem unerwienia narządów mownych (Wołkowa, Szachowska 1989, s. 156; Seliwiorstow 1997, s. 130).

Jeśli chodzi o analizowaną grupę dzieci, tzn. dzieci, u których mamy do czynienia z licznymi problemami w realizacji głosek, niewielkimi, trudno zauważalnymi problemami natury neurologicznej, jak również dynamiką przebiegu procesu terapii logopedycznej, to zasadniczo chodzi o dzieci, które w literaturze specjalistycznej, szczególnie rosyjskiej i amerykańskiej, opisywane są jako dzieci z tzw. dyzartrią „zamazaną” w stopniu lekkim, gdzie cechą charakterystyczną są przede wszystkim trudności w prawidłowej artykulacji dźwięków mowy (Sobotowicz, Czernopolska 1997, s. 208–213; Martynowa 1997, s. 214–218).

W obszarze diagnostycznym w omawianej grupie dzieci obecne były liczne problemy i wątpliwości dotyczące zarówno trafności – prawdziwości diagnozy, jak i identyfikacji nieznacznych zaburzeń neurologicznych, mikro-niedowładów narządów artykulacyjnych, np. języka. Stąd na ogół diagnozowało się u takich dzieci opóźniony rozwój mowy lub częściej dyslalię złożoną, gdzie obecna była nieprawidłowa realizacja wielu głosek, szczególnie z szeregów: sz-ż-cz-dź, ś-ź-ć-dź, s-z-c-dz, głoski [r], głoski [k-g]. Ponadto, mając na uwadze seplenienia, to ich rodzaj zależał zasadniczo od lokalizacji mikro-niedowładu (np. umiejscowiony w czubku języka doprowadzał przeważnie do seplenienia międzyzębowego). Aczkolwiek jeszcze raz należy podkreślić, że analizowany fakt był (i jest do chwili obecnej) bardzo trudny do zaobserwowania w realizowanych działaniach diagnostycznych na terenie szkoły ogólnodostępnej.

W obszarze efektywności terapii logopedycznej omawiane przypadki dzieci nie tylko wykazywały wyniki wysoce nieadekwatne i niekorespondujące z założonymi oczekiwaniami, ale także z czasem poświęconym na terapię logopedyczną i wysiłkiem włożonym w proces terapeutyczny ze strony dziecka, logopedy, rodziny. Na ogół dzieci kontynuowały udział w zajęciach logopedycznych, jeśli nie przez cały okres kształcenia w szkole podstawowej, to przez kilka - od 3 do 4 lat - nauki szkolnej.

Inną kwestią był (i jest) problem indywidualnych i indywidualnie doświadczanych jak również indywidualnie percypowanych konsekwencji posiadanych problemów logopedycznych w przeniesieniu na uzyskiwane sukcesy edukacyjne oraz możliwe problemy z nauką, na oceny szkolne, relacje z rówieśnikami, nauczycielami, wykazywane cechy osobowe. U wielu dzieci pojawiał się efekt, który można określić jako efekt „zamkniętego koła”, w którym, na tle trudności w komunikacji oraz ich egzemplifikacji w postaci trudności z nauką, gorszych ocen, problemów z rówieśnikami, którzy naznaczali dzieci i ich możliwości biorąc pod uwagę nieprawidłową mowę, problemów z nauczycielami, postrzegającymi ucz-

nia jako mniej zdolnego i mniej mogącego, tworzyły się, a kolejno utrwały cechy osobowe autonaznaczania/autostygmatyzacji w postaci niskiej samooceny, niekomunikatywności, przekonania o odrzuceniu przez grupę, a nawet wyalienowaniu. Tego typu nastawienie wobec siebie (autopercepcja, autoocena/samoocena) rzutowało na przebieg dalszej edukacji, dokonywane wybory życiowe, zawodowe, aktywność społeczną, kulturalną, sportowo-rekreacyjną.

W badaniu problematyki rozpowszechnienia problemów neurologicznych wśród dzieci zakwalifikowanych do terapii logopedycznej nie analizowano przypadków dzieci jękających się z dwóch zasadniczych powodów. Pierwszy wynika z istoty i zróżnicowania jękania w perspektywie etiologicznej. Inaczej mówiąc, nie wszystkie przypadki jękania należy łączyć z zagadnieniem nieprawidłowości neurologicznych, są bowiem i takie, gdzie mamy do czynienia z uwarunkowaniami środowiskowymi. Po drugie kwestie jękania wśród uczniów szkół ogólnodostępnych były szczegółowo omówione w wystąpieniu autorki danego tekstu na konferencji na temat: „Zmienić jakość życia – społeczne korzyści z terapii jękania”, zorganizowanej przez Polski Związek Logopedów i Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (Toruń, 19.10.2013 r.) oraz w artykule przekazanym do opublikowania pt. *Terapia logopedyczna ucznia jękającego się w szkole podstawowej ogólnodostępnej – możliwości i ograniczenia*.

Skala i istota problemów neurologicznych u dzieci objętych terapią logopedyczną w szkole podstawowej ogólnodostępnej w kontekście ukierunkowania na edukację inkluzyjną

Aktualnie, mając na uwadze bieżący i miniony rok szkolny, jak również praktyczne wymiary realizacji idei edukacji inkluzyjnej, można pokusić się o zasygnalizowanie pewnych pojawiających się nowych zjawisk i nowych tendencji w kwestii obecności zaburzeń neurologicznych u dzieci kwalifikowanych do pomocy logopedycznej. Przede wszystkim w relacji do uczniów z oddziałów przedszkolnych należy wskazać, poza przypadkami omówionymi powyżej, obecność dzieci: a) ze schorzeniami uwarunkowanymi genetycznie (np. nerwiakowłókniakowatość typu 1 i 2); b) z mózgowym porażeniem dziecięcym (MPD); c) z płodowym zespołem alkoholowym.

Nerwiakowłókniakowatość typu 1 (NF-1) jest schorzeniem dziedzicznym autosomalnie dominująco. Dawniej nazywane było chorobą von Recklinghausen. Charakteryzuje się triadą objawów: obecnością licznych nerwiakowłókników – guzków podskórnych zbudowanych z elementów nerwów obwodowych oraz fibroblastów, plamami na skórze o wyglądzie „kawy z mlekiem” oraz zmia-

nami barwnikowymi tęczówki - guzki Lischa; niekiedy nerwiakowłókniaki mogą być obecne w innych lokalizacjach, np. narządach wewnętrznych. Nerwiakowłókniakowatość typu 2 (NF-2) dawniej nazywana była obustronną neurofibromatozą nerwu słuchowego lub typu centralnego. Objawy: „plamy kawowe”, nerwiaki nerwów słuchowych, oponiaki (Michałowicz, Ślęzak 2005).

Dzieci z tego typu schorzeniem, poza możliwymi problemami natury intelektualnej, wykazują również problemy z zachowaniem. Są nadpobudliwe psychoruchowo, łatwo popadają w konflikty w rówieśnikami, często nie słuchają poleceń nauczyciela lub je negują, są chaotyczne w realizowanych działaniach. Z trudem doprowadzają podjętą czynność do końca, szybko się zniechęcają i dekoncentrują. Bywają bezkrytyczne wobec siebie i swojego zachowania. Wykazują również problemy logopedyczne w postaci pararotacyzm, parasygmatyzmu, mowy bezdźwięcznej (szczególnie obecne są zamiany b na p, bi na pi, g na k), kapacyzmu. Stwierdza się też opóźniony rozwój mowy lub oligofazję. Stąd potrzebują nie tylko działań o charakterze *stricte* logopedycznym, ale także socjo- i psychoterapeutycznych, zajęć korekcyjno-kompensacyjnych. W czasie terapii logopedycznej, ze względu na cechy zachowania, wymagają wielu atrakcyjnych, przykuwających uwagę ćwiczeń, ale też motywowania do ich poprawnej realizacji oraz do doprowadzenia proponowanego ćwiczenia do końca. Ponadto, w kontekście efektywności zajęć logopedycznych, uwzględnienia koniczności ich planowania na dłuższy okres, na kolejne lata edukacji szkolnej. Obserwuje się bowiem powolny, rozłożony w czasie i momentami niezadowolający, w porównaniu z istniejącymi staraniami ze strony logopedy i rodziny, postęp w kwestii poprawy u dziecka umiejętności związanych z mową artykułowaną.

Coraz częściej na zajęcia logopedyczne w szkole ogólnodostępnej, w tym już na etapie edukacji w tzw. oddziałach przedszkolnych, trafiają dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym (MPD). Zasadniczo, dzięki wczesnej diagnostyce i wczesnej rehabilitacji MPD, są to dzieci stosunkowo wysoko funkcjonujące i dość dobrze zrehabilitowane, jak na posiadane trudności ruchowe i neurologiczne. Wśród dzieci z MPD znajdują się też dzieci wywodzące ze środowisk mniejszości narodowych, np. dzieci romskie. Jeśli są to dzieci 5-6-letnie, to ponadto korzystają z obowiązujących w naszym kraju przepisów podanych w Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2009 Nr 23, poz. 133). Mają więc zapewnioną dodatkową pomoc psychologiczno-pedagogiczną, także w formie terapii logopedycznej, realizowaną na terenie szkoły ogólnodostępnej. Poza tym są to dzieci, które korzystały już, na ogół w ramach usług specjalistycznych oferowanych w strukturach opieki zdrowotnej, z różnych form wspomaganie rozwoju, także z opieki logopedycznej. Część z nich jeśli mieszka w dużych miastach oraz z powodu wielu lat pracy specjalistycznej, również logopedycznej, w szkole pod-

stawowej szczególnej pomocy logopedycznej tak naprawdę już nie potrzebuje. Prezentują bowiem poziom funkcjonowania komunikacyjnego porównywalny z pełnosprawnymi rówieśnikami. Jednakże ze względu na posiadanie orzeczenia o potrzebie wczesnego wspomaganie i fakt stereotypowego podejścia do kwestii możliwych form zajęć specjalistycznych realizowanych w ramach wczesnej rehabilitacji, polegającego na zaleceniu zajęć najbardziej tradycyjnych, bez zastanowienia czy są one potrzebne, czy nie, posiada wpis o konieczności realizacji terapii logopedycznej. U analizowanych dzieci, jako konsekwencja udziału od najwcześniejszego chwil życia w różnych formach specjalistycznego wspomaganie rozwoju, koncentracji specjalistów i rodziny na dziecku i nierzadko nadopiekuńczych postaw, pojawiają się problemy natury socjalizacyjnej i psychologicznej. Zasadniczo chodzi o to, że wiele prezentuje zachowania i postawy egocentryczne, trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami, narzuca im swoje propozycje i oczekiwania, pragnie dominować i dyscyplinować rówieśników pod kątem własnych potrzeb, ma trudności z respektowaniem zasad postępowania, obowiązujących wśród rówieśników, w podporządkowywaniu się normom grupowym, a także poleceniom dorosłych. Stąd zasadniczo dzieci takie w większym stopniu potrzebują nie tyle pomocy logopedycznej, ile socjo- oraz psychoterapeutycznej, jak również zajęć stymulujących ich rozwój ogólny, tj. zajęć określanymi jako ogólnorozwojowe.

Inną kwestią, z zauważalną tendencją wzrostową, jeśli chodzi o specyfikę dzieci trafiających na terapię logopedyczną w szkołach podstawowych ogólnodostępnych z ewentualnymi problemami natury neurologicznej oraz ze szczególnym uwzględnieniem dzieci edukujących się w oddziałach przedszkolnych, są dzieci z Płodowym Zespołem Alkoholowym (FAS). Należy też dodać, że mogą to być dzieci pochodzące z ciąży bliźniaczych, a nawet więcej dziecięcych.

„Płodowy Zespół Alkoholowy (FAS – Fetal Alcohol Syndrome) to jednostka chorobowa obejmująca nieprawidłowości neurobehawioralne oraz zmiany w budowie ciała i organach wewnętrznych” (Hryniewicz 2007, s. 8). Dotyczy dzieci matek, które spożywały alkohol podczas ciąży. W klasyfikacji ICD-10 określony jest jako „zespoły wrodzonych wad rozwojowych spowodowane znanymi czynnikami zewnętrznymi” (Pużyński, Wciórka 2009, Q86).

Termin FAS nie obejmuje całego spektrum zaburzeń, które mogą wystąpić u dzieci wystawionych podczas ciąży na działanie alkoholu. W 2004 roku National Organisation of Fetal Alcohol Syndrome (NOFAS) stworzyła definicję dotyczącą FASD – Fetal Alcohol Spectrum Disorder, czyli płodowego spektrum zaburzeń alkoholowych. Jest to ogólny termin opisujący różnorodność skutków rozwojowych, występujących u potomstwa matek, które piły alkohol podczas ciąży. Obejmują one zaburzenia rozwoju fizycznego, psychicznego, zachowania, uczenia się, które mogą utrzymywać się przez całe życie (cyt. za: www.nofas.org).

FASD diagnozuje się w oparciu o dwa główne medyczne kryteria diagnostyczne. Są to Kryteria Diagnostyczne wg Hoyme'a (2005) i Czterostopniowa Skala Diagnostyczna (2006), (Astley 2006, s. 1532–1534). Kryteria Diagnostyczne według Hoyme'a podają następujące cechy tego zespołu: 1) prenatalne i/lub postnatalne opóźnienie wzrostu – wzrost i/lub waga mniejsza niż typowa; opóźnienie wzrostu – wzrost i/lub waga w granicach 10 percentyla w odniesieniu do populacji; 2) charakterystyczne rysy twarzy (przynajmniej 2 spośród 3): krótkie szczeliny powiekowe, wąska górna warga, wygładzona rynienka nosowa; 3) uszkodzenia mózgu (co najmniej 1 z cech): uszkodzenia struktury mózgu, zmniejszony obwód głowy; 4) uszkodzenia Centralnego Układu Nerwowego (co najmniej 2 cechy): uszkodzenia struktury mózgu, mikrocefalia; 5) zaburzenia neurologiczne: zaburzenia napadowe, trwałe uszkodzenia mózgu (np. porażenie mózgowe); 6) neuro-behawioralne zaburzenia funkcji mózgu (przynajmniej 3 z podanych cech): funkcje wykonawcze, pamięć, funkcje poznawcze, mowa, inne. Wymagane są: potwierdzone regularne lub epizodyczne spożycie alkoholu przez matkę w okresie ciąży; udokumentowana ekspozycja na alkohol w okresie ciąży. Uszkodzenia wywołane alkoholem są kwestią indywidualną, dlatego nie określa się dawki i stylu picia. W przypadku braku potwierdzenia spożycia alkoholu przez matkę należy spełniać kryterium pierwsze i drugie (Astley 2006, s. 1534–1538).

Pochodnymi Płodowego Zespołu Alkoholowego są FAE, ARND oraz ARBD. FAE – Fetal Alcohol Effect, czyli poalkoholowy efekt płodowy, obejmujący takie same zaburzenia co FAS lecz o mniejszym natężeniu (Sawaściuk 2007, s. 65).

Jak podkreśla K. Liszcz, w 1996 roku wprowadzono trzy nowe terminy: pFAS – częściowy alkoholowy zespół płodowy – dziecko z tego rodzaju zaburzeniem przejawia część fizycznych objawów oraz znamionujące, uszkodzeniem centralnego układu nerwowego, problemy z nauką i zachowaniem; ARND – poalkoholowe zaburzenia układu nerwowego, w którym występują symptomy związane ze sferą umysłową i społeczną, brak natomiast objawów fizycznych (Liszcz 2010, s. 21).

ARND może objawiać się „problemami z nauką, pamięcią, zaburzoną koncentracją uwagi, niską kontrolą impulsów i społecznie nieakceptowanymi zachowaniami” (Liszcz 2010, s. 21); ARBD, to znaczy poalkoholowy defekt urodzeniowy, nazywany również zespołem wad wrodzonych zależnych od alkoholu (Thackray, Tiffit 2001, s. 80), charakteryzujący się brakiem typowych rysów twarzy, w którym występują nieprawidłowości ze strony układów krwionośnego i szkieletowego oraz zaburzenia wzroku i słuchu spowodowane prenatalną ekspozycją płodu na alkohol (Komorowska 2007, s. 6). We wszystkich, omówionych powyżej przypadkach ważnym jest potwierdzenie faktu spożycia alkoholu przez matkę.

Szczególnie szkodliwy wpływ alkohol wywiera na ośrodkowy układ nerwowy, co wiąże się z licznymi zaburzeniami w rozwoju ważnych układów odpowiedzialnych za prawidłowe funkcjonowanie organizmu. „Uszkodzenia mózgu

wywołane przez alkohol można klasyfikować jako strukturalne – dotyczące tkanki nerwowej i jej nieprawidłowego rozwoju oraz funkcjonalne, czyli zaburzenia procesów poznawczych i emocjonalnych” (Komorowska 2007, s. 6). Uszkodzenia funkcjonalne są konsekwencją zmian w strukturze mózgu i mogą prowadzić do trudności z: „rozumieniem pojęć abstrakcyjnych (czas, pieniądz); myśleniem przyczynowo-skutkowym i uczeniem się na błędach, impulsywność, nadaktywność, deficyty pamięciowe, niedojrzałe zachowanie” (Komorowska 2007, s. 6).

Alkohol, obok środków odurzających, narkotyków, antybiotyków, jako substancja toksyczna jest czynnikiem teratogennym, czyli takim, który „może być przyczyną wad wrodzonych embriona i płodu” (Vasta, Haith 1995, s. 144). Swym działaniem prowadzi do „wymierania komórek nerwowych i glejowych. Ma wpływ na zakłócenia w przemieszczaniu się neuronów, jak również deformuje kolce dendryczne. Utrudnia także powstawanie połączeń synaptycznych lub tworzy nieprawidłowe połączenia” (Komorowska 2007, s. 6).

U dzieci z FAS zauważa się zaburzenia i ubytki niektórych obszarów mózgu (Komorowska 2007, s. 6): płaty czołowe odpowiedzialne między innymi za planowanie, ocenę sytuacji i przewidywanie konsekwencji działań, analizę i kontrolę stanów emocjonalnych, wolę działania i podejmowanie decyzji (www.is.umk.pl/~duch/Wyklady/kog-m/04-p.htm, dostęp: 02.01.2011), mózdzek – umożliwiający poruszanie się, utrzymanie postawy wyprostnej i wykonywanie płynnych ruchów kończyn (Traczyk 1989, s. 151), ciało modzelowate – pełniące funkcję transmitera informacji między półkulami mózgu, hipokamp – odpowiedzialny za powstawanie wspomnień i zapamiętywanie informacji (Komorowska 2007, s. 7), ciało migdałowate, w którym powstają i są regulowane emocje (Komorowska 2007, s. 7).

Z powyższymi ubytkami wiążą się liczne trudności rozwojowe, które objawiają się już od pierwszych dni życia dziecka. W wieku przedszkolnym zaczyna pojawiać się nasilenie objawów związanych z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego. Zauważyć wtedy można: „zaburzenia w rozwoju języka - opóźnienie w rozwoju mowy, wady wymowy, ubogie słownictwo, nadpobudliwość, nadwrażliwość lub/i niedowrażliwość sensoryczną, zaburzenia łaknienia, kłopoty z tolerancją pokarmów, zaburzenia wzrostu i masy ciała” (Klecka 2009).

Dzieci w wieku przedszkolnym są najczęściej przyjacielskie, serdeczne i chętnie wchodzi w kontakty społeczne. Ich funkcje poznawcze, rozwój ogólny (Jadczak-Szumiło 2008) są na niskim poziomie. Jak podaje M. Klecka, „w tym okresie uwidaczniają się zaburzenia w sferze poznawczej. Dzieci te cechuje deficyt uwagi, trudności z organizacją działań, znaczne problemy z pamięcią oraz uczeniem się, szczególnie matematyki, co może być spowodowane trudnościami z myśleniem abstrakcyjnym i przyczynowo-skutkowym” (Klecka, Janas-Kozik 2009, s. 11). Często występuje również jąkanie, mowa niewyraźna, bełkotliwa” (Klecka, Janas-Kozik 2009, s. 11). Cechuje je także labilność emocjonalna – szybko dener-

wują się i równie szybko ulegają zmianom nastroju. W tym wieku „dzieci z FAS nie odczuwają niebezpieczeństwa” (Klecka 2009). „Zdarza się, że nie potrafią odróżnić przyjaciela od wroga, co jest konsekwencją zaburzeń przywiązania. Dzieci te mają też problemy z motoryką dużą (m.in. kłopoty z wchodzeniem po schodach, bieganiem, skakaniem), co jest skutkiem uszkodzeń w obrębie mózdzka” (Klecka, 2009).

Jeśli chodzi o kwestie mowy, to w przypadku dzieci z FAS trafiających na terapię logopedyczną w szkole podstawowej ogólnodostępnej stwierdza się opóźniony rozwój mowy, podejrzenie jąkania; mowę bełkotliwą, niezrozumiałą, parasygmatyzm, paratotacyzm, mowę bezdźwięczną. W szkole dzieci mają trudności w nawiązywaniu relacji komunikacyjnych z rówieśnikami i osobami dorosłymi. Czasami są załężnione, bojaźliwe, skryte, emocjonalnie zahamowane, nawet infantylne, z problemami w skupianiu uwagi, szybką dekoncentracją. Ponadto zauważalne są reakcje mimiczne nieadekwatne rzeczywistemu stanowi emocjonalnemu. Inaczej mówiąc mimika twarzy nie wyraża faktycznego stanu emocjonalnego dziecka, także z powodu możliwych grymasów twarzy. Na ogół są to dzieci grzeczne, słuchające poleceń i stereotypowo, automatycznie wręcz, tym poleceniom podporządkowujące się.

Aktualnie trudno jest wskazać, ze względu na brak doświadczeń własnych, hipotetycznie możliwy przebieg terapii logopedycznej dziecka z zespołem FAS w szkole ogólnodostępnej w korelacie czasu jej trwania jak i uzyskiwanej efektywności. Pewnym natomiast jest, że poza wsparciem logopedycznym, potrzebują pomocy psycho-, socjoterapeutycznej, zajęć ogólnorozwojowych, korekcyjno-kompensacyjnych, korekcyjnych, a w wielu przypadkach także aktywnej współpracy pedagoga szkolnego z pomocą społeczną w celu zapewnienia podstawowych potrzeb biologicznych dziecka, mając na względzie jego trudną sytuację w rodzinie z problemem alkoholowym.

Podsumowanie

Konkludując kwestię problemów neurologicznych, istniejących u dzieci edukujących się w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego (masowego), ze szczególnym uwzględnieniem uczniów z oddziałów przedszkolnych i jednocześnie kwalifikowanych do terapii logopedycznej należy zauważyć, że:

- 1) nie wykazują one jakichś wysokich wskaźników ilościowych czy odsetkowych. Ponadto są trudne do zdiagnozowania, bowiem cechują się niewielkimi nieprawidłowościami w postaci mikro-uszkodzeń zlokalizowanych w narządach artykulacyjnych, z możliwą obecnością nieznaczących niedowładów i hiper- lub hipotonii. Egzemplifikacją wskazanych problemów są trudności

- w komunikacji językowej w postaci opóźnionego rozwoju mowy, sygmatyzmu i parasygmatyzmu, rotacyzmu oraz pararotacyzmu, mowy bezdźwięcznej i indywidualnie zarysowane problemy w funkcjonowaniu psychospołecznym czy psycho-emocjonalnym. Na ogół dzieci takie wykazują nieporównywalnie niską efektywność w uzyskiwaniu zakładanych celów terapii oraz w ich przełożeniu na kwestię czasochłonności i wysiłku wkładanego ze strony dziecka, logopedy i rodziny;
- 2) obserwacja składu osobowego dzieci aktualnie kwalifikowanych do pomocy logopedycznej, z uwzględnieniem tendencji i ukierunkowania współczesnych szkół masowych na edukację integracyjną czy nawet inkluzyjną, pozwala zasygnalizować zagadnienia nowe, charakteryzujące się obecnością dzieci z zespołami uwarunkowanymi genetycznie, zespołem FAS, mózgowym porażeniem dziecięcym;
 - 3) zmiana składu osobowego dzieci włączanych do terapii logopedycznej stawia przed szkołą oraz logopedą szkolnym nowe zadania, zasadniczo dotyczące przygotowania takiej strategii postępowania logopedycznego, która byłaby maksymalnie dostosowana do sytuacji rozwojowej dziecka oraz jego indywidualnych potrzeb i faktycznych możliwości.

Bibliografia

- Astley S.J. (2006), *Comparison of the 4-Digit Diagnostic Code and the Hoyme Diagnostic Guidelines for Fetal Alcohol Spectrum Disorders*, „Pediatrics”, vol. 118, nr 4, październik
- Gałkowski T., Kiwerski J. (red.) (1986), *Encyklopedyczny słownik rehabilitacji*, Warszawa
- Hryniewicz D. (2007), *Specyfika pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom z FAS*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa
- Jadczak-Szumilo T. (2008), *Neuropsychologiczny profil dziecka z FASD. Studium przypadku*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa
- Jakimowicz W. (red.) (1987), *Neurologia kliniczna w zarysie*, PZWL, Warszawa
- Klecka M. (2009), *Ciąża a alkohol. W trosce o dziecko. FAS*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA
- Klecka M., Janas-Kozik M. (2009), *Dziecko z FASD. Rozpoznanie różnicowe i podstawy terapii*, Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA, Warszawa
- Komorowska M. (2007), *Diagnoza FAS w praktyce*, „Remedium”, nr 11
- Komorowska M. (2007), *Uszkodzenia mózgu u dzieci z FASD*, „Remedium”, grudzień
- Kumar V., Cotran R.S., Robbins S.L. (2005), *Patologia*, Urban & Partner, Wrocław
- Lewandowski A., Tarkowski Z. (1989), *Dyzartria. Wybrane problemy etiologii, diagnozy i terapii*, Centralny Ośrodek metodyczny Poradnictwa Wychowawczo-Zawodowego Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa
- Liszczyński K. (2010), *Rozpoznaję alkoholowy zespół płodowy. Materiały informacyjne dla lekarzy*, Fundacja „Daj Szansę”, Toruń
- Michałowicz R., Ślęzak J. (1985), *Choroby układu nerwowego u dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa

- Martynowa R.I. (1997), *Analiza porównawcza dzieci z lekkimi postaciami dyszartrii i funkcjonalną dyslalią*, [w:] *Chrestomatia logopedii*, t. I, red. L.S. Wołkowa, W.I. Seliwiorstow, Włados, Moskwa [Р.И. Мартынова, *Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрий и функциональной дислалией*. В: *Хрестоматия по логопедии*, т. 1, Владос, Москва 1997]
- Nilsen S. (2010), *Moving towards an educational policy for inclusion? Main reform stages in the development of Norwegian unitary school system*, „International Journal of Inclusive Education”, nr 5, s. 480
- Pużyński S., Wciórka J. (2009), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10*, Wydawnictwo „Vesalius”, Q86
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Dz.U. 2009 Nr 23, poz. 133
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Dz.U. 2010 nr 228 poz. 1490
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2010 nr 228
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. 2013 nr 0, poz. 532
- Sawaściuk E. (2007), *Z FAS-trygowne dzieci*, „Charaktery”, nr 8
- Seliwiorstow W.I. (red.) (1997), *Terminologiczno-praktyczny słownik logopedy*, Włados, Moskwa [В.И. Селивёрстов (ред.), *Понятийно-практический словарь логопеда*, Владос, Москва, 1997]
- Sobotowicz E.F., Czernopolskaja A.F. (1997), *Objawy dyszartrii zamazanych i metody ich diagnozy*, [w:] *Chrestomatia logopedii*, t. I, red. L.S. Wołkowa, W.I. Seliwiorstow, Włados, Moskwa [Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская, *Проявление стёртых дизартрий и методы их диагностики*. В: *Хрестоматия по логопедии*, т. 1, Владос, Москва, 1997]
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, APS, Warszawa, s. 71
- Thackray M., Tiff C. (2001), *Plodowy zespół alkoholowy*, „Pediatria po Dyplomie”, nr 5/6
- Traczyk W. (1989), *Fizjologia człowieka w zarysie*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425
- Wołkowa L.S., Szachowskaja S.N. (red.) (1989), *Logopedia*, Włados, Moskwa [Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская (ред.), *Логопедия*, Владос 1989]
- Vasta R., Haith M. (1995), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa

Netografia

www.nofas.org [dostęp: 22.11.2010]

www.is.umk.pl/~duch/Wyklady/kog-m/04-p.htm [dostęp: 02.01.2011]

Joanna Iza Belzyt
Uniwersytet Gdański

Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej¹

A student with a visual impairment in a mainstream school

Teachers who work with students with disabilities in mainstream school vision often struggle with many difficulties. It is worth examining the challenges and weaknesses in the student support system with disabilities and possible ways to improve the situation.

Słowa kluczowe: system wsparcia ucznia niepełnosprawnego, rekomendacje, funkcjonalne następstwa niepełnosprawności

Keywords: support system for the student with a disability, recommendations, functional consequences of disability

Wprowadzenie

Nauczyciele, pracując w klasach szkół ogólnodostępnej, spotykają na swojej drodze zawodowej uczniów z niepełnosprawnościami, a wśród nich także uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Sytuacja taka jest dużym wyzwaniem dla szkoły (która nie jest placówką integracyjną), nauczyciela (który nie ma kwalifikacji do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych) i uczniów (w klasie o niezmnieszonej liczbie osób pojawia się niepełnosprawny uczeń) oraz ucznia z niepełnosprawnością wzroku.

W związku z tą sytuacją warto przyjrzeć się wyzwaniom i słabym punktom systemu wsparcia ucznia z niepełnosprawnościami oraz możliwym sposobom poprawy sytuacji.

Według danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) na świecie żyje niemal 40 milionów osób niewidomych i 246 milionów osób słabo widzących (Skiba 2013). Prognozy WHO podają, że w ciągu kolejnych 20 lat liczba osób z niepełnosprawnością wzroku może zwiększyć się dwukrotnie (WHO, 2009), a u 80% osób,

¹ Artykuł powstał na potrzeby Wojewódzkiej Konferencji dla dyrektorów, nauczycieli i pedagogów „Kształcenie uczniów niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych”, Centrum Edukacji Nauczycieli, Gdańsk, 6.03.2014.

które tracą wzrok, chorób prowadzących do tego stanu można uniknąć (sytuacja ta dotyczy zwłaszcza krajów rozwijających się), (Skiba 2013).

W Polsce według danych GUS z 2004 r. (stat.gov.pl/gus) jest 5,5 mln osób niepełnosprawnych, wśród których jedną trzecią stanowią osoby z niepełnosprawnością wzroku (ponad 1,5 mln). Niepełnosprawność wzroku jest najczęstszym powodem niepełnosprawności wśród dzieci do 14. roku życia (por. raport PFRON).

Powodami prognozowanego wzrostu liczby osób z niepełnosprawnością wzroku są m.in.: starzejące się społeczeństwo (wzrok nieuchronnie pogarsza się wraz z wiekiem), wypadki (dzięki postępowi medycyny ratuje się osoby, które uległy wypadkom, ale nie można zapobiec skutkom urazów), przedwczesne urodzenia (niedojrzały wzrok narażony jest na działanie tlenu podczas przebywania dziecka w inkubatorze), choroby (w krajach rozwijających się najczęstszą przyczyną utraty wzroku jest jaglica² (Skiba 2013), choroba nieobecna w Europie od kilkudziesięciu lat (Niżankowska 2002), która za sprawą migracji ludności może powrócić na stary kontynent).

Wyzwania i słabe punkty systemu wsparcia ucznia z niepełnosprawnością

Zdaniem A. Dudzińskiej (2012) katalog wyzwań i słabych punktów systemu wsparcia ucznia z niepełnosprawnością powiększa się. Wśród wyróżnionych przez autorkę kilkudziesięciu punktów z katalogu problemów kilka z nich, w mojej opinii, warto omówić szerzej.

1. Szkoły nie w pełni realizują zalecenia z orzeczeń, które wskazują Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne. Przyczyną tego jest brak specjalistów w placówkach, którzy mogliby realizować zalecane zajęcia, brak lub zbyt mała liczba godzin na realizację zaleceń, a także ilość i jakość zaleceń. A. Dudzińska (2012) wskazuje również na przypadki, gdy Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne nie wpisują w dokumentację ucznia zajęć wspierających ucznia, znając sytuację szkół i mając świadomość, że nie mają możliwości realizacji zajęć. W ten sposób powodują redukcję wsparcia edukacyjnego ucznia i prowadzą do sytuacji błędnego koła: PPP nie zapisują zaleceń, których szkoła nie może spełnić, a szkoła nie mając zaleceń nie może występować do władz³ o wsparcie realizacji zaleceń.

² Obecnie na jaglicę choruje 84 mln ludzi, a 8 mln utraciło wzrok bezpowrotnie z powodu choroby (WHO, 2009).

³ Na terenie Gdańska powstał projekt wsparcia edukacji i rehabilitacji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Na zlecenie Wydziału Edukacji Miasta Gdańsk realizuje go Niepubliczna Poradnia Wczesnego Rozwoju „Po drodze”, działająca przy PSOUU koło Gdańsk. Uczniowie mogą korzystać m.in. z terapii wzroku, zajęć orientacji przestrzennej, nauki czynności życia codziennego, pisma punktowego, brajla, wykorzystania z urządzeń tyflotechnologicznych oraz wsparcia psychologicznego.

2. W sytuacji gdy zajęcia dodatkowe odbywają się poza terenem szkoły, np. w poradniach, rodzice stają przed koniecznością zorganizowania dowożenia dzieci – a co za tym idzie – wygospodarowania dodatkowego czasu. Nie radząc sobie z logistyką i czasem, a tym samym nie wywiązując się z realizacji tych zadań, rodzice często czują się piętnowani (por. Dudzińska 2012) przez personel szkoły i placówki realizującej zajęcia jako osoby, które pozbawiają dziecko możliwości wsparcia i rozwoju.

3. Zbyt mało (lub brak) wykwalifikowanych specjalistów pracujących w szkole; to trudna sytuacja, która wynika zarówno z sytuacji gdy nie ma w placówce pedagoga specjalnego, jak i z sytuacji braku dodatkowych kompetencji: nauczyciel mimo wykształcenia w zakresie pedagogiki specjalnej nie jest przygotowany do pracy z uczniem z niepełnosprawnością wzroku (tygłopedagog) czy z niepełnosprawnością słuchu (surdopedagog). Problemem wskazywanym przez nauczycieli podczas konferencji jest również zbyt mały wymiar czasu pracy pedagoga specjalnego (18 godzin) w stosunku do wymiaru godzin, które uczeń spędza w szkole (np. 28 godzin), co powoduje brak wsparcia nauczyciela prowadzącego i ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych na części zajęć.

4. Wyżej wymienione sytuacje są trudną przyczyną sugerowania rodzicom wyboru szkoły specjalnej. Wynika to z jednej strony z troski o jak najlepsze warunki rozwoju dla ucznia, a z drugiej – z lęku przed podjęciem wyzwania, jakim jest przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością wzroku do szkoły ogólnodostępnej i wizji potencjalnej porażki. Władze szkoły, traktując przyjęcie ucznia do swojej placówki jak eksperyment⁴, muszą rozważyć sytuację, gdy nie poradzą sobie ze wsparciem ucznia i poniesie on porażkę edukacyjną.

5. Główną przyczyną niewystarczającej współpracy szkoły z rodzicami, w opinii A. Dudzińskiej (2012), jest specyfika pracy nauczyciela: hierarchiczność, trudność z wysłuchaniem racji innych osób, przekonanie o konieczności wychowywania rodziców („pedagogizacja rodziców”). Powoduje to traktowanie rodziców „z góry”, ocenianie ich zachowania i wytykanie błędów w sposobie wychowania dzieci. Rodzice pozbawieni są wpływu na kształt funkcjonowania szkoły, bo szkoła nie jest przygotowana na partnerstwo z rodzicami w obszarze tworzenia wizji szkoły. Z drugiej strony szkoła nie ma wpływu na decyzje rodziców związane z posyłaniem dzieci na diagnozę czy dodatkowe badania. Rodzice obawiają się ich ze względu na potencjalne stygmatyzowanie ich dzieci, ale tym samym mogą pozbawić dziecko potrzebnego wsparcia i możliwości rozwoju.

Zmiany szkół przez uczniów z niepełnosprawnością wzroku (jak również z innymi niepełnosprawnościami) są częste i są następstwem sytuacji, gdy rodzice są rozczarowani współpracą ze szkołą, mając poczucie niewystarczającego

⁴ Nauczyciele podczas konferencji wskazywali na takie powody przyjęcia uczniów z niepełnosprawnością wzroku do szkół ogólnodostępnych.

wsparcia ich dzieci przez nauczycieli, czy w sytuacji, gdy uczeń odniesie porażkę edukacyjną.

Rekomendacje

Dla poprawy sytuacji trudnych, które zostały wymienione powyżej, pojawiają się rekomendacje i możliwe sposoby przeciwdziałania, a wśród nich wyróżnić można:

1. Szkolenia dla kadry, które powinny dotyczyć dwóch głównych obszarów. Z jednej strony ważna jest tematyka dotycząca istoty niepełnosprawności, następstw niepełnosprawności w obszarach istotnych dla funkcjonowania ucznia w szkole (np. obszar funkcjonowania poznawczego, społecznego, emocjonalnego), trudności z jakimi zmagają się rodzice dzieci niepełnosprawnych, wyzwaniach związanych z niepełnosprawnością przed jakimi stają dzieci i rodzice. Z drugiej strony doskonalenie budowania poprawnych relacji z rodzicami jako osobami biorącymi udział w procesie edukacji. Szkolenia w tych obszarach poprawiłyby współpracę szkoły z domem rodzinnym ucznia i dały szansę na wyeliminowanie sytuacji podważania niepełnosprawności dzieci, na co skarżą się rodzice⁵ (por. Dudzińska 2012).

2. Uwzględnienie roli rodziców przez udzielanie informacji, dostrzeganie ich roli w procesie edukacji. Istotne dla tego procesu jest porzucenie „pedagogizacji rodziców” (por. Dudzińska 2012) przez nauczycieli i pedagogów.

3. Niewątpliwym wsparciem dla nauczycieli pracujących z uczniem z niepełnosprawnością wzroku byłaby profesjonalna superwizja. Rozwiązaniem dodatkowym mogłaby być instytucja nauczyciela wędrującego (*itinerant teacher*). Idea powstała w USA jako wsparcie specjalistów dla nauczycieli bez przygotowania specjalistycznego do pracy z uczniem z potrzebami edukacyjnymi. Transfer wiedzy i umiejętności oraz wsparcie pośrednie jest realizowane w formie konsultacji indywidualnych⁶, szkoleń i warsztatów mających na celu uzyskanie przez nauczyciela samodzielności (Paplińska, Witczak-Nowotna 2014)⁷.

⁵ Kilkakrotnie spotkałam się podczas rozmów z nauczycielami z sytuacją poddawania pod wątpliwą niepełnosprawności dziecka, dotyczy to w szczególności autyzmu, ADHD oraz niepełnosprawności intelektualnej, które w opinii nauczycieli powodowane są błędami wychowawczymi, zaniedbaniami wychowawczymi czy niskim kapitałem społecznym.

⁶ W zakres konsultacji wchodzi dobór metod, form i środków pracy, wskazówki dotyczące przygotowania pomocy tyflodydaktycznych (por. M. Paplińska, J. Witczak-Nowotna 2014).

⁷ Fundacja Cedunis (cedunis.org.pl) oraz Stowarzyszenie De Facto (defacto.org.pl) realizują innowacyjny program wsparcia uczniów z niepełnosprawnością wzroku wykorzystując m.in. model nauczyciela wędrującego.

4. Kolejnym elementem, który mógłby wesprzeć pracę nauczycieli, którzy pracując z uczniem z niepełnosprawnością wzroku, nie mogą liczyć na współpracę z nauczycielem wspomagającym, współorganizującym proces kształcenia (brak etatu dla nauczyciela lub zbyt mała liczba godzin pracy nauczyciela wspomagającego, współorganizującego proces kształcenia w stosunku do godzin pracy ucznia w szkole) jest elastyczność zasobów kadrowych (por. Dudzińska 2012). Na podobne rozwiązanie zwrócił uwagę Miroslav Prochazka⁸ z Uniwersytetu w Czeskich Budziejowicach. Funkcjonuje ono w czeskich szkołach, w których nauczyciele potrzebując wsparcia specjalistów zgłaszają się do „wypożyczalni specjalistów”, którzy oferują wsparcie ucznia na poszczególnych zajęciach (wskazanych przez nauczycieli lub rodziców).

5. Wypożyczalnie pomocy dydaktycznych, które dla uczniów niewidomych funkcjonują w krajach Europy Zachodniej. Wprowadzenie ich na terenie naszego kraju byłoby nieocenioną pomocą dla nauczycieli, którzy nie mają kompetencji do wykonywania dotykowych pomocy dydaktycznych. Szkoły nie mają funduszy na zakup drogiego, specjalistycznego sprzętu do wykonywania pomocy, a także osób wykwalifikowanych do obsługi sprzętu. Często nie zabiegają o fundusze na zakup sprzętu, mając świadomość, że kolejne niewidome dzieci mogą nie pojawić się w ich placówce w przyszłości i sprzęt będzie stał bezużyteczny.

6. Wśród dzieci z niepełnosprawnościami jest wiele obdarzonych talentami, których rodzice i nauczyciele często nie dostrzegają, skupiając się na niepełnosprawności i postrzegając ucznia jedynie przez ten pryzmat (por. Paplińska, Witczak-Nowotna 2014).

Trudności i wyzwania w procesie kształcenia ucznia z niepełnosprawnością w warunkach integracji

Kształcenie uczniów w warunkach integracji ma wiele zalet, są jednak sytuacje, które generują wiele wyzwań dla szkół i rodziców.

Jedną z najczęściej podkreślanych zalet jest możliwość uczęszczania do szkoły mieszczącej się blisko domu i brak rozłąki z rodziną. W Polsce jest tylko dziewięć placówek dla dzieci z niepełnosprawnością wzroku i nauka w nich często jest związana z zamieszkaniem w internacie. Część uczniów nie ma możliwości jeżdżenia do domu codziennie po zajęciach szkolnych i mają możliwość odwiedzania domów rodzinnych jedynie w weekendy, a niektóre z nich dopiero pod-

⁸ Wizyta delegacji z Uniwersytetu w Czeskich Budziejowicach i Uniwersytetu w Pradze w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, 21–23.10.2013.

czas ferii czy wakacji⁹. Sytuacja taka może powodować u ucznia lęk związany z przejściem ze specjalnych warunków szkoły do otwartej rzeczywistości.

Kolejną zaletą jest możliwość poznania przez uczniów z niepełnosprawnościami norm i zasad obowiązujących w otwartym społeczeństwie. Powoduje to powstanie większej świadomości społecznej i poczucia przynależności do grupy społecznej, co sprzyja zawieraniu znajomości z widzącymi rówieśnikami.

Badacze obecnego systemu edukacji (por. Czerwińska 2007; Paplińska, Witczak-Nowotna 2014) wskazują, że nie jest on przygotowany do wspierania uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych. Podkreślają, że nauczyciele nie mają pełnych kompetencji do pracy z dziećmi z niepełnosprawnością wzroku, często brakuje im umiejętności czytania i pisania brajlem, doboru pomocy tyflodydaktycznych czy znajomości notacji matematycznej, fizycznej, chemicznej, co powoduje problemy uczniów podczas egzaminów podsumowujących kolejne etapy edukacji. Do kolejnych trudności można zaliczyć również (szerzej omówione wcześniej):

- brak pomocy tyflodydaktycznych,
- niewystarczająca liczba godzin przeznaczonych na zajęcia rewalidacyjne, rehabilitację wzroku,
- brak nowych rozwiązań metodycznych umożliwiających uczniom aktywne i pełne uczestnictwo w zajęciach szkolnych.

Następstwa funkcjonalne u uczniów z niepełnosprawnością wzroku (Utnik, Lisowska, Sękowska (red.) 1996; Golemba 2007)

Każdy zdaje sobie sprawę ze znaczenia zmysłów w życiu człowieka. Ich podstawowe funkcje to obrona zdrowia i życia oraz zapewnienie przetrwania gatunku. Dzięki prawidłowo funkcjonującym zmysłom człowiek jest w stanie zapewnić sobie komfort psychiczny, doskonalić się i nieustannie rozwijać oraz poprawiać jakość swojego życia.

Sytuacja, w której jeden ze zmysłów nie funkcjonuje prawidłowo, a jest to zmysł, za pomocą którego dociera do nas 80% informacji o świecie, mogą wystąpić trudności w zakresie procesów regulacji. Uczniowie przejawiają trudności w zakresie adekwatnego dostosowywania stanów emocjonalnych i zachowań do doświadczeń, które są ich udziałem każdego dnia. W repertuarze zachowań, które pojawiają się u dzieci z niepełnosprawnością wzroku, można znaleźć m.in.: bojaźliwość, wycofanie się, niechęć do angażowania się w nowe sytuacje, płaczliwość, wybuch gniewu, histeria, niepokój ruchowy, upór, grymaszenie, bierność, apatia,

⁹ Relacja nauczycieli ze specjalnego ośrodka w Krakowie (październik 2012).

męczliwość psychofizyczna, słabe zaangażowanie w interakcje, mała aktywność poznawcza, schematyzmy i stereotypy (Orkan-Łęcka, Dąbrowska 2004). Nie jest to pełen repertuar możliwych zachowań i stanów emocjonalnych, ale daje pogląd, na jakie trudności mogą napotkać nauczyciele w pracy z uczniem niepełnosprawnością wzroku.

Konsekwencje dla ucznia wynikające z niepełnosprawności wzroku

W następstwie braku lub nieprawidłowo funkcjonującego analizatora wzroku wynikają liczne konsekwencje w obszarze funkcjonowania społecznego, emocjonalnego i poznawczego. Każdy z tych obszarów jest niezwykle istotny dla rozwoju dziecka z niepełnosprawnością wzroku i jego realizowania się w roli ucznia.

Konsekwencje wynikające z niepełnosprawności wzroku są inne dla uczniów niewidomych, słabowidzących i ociemniałych. Te różnice zostały uwzględnione w tabeli 1.

Tabela 1.

	Uczeń słabowidzący	Uczeń niewidomy	Uczeń ociemniały
Funkcjonowanie poznawcze	<p>Ograniczenia percepcji wzrokowej</p> <p>Trudności z wzrokowym rozpoznaniem małych obiektów oraz części składowych większych obiektów</p> <p>Problemy z analizą i syntezą wzrokową</p> <p>Trudności z zauważaniem wzajemnych relacji pomiędzy elementami (np. w historyjkach obrazkowych)</p> <p>Trudności w zapamiętywaniu obrazów (zwłaszcza tych z wieloma elementami)</p> <p>Wolniejszy przebieg procesów percepcji wzrokowej (uczeń potrzebuje dłuższej ekspozycji poznawanych przedmiotów/rzeczy, wzrok szybciej się męczy)</p>	<p>Brak podstawowego źródła informacji o świecie</p> <p>Konieczność tworzenia map poznawczych i struktur działania w oparciu o informacje pozawzrokowe</p> <p>Brak lub ograniczone poczucie światła i barw</p> <p>Lękowa wizja rzeczywistości</p> <p>Zaburzona orientacja przestrzennej</p> <p>Ucieczka od rzeczywistości</p> <p>Brak estetycznych wrażeń wzrokowych</p>	<p>Utrata podstawowego źródła informacji o świecie</p> <p>Konieczność stworzenia nowych map poznawczych i struktur działania w oparciu o informacje pozawzrokowe</p> <p>Brak lub ograniczone poczucie światła i barw</p> <p>Lękowa wizja rzeczywistości</p> <p>Utrata wzrokowej orientacji przestrzennej (opartej do tej pory głównie o bodźce wzrokowe)</p> <p>Ucieczka od rzeczywistości</p> <p>Utrata estetycznych wrażeń wzrokowych</p>

	Zbyt duża koncentracja na bodźcach wzrokowych (chcąc wykorzystać maksymalnie wzrok do poznawania świata nie wykorzystuje potencjału pozostałych zmysłów)		
Funkcjonowanie emocjonalne	<p>Słabsze przystosowanie emocjonalne spowodowane nieustannym poszukiwaniem akceptacji widzjących rówieśników</p> <p>Poczucie osamotnienia powodowane zawieszeniem między „dwoma światami” (widzjących i niewidomych)</p> <p>Reakcje nerwicowe powodowane wysokimi oczekiwaniami wobec wykorzystania wzroku (wzrok jest nadal podstawowym zmysłem poznawania świata, ale ma duże ograniczenia)</p> <p>Wysoki poziom lęku powodowany słabym radzeniem sobie z rzeczywistością w oparciu o osłabiony wzrok</p>	<p>Wyższy poziom lęku powodowany brakiem przewidywalności zdarzeń</p> <p>Wyższy poziom frustracji</p> <p>Obniżony poziom ciekawości poznawczej powodowany brakiem bodźców wzrokowych stymulujących najsilniej do poznawania i eksplorowania przestrzeni</p> <p>Poczucie bezradności i zależności od innych w przemieszczaniu się i wykonywania podstawowych czynności (osoby z otoczenia obawiając się o bezpieczeństwo powodują ograniczenie możliwości dziecka)</p> <p>Poczucie samotności wynikające z trudności w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami¹⁰</p>	<p>Szok emocjonalny spowodowany nagłą utratą wzroku</p> <p>Skłonności depresyjne w przypadku gdy wada wzroku postępuje i dziecko musi przygotować się na nieuchronną utratę wzroku</p> <p>Bunt emocjonalny spowodowany poczuciem krzywdy lub utratą nadziei na uratowanie wzroku</p> <p>Wysoki poziom lęku po utracie funkcji wzrokowych</p> <p>Zawężenie ciekawości poznawczej powodowanej brakiem symulujących bodźców wzrokowych</p> <p>Bierność, apatia</p>
Funkcjonowanie społeczne	Spontaniczne dążenie do kontaktów interpersonalnych/ społecznych, ale niestety występuje niższa akceptacja przez rówieśników związana z niższą atrakcyjnością w zabawach (niższa sprawność ruchowa, niemożność uczestnictwa w grach kontaktowych)	Brak spontanicznego dążenia do kontaktu z innymi powodowany trudnością w zauważeniu (pozawzrokowemu) obecności innych osób (utrudnione w sytuacji unikania przez rówieśników w klasie szkolnej)	Brak akceptacji utraty wzroku przez dziecko i przez rówieśników powoduje wycofanie się z kontaktów, z jednej strony może być to bierne unikanie, a z drugiej aktywne odrzucenie przez grupę

¹⁰ Z badań przeprowadzonych przez studentki pedagogiki specjalnej w ramach seminarium (2012) wynika, iż uczniowie wyznaczani do opieki nad uczniem niewidomym nie są zadowoleni z tej roli i po wykonaniu obowiązku przeprowadzenia niewidomego kolegi z sali do sali nie chcą podtrzymywać kontaktu. Zachowując się cicho unikają nawiązywania lub podtrzymywania kontaktu.

	<p>Wycofanie się z kontaktów społecznych jako następstwo negatywnych doświadczeń, prowadzi to do izolacji ze strony środowiska rówieśników lub autoizolacji na skutek niesatysfakcjonujących relacji, introwertyzmu, niskiego poczucia własnej wartości</p>	<p>Trudności w komunikowaniu się z otoczeniem powodowany niemożnością zauważenia kontekstu sytuacyjnego (np. zabawnej sytuacji w klasie), nieodczytywaniem komunikatów niewerbalnych, zaburzone odczytywanie i przekazywanie treści emocjonalnych, co utrudnia nawiązanie rozmowy i aktywne uczestnictwo w rozmowie</p> <p>Trudności z rozwijaniem współdziałania z innymi (np. gdy uczeń nie ma możliwości pracy w grupie uczniów, bo nie może korzystać z wizualnych pomocy dydaktycznych)</p> <p>Trudności integracji ze środowiskiem widzących</p>	<p>Niepewność innych osób wobec ociemniałych powodowane niewiedzą i obawą przed nieadekwatnym zachowaniem, co skutkuje odsuwaniem się, unikaniem kontaktów, ignorowaniem osoby ociemniej</p> <p>Trudności w pełnieniu dotychczasowych ról społecznych lub utrata pozycji w grupie rówieśniczej spowodowana niemożnością pełnienia dotychczasowych ról społecznych, które do czasu utraty wzroku były ważnymi w życiu ucznia i budowały poczucie własnej wartości</p>
--	---	--	--

Źródło: Opracowanie własne (J.I.B) na podstawie (Dąbrowska 2008; Orkan-Łęcka, Dąbrowska 2004).

Dziecko niewidome i słabowidzące bez pomocy wzroku nie jest w stanie uważać efektów swoich działań, a tym samym nie może doświadczać poczucia sprawczości i kontroli nad otoczeniem. Skutkować to może przejawianiem przez uczniów bardzo słabej aktywności poznawczej i społecznej. Informacje docierające do zmysłów są często niekompletne i trudne do interpretacji a koordynacja słuchowo-dotykowa bez wsparcia analizatora wzrokowego jest znacznie opóźniona (Orkan-Łęcka, Dąbrowska 2004).

W każdym opisanym w tabeli obszarze występuje wiele trudności, z którymi zmagać się będzie dziecko z niepełnosprawnością wzroku. Pełniąc rolę ucznia zmagać się będzie z nimi w klasie szkolnej wraz z nauczycielem i grupą rówieśników, która może być zarówno wsparciem, jak i kolejnym wyzwaniem, z którym uczeń z niepełnosprawnością będzie musiał się zmierzyć.

Zakończenie

Wachlarz trudności i wyzwań, które stają przed uczniem, a związane są z niepełnosprawnością wzroku, obejmują najważniejsze dla rozwoju osoby obszary:

- orientacja przestrzenna i poruszanie się – nauka samodzielnego poruszania się i orientacji przestrzennej daje dziecku z niepełnosprawnością wzroku możliwość bycia samodzielnym i niezależnym od pomocy innych. Jeśli dziecko nie będzie przechodziło systematycznego treningu i nie będzie utrzymywać zdobytych umiejętności, to może stać się osobą bardziej niepełnosprawną. Stając się niesamodzielną osobą jest coraz mniej atrakcyjnym uczestnikiem zabaw z rówieśnikami;
- wykonywanie czynności dnia codziennego – czynności te pozwalają niewidomemu dziecku wykonywać samodzielnie codzienne zadania (związane z toaletą i samoobsługą, komunikacją, itp.). Podobnie jak w przypadku orientacji przestrzennej i poruszania się, czynności te wymagają profesjonalnego treningu i nieustannego utrwalania zdobytych umiejętności;
- poznawanie rzeczywistości – trudności pojawiają się zwłaszcza przy poznawaniu bardzo dużych i bardzo małych przedmiotów, których nie można poznać dotykowo (w przypadku ucznia niewidomego) lub posługując się osłabionym wzrokiem (w przypadku ucznia słabowidzącego);
- poznawanie zjawisk i rozumienie pojęć zwłaszcza tych, które są zjawiskami lub pojęciami wizualnymi, a przez to są nieosiągalne do poznania innymi zmysłami;
- sfera emocjonalna i funkcjonowanie społeczne szczegółowo opisane w tabeli.

Nauczyciele pracujący z uczniem z niepełnosprawnością wzroku w szkole ogólnodostępnej niejednokrotnie zmagają się z wieloma trudnościami, z którymi zmagać muszą się sami, pozostawieni sami sobie. Część z nich, chcąc jak najlepiej wspierać uczniów, intuicyjnie szuka rozwiązań i pomocy. Często źródłem ich wiedzy są strony internetowe, które zawierają coraz więcej specjalistycznych informacji i rzetelnych pomocy, a także oferuje indywidualne wsparcie. Poszukując pomocy i możliwości wsparcia ucznia z niepełnosprawnością wzroku warto zajrzeć na te strony.

Przydatne adresy

abcd.edu.pl Portal „ABCD edukacji włączającej” jest częścią projektu „Edukacja, niepełnosprawność, informacja, technologia – likwidowanie barier w dostępie osób niepełnosprawnych do edukacji” prowadzonego przez Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego

cedunis.org.pl celem Fundacji jest wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niewidomych i słabowidzących, kompleksowe wspieranie rodzin, nauczycieli szkół ogólnodostępnych i integracyjnych oraz wszystkich osób zainteresowanych działaniami na rzecz rozwoju dziecka z dysfunkcją wzroku.

defacto.org.pl Stowarzyszenie powołane do realizacji zadań publicznych w zakresie aktywizacji społecznej, zawodowej i zatrudnienia osób niepełnospraw-

nych, oraz działań wspomagających osoby niepełnosprawne pod względem szkoleniowym, edukacyjnym, technicznym i informacyjnym.

adaptacje.uw.edu.pl portal prezentujący profesjonalną wiedzę i rzetelne informacje na temat potrzeb, możliwości i form wsparcia w zakresie edukacji, nowych technologii oraz rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.

Bibliografia

- Badania wpływu kierunku i poziomu wykształcenia na aktywność zawodową osób niepełnosprawnych. Raport końcowy. Perspektywa osób niewidomych i niedowidzących, http://www.pfron.org.pl/ftp/dokumenty/Badania_i_analizy/Raport_CZESC_2z6_N_w_zrokowo_final.pdf [dostęp:3.03.2014]
- Czerwińska K. (2007a), *Adaptacja materiałów do nauki czytania i pisania dla dzieci słabo widzących*, „Wychowanie na co dzień”, nr 9(168), s. 16–21
- Czerwińska K. (2007), *Potrzeby i możliwości osób słabowidzących*, [w:] *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, red. D. Gorajewska (red.), Warszawa, s.43–50
- Dudzińska A. (2012), *Wsparcie dzieci w wieku szkolnym przez system oświaty. Założenia teoretyczno-systemowe pod kątem wyzwań/słabych punktów systemu*, wystąpienie na konferencji „Wsparcie rodzin z osobami z niepełnosprawnościami ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia edukacji niepełnosprawnych dzieci” w ramach posiedzenia Podkomisji stałej ds. osób niepełnosprawnych w dniu 22 maja 2012 r.
- Golemba B. (2007), *Dostosowanie otoczenia do potrzeb dziecka słabo widzącego*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2
- Nizankowska M.H. (2002), *Podstawy okulistyki*, Wrocław
- Orkan-Łęcka M., Dąbrowska M. (2004), *Specyfika rozwoju i jego wspomagania u małych dzieci niewidomych lub słabo widzących*, [w:] *Wczesna interwencja*, red. G. Kmita, T. Kaczmarek, Zeszyty Sekcji Psychologii Klinicznej Dziecka PTP 02, Warszawa
- Paplińska M., Witczak-Nowotna J. (2014), *Nowy model wsparcia dla uczniów niewidomych w szkołach ogólnodostępnych – studium przypadku*, http://abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=375:nowy-model-wsparcia-dla-uczniow-niewidomych-w-szkoach-ogolnodostpnych-studium-przypadku&catid=16:dla-nauczy-cieli&Itemid=61 [dostęp: 3.03.2014]
- Skiba P. (red) (2013), *Sytuacja dzieci niewidomych i słabo widzących w Ghanie*, Warszawa
- Utnik W., Lisowska A., Sękowska E. (red.) (1996), *Jak pomóc dzieciom słabowidzącym?*, Poradnik dla rodziców, nauczycieli i studentów, Lublin.
- World Health Organization (2009), *Blindness, poverty and development. The impact of Vision 2020 on the U.N. Millenium Development Goals* www.stat.gov.pl/gus [dostęp: 3.03.2014]

Dorota Kohut

Ośrodek Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczy w Ustroniu

Pomiędzy piętnem a edukacją osób z niepełnosprawnością intelektualną

Between stigma and education of students with intellectual disability

Disability is perceived as defect, disadvantage, stigma that results in lack of social acceptance. Public opinion sees a disabled person as the one who is worse, incapable of fulfilling crucial social roles. For many years this person is treated with "exercises" that aim at normality, those exercises are conducted by different types of specialists. The process is defective and an interdisciplinary approach is too limited to prepare people with disabilities for adulthood.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, stygmat, edukacja, interdyscyplinarność

Keywords: intellectual disability, stigma, education, interdisciplinary

Wprowadzenie

Osoby z niepełnosprawnością intelektualną spotykam w Ośrodku Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczym w Ustroniu. W przestrzeni niepublicznej placówki specjalnej znalazły się one nie z własnej woli, a ze względu na biologiczny błąd kodowania podczas skomplikowanego procesu powstania życia ludzkiego. W potocznym postrzeganiu mają defekt, wadę, są więc dla wielu „nienormalne”, ponieważ swoimi cechami zewnętrznymi i możliwościami psychofizycznymi zasadniczo różnią się od całej „normalnej” populacji. Idąc dalej, są naznaczone, mniej wartościowe, mają piętno, oznaczające brak społecznej akceptacji, wynikającej z braku możliwości spełnienia przez nie oczekiwań społecznych. Przyjmując goffmanowską definicję piętna, osoby te są naznaczone dyskredytującym atrybutem niepełnosprawności o szerokim spektrum konsekwencji życiowych, poddanych powszechnej stereotypizacji tożsamości (Goffman 2007, s. 32). Ich najbardziej widocznym atrybutem jest brzydota cielesna, łatwo dostrzegalna przez ogół społeczeństwa. Wady intelektu widoczne są często dopiero podczas relacji twarzą w twarz.

Niepełnosprawność intelektualna jako piętno

Piętno zwane niepełnosprawnością występuje powszechnie w wielu obszarach ludzkiego życia. Dotyka człowieka bardzo dotkliwie, znacznie ograniczając jego aktywność. Najbardziej widocznym jej przejawem jest niepełnosprawność fizyczna, ograniczająca motorykę człowieka. Druga, trudna do uchwycenia, niepełnosprawność, dotykająca psychiki człowieka, powoduje ogrom cierpienia dla jednostki i jej otoczenia. Trzecią z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna, uniemożliwiająca samodzielność i decyzyjność życiową. Jej nazwa przeszła głęboką ewolucję, dostosowując się do aktualnych trendów i mód. Obecnie powszechnie używanym terminem przez międzynarodowe organizacje, takie jak: American Psychological Association, The President's Committee for People with Intellectual Disabilities, American Academy of School Psychology, jest termin niepełnosprawność intelektualna (Bobińska, Gałęcki 2012, s. 27–29). Definicja niepełnosprawności intelektualnej zmienia się także razem z postępem wiedzy medycznej i podejścia do osób z niepełnosprawnością. Według najnowszej klasyfikacji DSM-V niepełnosprawność intelektualna to zaburzenia charakteryzujące się zarówno deficytem intelektualnym, jak i deficytem w funkcjonowaniu przyszosowawczym w początkowym okresie rozwoju” (Bobińska, Gałęcki 2012, s. 32).

Wyrazy, zwroty oraz różnorakie sformułowania stygmatyzują. Lingwistyczno-semantyczna dedukcja skłania do refleksji, że określenie „osoba niepełnosprawna” może oznaczać, iż główną jej cechą jest właśnie niepełnosprawność, jakiś zasadniczy defekt. Osoba taka staje się gorsza. Odbiera się jej prawo do pełnienia innych życiowych ról. Zamyka się w jednej roli bycia niepełnosprawną. Bardziej poprawnie językowo jest używać określenia „osoba z niepełnosprawnością”, ponieważ kształtuje najmniej stygmatyzujące postawy wobec niej. Społeczno-polityczna konstrukcja świata, a więc i obowiązujące nazewnictwo, powinno mieć wyraźny aspekt wychowawczy. Przykład powinien pojawić się w inicjatywach „odgórnych”, aby społeczeństwo niezastanawiające się na co dzień nad grą słów, przyjęło nazewnictwo jak najmniej stygmatyzujące. Ewolucja nie dzieje się szybko i wymaga czasu, a co najważniejsze, czas płynie szybko (Galasiński 2013, s. 3–6). Gra słów, tworzenie dyskursów ciągle rodzić będzie wiele nieporozumień. Niestety dyskursy te często przybierają jałowy sens, wobec bardziej palących problemów tej licznej grupy społecznej.

Niewątpliwie dynamika zmian społecznych wpływa pozytywnie na percepcję osób z niepełnosprawnością przez społeczeństwo. Ogólnospołeczne przemiany na przestrzeni stuleci znacząco zmieniły życie tej grupy (Kazanowski 2011, s. 14). Powstanie biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności z dwóch przeciwstawnych koncepcji – biologicznego postrzegania oraz kulturowo-społeczne-

go, zmieniała optykę widzenia tej grupy przez innych, niebędących „napiętnowanymi” niepełnosprawnością.

Edukacja osób z niepełnosprawnością intelektualną jako próba rozmywania piętna

Jedną z pozytywnie widocznych zmian jest liczba specjalnych placówek, powstałych na terenie dużych i małych miast całej Polski. Placówki te powołane często do życia przez lokalne stowarzyszenia mają za cel organizację edukacyjno-terapeutycznych oddziaływań wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Przykładem jest Ośrodek Edukacyjno-Rehabilitacyjno-Wychowawczy w Ustroniu, powstały z lokalnej inicjatywy z początkiem lat 90. XX wieku.

Uczniowie Ośrodka są biologicznie napiętnowani niepełnosprawnością wieloraką, tzn., że zostali dotknięci więcej niż jedną dysfunkcją, znacząco ograniczającą ich życie. W ich ciałach sprzężone są różne nieprawidłowości w funkcjonowaniu. Mają niepełnosprawność ruchową, intelektualną, psychiczną, a ich widzenie świata zaburzone jest przez nieprawidłowy proces odbierania bodźców sensorycznych. Cały ten balast ograniczeń funkcjonalnych determinuje ich życie do roli bycia osobą z niepełnosprawnością. A niepełnosprawność stała się ich piętnem, znakiem rozpoznawczym przez społeczeństwo je otaczające i zarazem ograniczające.

Gdyby zakres ich niepełnosprawności był mniej rozległy, dzieci te i młodzież mogłyby uczestniczyć w nauczaniu zintegrowanym organizowanym w szkołach masowych lub w szkołach specjalnych dla uczniów z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Jednak ze względu na wieloraką niepełnosprawność dzieci te znalazły się w ustrómskim Ośrodku.

Placówka organizuje obowiązek nauki dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, uwzględniając roczne przygotowanie przedszkolne. Dla uczniów z niepełnosprawnością w stopniu głębokim organizuje się obowiązek nauki od 3 do 25 roku życia. Uczniowie kwalifikowani są do placówki na podstawie orzeczenia o niepełnosprawności wydanego przez powiatowy zespół do spraw orzekania o niepełnosprawności oraz na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wydanych przez Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną.

Celem placówki jest prowadzenie indywidualnych i grupowych oddziaływań edukacyjno-terapeutycznych, które mają tak usprawniać funkcjonowanie podopiecznych, aby nabyte kompetencje pozwoliły im w przyszłości funkcjonować samodzielnie na miarę ich możliwości psychofizycznych.

R. Ossowski do szerokiego zakresu kompetencji życia zalicza, takie jak: (...) samodzielność i niezależność życiową, stanowienie o sobie, rozsądne planowanie zadań osobistych (bliskich i odległych), pomyślne uczestnictwo w edukacji przez całe życie, poważne osiągnięcia zawodowe, spełnianie się w rodzinie generacyjnej, a później w rodzinie prokreacyjnej oraz szerokie uczestnictwo w kulturze i rekreacji” (Ossowski 2012, s. 13). Takie wrastanie w społeczne role ma uczynić jednostkę szczęśliwą i spełnioną. Jednak model ten jest mało możliwy do osiągnięcia przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W rzeczywistości piętno, którym są naznaczone, ogranicza ich możliwości poznawcze, eksploracyjne, ale i ogranicza także widoczność świata, który je otacza. Piętno stygmatyzuje tak głęboko, że także w Ośrodku nie zauważa się uczniów „niepełnosprawnych”, których trzeba edukować i poddawać ciągłej terapii.

Zatem nadrzędnym, „niepisanym” celem Ośrodka powinna być praca nad „rozmywaniem” stygmatu, naznaczenia, nienormalności, czyli całego piętna niepełnosprawności, którym obarczeni są wychowankowie. W Ośrodku są oni wśród swoich, podobnych do siebie. Tam mają być przygotowywani do zatracenia piętna nienormalności, ponieważ dla siebie nawzajem oraz dla terapeutów i wychowawców są normalni. Niestety w procesie edukacyjnym najbardziej zaniedbanym obszarem jest ten dotyczący tożsamości osoby z niepełnosprawnością, widzianej najczęściej przez pryzmat jej piętna, traktowanej z „przymrużeniem oka”.

Zgodnie z ministerialnymi wytycznymi dla każdego wychowanka w placówce opracowuje się Indywidualny Program Terapeutyczny. Program spisany na kilkunastu stronach zawiera szereg celów ogólnych i szczegółowych, które mają stymulować osobę z niepełnosprawnością do osiągnięcia samodzielności na miarę jej możliwości psychofizycznych. Plany konstruuje się na dany rok szkolny, jednak w rzeczywistości cele w nich zawarte realizowane są przez wiele kolejnych lat. Dlaczego więc osoby z niepełnosprawnością intelektualną, uczestniczące w przepełnionym terapeutycznie procesie edukacji przez całe życie, nie mają szans na zatrudnienie, osiągnięcia zawodowe, założenie rodziny oraz nie uczestniczą w kulturze i rekreacji.

W Ośrodku uparcie prowadzimy „ćwiczenia do normalności” – od wczesnego wspomaganie rozwoju po ostatnie klasy gimnazjum. Przedłużamy etapy edukacyjne naszym uczniom, aby ci z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej mogli uczestniczyć w zajęciach do 21 roku życia. Z osobami o głębokim stopniu niepełnosprawności jest łatwiej, ponieważ nie otrzymują świadectw, po prostu „są” do 25 roku życia w placówce. Wydłużamy kroki naszych uczniów ku samotnej dorosłości w domach rodzinnych lub Domach Pomocy Społecznej.

„Człowiekowi z niepełnosprawnością intelektualną przypisuje się tożsamość dewianta, status gorszego, nienormalnego człowieka, który zdominowany przez kulturę rozumu i sprawności, musi się poddawać ciągłemu ćwiczeniu w normalności, ciągłemu upodabnianiu, asymilacji” (Wojnarowska 2010, s. 34). Ćwiczmy więc naszych podopiecznych według celów wytyczonych w IPET, licząc na to, że będą bardziej „normalni”. Jako dyrektor placówki, będąc bezpośrednim obserwatorem poczynań edukacyjnych wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną, z niepokojem spoglądam w przyszłość naszych wychowanków, a zarazem praktyczne zastosowanie nabytych przez nich umiejętności, wiedząc, że nie mają oni szans na zatrudnienie, osiągnięcia zawodowe, założenie rodziny oraz nie będą uczestniczyć w kulturze i rekreacji.

Profesjoniści wobec piętna

Obserwuję poczynania edukacyjne wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną w gronie terapeutów, z którymi bezpośrednio współpracuję i terapeutów spotykanych na różnych kursach, szkoleniach czy konferencjach. Większość zespołów w placówkach jest interdyscyplinarna. Składają się one z pedagogów specjalnych, psychologów, już coraz rzadziej rehabilitantów a fizjoterapeutów, coraz rzadziej z logopedów a raczej neurologopedów. Są muzykoterapeuci, terapeuci metody integracji sensorycznej, terapeuci metody Biofeedback, dogoterapeuci, hipoterapeuci i inni. Zatrudniani w placówkach specjaliści podnoszą swoje kwalifikacje uczestnicząc w szkoleniach, które wyposażają ich w aktualną wiedzę o nowych metodach terapeutycznych, bazujących często na rzetelnej wiedzy z zakresu najnowszej neurobiologii lub innych niepotwierdzonych naukowo „nowościach”.

Rzeczywistość ukazuje jednak, że pomimo różnych profesji specjaliści nie są przygotowani na spotkanie z osobą napiętnowaną w systemie edukacji. Owo merytoryczne nieprzygotowanie do pracy edukacyjno-terapeutycznej z osobami z niepełnosprawnością intelektualną wynika m.in. z tego, że uniwersytecka podstawa nauczania nie wyposaża swoich absolwentów w podstawową wiedzę i umiejętności niezbędne do pracy. Skutkiem zaniedbań wynikających ze zbyt małej liczby godzin odpowiednich zajęć podczas studiów oraz niekompetencji samych prowadzących „przy okazji” przedmioty, jest niski poziom merytorycznych osób mających „edukować”. Rodzi to z kolei ich nieumiejętność interdyscyplinarnej współpracy w całym zespole terapeutycznym. Specjaliści zajmują się swoimi wąskimi profesjami: logopedzi usprawnianiem mowy, fizjoterapeuci rozwojem ruchowym, psycholodzy sferą emocjonalno-poznawczą dziecka. A czym zajmują się pedagodzy, nieposiadający nawet wystandaryzowanych narzędzi do diagno-

zowania swoich wychowanków? Czy ich rolą jest wychowywanie osób z niepełnosprawnością? Jak rozumieć tutaj wychowanie?

Pomiędzy innymi dyscyplinami naukowymi to pedagogika i jej subdyscypliny mają w swoim obszarze zainteresowania szczególnie osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W pedagogice akcentuje się istotę oddziaływań wspomagających rozwój i usprawniających funkcjonowanie psychospołeczne osób potrzebujących pomocy, jako oddziaływania interdyscyplinarne skupiające wiedzę z pogranicza innych nauk: humanistycznych i biologicznych (Bleszyński 2006, s. 323). Jednak pedagodzy są grupą najslabiej przygotowaną do prowadzenia edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością intelektualną. Na pedagogiczny kierunek studiów wybierają się często osoby, których powołaniem życiowym powinny być zupełnie inne formy aktywności zawodowej. Ich predyspozycje osobowościowe są dalekie od tego jakimi powinny się cechować pedagodzy. Łatwość uzyskania tytułu oligofrenopedagoga podczas studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych szkoli bezmyślną kadre, nieprzygotowaną do edukowania szczególnej grupy osób jakimi są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Niestety „(...) pedagogika ma nieustanny problem z własną tożsamością (...)”, (Śliwerski, 2011, s. 11).

(...) specjaliści zaangażowani w proces terapeutyczny przejawiają istotne różnice osobowe. Ponadto nie są wolni od zagrożeń, jakie stawia przed nimi praca z dzieckiem niepełnosprawnym. Przypadki, którymi zajmują się w codziennej praktyce, są często trudne, rokowania nie są optymistyczne, a osiągnięte sukcesy wydają się niewielkie. Terapeuci są narażeni na stres, który może być dla nich czynnikiem mobilizującym, jeżeli potrafią sobie z nim dobrze poradzić” (Kohut 2013, s. 312). Jak więc mają poradzić sobie pedagodzy z niewystarczającą wiedzą merytoryczną o podmiocie swojej pracy i jego rodzinie. Przecież osoba z niepełnosprawnością to zarazem rodzina z niepełnosprawnością, wymagająca kompetentnego wsparcia, świadomego swych działań terapeuty. Jeśli jest on nieprzygotowany do pracy, jak zrozumie, że jednym z jego podstawowych zadań jest rozmywanie piętna.

Bez względu na to czy środowiska akademickie kształcić będą nadal oligofrenopedagogów, czy też w przyszłości pedagogów w zakresie niepełnosprawności (Krause 2010, s. 98), to deficyty w ich edukacji mają ogromne konsekwencje w edukacji uczniów napiętnowanych niepełnosprawnością. Ci ostatni bowiem doświadczają kilkunastu lat ciężkiego treningu zanim staną się dorosłymi ludźmi.

Resort oświaty wysoką subwencję oświatową wypłaca do końca ustawowego okresu edukacji każdego ucznia. Natomiast resort opieki społecznej jest zbyt ubogi, by kroki jakiegokolwiek uczynić w stronę powstania specjalnych miejsc opieki dziennej dla dorosłych osób z niepełnosprawnością. Pozostają więc oni sami wraz ze swoimi rodzinami oraz umiejętnościami, których pedagodzy i inni specjaliści

wyuczili ich metodą wielokrotnych powtórzeń. Są dorosłymi, nadal opiekuńczo-nymi niepełnosprawnością, a w ich oczach tli się błysk dziecka, nie do końca zorientowanego w otaczającym go świecie. W ustrońskim Ośrodku uczestniczą w zajęciach świetlicowych, finansowanych ze środków PFRON. Jest to jednak działanie doraźne, niesystemowe, bez prognozy optymistycznej stabilizacji finansowej.

Własne refleksje

Doświadczając w codziennych ośrodkowych kontaktach wielu spotkań „twarzą w twarz” z niepełnosprawnością, odkryłam, że edukacja jest mało efektywna, bowiem nie przygotowuje naszych podopiecznych do bycia dorosłymi. Składa się na to kilka czynników. Podstawowym jest ograniczenie biologiczne samej osoby z niepełnosprawnością. Pewne trwałe uszkodzenia układu nerwowego są barierą uniemożliwiającą jej rozwój poznawczy. Jednak przez wiele ćwiczeń potrafimy naszych podopiecznych „czegoś” nauczyć, więc wykonujemy ich wiele. Kolejnym czynnikiem zmniejszającym efektywność edukacyjną jest fakt, iż zespołom brakuje często samokrytycyzmu i refleksji o interdyscyplinarnym i prognostycznym podejściu do naszego ucznia. Ćwiczymy się w segregowaniu, analizie, syntezie, zliczaniu, kolorowaniu, wywołujemy głoski, korygujemy nieprawidłową postawę ciała, bez refleksji „co, kiedy i na co się przyda”. Po czasie wypalamy się jako pedagodzy, latami powtarzając te same czynności, nie zauważając że nasi uczniowie stają się więksi, doroślejsi. A wraz ze zmianą cech zewnętrznych zmieniają się także ich potrzeby. Zatracamy się w patrzeniu na naszych wychowanków tym samym spojrzeniem, widząc w nich ciągle małe dzieci. Dziwimy się spotykając ich jako dorosłych ludzi, którzy, przychodząc na zajęcia świetlicowe, zakładają nogę na nogę, wygodnie opierają się o oparcie krzesła i czekają na przedstawienie. Bo dla nich to już teatr i czekanie na kolejną scenę. Ponieważ nic już się im nie chce. Może i z apatii, z niepełnosprawności, ale też i niewyuczenia umiejętności organizowania sobie czasu. Przecież zawsze ktoś im ten czas organizował. Nieprzygotowanie osób z niepełnosprawnością do dorosłości z determinowane jest także niepełnosprawnym społeczeństwem, które ciągle jeszcze potrzebuje się ćwiczyć w tolerancji i integracji.

Edukacja osób niepełnosprawnych nie kończy się nigdy. Dlatego też pedagog „(...) powinien być przygotowany do pełnienia profesji w różnych, trudnych środowiskach, a jego celem powinna być taka praca z człowiekiem, aby możliwie najskuteczniej włączać go w życie społeczne. Utożsamienie pedagoga tylko z nauczycielem straciło na znaczeniu. Obecnie pedagog ma być kimś więcej – profesjonalistą w służbie człowiekowi” (Kohut 2013).

Nauczanie osób z niepełnosprawnością to ogromne wyzwanie dla wszystkich – ucznia z niepełnosprawnością, jego rodzica, pedagoga i placówki specjalnej. Młodych ludzi decydujących się na „edukowanie” warto uwrażliwiać na to, że będą odpowiedzialni za ludzi, którym odbiera się tożsamość, decyzyjność, a czasem i wolę. Trzeba mówić, że jest to zajęcie trudne, wymagające ciągłego udoskonalania się i współpracy z innymi. Trzeba uświadamiać, że jest to praca nie dla każdego, że sukcesy są mało spektakularne, ale jakże radosne, jeśli to praca, która jest powołaniem życia.

Świat „wokół” codziennie ubezwłasnowolnia osoby z niepełnosprawnością intelektualną, podejmując wiele egoistycznych decyzji, bo któż wie lepiej niż „my normalni”. Sygnały protestu osób z głębszą niepełnosprawnością nazywamy zachowaniami niepożądanymi, agresywnymi i znów wytyczamy sobie behawioralne cele do terapii, jak pracować by zachowania te znikły, by piętno się nie pogłębiało. Piętno jednak się pogłębia, a niepełnosprawność przyćmiewa nie tylko osoby nią obarczone, ale wszystkich wokół nich.

Zakończenie

Popelniamy w ustrońskim Ośrodku wiele edukacyjnych błędów. Balansujemy na cienkiej linii naszych umiejętności, wiedzy, chęci, ambicji, wzajemnej współpracy i oczekiwaniach innych. Piętno niepełnosprawności staje się także naszym ciężarem. Nie w takim wymiarze jak całych dotkniętych nim rodzin. Jednak tkwi w nas pomiędzy ograniczeniami a celami, które tworzymy w IPET-ach. Piętno utrudnia nam spostrzeganie wychowanków jako osób obdarowanych osobowością, temperamentem, poczuciem humoru, tożsamością. Przez to „ćwiczymy” kompetencje, odbierając możliwość wyboru, samo decydowania. Zapominamy o rozmywaniu stygmatu niepełnosprawności, o budowaniu poczucia własnej wartości osoby z niepełnosprawnością. Rzeczywistość często ogranicza, czyniąc nas bezsilnymi wobec stawianych nam wyzwań. Jednak to co znajduje się pomiędzy piętnem a edukacją to wyjątkowość naszych uczniów, czyli „(...) to co odróżnia jednostkę od wszystkich innych jest sednem jej istnienia, jej głównym i centralnym aspektem, sprawiającym, że jest ona od początku do końca wyjątkowa, a nie jedynie możliwa do odróżnienia od innych, którzy są do niej najbardziej podobni” (Goffman 2007, s. 93).

Bibliografia

Błęszyński J. (2006), *Pedagogika specjalna*, [w:] B. Śliwerski, *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk

- Bobińska K., Gałecki P. (2012), *Rys historyczny, terminologia, definicja, nozologia, kryteria rozpoznawania niepełnosprawności intelektualnej*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna- etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, red. K. Babińska, T. Pietras, P. Gałecki, Wydawnictwo Continuo, Wrocław
- Galasiński D. (2013), *Osoby niepełnosprawne czy z niepełnosprawnością?* [w:] *Niepełnosprawność-zagadnienia, problemy, rozwiązania*, IV(9)
- Goffman E. (2007), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Jaworska-Łańko M., Kohut D. (2013), *Psychologia i pedagogika- wyjaśnienie znaczeń*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*, red. D. Kohut, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Kazanowski Z. (2011), *Przemiany pokoleniowe postaw wobec osób upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie- Skłodowskiej, Lublin
- Kohut D. (2013), *Terapeuta i jego osobowość w kontekście syndromu wypalenia zawodowego*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach w kręgu interdyscyplinarnej terapii*, red. D. Kohut, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Ossowski R. (2012), *Niepełnosprawność intelektualna – wprowadzenie do problematyki*, [w:] *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. J.J. Bleszyński, K. Kaczorowska-Bray, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Wojnarowska A. (2010), *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Śliwerski B. (2011), *Odnajdywanie tożsamości pedagogiki w ponowoczesnym świecie i nauce*, [w:] *Tożsamość w kontekście edukacyjnym i społeczno-kulturowym. Między partykularyzmem a uniwersalizmem*, red. A. Cybal-Michalska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Marzenna Zaorska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Niepełnosprawności sprzężone w obliczu aktualnych przemian w systemowych rozwiązaniach edukacyjnych

Multiple disabilities in the face of system changes in education solutions occurring in present times

The article contains efforts that highlight the special, and complicated educational and development situation of pupils with disabilities, with the highest care pointed towards pupils with multiple disabilities, in the context of system changes in education occurring in present times. Those changes are targeted at inclusive and integrative education. This kind of approach effects in pupils with multiple disabilities, educated in the public schools, being able to experience some limitations, not only organizational or legal ones, but also mental - as the attitude of people towards them and their disability. Suggested considerations were a reference to three chosen aspects: the understanding of terms designating serious states of damage to the human organism, the legal determinants of psycho-pedagogical aid accomplished in the inclusive and integrative education system, and the early augmentation of a child development that is being endangered by disability, or a disabled child.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność sprzężona, edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną, system oświaty, nauczanie integracyjne, nauczanie włączające, pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Keywords: combined disability, education of students with combined disability, educational system, integrative education, inclusive education, psychological and pedagogical support

Wprowadzenie

Realizowane w naszym kraju, od znacznego już czasu (a właściwie już dwie dekady), działania, w tym działania normatywno-prawne, dotyczące możliwych strategii kształcenia uczniów z niepełnosprawnością na poszczególnych etapach ich drogi edukacyjnej, na ogół lokowane w duchu polityki liberalnej, zasadniczo koncentrują się na wyborze jako pożądanej i popieranej edukacji ogólnodostępnej lub integracyjnej. Oczywiście takie tendencje zdają się być w pełni zrozumiałe, biorąc pod uwagę chociażby specyfikę aktualnego rozwoju społecznego,

rozwoju mediów, osiągnięcia nauki i techniki czy obserwowane zmiany mentalne w postawach współczesnych społeczeństw wobec zagadnień, które wcześniej nie cieszyły się powszechnym zainteresowaniem, a nawet znajdowały się na marginesie społecznej uwagi lub były wręcz uznawane za wstydlive, a co za tym idzie, również pomijane bardziej lub mniej demonstrowanym milczeniem. Pojawia się jednak wiele pytań o realizm oraz ewentualne przyszłościowe ukierunkowanie rozwojowe owych zmian w przełożeniu na konkretne problemy, także te związane z szeroko rozumianą edukacją, szczególnie edukacją włączającą czy integracyjną uczniów z konkretnymi typami niepełnosprawności, pytania o ich byt i bycie w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego, o ich możliwy sukces edukacyjny oraz o możliwe rozejście postulowanych zapisów, obecnych w uchwalonych aktach prawa oświatowego, z realizowaną na co dzień praktyką pedagogiczną. Również pytania o interpretację ważnych dla niepełnosprawnych podopiecznych określonych pojęć, od której może zależeć ich istnienia jako uczniów, a w przyszłości jako samorealizujących się osób dorosłych.

Wskazane wątpliwości wydają się być o tyle zasadne, że ostatnie doniesienia organizacji światowych działających na rzecz dzieci i młodzieży są dla Polski mało optymistyczne. W raporcie UNICEF pt. *Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych* (2013), opublikowanym w roku 2013 Polska znalazła się na 22. miejscu wśród 29 krajów rozwiniętych.

Wyniki analizy warunków i jakości życia dzieci obejmowały pięć obszarów: warunki materialne, zdrowie i bezpieczeństwo, edukację, zachowania i ryzyka oraz warunki mieszkaniowe i środowisko.

Polska ulokowała się na 21. miejscu pod względem warunków i jakości życia dzieci wśród 29 najbardziej rozwiniętych krajów świata. W ogólnej ocenie warunków i jakości życia dzieci na pierwszym miejscu znalazła się Holandia, a za nią kolejno: Norwegia, Islandia, Finlandia, Szwecja, Niemcy, Luksemburg, Szwajcaria, Belgia, Irlandia, Dania, Słowenia, Francja, Czechy, Portugalia, Wielka Brytania, Kanada, Austria, Hiszpania, Węgry, Polska, Włochy, Estonia, Słowacja, Grecja, Stany Zjednoczone, Litwa, Łotwa oraz Rumunia.

Polska pod względem warunków materialnych osiągnęła 22. miejsce, zdrowia i bezpieczeństwa – 18. (m.in. dzięki wysokiemu wskaźnikowi szczepień dzieci). Najwyższą pozycję nasz kraj osiągnął w zakresie edukacji – 9., dzięki wysokiemu wskaźnikowi uczestnictwa w edukacji ponadpodstawowej oraz wysokim wynikom osiąganym w międzynarodowym programie Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), który ocenia umiejętności 15-latków w zakresie czytania, matematyki i nauk przyrodniczych. Poniżej średniej (na 19. pozycji) Polska ulokowała się w wymiarze „zachowań i ryzyk”, gdzie ocenia się m.in.: odsetek dzieci dotkniętych nadwagą, codzienne spożywanie owoców, stosowanie używek oraz narażenie na przemoc. Natomiast najgorzej nasz kraj wypadł w kategorii warunków mieszkaniowych i środowiska – 26. pozycja.

Druga część raportu dotyczy subiektywnej oceny zadowolenia dzieci. I w tym zestawieniu liderem jest Holandia – 95% dzieci mieszkających w tym kraju deklaruje wysoki poziom satysfakcji z życia. Polska jest na przedostatnim miejscu, ze wskaźnikiem około 80% zadowolonych dzieci (na ostatnim miejscu znalazła się Rumunia).

W trzeciej części raportu wskazano zmiany w ciągu ostatnich dziesięciu lat w warunkach życia dzieci. Zauważono zmniejszenie odsetka rodzin o niskim poziomie zamożności – największy spadek tego odsetka dotyczy Polski. Raport pokazał też spadek w badanych krajach współczynnika umieralności niemowląt oraz obniżenie odsetka młodych ludzi palących papierosy. Niestety, nasz kraj odnotował najwyższy wzrost odsetka dzieci z nadwagą – obecnie wynosi on 17%. Odsetek ten wzrósł w ciągu dekady w 17 z 21 krajów (*Warunki i jakość...*, 2013).

Niepełnosprawności sprzężone a aktualne rozwiązania koncepcyjno-organizacyjne obecne w istniejącym systemie oświaty

Wracając jednak do zagadnienia edukacji ogólnodostępnej uczniów z niepełnosprawnością, ze szczególnym uwzględnieniem niepełnosprawności sprzężonej, oraz pytań o istniejące rozwiązania formalne obecne w prawie oświatowym, a także o sugerowaną wyżej interpretację wybranych i znaczących pojęć definiujących „credo” wspomnianego typu niepełnosprawności, można podjąć dyskusję w kilku istotnych kwestiach. Należą do nich m.in. następujące:

- interpretacja pojęcia niepełnosprawności sprzężonej/sprzężonych;
- deklarowana prawnie oferta pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom na terenie szkoły i jej realne przełożenie na możliwości praktyki pedagogicznej w kontekście szczególności niepełnosprawności sprzężonej;
- rozumienie wczesnej interwencji oraz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka/osoby z niepełnosprawnością, w tym z niepełnosprawnością sprzężoną oraz dziecka/osoby zagrożonego/zagrożonej danego typu niepełnosprawnością.

W Ustawie o systemie oświaty jest podana następująca interpretacja pojęcia „niepełnosprawność sprzężona”: określenie niepełnosprawność sprzężona należy rozumieć jako występowanie u dziecka niesłyszącego lub słabo słyszącego, niewidomego lub słabo widzącego, z niepełnosprawnością ruchową, z upośledzeniem umysłowym albo z autyzmem co najmniej jeszcze jednej z wymienionych niepełnosprawności (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572). Z kolei w materiałach promujących edukację uczniów z niepełnosprawnościami w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego pt. *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi po-*

trzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II (2010) niepełnosprawność sprzężona definiowana jest jako: „co najmniej dwa rodzaje niepełnosprawności, które są wywołane w tym samym czynnikiem (np. wywołane zapaleniem opon mózgowych upośledzenie umysłowe i głuchota)”, zaś termin niepełnosprawność złożona rozumiany jest jako: co najmniej dwa rodzaje niepełnosprawności, lecz wywołane różnymi czynnikami działającymi jednocześnie lub w różnych okresach życia (np. kilkunastoletnie dziecko z niepełnosprawnością intelektualną na skutek wypadku samochodowego traci sprawność kończyn dolnych)” (*Podniesienie efektywności...*, 2010).

Na podstawie zacytowanych definicji jednoznaczny oraz jednoznacznie logiczny zdaje się być fakt, że w istocie swej czym innym jest niepełnosprawność intelektualna sprzężona np. z uszkodzeniem/uszkodzeniami sensorycznym/sensorycznymi a czym innym są sprzęgające się niepełnosprawności tylko i wyłącznie sensoryczne. Ponadto wątpliwa i dyskusyjna wydaje się obecność autyzmu u osób z niepełnosprawnością intelektualną lub z niepełnosprawnością/niepełnosprawnościami sensoryczną/sensorycznymi.

Wobec zagadnienia dotyczącego określenia desygnatowych znaczeń terminów wykorzystywanych pod adresem złożonych i poważnych stanów uszkodzenia/uszkodzeń organizmu ludzkiego, jak już wielokrotnie na ten temat pisałam (Zaorska 2012, s. 5–17; Zaorska 2012, s. 69–80; Zaorska 2012, s. 9–24; Zaorska 2013, s. 7–19), stosowane są aktualnie i wielokrotnie w sposób nieadekwatny, niepoprawny oraz zamazujący faktyczny stan rzeczy, zróżnicowane określenia (niepełnosprawność złożona, wielozakresowa, wieloraka, sprzężona a czasami także współobecna). Oznacza to, że zachodzi konieczność odmiennego ujęcia podanych terminów, np. przez przyjęcie za podstawę analizy ich znaczeń kryterium jakościowych i/lub ilościowych ich charakterystyk. Bazując na podanych kryteriach można wskazać, że określenie niepełnosprawność złożona zawiera charakterystyki jakościowe, bowiem zwraca uwagę na złożony, poważny charakter niepełnosprawności, a konkretnie na złożony, poważny charakter konsekwencji obecnego/obecnych uszkodzenia lub uszkodzeń. Termin niepełnosprawność wielozakresowa zawiera charakterystyki ilościowe i sugeruje obecność konsekwencji uszkodzenia/uszkodzeń w co najmniej dwóch (a na ogół więcej niż dwóch) zakresach funkcjonowania osoby ludzkiej. Natomiast termin niepełnosprawność wieloraka łączy zarówno charakterystyki ilościowe, jak i jakościowe istniejącego/istniejących uszkodzenia/uszkodzeń. Nie tylko wskazuje na powagę i złożoność konsekwencji uszkodzenia/uszkodzeń, ale także na ich obecność w wielu zakresach funkcjonowania człowieka nim/nimi dotkniętego. Z kolei termin niepełnosprawność sprzężona sugeruje nie tylko obecność minimum dwóch uszkodzeń, ale także zaistnienie w ich rezultacie nowej jakościowo niepełnosprawności, odmiennej od konsekwencji uszkodzeń wchodzących w jej skład

oraz prawdopodobną, aczkolwiek niekonieczną, złożoność i powagę istniejącego stanu. Dodatkowo, z uwagi na szczególność niepełnosprawności intelektualnej, powstającej jako efekt uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego na tle uszkodzeń organicznych (z wyłączeniem sytuacji, kiedy ograniczenia w funkcjonowaniu intelektualnym powstają pod wpływem środowiska lub wynikają z zaburzających rozwój intelektualny innych, poza mózgowymi, uszkodzeń organizmu, np. uszkodzenia zmysłów) zasadnym zdaje się być stosowanie określenia sprzężona niepełnosprawność intelektualna.

Szczegółowość niepełnosprawności sprzężonej oraz sprzężonej niepełnosprawności intelektualnej, a przede wszystkim ich złożony charakter, sprawiają, że dzieci/osoby takie wymagają wyjątkowej, przeważnie specjalnej i wysoce specjalistycznej pomocy, której szkoła ogólnodostępna (jak na razie) nie jest w stanie zapewnić. Chodzi tu nie tylko o dostosowanie treści edukacyjnych, organizacji kształcenia czy form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, ale przede wszystkim o zrozumienie istoty danej niepełnosprawności oraz ewentualnych oczekiwań dotyczących oceny efektywności rozwoju ucznia i efektywności edukacji realizowanej wobec ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną. Inaczej mówiąc, chodzi o wytyczenie indywidualnej drogi rozwojowej oraz edukacyjnej wychowanka z niepełnosprawnością sprzężoną oraz sprzężoną niepełnosprawnością intelektualną i ocenę jego sukcesów rozwojowo-edukacyjnych z punktu widzenia możliwości i bez porównywania z sukcesami uczniów z innymi niepełnosprawnościami, a tym bardziej z uczniami pełnosprawnymi. Ponadto o pewną, niewątpliwie obecną i specyficzną współpracę ze środowiskiem rodzinnym takiego ucznia.

Brak zrozumienia podanych wyżej niuansów prowadzić może do nadinterpretacji oraz wielu nieprawidłowości, również o charakterze statystycznym. Przykładem mogą być dane na temat uczniów z niepełnosprawnościami, edukujących się na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum, gdzie uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną zajmują bardzo duży, chce się rzec – niemożliwie duży – odsetek. I tak, z danych obecnych na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej (*Oświata i wychowanie...*, 2012, s. 150–151) wynika, że w roku szkolnym 2011/2012 w 786 szkołach podstawowych specjalnych kształciło się 23 773 (40,6%) uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu różnego typu niepełnosprawności. 34 800 (59,4%) takich uczniów uczęszczało również do szkół podstawowych ogólnodostępnych, w tym 793 (2,3%) uczniów, uczęszczało do oddziałów specjalnych, 14 192 (40,8%) do oddziałów integracyjnych i 19 771 (56,9%) do oddziałów ogólnodostępnych. Odsetek uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do szkół podstawowych specjalnych i szkół podstawowych ogólnodostępnych wyglądał następująco: 1,1% uczniów stanowili uczniowie niesłyszący, 5,7% uczniowie słabo słyszący,

0,2% niewidomi, 4,1% słabo widzący, 6,7% z niepełnosprawnością ruchową, 5,5% z autyzmem i zespołem Aspergera, 15,1% z niepełnosprawnością sprzężoną, 32,5% z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, 17,7% z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

W tym samym roku szkolnym w gimnazjach ogólnodostępnych kształciło się 23 001 (44,5%) uczniów, w tym 1045 (4,5%) w oddziałach specjalnych, 7 665 (33,3%) w oddziałach integracyjnych i 14 281(62,1%) w oddziałach ogólnodostępnych. Do gimnazjów specjalnych uczęszczało 28 632 (55,5%) uczniów. Odsetek uczniów posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczęszczających do gimnazjów specjalnych i gimnazjów ogólnodostępnych przedstawiał się następująco: 1% uczniów stanowili uczniowie niesłyszący, 4,2% uczniowie słabo słyszący, 0,2% niewidomi, 3% słabo widzący, 3,9% z niepełnosprawnością ruchową, 1,7% z autyzmem i zespołem Aspergera, 10,4% z niepełnosprawnością sprzężoną, 40,2% z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, 17,6% z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym.

Na postawie przytoczonych powyżej danych oraz biorąc pod uwagę proponowaną powyżej interpretację terminu niepełnosprawność sprzężona wysoce wątpliwym jest fakt, że na poziomie szkoły podstawowej uczniowie z daną niepełnosprawnością odsetkowo mogli stanowić grupę porównywalną z uczniami z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Podobnie – na poziomie szkoły gimnazjalnej, aczkolwiek w tym przypadku zauważalny jest mniejszy, w relacji ze szkołą podstawową, odsetek uczniów z analizowanym typem niepełnosprawności.

Kolejnym obszarem refleksji nad kwestią niepełnosprawności sprzężonej w realiach współczesnej edukacji ogólnodostępnej i integracyjnej jest obszar dotyczący organizacji oraz realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej należnej uczniom z omawianym typem niepełnosprawności w istniejących rozwiązaniach prawnych i rzeczywistych realiach praktyki edukacyjnej.

30 kwietnia 2013 r. Minister Edukacji Narodowej podpisała nowe rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (www.men.gov.pl). Rozporządzenie wejdzie w życie z dniem następującym po dniu jego ogłoszenia w Dzienniku Ustaw. Wcześniejsze unormowania prawne w danym obszarze zasadniczo (część zapisów obecnych w tym rozporządzeniu weszło w życie nieco później) zostały wdrożone do praktyki edukacyjnej w roku 2010 – chodzi o Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010 Nr 228).

Rozwiązania proponowane w nowym rozporządzeniu uwzględniają opinie i uwagi kierowane do Ministerstwa Edukacji Narodowej przez liczną grupę osób reprezentujących środowiska nauczycieli, rodziców, dyrektorów placówek systemu oświaty, partnerów społecznych oraz przedstawicieli organów sprawujących nadzór pedagogiczny i organów prowadzących szkoły. Zakłada się, że zaproponowane zmiany ograniczą obowiązującą nauczycieli dokumentację i pozwolą na wydłużenie czasu bezpośredniej pracy z uczniami. A wprowadzenie zasady udzielania pomocy przez nauczycieli podczas bieżącej pracy i rezygnacja z obowiązkowego tworzenia zespołu dla każdego ucznia, na rzecz koordynacji jej udzielania przez wychowawcę klasy, uprości proces i przyspieszy udzielanie tej pomocy. Dotychczasowe zadania takiego zespołu będzie wykonywał wychowawca klasy, przy współpracy z rodzicami oraz, w zależności od potrzeb, z nauczycielami, specjalistami i poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Wymóg współpracy zespołu nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów pracujących z uczniem przewiduje się w sytuacji, gdy uczeń posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego.

Zniesiono obowiązek opracowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU) i planów działań wspierających (PDW) na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela. W przypadku uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego wnioski do dalszej pracy, jak dotychczas, będą uwzględniane w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym (IPET).

Ponadto poszerzono katalog osób mogących inicjować udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej o osobę dyrektora, kuratora sądowego, pielęgniarki środowiskowej lub higienistki szkolnej, pracownika socjalnego i asystenta rodziny. Doprecyzowano przepis dotyczący zajęć specjalistycznych - mogą trwać krócej niż 60 minut, przy czym należy zachować ustalony dla ucznia łączny tygodniowy czas tych zajęć. Podtrzymano zapis konieczności pisemnego informowania rodziców ucznia lub pełnoletniego ucznia o zalecanych formach i okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane.

Jak opisane zmiany oraz zapisy obecne w poprzednim, a utrzymane w aktualnym rozporządzeniu, dotyczące organizacji i zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom edukującym się w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego mogą wpływać na sytuację ucznia z niepełnosprawnością, w tym ucznia z niepełnosprawnością sprzężoną. Szczerze mówiąc nijak. Poza oficjalnie deklarowaną możliwością korzystania z edukacji ogólnodostępnej (co gwarantuje Ustawa o systemie oświaty), a zatem z wybranych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na ogół tych tradycyjnych i powszechnie zalecanych uczniom pełnosprawnym, uczniowie niepełnosprawni nie uzyskują żadnych

nowych możliwości. Finansowanie edukacji uczniów, także proponowanej w jej ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jest realizowane w oparciu o subwencję edukacyjną. Stąd szkoły mają ograniczone możliwości finansowe i mogą proponować oraz realizować tylko te formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które są adresowane do wszystkich uczniów (np. zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze, logopedyczne, socjoterapeutyczne). Ponadto brakuje specjalistów, którzy mogliby prowadzić zajęcia bardziej specjalistyczne, niż te tradycyjne, oraz środków pieniężnych na ich zatrudnienie. Powstaje więc pytanie czy szkoła ogólnodostępna jest w stanie zapewnić uczniowi doświadczającemu skutków niepełnosprawności sprzężonej czy sprzężonej niepełnosprawności intelektualnej wysoce specjalistyczną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w postaci zajęć prowadzonych np. metodą W. Sherborne, z rehabilitacji wzroku, rozwijania resztek słuchowych, orientacji i przemieszczania w przestrzeni i inne. Pomijam w tym miejscu kwestię dostosowania treści edukacyjnych, relacji z rówieśnikami czy warunków otoczenia szkolnego do potrzeb i możliwości takiego ucznia. W świetle zasygnalizowanych zmian prawnych, obecnych w nowym rozporządzeniu na temat pomocy psychologiczno-pedagogicznej powstają też inne wątpliwości. Dotyczą one, w sytuacji kiedy uczeń nie posiada orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, przeniesienia odpowiedzialności za organizację i bezpośredni nadzór nad proponowaną i realizowaną pomocą psychologiczno-pedagogiczną na barki wychowawcy, np. matematyka, historyka czy nauczyciela wychowania fizycznego. A w sytuacji, kiedy orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ucznia jest obecne, kolejną wątpliwość wiąże się z możliwością rzetelnego opracowania, a zatem realizacji oraz ewaluacji tzw. IPET-ów (Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych). Dodatkowo pozostają kwestie współpracy z rodziną takiego ucznia oraz organizacjami/placówkami pozarządowymi i pozaszkolnymi, z pomocy których korzysta lub może korzystać taki uczeń.

Podsumowując dany wątek należy zasygnalizować, że przy aktualnym stanie prawa oświatowego sytuacja uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną wygląda szczególnie skomplikowanie, co oznacza, że na korzystanie z edukacji ogólnodostępnej mogą pozwolić sobie jedynie wysoko funkcjonujący uczniowie z danym typem niepełnosprawności. Natomiast ci, u których konsekwencje uszkodzeń sprzężonych posiadają złożony i/lub wielozakresowy oraz i/lub wieloraki charakter najodpowiedniejszą pomoc specjalistyczną mogą uzyskać jedynie w systemie szkolnictwa specjalnego.

Następnym problemem zasługującym na omówienie, a wskazanym wyżej jako niezwykle ważny z punktu widzenia niepełnosprawności sprzężonej w korelacji z obecnymi rozwiązaniami prawa oświatowego jest problem podejścia do istoty wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie dzieci/osób niepełnospraw-

nych, ze szczególnym uwzględnieniem osób/dzieci z analizowanym typem niepełnosprawności.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 2004 Nr 256, poz. 2572), art. 71 b ust. 2a, 2b, 3a wskazuje istotę działań związanych z wczesną interwencją i wczesnym wspomaganie rozwoju dziecka niepełnosprawnego oraz dziecka zagrożonego niepełnosprawnością:

2a. W przedszkolach i szkołach podstawowych, w tym specjalnych (...), a także w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradniach specjalistycznych, mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka w celu pobudzania psychoruchowego i społecznego rozwoju dziecka, od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole, prowadzonego bezpośrednio z dzieckiem i jego rodziną.

2b. Dyrektorzy przedszkoli specjalnych, szkół podstawowych specjalnych oraz ośrodków (...), a także dyrektorzy właściwych ze względu na miejsce zamieszkania dziecka szkół podstawowych ogólnodostępnych i integracyjnych oraz dyrektorzy publicznych i niepublicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych, mogą organizować wczesne wspomaganie rozwoju dziecka w porozumieniu z organami prowadzącymi.

3. Opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka oraz orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego albo indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego i indywidualnego nauczania, a także o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych organizowanych zgodnie z odrębnymi przepisami wydają zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych. (...).

3a. Opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka (...) mogą również wydawać zespoły opiniujące działające w niepublicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, w tym w poradniach specjalistycznych (...) zatrudniających pracowników posiadających kwalifikacje określone dla pracowników publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz.U. 2009 Nr 23, poz. 133) ukierunkowuje sposób myślenia o istocie wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju, z którym - zależnie od argumentacji - można się zgodzić albo nie. Na ogół wczesna interwencja rozumiana jest jako zintegrowany system oddziaływań profilaktycznych, diagnostycznych, leczniczo-rehabilitacyjnych i terapeutycznych realizowanych wobec dzieci ze zdiagnozowaną niepełnosprawnością do podjęcia przez nie edukacji szkolnej. Wczesna interwencja pojmowana jest też jako wczesne oddziaływanie medyczne, rehabilitacyjne, psychopedagogiczne na rozwój dziecka, u którego stwierdzono zagrożenie niepełnosprawno-

ścią. Celem tych oddziaływań jest jak najwcześniejsze wykrycie i zlikwidowanie, bądź korygowanie zaobserwowanych nieprawidłowości w rozwoju. Pomocą objęta jest również cała rodzina dziecka. Wczesną interwencję jednak zasadniczo ujmuje się jako postępowanie medyczne mające na celu ujawnienie (diagnozę) zagrożenia niepełnosprawnością lub niepełnosprawności oraz działanie profilaktyczne, leczniczo-rehabilitacyjne i terapeutyczne. Po ustaleniu diagnozy lekarz kieruje dziecko na terapię (w ramach wczesnej interwencji medycznej). Zadaniem wczesnej interwencji jest zapewnienie działań medycznych dostosowanych do indywidualnych potrzeb zdrowotnych, od momentu ich stwierdzenia, i prowadzenie ich do chwili rozpoczęcia nauki w szkole oraz wskazanie rodzicom możliwości uzyskania od poradni psychologiczno-pedagogicznej opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju prowadzonego w systemie oświaty (Serafin 2012).

Natomiast wczesne wspomaganie rozwoju, w tym wczesne wspomaganie rozwoju dziecka, rozumiane jest jako wczesne oddziaływanie rewalidacyjno-wychowawcze stymulujące rozwój, obejmujące potrzeby wychowawcze dziecka, z uwzględnieniem potrzeb jego rodziny. Wczesne wspomaganie rozwoju określa oddziaływania realizowane przez specjalistów z zakresu nauk psychologiczno-pedagogicznych, podjęte od momentu rozpoznania nieprawidłowości rozwojowych lub niepełnosprawności, do momentu rozpoczęcia nauki w szkole. Szczegółowe zadania wczesnego wspomaganie rozwoju są zależne od wieku dziecka i mogą dotyczyć rozwoju motorycznego, sensorycznego, mowy i języka, orientacji i poruszania się w przestrzeni, umiejętności samoobsługowych, nabywania kompetencji społecznych i funkcjonowania w środowisku. Celem jest przygotowanie dziecka do maksymalnie możliwej samodzielności i pełnego korzystania z zajęć edukacyjnych w placówce przedszkolnej, a zatem w szkole. Działania związane z wczesnym wspomaganie rozwoju realizowane są oparciu o indywidualne programy terapeutyczne, które powinny być dostosowane do poziomu psychofizycznego rozwoju dziecka (Serafin 2012). Do zakresu działań oświatowych, w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju, włącza się także udzielanie informacji i wsparcia rodzicom, w celu stymulacji rozwoju dziecka w warunkach domowych.

Jaki/jakie argument/argumenty mogą przemawiać za podaną wyżej interpretacją analizowanych określeń. Zdaje się, iż zasadniczo dwa. Pierwszy wiąże się z kwestią ekonomiczną, a konkretnie z kwestią źródła finansowania działań realizowanych w ramach wczesnej interwencji i wczesnego wspomaganie rozwoju. W przypadku wczesnej interwencji źródła finansowania pochodzą ze środków służby zdrowia (ze składek na Narodowy Fundusz Zdrowia), w przypadku – wczesnego wspomaganie rozwoju, ze środków resortu edukacji (z subwencji edukacyjnej). Drugi argument dotyczy przypisania realizowanych działań na

rzecz wspomaganie rozwoju dziecka zagrożonego niepełnosprawnością oraz pewnej ich systematyzacji, czy nawet nacelowania na konkretny ich typ, a więc działania *stricte* o charakterze medycznym czy *stricte* psychopedagogicznym.

Jaki/jakie zaś argument/argumenty przemawiają przeciwko opisanej interpretacji analizowanych określeń. Zdaje się, że zasadniczo jeden i to dość poważny – mianowicie logiczny. Powstaje bowiem wątpliwość, dlaczego w ujęciu desygnatowym, podstawą ich różnicowania uczyniono kryteria wieku dziecka/osoby niepełnosprawnej oraz obszaru, w ramach którego realizowane są niezbędne działania specjalistyczne. Mówiąc inaczej kryterium wieku posiada swoje przełożenie na wczesne okresy rozwojowe i obejmuje czas od zdiagnozowania sytuacji zagrożenia niepełnosprawnością czy samej niepełnosprawności do momentu podjęcia edukacji szkolnej. Rodzi się więc wątpliwość co z przypadkami zagrożenia niepełnosprawnością czy niepełnosprawności występującymi w późniejszym okresie życia; czy nie wymagają szybkich i wcześniej podejmowanych działań interwencyjnych. Ponadto rozgraniczenie zakresu działań specjalistycznych na medyczne, wykonywane w obszarze tzw. wczesnej interwencji i psychopedagogiczne, realizowane w obszarze tzw. wczesnego wspomaganie, nie służy postulowanej przez pedagogikę specjalną jej interdyscyplinarności a wręcz przeciwnie - raczej ową interdyscyplinarność dzieli i różnicuje.

Możliwą propozycją rozwiania zaistniałych wątpliwości może być założenie postulujące rezygnację z kryterium wieku, jako determinantu inicjacji i realizacji działalności na rzecz osoby zagrożonej niepełnosprawnością czy osoby z niedawno zdiagnozowaną niepełnosprawnością oraz wprowadzenie kryterium czasu i szybkości jej inicjacji, a więc doraźnej i trwającej przez pewien czas pomocy, w ramach której działania specjalistyczne są realizowane, bez względu na to, czy są to działania o charakterze medycznym czy psychopedagogicznym. Termin „interwencja” w źródłach słownikowych interpretowany jest między innymi jako „wywieranie na kogoś wpływu w celu uzyskania określonego efektu (...); zabiegi, starania z tym związane” (Szymczak 1979, s. 802). Natomiast wczesne wspomaganie mogłoby dotyczyć dłużej trwającej, ale z określonymi konkretnie ramami czasowymi, specjalnej pomocy (medycznej, psychopedagogicznej) udzielanej osobie zagrożonej niepełnosprawnością czy niepełnosprawnej, systematycznie realizowanej, w celu przystosowania do życia w zagrożeniu niepełnosprawnością lub przystosowania do życia z niepełnosprawnością, stymulacji rozwoju w warunkach obecnych utrudnień rozwojowo-funkcjonalnych, uruchomienia mechanizmów kompensacyjnych, nauczania radzenia sobie z problemami i wyzwolenia obecnych wewnętrznych zasobów.

Podsumowanie

Podsumowując zrealizowane powyżej rozważania warto postawić jeszcze jedno pytanie: czy w świetle istniejących przepisów dzieci/uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną, poza formalną deklaracją, mają rzeczywistą szansę na edukację w systemie szkolnictwa ogólnodostępnego. Odpowiedź na to pytanie zdaje się być wysoce niejednoznaczna, bowiem uzależniona od poziomu funkcjonowania uzyskanego przez konkretnego ucznia z danym typem niepełnosprawności. Oczywiście hipotetycznie szansa taka istnieje w sytuacji uczniów wysoko funkcjonujących, natomiast uczniowie z niepełnosprawnością sprzężoną, a tym bardziej ze sprzężoną niepełnosprawnością intelektualną, mimo postulatu identyczności praw w dostępności do tzw. szkolnictwa ogólnodostępnego, realnych szans na wspólne kształcenie z pełnosprawnymi rówieśnikami nie mają. Ogranicznikiem są bowiem nie tylko doświadczane konsekwencje poważnej, sprzężonej niepełnosprawności, czy osiągnięty poziom funkcjonowania, ale także możliwości finansowego szkolnictwa ogólnodostępnego, brak specjalistów oraz tradycjonalizm w proponowanych i praktycznie realizowanych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom na terenie szkoły ogólnodostępnej.

Bibliografia

- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012 (2012), GUS, Warszawa
- Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część II (2010), MEN, Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 lutego 2009 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci, Dz.U. 2009 Nr 23, poz. 133
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. 2010 Nr 228
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, www.men.gov.pl [dostęp: 06.05.2013]
- Serafin T. (2012), *Wybrane aspekty prowadzenia działań wspierających rozwój małych dzieci zagrożonych niepełnosprawnością lub niepełnosprawnych oraz ich rodzinom (na podstawie założeń i efektów wdrażania pilotażu programu rządowego 2005–2007)*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Szymczak M. (red.) (1978), *Słownik języka polskiego*, t. 1 A-K, PWN, Warszawa
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 2004 Nr 256, poz. 2572
- Warunki i jakość życia dzieci w krajach rozwiniętych (Child well-being in rich countries. A comparative overview), UNICEF, 10 kwietnia 2013; www.men.gov [dostęp: 17.04.2013]

- Zaorska M. (2012), *Niepełnosprawność złożona, sprzężona, wieloraka – dyskurs terminologiczny*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica II”, red. D. Wolska, A. Mikrut, Kraków, s. 5–17
- Zaorska M. (2012), *Rehabilitacja i edukacja osób z niepełnosprawnością sprzężoną w kontekście wyzwań współczesnej cywilizacji*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 14, s. 69–80
- Zaorska M. (2012), *Aktualne problemy edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością sprzężoną*, „Niepełnosprawność”, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, nr 7, s. 9–24
- Zaorska M. (2013), *Pedagogiczne uwarunkowania specjalnej edukacji i terapii osób z niepełnosprawnością sprzężoną*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, nr 1, s. 7–19

Dorota Prysak

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Od zredukowanej do poszerzonej rzeczywistości uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną – analiza działań edukacyjnych

From reduced to increased reality for students with severe
intellectual disability – the analysis of educational operations

Seventeen years have passed since the implementation of the act giving access to children and young people with intellectual disabilities profound to education. Fulfilling of the school obligation of that group is the participation in rehabilitation and educational classes, organized in accordance of Regulation of Ministry of Education 30th January 1997 (Journal of Laws No. 14, item. 76). The main objective of this paper is to analyze educational activities as well as an attempt to systematize the basic knowledge about the education of children and young people with profound intellectual disabilities, to determine the main directions of its transformation, as well as opportunities to build the current augmented reality related to continuing education. The thesis of the present study is the assumption that education for students with profound intellectual disabilities is the "door" to the world, leaving the current reality which is often very limited, reduced. They need no longer to watch only the ceiling of their room and wait for their turn related to care activities.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, edukacja, uczeń z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze

Keywords: disability, education, a student with profound intellectual disability, rehabilitation and educational courses

Wprowadzenie

Mija 17 lat od wprowadzenia w życie aktu prawnego umożliwiającego dostęp dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu głębokim do edukacji. Za spełnianie obowiązku szkolnego uznaje się udział wymienionej grupy w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, organizowanych zgodnie z przepisami rozporządzenia MEN z dnia 30 stycznia 1997 r. (Dz.U. nr 14, poz. 76). Należy

również pamiętać, że kształcenie uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim jest realizowane w oparciu o art. 7 ust. 3 ustawy z 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz.U. nr 111 poz. 535 z późn. zm.) oraz o ustawę o systemie oświaty z 7 września 1991 r.

Na przestrzeni ostatnich kilku lat w rodzimej literaturze naukowej kształcenie uczniów niepełnosprawnych należy do tematów często podejmowanych (Chrzanoska 2009; Doroszewska 1989; Dykik 2002; Gajdzica 2007, 2011; Grzegorzewska 1959a, 1964a; Sękowska 1998, 2001; Szumski 2006; Wyczesany 2005). Na szczególną uwagę zasługują pozycje dotyczące praktycznych rozwiązań zwłaszcza uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną (Kaja 2001; Kielin 2002; Kościelska 1995; Orkisz, Piszczek, Smyczek, Szwiec 2000; Prysak 2008; Wrona 2011). Niejednokrotnie są to opisy zarówno samych uczniów, jak również metod, pomocy wykorzystywanych w pracy. Jednak nie wszystkie obszary skupiają uwagę badaczy i teoretyków w jednakowym stopniu. Do zagadnień pomijanych (zwłaszcza w kompleksowym ujęciu) należy problematyka związana z teoretycznymi podstawami procesów dydaktycznych (Gajdzica 2010).

Zachodzące przemiany wciąż znacząco zmieniają obraz kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie szczególnie w stopniu głębokim. Przeobrażenia edukacyjne są konsekwencją wielu czynników. Niewątpliwie do istotnych należą zmiany społeczne, gospodarcze oraz rozwój nauki i techniki, jak również związana z nim powszechna dostępność do środków wspomagających proces nauczania, uczenia się i rewalidacji. Nie dziwią już więc społeczne oczekiwania wobec instytucji zajmujących się rozwojem, rehabilitacją, edukacją dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością, która jednocześnie wymusza nieustannie toczące się procesy reformowania całego systemu kształcenia.

W powszechnie przyjętym biopsychospołecznym modelu pojęcie niepełnosprawności jest oznaczeniem wielowymiarowego zjawiska wynikającego ze wzajemnych relacji ludzi z ich otoczeniem. W ujęciu tradycyjnym znaczenie nie jest zjawiskiem kategoryzującym ludzi, ujmuje jedynie uniwersalne ludzkie doświadczenie. Stąd niepełnosprawność w tym ujęciu jest już nie tyle efektem uszkodzenia czy stanu zdrowia, ale raczej wynikiem barier, jakie osoba napotyka w swoim życiu (Wapiennik 2002, s. 22–23). Podejście to jest szczególnie istotnie dla osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. W takiej perspektywie niepełnosprawność jest również zjawiskiem generującym kryzysy życiowe polegające na utracie częściowej lub pełnej zdolności do podmiotowego organizowania własnego działania. To zaś utrudnia zaspokajanie potrzeb i wywiązywanie się z zadań narzucanych przez otoczenie (Kowalik 2002, s. 800).

Tezą wyjściową prezentowanego opracowania jest założenie, że edukacja dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest „drzwiami” na świat, wyjściem z dotychczasowej rzeczywistości, często bardzo ograniczonej, zreduko-

wanej. Nie muszą już oglądać tylko sufitu i czekać na swoją kolejkę związaną z czynności pielęgnacyjnymi (Kwiatkowska 1997).

Głównym celem opracowania jest próba usystematyzowania podstawowej wiedzy na temat edukacji dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, ustalenia głównych kierunków jej przemian, a także możliwości budowania aktualnej poszerzonej rzeczywistości związanej z ustawicznym kształceniem.

Biorąc pod uwagę czas, od kiedy dzieci i młodzież z głęboką niepełnosprawnością intelektualną uczestniczą systematycznie w takiej formie zajęć, z jednej strony jest okresem skłaniającym do refleksji i zastanowienia się odpowiedzią na pytania i oczekiwania społeczeństwa:

- 1) Jaka jest obecna rzeczywistość ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną?
- 2) Jakie są propozycje dla tych uczniów kończących swoją edukację?

Zanim nastąpią odpowiedzi na postawione pytania, zostaną wyjaśnione terminy istotne dla tego opracowania. Ważna jest przestrzeń w obcowaniu z uczniem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, jakiej doświadczali w różnych okresach swojej edukacji i nadal doświadczają, oraz jej uwarunkowania związane z aktualnymi możliwościami danej rzeczywistości. Tym samym ta doświadczana rzeczywistość zakreśla przestrzeń, w jakiej mogą się poruszać, przemieszczać. Widoczny dystans społeczny w toku interakcji osób pełno- i niepełnosprawnych przejawia się w odległości przestrzennej partnerów. Zależny jest również od ról społecznych, kontekstu sytuacyjnego, a także kultury, do której należą dane osoby (Sztompka 2012).

Rzeczywistość rozumiana jako aktualna, zredukowana lub poszerzona to codzienny bieg naszego życia wraz z różnymi rolami, które w nim pełniimy (Gliszczynski 2009, s. 51). Odnosi się szczególnie do określonych sytuacji społecznych, w których strony otrzymały pewne role w obrębie konkretnych ram działania, definiujących ich wzajemne relacje. Moreno w odniesieniu do rzeczywistości posługiwał się podziałem trychotomicznym, dzieląc na rzeczywistość: aktualną, zredukowaną, poszerzoną.

Drugim ważnym terminem jest edukacja. Powołując się na wymienione wcześniej rozporządzenie, dzieci i młodzież uczestniczą w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, a więc działaniami edukacyjnymi będą zajęcia zawierające obszary, które należy w pracy z uczniem uwzględnić. Zajęcia te obejmują przede wszystkim (Dz.U. 1997 nr 14, poz. 76):

- naukę nawiązywania kontaktów w sposób odpowiedni do potrzeb i możliwości uczestnika,
- kształtowanie sposobu komunikowania się z otoczeniem na poziomie odpowiadającym indywidualnym możliwościom uczestnika,

- usprawnianie ruchowe i psychoruchowe w zakresie dużej i małej motoryki, wyrabianie orientacji w schemacie własnego ciała i orientacji przestrzennej,
- wdrażanie do osiągania optymalnego poziomu samodzielności w podstawowych sferach życia,
- rozwijanie zainteresowań otoczeniem, wielozmysłowe poznanie tego otoczenia, naukę rozumienia zachodzących w nim zjawisk, kształtowanie umiejętności funkcjonowania w otoczeniu,
- kształtowanie umiejętności współżycia w grupie,
- naukę celowego działania dostosowanego do wieku, możliwości i zainteresowań uczestnika oraz jego udziału w ekspresyjnej aktywności.

Zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu głębokim w wieku od 3 do 25 lat. Zajęcia te mogą być organizowane w zespołach lub indywidualnie (we współpracy z rodzicami dziecka lub prawnymi opiekunami). Organizowane są w szkołach i placówkach, w tym specjalnych, publicznych i niepublicznych (domu pomocy społecznej, zakładzie opieki zdrowotnej), położonych najbliżej miejsca zamieszkania lub pobytu dziecka, w tym w domach rodzinnych. W przypadku osób zakwalifikowanych do indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (liczba godzin indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wynosi 10 godzin tygodniowo, natomiast zajęć grupowych wynosi 4 godziny dziennie i grupa może liczyć od dwóch do czterech uczniów.

Biorąc pod uwagę możliwości wymienionej grupy osób, niejednorodny ich obraz (Kirejczyk 1978, 1981; Kielin 2002; Lauch-Żak 1999, 2002; Obuchowska 1995) trudny do zaakceptowania szczególnie w kontekście sukcesu pedagogicznego, z uwzględnieniem paradygmatu podmiotowości (Krause 2004, 2011) jest to bardzo krótki okres dla spektakularnych zmian. Niemniej patrząc z perspektywy czasu, jak również pewnych kwestii, niewątpliwie był i nadal jest to bardzo intensywny czas wielu zmian. Każda analiza i na każdym etapie w procesie tworzenia jest dobra i potrzebna. Pozwala zobaczyć co jest dobre a co może przynieść niepożądane efekty w przyszłości. Odpowiadając na pierwsze postawione pytanie została użyta analiza SWOT, która jest wykorzystywana w opracowywaniu różnych strategii samorządowych, jednocześnie może być również bardzo przydatna i pomocna w prezentowanym artykule. Niestety edukacja to nie tylko uczeń, nauczyciel, miejsce do zajęć, przestrzeń, ale przede wszystkim i/również samorząd, który finansuje, i wiele jeszcze innych ważnych kwestii warunkujących przebieg nauczania.

Tabela 1. Analiza SWOT edukacji ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – obowiązkowe przygotowanie przedszkolne i udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych od 3 do 25 roku życia, – zatrudnieni specjaliści o wysokich kwalifikacjach zawodowych, – wczesna interwencja i wczesne wspomaganie, – powstające punkty wczesnego wspomagania przy szkołach, ośrodkach, stowarzyszeniach, – duża świadomość rodziców, – wzrastająca liczba ośrodków z kompleksowymi rozwiązaniami, – możliwość korzystania ze funduszy unijnych, – bardzo dobrze wyposażone ośrodki, – obecność uczniów w codziennym życiu danej społeczności lokalnej, – wychodzenie poza mury instytucji, w której spędzają czas, – bardzo duży nacisk ze strony osób pracujących z dziećmi młodzieżą z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w działaniach rewalidacyjno-wychowawczych na społeczeństwo, 	<ul style="list-style-type: none"> – brak propozycji po ukończeniu szkoły, – brak finansów na nowe inwestycje podnoszące jakość pracy, – małe subwencje w stosunku do potrzeb, – zwiększanie godzin specjalistom, – zawyżanie cen pomocy dydaktycznych, sprzętu, usług dla niepełnosprawnych z wieloraką niepełnosprawnością, – zdominowanie większości zawodów przez kobiety, – bardzo drogie kursy, szkolenia podnoszące wiedzę, – brak wspólnego kierunku działań przez placówki – niskie zasiłki i renty, – nie ma weryfikacji kompetencji specjalistów pracujących z uczniem z głęboką niepełnosprawnością, – wynagrodzenia nieadekwatne do posiadanych kwalifikacji (za małe), – trudności w zakresie finansowania wyjazdów na turnusy rehabilitacyjne.
Szanse	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> – coraz wcześniejsza diagnostyka, – szybki rozwój medycyny, – możliwość pozyskiwania pieniędzy z funduszy europejskich, – korzystanie z rozwiązań z innych krajów, – budowa nowoczesnych kompleksów z całościowym podejściem do ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, – szeroko rozumiana „asystentura”, – dostępność do wysokiej klasy specjalistów i diagnostów. 	<ul style="list-style-type: none"> – przemęczenie pracowników, – przeterapeutyzowanie dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, – traktowanie ucznia jako klienta, – traktowanie edukacji jako produktu do sprzedania, – duża decyzyjność rodziców, opiekunem prawnym, – próby przerwania przez władze samorządowe odpowiedzialności na stowarzyszenia, fundacje. – powstające liczne stowarzyszenia, fundacje na rzecz dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie z w stopniu głębokim, – nieuczciwe działania konkurencyjne, – brak możliwości zatrudniania asystentów rodziny, – wysokie koszty utrzymania ucznia w placówce – nie zawsze adekwatne likwidowanie barier architektonicznych.

Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiadając na pierwsze, należy rozpocząć analizę i docenić Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, które zawiera rozwiązania doprecyzowujące i porządkujące obecny stan prawny, uwzględniające zmiany legislacyjne w systemie oświaty, zdrowia i polityki społecznej, jakie miały miejsce w ostatnich kilkunastu latach oraz uwzględniające doświadczenie płynące z praktyki nabytej w tym okresie. Warte jest podkreślenia, że wprowadzone rozwiązania uwzględniły rekomendacje, opinie i uwagi kierowane do Ministerstwa Edukacji Narodowej przez wiele osób reprezentujących środowiska nauczycieli, rodziców, dyrektorów przedszkoli, szkół i placówek systemu oświaty, partnerów społecznych, a także przez przedstawicieli organów sprawujących nadzór pedagogiczny i organów prowadzących szkoły.

W rozporządzeniu wyraźnie zostały określone zasady uczestnictwa w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych (indywidualnych lub zespołowych). Wskazano rodzaj i charakter współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami) zarówno w przypadku zajęć indywidualnych, jak i zespołowych. Doprecyzowano kwestie związane z odpowiedzialnością za zapewnienie udziału w zajęciach.

Doprecyzowano przepis dotyczący celów i zakresu prowadzonych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Wskazano, że wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim, rozwijanie zainteresowania otoczeniem oraz rozwijanie samodzielności w funkcjonowaniu w codziennym życiu jest celem tych zajęć. Jednocześnie prowadzone jest stosownie do możliwości psychofizycznych oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych uczestników tych zajęć. Jednoznacznie określono, że godzina zajęć rewalidacyjno-wychowawczych trwa 60 minut. Wprowadzono tygodniowy minimalny czas trwania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz określono maksymalny dzienny czas trwania zajęć w poszczególnych formach. W przypadku zespołowych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych wskazano wymiar 20 godzin tygodniowo, nie więcej niż 6 godzin dziennie, natomiast w przypadku indywidualnych zajęć rewalidacyjno-wychowawczych – 10 godzin tygodniowo, nie więcej niż 4 godziny dziennie. Wprowadzane rozwiązanie uelastycznia organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych, umożliwiając tym samym dostosowanie dziennego czasu trwania zajęć do rzeczywistych możliwości i potrzeb dziecka, przy zachowaniu niezbędnego minimalnego tygodniowego wymiaru.

W rozporządzeniu zastosowano otwarty katalog elementów zawartych w indywidualnym programie zajęć, co pozwala, w przypadku szczególnych wymagań konkretnego uczestnika zajęć, zawrzeć w programie elementy niezbędne dla jak najbardziej efektywnej pracy z tym uczestnikiem, uwzględniającej w pełni jego indywidualne potrzeby rozwojowe i możliwości psychofizyczne.

Doprecyzowano przepis dotyczący dzienników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych oraz wskazano na potrzebę prowadzenia ich zgodnie z przepisami rozporządzenia. W przepisach rozporządzenia zostały uwzględnione postulaty zgłaszane przez środowisko oświatowe, w tym przedstawiciele przedszkoli, szkół, placówek systemu oświaty (w tym poradni psychologiczno-pedagogicznych), kuratoriów oświaty, organów prowadzących szkoły i placówki oraz organizacji pozarządowych działających na rzecz dzieci i młodzieży niepełnosprawnych. W rozporządzeniu zastosowano terminologię zgodną z obecnie obowiązującymi przepisami w obszarze systemu oświaty oraz z obszaru działalności leczniczej, lecznictwa uzdrowiskowego i pomocy społecznej.

Wprowadzona elastyczność w zakresie ustalenia liczebności uczniów w oddziale umożliwia dostosowanie organizacji pracy przedszkola i szkoły specjalnej, zorganizowanych w podmiocie leczniczym oraz w jednostce pomocy społecznej do szczególnych potrzeb psychofizycznych uczniów, wynikających odpowiednio z ich stanu zdrowia lub rodzaju niepełnosprawności. Wynika to ze specyfiki funkcjonowania tych przedszkoli i szkół, do których uczęszczają dzieci i młodzież z różnymi rodzajami schorzeń i dysfunkcji i w których, w związku z powyższym, organizacja kształcenia musi być ściśle skoordynowana z prowadzonymi oddziaływaniami medycznymi, ich charakterem, czasem trwania i intensywnością.

Dzięki wprowadzonym zmianom została ograniczona dokumentacja, obowiązująca dotychczas nauczycieli. W nowym rozporządzeniu zrezygnowano z obligatoryjnego tworzenia zespołu dla każdego ucznia wymagającego pomocy, do którego zadań należało planowanie i koordynowanie udzielanej uczniowi pomocy. Zniesiony został również obowiązek opracowywania kart indywidualnych potrzeb ucznia (KIPU) oraz planów działań wspierających (PDW) na rzecz indywidualnych lub grupowych programów pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dokumentowanej w dzienniku pracy nauczyciela. Poszerzono również katalog osób inicjujących udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej o osobę dyrektora, kuratora sądowego, pielęgniarkę środowiska nauczania i wychowania lub higienistkę szkolną, pracownika socjalnego i asystenta rodziny. Doprecyzowany został również przepis dotyczący zajęć specjalistycznych, które mogą trwać krócej niż 60 minut, przy czym należy zachować ustalony dla ucznia łączny tygodniowy czas tych zajęć.

Niestety pojawiają się opinie, że dzieci i młodzież z głębokim upośledzeniem umysłowym w Polsce, nie mają statusu ucznia (<http://niepelnosprawni.lublin.pl/dzieci-i-mlodziez-z-glebokim-uposledzeniem-umyslowym-nie-maja-statusu-ucznia/>, inicjatywa.zss11.krakow.pl, dostęp: 16.05.2014). Uważają oni, że obecna formuła realizacji obowiązku szkolnego dyskryminuje tę grupę dzieci i młodzieży, a także znacznie narusza ich konstytucyjne prawo do nauki. Edukacją w myśl przywoływanego rozporządzenia dla tej grupy osób jest spełniać obowiązek

szkolny (obowiązek nauki) przez uczestniczenie w indywidualnych lub grupowych zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych. Zajęcia te, w myśl rozporządzenia oraz ustawy o systemie oświaty, są tożsame z edukacją. Jednakże zwolennicy takiego stanowiska powołują się na przepisy oświatowe dotyczące organizacji edukacji innych grup uczniów zawierające wytyczne, których w tym rozporządzeniu nie ma. Według ich brakuje w nim określenia podstawy programowej czy też zakresu treści nauczania i wychowania (jak np. w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach) lub chociażby wyodrębnionych form zajęć. Nie ma również postawionych celów zajęć, zadań dla uczniów. Są jedynie nakreślone obszary oddziaływań. Już samo to powoduje, że można sobie zadać pytanie, czy edukacja i zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze rzeczywiście powinny być postrzegane jako tożsame. W obrębie większości krajów Unii Europejskiej dzieci i młodzież z głębokim upośledzeniem mają takie same prawa, jak ich koledzy. System segregacji i podziałów zniknął już z większości europejskich szkół. Należy pamiętać, żeby znikł taki podział, ważne są również uwarunkowania kulturowe, jak i stan ekonomiczny państwa. To co jest u nas słabym, albo nawet bardzo słabym ogniwem, to wsparcie socjalne państwa. Najogólniej można powiedzieć, że w zależności do potrzeb jest znikome w porównaniu do innych krajów. Badania dotyczące porównania systemów kształcenia w Polsce, Republice Czeskiej i Wielkiej Brytanii (Bełza 2013) pokazują, że nie mamy czego się wstydić, poza zarobkami. To czego nam zazdroszczą angielscy nauczyciele, to właśnie brak podstawy programowej dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Obecne rozwiązanie daje możliwość indywidualnego podchodzenia do każdego ucznia, pozwala traktować go zgodnie z jego potrzebami. Jest podmiotem oddziaływań.

Odpowiadając na drugie pytanie, pomocne może okazać się wyznaczenie wizji i misji. Jest to nieodzownym elementem budowy spójnej i kompletnej strategii rozwoju każdej placówki zajmującej się kształceniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Wizja i misja łączą aktualnie zdiagnozowane problemy związane z kształceniem ucznia z głęboką niepełnosprawnością intelektualną z perspektywą stanu idealnego, leżącego w jego możliwościach. Jednak dla pełnej charakterystyki strategicznej placówki z uczniem z głęboką niepełnosprawnością intelektualną konieczne jest odróżnienie tych dwóch zapisów. Pozwoli nam to lepiej zrozumieć złożoność zarówno osób z taką niepełnosprawnością, jak i specyfikę ich nauczania oraz uczenia. Wizja jest najogólniejszą charakterystyką przyszłości ucznia i jego potencjału, więc redagowany zapis musi wyjść naprzeciw pragnieniom samych uczniów, oczekiwaniom wszystkich podmiotów, które są bezpośrednio lub pośrednio związane. Misja jest natomiast charakterystyką zadań i funkcji w kontekście ustalonych priorytetów. Wyznacza ona także główne obszary

odpowiedzialności przy wskazaniu, jakimi metodami powinno (powinniśmy) zbliżyć się do ideału opisanego w wizji. Kierując się najlepiej rozumianym dobrem każdego ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, dążąc do stanu przedstawionego w wizji, odbywać się to może przez podejmowanie działań w kilku podstawowych obszarach priorytetowych:

- kształceniu ustawicznemu dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością intelektualną,
- asystenturze, np. asystent edukacyjny,
- zbudowaniu „Sieci otwartego dialogu”,
- wspieraniu przykładów dobrych praktyk.

Konkluzja końcowa

Patrząc na ilość inicjatyw, jakie podejmowane są dla dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, przeobrażenia wielu placówek można potwierdzić, że ich aktualna rzeczywistość, w której żyli przez wiele lat będąc ograniczeni, diametralnie poszerzyła się. Praktycznie nie ma miejsca, do którego nie mogliby dotrzeć. Wyszli z rzeczywistości zredukowanej do poszerzonej. Udało się dobrze wykorzystać ten czas. Przede wszystkim są wśród społeczeństwa. Obowiązek uczestniczenia w codziennych zajęciach spowodował, że społeczeństwo również oswoiło się z obecnością tej grupy osób. Niestety czas przeznaczony na edukację dla wielu już się zakończył, dla wielu dobiega do końca. I niestety teraz dla wielu z nich nastąpią przykre chwile, pozostania w domu, ośrodku. Nie chcąc ponownie ograniczyć ich przestrzeń życia dorosłego. To nad czym należy się zastanowić i co należy uwzględnić w działaniach na przyszłość, to o czym mówi się wielokrotnie – mianowicie holistyczne traktowanie człowieka. Planując działania, rozwiązania, strategie należy pamiętać o całej historii życia każdego człowieka, nie dzieląc go resortami ministerialnymi, poddziałami administracyjnymi. Korzystając z doświadczenia innych krajów warto zastanowić się nad jednym planem wsparcia dla takich osób, począwszy od narodzin do schyłku ich życia.

Bibliografia

- Bełza M. (2013), *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Zenona Gajdzicy, Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ w Katowicach, 5 listopada

- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Doroszevska J. (1989), *Pedagogika specjalna*, t. I, II, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź
- Dykcik W. (red.) (2002), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Fröhlich A. (1998), *Stymulacja od podstaw*, WSiP, Warszawa
- Gajdzica Z. (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Gajdzica Z. (2010), *Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjność*, „Niepełnosprawność”, nr 3, s. 32–40
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Gliszczynski J. (2002), *Rzeczywistość poszerzona*, [w:] *Psychodrama*, A. Bielańska, Wydawnictwo Eneteia
- Grzegorzewska M. (1959a, 1964a), *Pedagogika specjalna*, PIPS, Warszawa
- Kaja B. (2001), *Zarys terapii dziecka*, WSP, Bydgoszcz
- Kielin J. (2002), *Rozwój daje radość*, GWP, Gdańsk
- Kirejczyk K. (1978), *Oligofrenopedagogika*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Kirejczyk K. (red.) (1981), *Upośledzenie umysłowe – Pedagogika*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Kowalik S. (2002), *Psychologiczne podstawy niepełnosprawności i rehabilitacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, Wydawnictwo GWP, Gdańsk
- Krause A., (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Krause A. (2011), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Kwiatkowska M. (1997), *Dzieci głęboko niezrozumiane*, Wydawnictwo Oficyna Literatów i Dziennikarzy „Pod wiatr”, Warszawa
- Lovaas O.I. (1993), *Nauczanie dzieci niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa
- Lausch-Żuk J. (1999), *Dzieci głębiej upośledzone umysłowo*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa
- Lausch-Żuk J. (2002), *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, red. Wł. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Obuchowska I. (red.) (1995), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa
- Ochał J., Szwiec J. (2000), *Diagnoza umiejętności funkcjonalnych*, [w:] *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*, red. M. Orkisz, J. Piszczek, Warszawa.
- Orkisz M., Piszczek M., Smyczek A., Szwiec J. (red.) (2000), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym. Przewodnik dla nauczycieli*, CMPP-P, Warszawa
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1996 nr 67, poz. 329)
- Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego. (Dz.U. 1994 nr 111, poz. 535)

- Pryszak D. (2008), *Uwarunkowania procesu terapii w domach pomocy społecznej osób głęboko niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *W stronę podmiotowości osób niepełnosprawnych*, red. A. Klinik, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30.01.1997 r. w sprawie organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych (Dz.U. 1997 nr 14, poz. 76)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 kwietnia 2013 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim
- Sękowska Z. (1998, 2001), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa
- Sztompka P. (2012), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa
- Wapiennik E., Piotrowicz R. (2002), *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Warszawa
- Wrona S. (2010), *Osoba głęboko upośledzona umysłowo w systemie edukacji – analiza porównawcza zajęć rewalidacyjno-wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Wyczesany J. (2005), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- <http://niepelnosprawni.lublin.pl/dzieci-i-mlodziez-z-glebokim-uposledzeniem-umyslowym-nie-maja-statusu-ucznia/> [dostęp: 16.05.2014]
- inicjatywa.zss11.krakow.pl [dostęp: 16.05.2014]

Magdalena Belza

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie

Edukacja uczniów głębiej i głęboko niepełnosprawnych w Polsce, Anglii i Republice Czeskiej – wybrane aspekty

Education of students with moderate, severe and profound intellectual disability in Poland, England and the Czech Republic – selected aspects

Article is about the education of students with moderate, severe and profound intellectual disability. It is a comparative analysis of existing systems in the three countries, England, the Czech Republic and Poland. The considerations of the document are based on research conducted for the doctoral dissertation. They point to some selected aspects of the various systems such as: preparation of professional staff employed in schools, the need of staff training, staff job satisfaction, wages, support system etc. It introduces to the reader the education of students with intellectual disabilities in selected countries.

Słowa kluczowe: edukacja specjalna, niepełnosprawność intelektualna, badania porównawcze

Key words: special education, intellectual disability, a comparative study

Wprowadzenie

Edukacja uczniów niepełnosprawnych w ostatnich latach znajduje się nie tylko w centrum dyskusji naukowych, ale także politycznych. Tendencje początkowo integracyjne, następnie inkluzyjne, jakie pojawiły się w Europie i na świecie, sprzyjają skupieniu większej uwagi na edukacji uczniów wymagających specjalnego podejścia. Kształcenie uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną stoi u progu wielu zmian. Wskazane w tytule kraje łączy po pierwsze fakt, iż leżą w Europie, przynależą do Organizacji Narodów Zjednoczonych, NATO, a także Unii Europejskiej. Członkostwo w wyżej wymienionych organizacjach zobowiązuje te kraje do przyjmowania i przestrzegania dyrektyw w nich obowiązujących. Powinny mieć swoje odzwierciedlenie w prawodawstwie poszczególnych krajów. Należałoby zadać sobie pytania: czy

przystąpienie Polski do Unii Europejskiej w jakikolwiek sposób przyczyniło się do zmian w tym zakresie? Czy ewentualne zmiany idą ku lepszemu? Czy są one właściwe? I wreszcie, jak wypadamy na tle innych krajów? Czy zawsze to co w innych krajach jest lepsze? A może są obszary, w których to inni mogą uczyć się od nas? Przeprowadzone badania wskazują na wiele aspektów, które warte są zastanowienia i przemyślenia w kontekście wprowadzanych zmian w systemie edukacji. Celem opracowania jest ukazanie wybranych aspektów kształcenia uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną w wybranych krajach oraz ich analiza porównawcza¹.

Edukacja specjalna uczniów niepełnosprawnych

Polska, podobnie jak Anglia i Republika Czeska, należy do grupy krajów dwusystemowych (*two-track*), w których drogi uczniów niepełnosprawnych są wyraźnie oddzielone. Szacuje się, że tylko 3% uczniów uznawanych z niepełnosprawnych uczęszcza do szkół specjalnych, w odróżnieniu do państw należących do tzw. *one-track* (gdzie nie więcej niż 1% uczniów kształci się w systemie segregacyjnym, a zarazem nie więcej niż 2% uczniów uznanych jest za niepełnosprawnych) i *Multi-track* (gdzie ze znacznego odsetka dzieci niepełnosprawnych tylko część kształci się w systemie segregacyjnym, między 1–3% całej populacji (Szumski 2009)). Dzięki temu prowadzone badania spełniają wymóg ekwiwalencji, jaki jest stawiany w badaniach porównawczych.

Edukacja dziecka niepełnosprawnego intelektualnie zdaje się być nie lada wyzwaniem dla każdego społeczeństwa, które podejmuje się tego trudu. Rzeczywistość, w jakiej przyszło nam żyć, narzuca kierunek zmian, w którym powinniśmy podążać. Ponieważ edukacja specjalna jest częścią całego systemu edukacji, a uczeń głębiej i głęboko niepełnosprawny to uczeń bardziej wymagający, który stawia przed szkołą trudne wyzwania. Edukacja ucznia z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną jest jednak sprawą całego społeczeństwa i to my wszyscy jesteśmy za tę edukację odpowiedzialni. Patrząc wstecz wiele zmian w kształceniu pedagogów specjalnych poczyniono w kierunku wyposażania w wiedzę teoretyczną, jednak po Reformie Systemu Edukacji oraz zmianie zasad przyjmowania na studia znikły egzaminy wstępne w postaci rozmów kwalifikacyjnych. Podczas tych rozmów można było dokonać prób diagnozowania cech osobowych kandydatów oraz motywacji decydujących o podejmowaniu właśnie takich studiów (Doroszevska, Dziedzic 1972; Tomasiak, Żabczyńska 1975).

¹ Opracowanie oparte jest na badaniach prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej napisanej pod kierunkiem dr hab. prof. UŚ Zenona Gajdzicy.

W przeszłości kandydat na taki kierunek, oprócz wyżej wymienionych cech osobowych, powinien reprezentować odpowiedni stan zdrowia (potwierdzony przez lekarza świadectwem o fizycznej przydatności do wykonywania zawodu) oraz wygląd zewnętrzny (Markiewicz, Kirenko 1984). Obecnie nie da się zweryfikować na etapie rekrutacji czy dana osoba ma predyspozycje do pracy jako nauczyciel – wychowawca – terapeuta osób z niepełnosprawnością intelektualną, czy też takowych nie posiada. Osoba wychowawcy pracującego z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie jest jednym z ważniejszych elementów systemu kształcenia tych uczniów.

Edukacja ucznia głębiej i głęboko niepełnosprawnego polega również na integralnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania opisanych przez współczesne nauki o wychowaniu. Najważniejsze jest nauczanie zintegrowane, całościowe wykorzystujące wielozmysłowe poznawanie otaczającego świata oraz zaspokajanie specyficznych potrzeb tych uczniów (*Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach*. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN). Wymaga to od szkoły dostosowania zarówno samego środowiska szkoły, pomieszczeń klasowych, pomocy dydaktycznych, ale również odpowiednio przeszkolonej kadry, znającej specyfikę funkcjonowania osoby z głębiej i głęboko niepełnosprawnej intelektualnie, stosującej w swojej pracy specjalne metody. Choć – jak pokazuje analiza badań – rozumienie metod dydaktycznych w edukacji dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w badanych krajach jest zróżnicowane². Nauczyciele z Anglii jako metody wykorzystywane w pracy podawali głównie te standardowe – dydaktyczne, natomiast nauczyciele z Polski i Republiki Czeskiej jako podstawę swojej pracy z dzieckiem upatrują w metodach specjalistycznych, terapeutycznych, stosowane głównie z edukacji dzieci niepełnosprawnych. W tej kwestii widoczna jest duża relatywność w podejściu do edukacji, która może wynikać ze sposobów kształcenia nauczycieli. W Anglii bowiem, żeby zostać nauczycielem dziecka z głębszą lub głęboką niepełnosprawnością intelektualną, należy najpierw zostać nauczycielem w ogóle, a potem doksztalać się z zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, jakie posiadają tacy uczniowie. W Republice Czeskiej i Polsce są dwie możliwe drogi. Można kształcić się na studiach w zakresie pedagogiki specjalnej albo analogicznie do Anglii, zostać najpierw nauczycielem ogólnym, a następnie rozszerzać swojej kwalifikacje na studiach podyplomowych.

² Badania zostały przeprowadzone w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce w latach 2011–2013. Przebadało w każdym badanym kraju przy pomocy ankiety po 100 nauczycieli-terapeutów pracujących z uczniem z umiarkowaną znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Przeprowadzono po 2 wywiady z dyrektorami placówek kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w każdym kraju. Przeanalizowano dokumenty krajowe, lokalne, szkolne.

We wszystkich badanych krajach uczeń z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną może uczęszczać do szkół specjalnych. Forma segregacyjna nadal jest przeważającą w kształceniu tych uczniów, choć Anglia jest tym krajem, w którym inkluzja jest najbardziej urealniona, w przypadku umiarkowanego stopnia niepełnosprawności intelektualnej. Polskie i czeskie szkoły, mimo zmieniających się przepisów nastawionych na włączanie uczniów do szkół ogólnodostępnych, nadal nie są przygotowane na ich przyjęcie. Nawet forma integracyjna, jaka istnieje w polskim systemie, okazuje się nie spełniać oczekiwań takich osób.

Kwestia orzecznictwa jest nieco zróżnicowana, choć bliżej nam do systemu czeskiego, w którym, podobnie jak w polskim, istnieją specjalne pedagogiczne centra, które zajmują się diagnozowaniem oraz udzielaniem wsparcia uczniom niepełnosprawnym. W Anglii o wielu kwestiach dotyczących uczniów niepełnosprawnych decydują Lokalne Władze Edukacyjne, które nie tylko wydają orzeczenie, ale również decydują w innych kwestiach, takich jak: rodzaj wsparcia właściwy dla danego ucznia, korzystanie przez ucznia z transportu do i z placówki. To co wspólne dla badanych krajów to konieczność posiadania orzeczenia oraz wola rodziców, aby umieścić ucznia w szkole specjalnej. W przedstawionych krajach kształcenie przebiega według wyznaczonego przez państwo programu. Jednak z analizy dokumentów, wywiadów z dyrektorami oraz ankiet wynika, że National Curriculum obowiązujący w Anglii, jest często powodem narzekań. Istnienie jednego Programu Narodowego, choć wydaje się traktować wszystkich tak samo, to nie uwzględnia specyficznych trudności wynikających z dysfunkcji, jaką posiadają uczniowie, o których tu mowa. Często padały w badaniach stwierdzenia dotyczące stworzenia oddzielnego programu dla uczniów z głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną lub też zwiększenia możliwości modyfikowania istniejącego. W zdecydowanie lepszej sytuacji są nauczyciele w naszym kraju i u południowych sąsiadów. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku mogą pracować, wykorzystując programy dostosowane do potrzeb swoich uczniów, ponieważ istnieją oddzielne podstawy programowe dla ich edukacji.

Bardzo ważnym elementem w pracy nauczyciela dziecka z głębszą i głęboką niepełnosprawnością jest możliwość korzystania z fachowej pomocy i wsparcia ze strony specjalistów. Związek kraju z możliwością skorzystania z porad lekarza, psychologa, pracownika socjalnego czy innego nauczyciela wskazał na istotne statystycznie różnice w wypowiedziach badanych osób. Największe możliwości we wszystkich przypadkach mieli badani z Anglii, najmniejsze natomiast badani z Republiki Czeskiej. Jedynie w związku z możliwością skorzystania z porad ze strony dyrektora różnice nie okazały się być istotne statystycznie. Opinie na temat zaplecza, jakie posiada placówka, również okazały się być różne w sposób istotny statystycznie, w zależności od kraju. Najmniej na swoją sytuację narzekali Anglicy, którzy w 90% oceniali swoją placówkę pozytywnie. Najmniej, niestety,

zadowoleni są Polacy. Ale co ciekawe, respondenci z Polski mimo niezadowolenia z warunków jakie panują w ich pracy, okazali się być bardzo z niej zadowoleni, w takim samym stopniu jak Anglicy. Tylko wśród czeskich nauczycieli pojawiły się sporadyczne odpowiedzi wskazujące na ich niezadowolenie. Taka sytuacja może mieć podłoże w świadomym bądź przypadkowym wyborze takiej pracy. Większość respondentów (ponad 80%) wskazała, że był to wybór przemyślany. Doksztalcanie wydaje się być nieodłącznym elementem pracy nauczyciela. Poniższa tabela prezentuje wyniki dotyczące odczuć nauczycieli na temat tego czy muszą, powinni, czy mogą korzystać w ewentualnych dalszych form doksztalcania.

Tabela 1. Konieczność doksztalcania przez nauczycieli w badanych krajach w opinii nauczycieli (χ^2 [df=2;]=55,64; $p < 0,001$)

Zmienne			Czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	
			tak	nie
Kraj	Polska	N	81	10
		% z Kraj	89,0	11,0
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	36,7	15,2
		% z Ogółem	28,2	3,5
	Czechy	N	89	8
		% z Kraj	91,8	8,2
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	40,3	12,1
		% z Ogółem	31,0	2,8
	Anglia	N	51	48
		% z Kraj	51,5	48,5
		% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	23,1	72,7
		% z Ogółem	17,8	16,7
Ogółem	N	221	66	
	% z Kraj	77,0	23,0	
	% z czy jest zobligowany do podnoszenia kwalifikacji	100,0	100,0	
	% z Ogółem	77,0	23,0	

Źródło: Badania własne.

Najniższy odsetek nauczycieli, którzy wskazywali na konieczność doksztalcania, wykazały badania przeprowadzone w Anglii. Nauczyciele angielscy w odróż-

nieniu do Polaków i Czechów wykazywali najmniejszą presję w obszarze podejmowania dodatkowego kształcenia. Dofinansowanie do doksztalcania najgorzej wygląda w Republice Czeskiej, gdzie aż 64% osób deklaruje, że takiego dofinansowania nie ma. W Polsce i Anglii jedynie około 5% odpowiada w taki sposób.

Tabela 2. Finansowanie doksztalcania nauczycieli przez pracodawców

Zmienne		Czy szkoła dofinansowuje doksztalcanie			
		tak	częściowo	nie	
Kraj	Polska	Liczebność	34	58	5
		% z narodowość	35,1	59,8	5,2
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	39,5	30,5	29,4
		% z Ogółem	11,6	19,8	1,7
	Czechy	Liczebność	31	56	11
		% z narodowość	31,6	57,1	11,2
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	36,0	29,5	64,7
		% z Ogółem	10,6	19,1	3,8
	Anglia	Liczebność	21	76	1
		% z narodowość	21,4	77,6	1,0
		% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	24,4	40,0	5,9
		% z Ogółem	7,2	25,9	0,3
Ogółem	Liczebność	86	190	17	
	% z narodowość	29,4	64,8	5,8	
	% z czy szkoła dofinansowuje doszkalanie	100,0	100,0	100,0	
	% z Ogółem	29,4	64,8	5,8	

Źródło: Badania własne.

Jak pokazują powyższe badania, zdecydowana większość (77%) osób wskazała, że istnieje konieczność doksztalcania. Odbywa się ono na kursach, szkoleniach bądź poprzez studia podyplomowe. Różnice okazały się istotne statystycznie, jeśli chodzi o odpowiedzi nauczycieli odnośnie do studiów podyplomowych (tutaj największą grupą odpowiedzi były angielskie – ponad 50%) oraz szkoleń, natomiast są bardzo podobne, jeśli chodzi o kursy. Wykształcenie osób pracujących wskazuje na umiarkowane różnice statystyczne pomiędzy badanymi krajami. Najmniej osób z wyższym wykształceniem odnotowano w środowisku czeskich badanych, najwięcej w Polsce, choć w Anglii te wyniki wskazują na 55% osób z wyższym magisterskim i 40% z wyższym licencjackim.

Opinie badanych na temat współpracy z rządem oraz przepisów, jakie ustala on (oraz Parlament) w związku z funkcjonowaniem edukacji ucznia niepełnosprawnego intelektualnie w stopniu głębszym i głębokim, wykazały podobne stanowisko we wszystkich krajach.

Tabela 3. Relacja rząd – specjaliści w opinii badanych nauczycieli (χ^2 : [df= 2]=62,04; $p < 0,01$)

Zmienne		Czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów		Ogółem	
		tak	nie		
Kraj	Polska	N	6	87	93
		% z kraj	6,5	93,5	100,0
		% z czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	7,1	44,8	33,3
		% z Ogółem	2,2	31,2	33,3
	Czechy	N	22	66	88
		% z narodowość	25,0	75,0	100,0
		% z czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	25,9	34,0	31,5
		% z Ogółem	7,9	23,7	31,5
	Anglia	N	57	41	98
		% z narodowość	58,2	41,8	100,0
		% z czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	67,1	21,1	35,1
		% z Ogółem	20,4	14,7	35,1
Ogółem		Liczebność	85	194	279
		% z narodowość	30,5	69,5	100,0
		% z czy rząd bierze pod uwagę zdanie specjalistów	100,0	100,0	100,0
		% z Ogółem	30,5	69,5	100,0

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z analizy badań, nie ma zadowolenia ani ze współpracy w relacji rząd – specjaliści, ani z przepisów, które według badanych nie są wystarczająco korzystne dla organizowania edukacji dziecka w głębszą i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Powodem niezadowolenia może być fakt, zwłaszcza w przypadku Polski, przeznaczanych przez państwo, na edukację środków, które w porównaniu do środków wydawanych w Anglii są bardzo niskie. Sukcesem natomiast jest, że mimo stosunkowo niskich nakładów na edukację, rodzice nie są obciążani dodatkowymi kosztami związanymi z edukacją ich dzieci, tak jak ma to miejsce w Republice Czeskiej. Tam 95% osób wskazało, że rodzice ponoszą opłaty

za czesne, co nie jest praktykowane w Polsce ani w Anglii. Nasi rodacy wskazali jedynie (67%) na dopłaty do podręczników, ewentualnie drobne wydatki związane z wycieczkami, wyjazdami do kina czy produktami do zajęć kulinarnych. Bardzo podobnie odpowiadali Anglicy.

Sprawą najbardziej kontrowersyjną okazały się zarobki kadry pracującej w szkole. Rozbieżności okazują się być bardzo znaczne w przypadku Anglii w odniesieniu do zarobków polskich czy czeskich (które są zbliżone). I o ile sytuacja polskiej gospodarki może tłumaczyć taką postać rzeczy, trudno to uzasadnić stanem ekonomicznym naszych południowych sąsiadów. Stan ekonomiczny nie przekłada się w ich przypadku na zarobki nauczycieli, które w dolnej granicy okazują się być nawet niższe niż polskie.

Aby system edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie był najbardziej korzystny, efektywny i był w stanie zapewnić warunki do wielostronnego rozwoju, musi być zbudowany w sposób komplementarny. Czynniki warunkujące jego kształt można odnieść do trójwymiarowego modelu interakcyjnego, który został stworzony dla edukacji włączającej w Anglii. Model ten zawiera tworzenie inkluzyjnych kultur, budowanie inkluzyjnych metod działania oraz tworzenie inkluzyjnych praktyk, ale może również posłużyć do zobrazowania kierunku zmian w całym systemie edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie (por. Booth, Ainscow 2002). Wszystkie te elementy zawarte w modelu muszą bowiem wystąpić i ściśle się ze sobą łączyć. Wszystkie struktury danego kraju powinny również ze sobą ściśle współpracować, żeby stworzyć ze szkoły instytucję służącą zarówno uczniom, jak i całemu społeczeństwu. Robert Putnam w swojej pracy *Demokracja w działaniu* pokusił się o badania funkcjonowania instytucji demokratycznych, w których wykazał, że nie sama konstrukcja instytucji, jej sposób działania, ale i (a może nawet głównie) kontekst, w jakim ta instytucja działa, jest czynnikiem istotnym wysuwając wniosek: „Kontekst społeczny i historia warunkują w sposób istotny skuteczność działania instytucji” (Putnam 1995). Mimo że czynnik gospodarczy jest dość istotny, to nie jest on jedynym warunkującym sukces czy rozwój, bowiem jest bardziej sprawą sprawiedliwości społecznej aniżeli bogactwa (Freire 1972, za: Pachociński 2009). Niezwykle istotne jest również zwrócenie uwagi na kontekst społeczno-gospodarczy w rozważaniach nad tworzeniem skutecznego i komplementarnego systemu edukacji. Ścieranie się dwóch ważnych czynników, jakimi są religia i państwo (czyli czynnik społeczno-gospodarczy), jak pokazuje historia, odgrywały mniejszy lub większy wpływ na kształt obecnych systemów edukacji. Niewątpliwie najbardziej widoczne kształtowanie się edukacji możemy obserwować na kartach historii Anglii, gdzie prawie do końca XI wieku to Kościół decydował o kształceniu dzieci. Kiedy dopuszczono państwo do głosu, konieczne stało się ustalenie pewnych zasad, które regulowały współpracę pomiędzy państwem a Kościołem. Anglia jest kra-

jem specyficznym, gdyż głowa państwa, jaką od wieków byli królowie, stanowi również zwierzchnictwo nad Kościołem Anglikańskim, który jest dominującym wyznaniem. Połączenie zwierzchnictwa tworzy ciekawą rzeczywistość tego kraju. Mimo że Republika Czeska uważana jest za kraj najbardziej ateistyczny, gdzie niespełna 20% ludności deklaruje się jako osoby wierzące, wyznaniowość odgrywa dużą rolę w edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Jedną z głównych organizacji działających na rzecz rehabilitacji społecznej, zawodowej, a przede wszystkim edukacji, jest Diakonia Śląska, która jest organizacją Kościoła Ewangelickiego. Prowadzi ona szeroką działalność na rzecz osób z niepełnosprawnością, gdzie jedną z ważniejszych dziedzin jest szkolnictwo specjalne dla niepełnosprawnych intelektualnie.

Konkluzja końcowa

Komparatystyka specjalna, która zajmuje się zagadnieniami związanymi z wychowaniem, kształceniem, opieką, rehabilitacją i resocjalizacją osób z odchyleniami od normy, czyli między innymi niepełnosprawnymi, pozwala na zdobywanie doświadczeń, wykrywanie prawidłowości i mechanizmów edukacji oraz tworzenie teorii w zakresie różnych sfer funkcjonowania tych osób (Gajdzica 2005). Dzięki porównaniom z innymi krajami zdobywamy wiedzę pozwalającą nam na pozyskanie nowych rozwiązań, weryfikowanie już istniejących oraz wyznaczanie kierunków zmian w oparciu o wypracowane wzorce. Oprócz ekwiwalencji niezwykle istotna jest kontekstualność, czyli korzystanie z podpatrzonych rozwiązań jedynie po osadzeniu ich w realia naszego kraju, czyli odniesienie się kontekstu historycznego, społecznego, gospodarczego religijnego (Palka 2006). Dzięki ukazany w artykule badaniom możemy zauważyć, że w polskim systemie edukacji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim są obszary, które niewątpliwie wymagają zmian systemowych, ale są również takie, które mogą posłużyć jako przykład dla innych krajów. Wygląd polskiej szkoły specjalnej przez ostatnie lata (również dzięki środkom z Unii Europejskiej) zmienił się z szarej, nieciekawej rzeczywistości do kolorowej, najczęściej bardzo dobrze wyposażonej, ciekawej, pozbawionej barier i przyjaznej dla dzieci. Nauczyciel terapeuta pracujący w polskiej palcówce edukacyjnej to człowiek dobrze wykształcony, posługujący się wieloma metodami pracy, zadowolony w wykonywanego zawodu. Polski system, podobnie jak czeski w odróżnieniu od angielskiego, charakteryzuje się oddzielną podstawą programową dla uczniów z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego zanim odpowiemy sobie na pytania dotyczące wprowa-

dzanych zmian, zwróćmy uwagę na wspomniane aspekty i przemyślmy, czy zmiany te są konieczne zwłaszcza w takiej postaci, jaka jest realizowana.

Bibliografia

- Booth T., Ainscow M. (2002), *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, CSIE
- Doroszewska J., Dziedzic S. (1972), *Podstawowe założenia i problemy teoretyczno- dydaktyczne*, „Szkola Specjalna”, nr 3–4, s. 229
- Freire P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*, New York
- Gajdzica Z. (2005), *Komparatystyka jako dział wiedzy pedagogiki specjalnej*, [w:] *Edukacja i wsparcie osób z niepełnosprawnościami w wybranych krajach europejskich*, red. J. Wyczesany, Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Markiewicz M., Kirenko J. (1984), *Czy inwalida może być nauczycielem?*, „Szkola Specjalna”, nr 4
- Palka S. (2006), *Metodologia Badania. Praktyka pedagogiczna*, GWP, Gdańsk
- Pachociński R. (2007), *Pedagogika porównawcza*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach*. Załącznik nr 3 do Rozporządzenia MEN
- Putnam R. (1995), *Demokracja w działaniu*, Wydawnictwo Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa
- Tomasik E., Żabczyńska E. (1975), *Absolwenci Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie i ich sytuacja życiowa*, „Szkola Specjalna”, nr 4

Anna Wasilewska
Uniwersytet Gdański

Ja – Ty – My. Uwagi o integracji i tolerancji

Me – You – We. Remarks on Integration and Tolerance

Social integration still remains a façade. The so-called “integrated classes” are an issue related to the notion of tolerance, conceived as an attitude of non-disabled children towards the disabled ones. This relationship rests upon the assumption of inequality of the subjects, which results from a particular understanding of the status and patronizing treatment of disabled people. In my remarks on integration I have referred to the interpersonal relation Me – You, as presented by Martin Buber. This is a relation of ‘Encounter’, assuming equality and cooperation. Genuine and equal relations are possible provided that incidental features of a person do not determine their social position. Tolerance as a relation cannot contribute to social integration if either of the sides holds a lower status. The idea of integration can only be implemented by building up a community where every individual is equal. Thus, tolerance of ‘otherness’ cannot be allowed, however, we ought to open up to the ‘Other’. On the assumption that ‘the other’ is each ‘not-I’ individual, ‘otherness’ will not determine the status of the individual. This type of interpersonal relation ‘Me-You’ leads to the mutuality ‘Me-We’

Słowa kluczowe: integracja szkolna, integracja społeczna, tolerancja, włączanie, relacja „Ja – Ty”, współdziałanie, równość

Key words: integrative education, social integration, tolerance, inclusion, „Me – You” relation, co-adjuvancy, equality

Wprowadzenie

Moje zainteresowania badawcze nie dotyczą bezpośrednio zagadnień pedagogiki specjalnej. Zajmuję się przede wszystkim problematyką wczesnej edukacji. Jednakże idea integracji – dotycząca problemów wspólnego funkcjonowania dzieci pełnosprawnych z niepełnosprawnymi – pozwala mi na włączenie się w dyskusję. Zagadnienia z zakresu specyfiki pracy w klasach z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych rozstrzygane są przez współpracę metodyczną nauczyciela wiodącego i wspomagającego. Natomiast problematyka tak zwanej integracji społecznej, a więc budowanie wspólnoty opartej na wzajemnym sza-

czunku i uznaniu równych praw wszystkich jej podmiotów, według mnie, pozostaje ciągle w sferze fasadowych deklaracji. W wypowiedziach osób związanych z kształceniem (a ściślej z wychowaniem) integracyjnym, szczególnie często pojawia się pojęcie „tolerancji” jako postawy określającej stosunek osób „pełnosprawnych” do „niepełnosprawnych”. Zakładanie takich nierównorzędnych relacji między dziećmi wydaje się zaprzeczać samej idei integracji. Wobec tego swoje uwagi chcę poświęcić pojęciom kluczowym dla tej problematyki: tolerancji i integracji.

I.

Problematyka tolerancji dotyczy obszaru etyki. Osoby zaangażowane w edukację niepełnosprawnych rzadko dostrzegają dylematy etyczne wiążące się z tą działalnością. Być może wynika to z mocno zakorzenionego w pedagogice specjalnej dominującego podejścia praktyczno-metodycznego (Fairbairn 2000, s. 19). Złożyło się na to również rozumienie statusu osoby niepełnosprawnej. Grzegorz Szumski wskazuje, że w historii pedagogiki specjalnej osoby niepełnosprawne traktowane były w sposób protekcyjny i paternalistyczny (Szumski 2006, s. 44). Takie podejście ciągle jeszcze pokutuje w osobistych teoriach nauczycielskich i – kto wie – być może wpływa na społeczne funkcjonowanie stereotypu niepełnosprawności. Stosunkowo niedawno w oficjalnych dokumentach pojawia się idea integracji osób niepełnosprawnych odwołująca się do teorii równości społecznej. Z dyskusji nad prawami człowieka i teorii sprawiedliwości wyłoniła się społeczna koncepcja niepełnosprawności. Zaowocowało to w 1993 roku przyjęciem przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dokumentu zatytułowanego „Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych”. Pod tą nazwą krył się program działań społecznych, którego głównym celem było zaniechanie wielowiekowej praktyki izolacji społecznej osób niepełnosprawnych.

Po raz pierwszy w historii konsekwentnie ukazano, że źródłem problemów osób niepełnosprawnych są nie tylko ich własne ograniczenia, ale i – jeśli nie przede wszystkim – ich relacje z otaczającym środowiskiem. (Szumski 2006, s. 46).

Kształcenie niesegregacyjne zostało uznane za warunek godnego życia niepełnosprawnych. Jednak po z górą dziesięciu latach od tej pierwszej deklaracji, przyznającej niepełnosprawnym status osoby równej innym, sytuacja edukacyjna i życiowa tych ludzi jest nadal trudna. Oficjalne dokumenty przyznające niepełnosprawnym podmiotowość nie mogą wpłynąć na rzeczywiste ich relacje z opiekunami, wychowawcami i rówieśnikami. Równy status osób niepełnosprawnych w społeczeństwie ma wciąż charakter fasadowy.

Pojęcie integracji społecznej osadzone jest na uznaniu osobowego statusu niepełnosprawnych. Warto tu odwołać się do podstawowej relacji osobowej: „Ja” – „Ty”, wyznaczonej przez Martina Bubera: „Relacja jest wzajemnością. Moje «Ty» oddziałuje na mnie tak, jak ja oddziałuję na nie” (Buber 1992, s. 48).

Takie relacje zakładają równorzędność: „Ty” jest równoważne „Ja”. Czy taka relacja jest możliwa w grupach integracyjnych? Sama przynależność do określonej grupy, szczególnie gdy jest ona utworzona „administracyjnie”, nie sprawia, że jej członkowie stanowią wspólnotę. Wynika to z braku autentycznych bliskich relacji, jak mówi Martin Buber: „relacji istotowej między jednym członkiem grupy a drugim”, (Buber 1992, s. 139). Przyczyny takiego stanu rzeczy można szukać w stereotypowym postrzeganiu „nie-pełno-sprawnego” jako „nie-pełnego-człowieka”. Przy czym myślenia takiego nie ujawniają oficjalne deklaracje, ale można je odnaleźć w języku, jakiego używamy w odniesieniu do niepełnosprawnych i – co za tym idzie – w postawach i działaniu wobec nich. Grzegorz Szumski zwraca uwagę, że uznanie osobowego charakteru niepełnosprawnym implikuje rezygnację z posługiwania się w myśleniu i działaniu formą „także”, przejawiającą się w takich charakterystycznych zwrotach, jak: „niepełnosprawni to także ludzie, oni także czują” (Szumski, 2006, s. 70). Niestety, takie zwroty pojawiają się w wielu wypowiedziach dzieci z klas integracyjnych. Stosowanie tej formy swoiście nazywa niepełnosprawnych jako tych, którym status Osoby można nadać (przydzielając go wyrażeniem „także” stajemy się w swoim mniemaniu lepsi moralnie). Integracja oparta na takim rozumieniu osoby niepełnosprawnej staje się „łaskawym przyzwoleniem” na przebywanie w naszej grupie „także” niepełnosprawnych, a stosunek do nich ma charakter protekcyjny i pobłażliwy. Integracja w takim podejściu sprowadza się do sztucznych zabiegów scalania grupy osób, które skazane są przez system na wspólne przebywanie. W takim przypadku postawa tolerancji ma raczej wydźwięk obojętny (ledwie tolerujemy ich obecność), jeśli nie negatywny (pogląd: „Trudno, muszę tolerować obecność niepełnosprawnych, bo oni także są ludźmi”).

Natomiast po odrzuceniu pojęcia „także”, integracja zmienia sens. Idei integracji w takim przypadku nie wyznacza wykluczający status niepełnosprawności, ale specyfika struktury społecznej. W takiej integracji status jednostki zmienia się. Zmiany te dotyczą wszystkich jednostek w grupie integracyjnej i powodowane są różnymi (zmiennymi) relacjami w tej społeczności. Tak rozumiana integracja ma charakter koegzystencji, wspólnoty. Koegzystencja, zakłada również doświadczenia bolesne (Szumski 2006, s.71), wynikające ze ścierania się poglądów, postaw, temperamentów jednostek. Osoby niepełnosprawne w takiej społeczności przestają być traktowane z pobłażaniem, nie zostają objęte specjalnym (opiekuńczo-protekcjonalnym) działaniem. W społeczności takiej najważniejsze stają się relacje „Ja”–„Ty”, w których spotkanie jest nieprzewidywalne, czasami trudne, ale wymaga osobowego, bezpośredniego kontaktu, a to jest możliwe tylko w oparciu o wzajemny szacunek (a co najmniej o respektowanie równych praw). Czy w takich relacjach ma w ogóle uzasadnienie postawa tolerancji?

II.

Pojęcie tolerancji jest obciążone złożonymi, niejednoznacznymi skojarzeniami. Należy do pojęć, których znaczenie jest intuicyjnie rozumiane jako „niezwerbalizowana oczywistość” (Nowicka, Nawrocki 1996, s. 19). Ewa Nowicka zauważa dwie tendencje w definiowaniu tolerancji. Pierwsza wiąże się z postawą obojętności, pobłażliwości, życzliwej akceptacji. Na użytek definicji takiej postawy Ewa Nowicka przywołuje określenie Emory Bogardusa – „sympatyzujące rozumienie”, które charakteryzują wyrażenia: „ku”, „z”, „za”. W takim podejściu nietolerancja jest odwrotnością „sympatyzującego rozumienia”; jest brakiem życzliwości, co wiąże się z użyciem wyrażen: „przeciw”, „z daleka”, „od”.

Warto jednak zastanowić się, czy postawa obojętności jest tożsama (zbieżna) z „sympatyzującym rozumieniem”? To ostatnie określenie, jak sądzę, zakłada aktywne wyjście poza obojętność. Obojętność jest raczej postawą neutralną, a „sympatyzujące rozumienie” (tak, jak życzliwość) należy już do relacji spotkania – aktywnego otwarcia się „ku”. Będzie już wyznacznikiem relacji „Ja”–„Ty”, gdzie na pojęcie tolerancji nie ma miejsca – wszak jesteśmy równorzędni. Obojętność zaś należy do porządku scharakteryzowanego wyrażeniami: „z dala”, „obok”. To porządek relacji Ja–On. Wydaje się, że to obojętność właśnie jest charakterystyczna dla tolerancji. Obojętność nie sprzyja integracji, bo zakłada postawę wycofania („od”). Obojętność zgadza się na izolację.

Drugi rodzaj pojmowania tolerancji wiąże się z istnieniem jakiejś normy i jest postawą „wytrzymania nieprzyjemnej sytuacji związanej z przekraczaniem normy” (Nowicka, Nawrocki 1996, s. 20). Ta postawa może wynikać z pobudek praktycznych, kiedy trzeba pogodzić się z odmiennością, ponieważ taka jest konieczność zewnętrzna. Czasem tak rozumiana tolerancja jest ważna dla zachowania wartości współistnienia społecznego (wzajemnego znoszenia się jednostek i grup), co dotyczy np. różnic etnicznych czy religijnych. W takim przypadku jest to postawa zasadna i warto ją stymulować (w każdym razie jest postawą uzasadnioną społecznie). Czy jednak tolerancja „wytrzymania nieprzyjemnej sytuacji związanej z przekraczaniem normy” powinna mieć miejsce w grupach integracyjnych?

W kulturze europejskiej tolerancja uważa się za postawę pozytywną. Chociaż warto zauważyć, że wobec niektórych cech oczekujemy większej tolerancji, niż wobec innych i jest to uzależnione kulturowo. W każdej kulturze funkcjonują jakieś normy, których przekroczenie wymaga braku tolerancji. Więc z całą pewnością nie zawsze i nie wobec wszystkich „odmiennych” zachowań postawa tolerancji bywa społecznie pożądana. Definicje tolerancji mówią przede wszystkim o „odmiennych” zachowaniach. Zakłada się więc, że postawa tolerancji dotyczy cech, które są przedmiotem wyboru. W takim kontekście postawa tolerancji pozwala na budowanie pluralistycznej (wielokulturowej) społeczności. Jednocześnie

nie w kontekście tolerancji pojawiają się różnice np. rasowe (kolor skóry) oraz niepełnosprawność, a więc cechy od jednostki niezależne. Jeżeli przy tym okazuje się, że powszechniej przyjmuje się normę tolerancji wobec odmienności religijnych niż etnicznych, względnie rasowych (Nowicka, Nawrocki 1996, s. 21), to wówczas widzimy całą hipokryzję praktycznego podejścia do tolerancji. Jeżeli „toleruję” kolor skóry inny niż mój, przybieram postawę „obok”, „od”, nie chcę zatem budować relacji wspólnotowych. Równie dobrze mogą „tolerować” kolor włosów lub oczu, albo czyjąś krótszą nogę czy słabszy wzrok.

Pewien stopień obcości wiąże się zwykle z ową odmiennością statusową. Spośród niezliczonej liczby cech, które posiada każda jednostka, poszczególne kultury i społeczeństwa wybierają tylko niektóre – te, którym zostaje nadane znaczenie (Nowicka, Nawrocki 1996, s. 24).

Jeżeli więc jakiegokolwiek cechy różniące nas od siebie (a jest ich przecież niezliczona ilość) stają się wyznacznikiem podziału na „My” i „Oni”, to zamykamy się na budowanie wspólnoty, a otwiera się droga tak niecnym postaw jak dyskryminacja czy w końcu – rasizm. Tu nie ma miejsca na równorzędne relacje Ja–Ty, jest tylko oddzielające (i izolujące) „Ja” – „Oni”.

Pojęcie tolerancji (i nietolerancji) związane jest z funkcjonowaniem w rzeczywistości społecznej wzorów kulturowych. Składają się na nie indywidualne przekonania o tym, jak się powinno postępować, myśleć, odczuwać. Sięgając do wzoru kulturowego, docieramy do stopnia akceptacji normy, która w ogóle nie musi być odbierana jako byt zewnętrzny. Społeczny standard jest tak głęboko uwewnętrzniony, że norma staje się „naturalna”, „oczywista”. Stąd ta „oczywistość” w pojmowaniu tolerancji. To społeczny standard „nakazuje” traktować postawę tolerancji jako pożądaną w procesie wychowawczym. Jednocześnie uwewnętrznienie tego „standardu” sprawia, że nie poddaje się go refleksji, weryfikacji zasadności użycia, na przykład w kontekście pracy w grupach integracyjnych. Jeszcze raz podkreślam, że mówienie o tolerancji wobec osoby niepełnosprawnej nadaje jej status wykluczający z „normy”. W takim przypadku normą staje się „pełnosprawność”, przy czym warto wskazać na niejednoznaczność takiej normy oraz na rozmyte granice semantyczne (czy np. osoby krótkowzrocznej nie można zaliczyć do kategorii „niepełnosprawny”?). Tolerancja w myśl pierwszej definicji to obojętność, to „stanie obok”, pozbawione jednak niechęci. W takim ujęciu integracja jest możliwa, ale wymaga przełamania bariery obojętności. Tolerancja w drugiej definicji jest postawą wymuszoną przez konieczność – to „niechętnie przebywanie obok”. Takie rozumienie wręcz zamyka drogę do integracji. Wydaje się więc, że idea integracji nie może być budowana na postawach tolerancji. Są to pojęcia wzajemnie się wykluczające. Integrację możnaby budować jedynie w oparciu o relacje osobowe.

Żeby otworzyć drogę do autentycznej integracji, nie można przyjmować tolerancji inności, ale trzeba otworzyć się na Innego jako człowieka, który różni się od nas jakimiś cechami. Inny to nie ktoś "odmienny"(odbiegający od normy), ale to każdy „nie-Ja”. Zatem Inny – to Ty. Przy takim założeniu odmienność przyjmujemy do wiadomości, ale nie staje się ona cechą wyznaczającą osobny status Innego. Jak powiada Martin Buber:

Prawdziwa rozmowa, a tym samym każde aktualne spełnienie relacji między ludźmi, oznacza akceptację inności. [...] Nie tylko przyjmuje się wtedy do wiadomości surowość i głębię ludzkiej indywidualizacji, zasadniczą inność partnera jako konieczny punkt wyjścia, lecz także potwierdza się je przez poszczególne istoty (Buber, 1992, s. 135.)

Podsumowując – idea integracji, w moim mniemaniu, może być urzeczywistniana jedynie poprzez budowanie wspólnoty, w której wszystkie jednostki są równorzędne. Będzie to możliwe, kiedy przestaniemy sztucznie tworzyć klasy nazywane integracyjnymi, gdzie już na wstępie zakładamy istnienie podziału na „My” i „Oni”. Niepełnosprawność nie może wyznaczać osobnego statusu osoby. Określone indywidualne ograniczenia ucznia związane z niepełnosprawnością stanowią specjalne potrzeby edukacyjne, które winny być (i zwykle są) zaspokajane przy współudziale pedagoga specjalnego. Jednak wszystkie dzieci - niezależnie od ich sprawności w jakichś sferach – powinny tworzyć społeczność szkolną poprzez relacje osobowe. Relacje prawdziwe i bezpośrednie możliwe są tylko tam, gdzie przypadkowe cechy człowieka nie wyznaczają jego statusu społecznego. Prawdziwa integracja jako realizacja zasady równości społecznej osób niepełnosprawnych jest procesem, który dotyczy nie tylko grup tzw. integracyjnych, ale całego społeczeństwa. Nie może opierać się na tolerancji wobec niepełnosprawnych, ale na wchodzeniu w relacje osobowe. Należy pamiętać przy tym, że relacje takie mogą być trudne, jak trudne i czasami bolesne jest dla nas wszystkich bycie częścią określonej społeczności. Tu znowu warto nawiązać do filozofii Martina Bubera, poprzez którą widzimy, że relacje: „Ja”–„Ty”, „Ja”–„Ty”, „Ja”–„Ty”, prowadzą do wspólnotowej relacji: „Ja”–„My”. Natomiast relacje: „Ja”–„On”, „Ja”–„On”, „Ja”–„On”, mogą wieść jedynie do izolacji społecznej: „Ja–„Oni”.

Bibliografia

- Fairbair M., Fairbair S. (2000), *Integracja problemem etycznym? Wybrane zagadnienia etyczne*, CMPP-P MEN, Warszawa
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Buber M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa
- Nowicka E., Nawrocki J. (red.) (1996), *Inny – Obcy, Wróg. Swoi i obcy w świadomości młodzieży szkolnej i studenckiej*, Oficyna Naukowa, Warszawa

Iwona Myśliwczyk

Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie
WSP im. J. Korczaka w Warszawie

*„W rodzinie, wspólnocie osób,
szczególną troską winno być otoczone dziecko:
należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz
ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom.
Odnosi się to do każdego dziecka małego
wymagającego opieki całkowitej,
wobec dziecka chorego, cierpiącego lub upośledzonego”
(Jan Paweł II)*

Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Retrospective biographical analysis of parents with SEN children

As a result of considerations raise the question of the essence of the school and its importance in child development, particularly child with a special educational needs. There are many reasons for doing so in order not to take into account the needs of children with disabilities, with ADHD, with dyslexia, or children pedagogically neglected. However, there are schools for which education of student with special needs is a kind of challenge which must be met. The schools in which numerous activities are taken to promote normal development of a child which cause that it feels as a part of the class and the school community. The child takes up challenges, realizes itself as a pupil and class-mate and first of all, feels security and belonging, what is the most important in human functioning.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, rodzina, edukacja specjalna, doświadczenia biograficzne

Keywords: special educational needs, family, special education, biographical experiences

Kilka słów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Problematyka kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie stanowi już novum, zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do tej grupy uczniów – podkreśla M. Bogdanowicz – która ma problem z opanowaniem powszechnie obowiązującego programu

edukacyjnego (1996, s. 28). Nie oznacza to, że są to tylko dzieci odbiegające od normy intelektualnej. Do tej grupy zalicza się także te dzieci, które nie mieszczą się w normie społecznej i psychologicznej, a więc takie, które mają większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy, którzy potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń (Bogdanowicz 1996, s. 28–29). Podział uczniów ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne przedstawia J. Jastrzęb (1995, s. 19). Według autora są to osoby z:

- uszkodzeniami sensorycznymi,
- niesprawnością motoryczną,
- niepełnosprawnością psychiczną,
- niepełnosprawnością złożoną,
- zaburzeniami emocjonalnymi,
- zaburzeniami komunikacji językowej,
- autyzmem dziecięcym i pokrewnymi schorzeniami,
- specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- niepełnosprawnością społeczną,
- przewlekłymi schorzeniami somatycznymi.

Specjalne potrzeby edukacyjne określają zakres działania pedagogiki specjalnej, a więc obejmującej swym zasięgiem m.in. dzieci upośledzone i wyjątkowo uzdolnione, ale także te, które przeżywają niepowodzenia edukacyjne, znalazły się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mają trudności adaptacyjne w szkole, są w grupie ryzyka dysleksji, cierpią na choroby przewlekłe, dotyczą je trudności środowiskowe, związane z sytuacją bytową, spędzaniem czasu wolnego, kontaktami społecznymi, mają innego rodzaju trudności wpływające na funkcjonowanie w szkole (Leśniewska, Puchała 2011, s. 17). B. Jachimczak (2005, s. 249) podkreśla, że w tej drugiej grupie najczęściej są dzieci, które mieszczą się w szeroko rozumianej normie intelektualnej, rozwijają się prawidłowo intelektualnie, co oznacza, że ważnym elementem pracy dydaktyczno-terapeutycznej z takimi dziećmi jest zapewnienie im kontaktów z rówieśnikami oraz stworzenie szerokiej oferty umożliwiającej wypełnianie obowiązku szkolnego.

Inaczej definiuje to G. Tkaczyk (2002, s. 383), która odnosi termin „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” wyłącznie do dziecka niepełnosprawnego, i która pisze, że uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych łatwiej będzie wchodzić w interakcje z pełnosprawnymi rówieśnikami, gdy zostanie zainicjowany proces integracji edukacyjnej, przez spełnienie określonych warunków. Autorka ma tu na myśli „coś więcej niż wyposażenie placówki, dostosowanie programu kształcenia do możliwości dziecka, adekwatną metodykę i przygotowanie nauczyciela. Chodzi również o odpowiednią atmosferę w szkole, żeby nauczyciel, wychowawca, dzieci zdrowe, ich rodzice, dzieci niepełnosprawne i ich rodzice

oraz wszyscy, którzy uczestniczą bezpośrednio i pośrednio w procesie kształcenia, chcieli integracji w tym samym stopniu”.

Warto przytoczyć tu również słowa A. Wojnarskiej i G. Kwaśniewskiej (1998, s. 83), które piszą, że „charakterystyka dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazuje, jak bardzo zróżnicowana jest to grupa. Można wśród nich wyróżnić dzieci: zaniedbane pedagogicznie, z deficytami parcjalnymi, o powolnym przebiegu procesów intelektualnych, z niższym poziomem intelektualnym, upośledzone umysłowo pochodzące ze szczególnie niekorzystnych warunków środowiskowych. Powyższa klasyfikacja, chociaż nie jest w zgodzie z definicjami SLD, uwzględnia rzeczywisty skład grupy uczniów, którzy nie są zakwalifikowani do szkoły specjalnej w polskim systemie edukacyjnym”.

W Polsce wzrasta liczba dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a polskie, zreformowane szkoły powinny realizować te potrzeby, aby każde dziecko miało równe szanse edukacyjne. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają określone problemy i trudności w pobieraniu nauki w szkole ogólnodostępnej. Wówczas te specjalne potrzeby edukacyjne – podkreśla T. Majewski – sprawdzają się m.in. do:

- konieczności pewnych modyfikacji programu konkretnych przedmiotów,
- poszerzenia programu szkolnego o dodatkowe zajęcia, zgodnie z potrzebami dziecka,
- wprowadzenia w niektórych sytuacjach specjalnych metod nauczania,
- konieczności przystosowania niektórych pomocy dydaktycznych do możliwości percepcyjnych ucznia,
- dostosowanie tempa prowadzenia lekcji do możliwości dziecka,
- konieczności zapewnienia odpowiednich warunków fizycznych do pracy w klasie (2002, s. 235–236).

Zastosowanie powyższych zmian wydaje się koniecznością, bowiem jak pisze K.D. Rzedzicka, przywołując słowa M. Kościelskiej, „nie ma żadnych prawnych uzasadnień, aby wczesna diagnoza nieprawidłowości rozwojowych stawiała dziecko poza nawiasem życia społecznego” (2002, s. 29).

Szkoły powszechne borykają się z problemem realizowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, chociaż ich zaspokojenie wpisuje się w ideę procesu integracji. Stanowi ponadto ważny element współczesnej szkoły, która przygotowuje do samodzielnego, odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa dziecka w dorosłym już życiu. Być może dlatego w kompetencjach współczesnego nauczyciela poszukuje się nie tylko kompetencji twardych. Szczególną uwagę przypisuje się kompetencjom miękkim, takim jak: umiejętność słuchania i nawiązywania dialogu, umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne, kreatywność, innowacyjność oraz wiele innych. To te kompetencje powinny się przyczynić nie tylko do zdiagnozowania ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, lecz także stanowić o efek-

tywnej pracy z nim. Mówi się tu także o empatii, dzięki której następuje zrozumienie tych potrzeb i lepsza ich realizacja. M. Sieradzki (2002, s. 295) pięknie pisze o empatii, która pozwala nauczycielowi poznać swoich wychowanków, bowiem wnikliwe i głębokie ich zrozumienie, samo już podsuwa metodę wsparcia czy pomocy. Autor nazywając empatię wczuwaniem się, odnosi się do słów W. Szewczuka (1979, s. 72), który pisze, iż to owo wczuwanie się „przechodzi niekiedy w rzeczywiście zestrzajanie własnych stanów emocjonalnych ze stanami innych osób”.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych – pisze T. Majewski – wymagać będą dodatkowych zajęć dla nadrobienia opóźnień i luk w opanowaniu materiału przewidzianego programem nauczania (2002, s. 241). W wyniku tego organizowane są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, które zdaniem autora powołującego się na słowa A. Pieleckiego i E. Skrzetuskiej, mają stworzyć „(...) uczniowi możliwość pracy w tempie dla niego dostosowanym, wolniejszym niż na lekcji oraz możliwość staranniejszego opanowania materiału, którego nie mógł w pełni poznać (...). Materiał realizowany podczas zajęć w zespole powinien zawierać niezbędne minimum treści opracowanych na lekcji, ale forma realizacji tych treści musi być bardziej swobodna, ujęta w ciekawej, zabawnej formie” (2002, s. 241).

Zdaniem B. Jachimczak „dzieciom tym najczęściej potrzebna jest też dodatkowa opieka ze strony pedagoga szkolnego, logopedy, psychologa i rehabilitanta (2006, s. 331). Rzeczywistość jest niestety inna. Już dawno zauważono, że teoria nie znajduje przełożenia na praktykę, i nawet pedagogika specjalna, która w szczególności – jak podkreśla Cz. Kosakowski – służy człowiekowi niepełnosprawnemu (2005, s. 41), pokazuje jak duże jest rozgraniczenie pomiędzy tymi dwoma elementami. Wyniki badań wskazują, iż uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczący się w szkołach ogólnodostępnych, nadal są zdani na nauczyciela ze szkoły macierzystej, który niejednokrotnie nie jest przygotowany do pracy w zakresie rewalidacji indywidualnej, w tym także do prowadzenia elementów zajęć o charakterze kompensacyjnym i usprawniającym w procesie kształcenia (Jachimczak 2006, s. 331).

Specjalne potrzeby edukacyjne są ważnym zagadnieniem z punktu widzenia badań jakościowych. Biorąc pod uwagę perspektywy, które są znamienne dla badań interpretatywnych, a więc fenomenologię, hermeneutykę i interakcjonizm symboliczny, analiza specjalnych potrzeb edukacyjnych wydała się szczególnie ważna. Podejście jakościowe – podkreśla J. Rzeźnicka-Krupa – „wydaje się szczególnie odpowiednie do badania problemów i zjawisk złożonych pod względem treści bądź formy, w sytuacjach, w których chcemy przyjrzeć się im w ich naturalnym otoczeniu i poznać je takimi jakie są, w całym bogactwie szczegółów, a także badania zjawisk zmiennych, dynamicznych, mających charakter rozciągniętego

w czasie procesu, odnoszącego się do «żywej» rzeczywistości» (2011, s. 103–104). W badaniach tych istotne staje się „odkrycie podmiotowości człowieka niepełnosprawnego, jego jednostkowego i niepowtarzalnego doświadczania własnej egzystencji, nadawania sensu i znaczenia wydarzeniom z własnej biografii oraz postrzegania własnej niepełnosprawności z indywidualnej perspektywy (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 73). W tradycyjnej orientacji badawczej, tj. scjentystyczno-objektywistycznej, rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie mieliby możliwości opowiedzenia o swoim doświadczaniu rodzicielstwa z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o znaczeniu i sensie nadanemu ich relacjom z takim dzieckiem oraz z nauczycielami pracującymi z ich dziećmi. Taką możliwość stwarza perspektywa interpretacyjna, dzięki której poznajemy świat doświadczany i przeżywany przez rodziców i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostrzegamy wartości konstruowane z ich wewnętrznego punktu widzenia, którym nadają subiektywne sensory i znaczenia. Inaczej rzecz ujmując, poznajemy głębię ich biografii. Nie dziwi więc, że na gruncie pedagogiki specjalnej jest mnóstwo badań, które zostały osadzone w paradygmacie jakościowym (Kosakowski 1996; Żuraw 1999; Krause 2005; Chodkowska 1993; Wojnarska 2002 i in.), bowiem – jak pisze H. Żuraw – „pogłębione o rozumiejący wgląd w człowieka pozwalają odzwierciedlać strategie egzystencjalne pozwalające na co dzień żyć z niepełnosprawnością (1999, s. 104).

Tło metodologiczne

Podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań jakościowych. Metodolodzy zwracają uwagę, że dla tego paradygmatu były silne trzy filary: fenomenologia, hermeneutyka i interakcjonizm symboliczny (Pachociński 1997, s. 37; Sztompka 2007, s. 28; Lyotard 2000, s. 118; Ablewicz 1994, s. 57–62; Mead 2000, s. 21). Nie wybrałam konkretnej perspektywy, ponieważ każda z nich była dla mnie inspiracją.

Fenomenologia pozwoliła mi skupić się na indywidualnym i niepowtarzalnym dla każdej jednostki doświadczaniu świata. Zwłaszcza, że rodzicielskie doświadczenia przeżywane w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ich dziecka, są tym fragmentem ludzkiej biografii, która wywołuje swojego rodzaju głębie przeżywania własnego losu.

Interakcjonizm symboliczny wyznaczał mi jeszcze założenie, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tyle jest takie, a nie inne, ile staje się kimś w interpretacjach społecznych. Jednocześnie czerpie z nich wiedzę o tym, kim jest. Interakcje te konstruowane przez jednostkę, jednocześnie stają źródłem

konstrukcji jej samej. Takie myślenie o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma niesamowite znaczenie.

Hermeneutyka natomiast pozwoliła mi dostrzec, a później wyeksponować interpretacyjną otwartość doświadczenia rodzicielstwa z dzieckiem o specyficznych potrzebach edukacyjnych. W ten sposób udaje się pokonać niejednoznaczność interpretacyjną w odniesieniu do rodziców, ich dziecka, szkoły, a specjalne potrzeby edukacyjne przestają być tematem tabu. Stają się tym elementem życia społecznego, który podlega różnym interpretacjom, a tym samym różnym rozwiązaniom i możliwości problematyzowania ich.

Podjęcie tego problemu wymagało więc osadzenia moich badań w paradygmacie jakościowym, który wydał mi się najbardziej odpowiedni. Poza tym orientacja ta daje możliwość, aby poznać i zgłębić różne wymiary egzystencji człowieka doświadczającego swego rodzaju „ekstremalnych” postaci jestestwa, w którym szeroko rozumiana „inność” zdaje się przesłonić kontekst społeczny (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 222).

Analiza historii opowiedzianych przez rodziców

Szkoła, obok środowiska rodzinnego, to drugie podstawowe środowisko wychowawcze. Rodzicom bardzo zależy, aby ich pociechy czuły się bezpieczne w szkole, rozwijały się, nawiązywały relacje z innymi dziećmi, uczyły się odpowiedzialności, pracy w grupie oraz nabywały wielu innych umiejętności, które są niezbędne do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych bardziej niż inni rodzice przeżywają pobyt dziecka w szkole i troszczą się o realizację tych potrzeb.

Wśród moich rozmówców są rodzice dzieci z ADHD, rodzice dzieci zdolnych, dziecka niepełnosprawnego i zaniedbanego pedagogicznie.

Analizując narracje badanych można było dostrzec dwa aspekty tych opowieści. Jeden dotyczył rodziców zadowolonych z tego, jak szkoła podchodzi do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a drugi zaś dotyczył rodziców (opiekunów) rozżalonych, bezsilnych i zmęczonych walką o normalność swojego dziecka (podopiecznego) w szkole.

Rodzice bardzo często mają sprecyzowane oczekiwania dotyczące edukacji swoich dzieci. W przypadku rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych te oczekiwania są cały czas weryfikowane przez objawy, które powodują trudności szkolne i uniemożliwiają normalne funkcjonowanie dziecka.

Funkcjonowanie dziecka w szkole – zdaniem rodziców – w dużej mierze zależy od tego, jak jest ono postrzegane przez nauczycieli i inne dzieci. Tym samym

realizacja potrzeb edukacyjnych dziecka jest uzależniona od postawy i nastawienia środowiska szkolnego dziecka.

Bardzo wyraźnie zaznacza się niezadowolenie wśród badanych, będące wynikiem braku realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka z ADHD, które dla rodziców są bardzo istotne. Problemy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo zaczynają się dość wcześnie i trwają cały czas. Jednak, kiedy dziecko idzie do szkoły, trudności z zachowaniem, nauką i relacjami koleżeńskimi dziecka przyjmują inny wymiar. Dla rodziców jest to kolejne, nowe doświadczenie, któremu muszą stawić czoło. Oczekują wówczas znacznego wsparcia ze strony szkoły i takiego podejścia nauczycieli, które będzie sprzyjało pobytowi dziecka w placówce.

Z negatywną postawą nauczycieli spotkał się pan Marek. Zachowania syna, będące rezultatem ADHD, są odbierane przez nauczycieli jako złe wychowanie dziecka. Badany ma świadomość, jak postrzegany jest syn i jest mu bardzo przykro z tego powodu. Uważa, że dobrze wychowuje syna, a oskarżenia nauczycieli są metodą na pozbycie się problemu. Pan Marek ma żal do nauczycieli, że nie dostrzegają potrzeb syna, tylko widzą zachowania, które są konsekwencją syndromu, a na które syn nie ma wpływu:

Marek: Największy problem jest z nauczycielami. Większość nauczycieli nie akceptuje ADHD jako choroby. (...) większość uważa, że to złe wychowanie przez rodziców, że stwierdzenie ADHD to praktycznie wymysł obecnych czasów, że rodzice to wymyślają, bo są zaganiani, zabiegani, nie mają czasu na poświęcenie się dzieciom i stąd to się wszystko bierze. To jest największy problem rodziców. Niestety z Dominikiem też tak jest. (...) oni twierdzą (nauczyciele) że to my rodzice powinniśmy z nim więcej pracować, bo to nasze dziecko”.

W analizowanym fragmencie narracji widoczny jest obojętny stosunek nauczycieli do potrzeb dziecka z ADHD, które wymaga nie tylko więcej uwagi, lecz także innych metod pracy i spędzania czasu wolnego, które jest bardziej absorbujące, niż inne dzieci.

Natomiast pani Mariola uważa, że to, iż nauczyciele wiedzą o ADHD nie znaczy, że ustosunkują się pracą i zachowaniem do potrzeb dziecka. Dlatego respondentka ma żal do niektórych nauczycieli, że nie rozumieją jakie sytuacje wynikają z ADHD i, że postrzegają syna jako źle wychowanego, nie próbując zrozumieć jego zachowań i zaakceptować jego „inności”. Niestety – zdaniem badanej – nauczyciele nie wiedzą i nie chcą wiedzieć o potrzebach jej syna, bowiem jest to dla nich zbyt absorbujące:

Mariola: (...) że wiedząc, że to jest ADHD, trudno jest ludziom zrozumieć, że takie dziecko może napyskować dorosłemu, może być niegrzeczne wobec dorosłego, nie. To, że on się tam pokręci, że nie może wysiedzieć, to jest łatwo zrozumieć. Najtrudniej jest przyjąć to, że to dziecko po prostu palnie coś tam i w ogóle się nie zastanawia nad tym, co ono palnie, na przykład „beznazdiejna klasówka”, on w tym momencie pomyślał, powiedział i koniec już.

Z narracji badanej można wysnuć bardzo przerażający wniosek. Każde dziecko w tej szkole traktowane jest szablonowo. Nauczyciele w swojej pracy nie uwzględniają, nie dostrzegają indywidualności i niepowtarzalności dziecka, która stanowi o jego tożsamości.

Podobne odczucia ma pani Ewa, która bardzo przeżywa fakt, że nauczyciele nie akceptują ADHD u syna. Jest jej przykro, że Arek jest postrzegany jako niegrzeczne dziecko, bo wygląda normalnie, a nie „jak chory chłopiec”. Zdaniem matki większość nauczycieli uważa, że ADHD to usprawiedliwienie nagannego zachowania, a nie choroba (tak definiuje matka ten syndrom). Pani Ewa uważa, że jest to efekt braku przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, a ich niewiedza wyrządza krzywdę dziecku:

Ewa: (...) dziecko z ADHD wygląda normalnie, więc chodząc do szkoły tak samo jest traktowane jak inne, to nauczyciele często nie wiedzą, to znaczy często, co drugi nauczyciel nie wie, co to jest ADHD i nie wierzą w to ADHD. Czyli większość nauczycieli uważa, wprost mi to mówią, uważa, że ADHD to jest taka choroba wyszukana, że to jest jakaś taka choroba zachodniej cywilizacji, wymyślona i tak uważają, naprawdę. I nawet ci nauczyciele, którzy pracowali z nim parę lat to wielokrotnie rozmawiali ze mną i mówili: „wie pani, co, Arek to jest taki łobuz”

Ewa: (...) bo często dziecko z ADHD, jest mylone, że zrobi coś tam. Zrobi coś tam, coś zapyta, wstanie na lekcji, rzuci papierkiem, coś tam będzie, nie zawsze, ale wtedy jest tak niesympatycznie odbierane, prawda? I taki nauczyciel uważa, że to jest łobuz (...).

W podobnej tonacji jest narracja matki dziecka zdolnego. W przeciwieństwie do dzieci z ADHD, dziecko zdolne jest w stanie zapanować nad własnym zachowaniem, przewidzieć konsekwencje swojego działania, ale podobnie jak ADHD-owiec, szybko nudzi się na zajęciach dydaktycznych. Brak zrozumienia dla indywidualności dziecka widoczne jest także i w tym przypadku, a więc wydawałoby się, że dziecka niesprawiającego trudności wychowawczych. Niestety rzeczywistość doświadczana przez rodziców dzieci szczególnie uzdolnionych jest inna. Jedna z badanych niezbyt pochlebnie wypowiada się na temat szkoły swojego dziecka i nauczycieli, którzy w niej pracują.

Jola: „W poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzili, że Paweł ma większy iloraz inteligencji, niż jego rówieśnicy. A poszliśmy tam, bo mój syn przynosił uwagi ze szkoły, że przeszkadza w zajęciach, że rozprasza inne dzieci, że szybko się nudzi itd. Po tej wizycie myślałam, że coś się zmieni, ale proszę mi wierzyć, że poza tym, że mój Paweł dostaje dwa zadania do rozwiązania, a inne dzieci tylko jedno, to właściwie nic się nie zmieniło. Myślę nawet że jego nauczyciele nie bardzo wiedzą jak z nim teraz pracować, a co gorsza to ja na wywiadówkach mam wrażenie, że on im przeszkadza w ogóle”.

Z analizy narracji wynika, że matka dostrzega brak zainteresowania wyjątkowymi zdolnościami swojego dziecka ze strony nauczycieli. Podejrzewa, że taki stan wynika z braku wiedzy i doświadczenia nauczycieli, którym uczeń o specjal-

nych potrzebach edukacyjnych przeszkadza. Matka jest rozczarowana, że sugestie specjalistów z placówki specjalistycznej nie zmieniły podejścia nauczycieli do dziecka. Ponadto ma świadomość, że dalsze takie działanie zniechęca chłopca do szkoły, powoduje izolację od rówieśników i zamknięcie się chłopca na rodziców.

Jola: *„My wcześniej rozmawialiśmy o wszystkim: o grach, o lekcjach, o kolegach, o zainteresowaniach. Wspólnych tematów było mnóstwo. Ale gdzieś od pół roku Paweł staje się zamknięty w sobie, szczególnie gdy rozmawiamy o szkole”.*

Podobne są odczucia pani Magdy, która jest matką dziecka zdolnego. Analiza narracji pokazuje bardzo zbliżone doświadczenia kobiet. Z wypowiedzi badanej można wnioskować, że szkoła nie dostrzega specjalnych potrzeb edukacyjnych dziewczynki, a na domiar złego upatruje zachowanie nieadekwatne do wieku dziecka, w wychowaniu rodzinnym.

Magda: *„Szkoła nie odpowiada na potrzeby Julii. Pani Pedagog powiedziała mi, że Julia nie ma koleżanek bo uważa się za dorosłą i dlatego nie dogaduje się z rówieśniczkami. Ją rzeczywiście nie interesują te zabawy, ale to właśnie chyba od tego jest pedagog, żeby nad tym pracował, a na chwilę obecną to jest tak, że one się bawią, a Julia czyta książkę na ławce i niby wszystko jest ok. bo nie przeszkadza”.*

Analiza narracji dowodzi, iż matka dziewczynki jest bardzo rozczarowana. Pedagog szkolny, który powinien wspomóc dziecko, rodzinę, ukierunkować nauczycieli na pracę z dzieckiem zdolnym aby go nie zniechęcić, aby rozwijała się nadal oraz nie tracił tak ważnego w rozwoju dziecka kontaktu z rówieśnikami, w gruncie rzeczy nie podejmuje żadnego działania. Zapewne byłoby inaczej – twierdzi badana – gdyby dziewczynka przeszkadzała swoim rówieśnikom czy nauczycielom podczas zajęć, ale skoro nie przeszkadza, to problemu – zdaniem pani pedagog – nie ma.

Dużym kontrastem dla wcześniejszej wypowiedzi jest narracja babci, która wychowuje chłopca. Kobieta ma świadomość, że chłopiec nie posiada podstawowych i niezbędnych pomocy dydaktycznych. Dość niskie dochody nie pozwalają na zakup tych rzeczy. Panią Janinę bardzo boli fakt, że szkoła nie udziela wnukowi pomocy w tej kwestii i chłopiec ponosi konsekwencje w postaci złych ocen. Ponadto badana zwraca uwagę na bardzo istotny element – nauczyciele nie poświęcają chłopcu więcej czasu, aby wyrównać jego poziom z poziomem reprezentowanym w klasie. Adaś nie uczęszcza na żadne zajęcia wyrównawcze, a babcia nie jest w stanie pomóc z racji wieku i „ograniczonej swojej edukacji”. Efekt jest taki, że chłopiec osiąga bardzo niskie wyniki w nauczaniu, co wpływa negatywnie na jego samoocenę i na relacje z rówieśnikami z klasy. Trzyma się na uboczu klasy i nie podejmuje żadnych wyzwań. Szkoła niestety nie zauważa potrzeb chłopca zaniedbanego pedagogicznie, któremu potrzebna jest pomoc, nie tylko materialna.

Janina: „Krew mnie zalewa jak pani w szkole każe dzieciom coś znaleźć w Internecie. My nie mamy Internetu. Nie stać mnie żeby płacić za to rachunki, i pani dobrze o tym wie, bo mówiłam na wywiadówce. Już kiedyś była taka sytuacja, że Adaś dostał jedynekę bo czegoś tam nie znalazł. I wie pani, że jak powiedziałam że nie mamy Internetu, to nawet mu tej jedyнки nie wykreślili. (...) albo każą kupować jakieś rzeczy na zajęcia. Ja wiem, że to jest potrzebne, ale jak ja mam tylko rentę, to nam na życie nie starcza. (...) ja ukończyłam tylko 7 klas i nie wiem jak mu pomóc, a w szkole też jakoś nikt na to nie patrzy, tylko wymagają i wymagają”.

Z analizy narracji wynika, że są także szkoły, które nie tylko zauważają specjalne potrzeby edukacyjne swoich wychowanków, lecz także z należytą starannością je realizują. Doświadczenia pana Tomasza ukazują nam współczesną szkołę, której celem nadrzędnym jest podmiotowość ucznia, nie tylko mieszczącego się w granicach normy, lecz także odbiegającego od niej. Przykładem są słowa badanego, który jest ojcem słabowidzącego chłopca:

Tomasz: „Maciuś jest słabowidzący. Nie chodzi do szkoły specjalnej, bo w wyniku różnych badań i testów psychologiczno-pedagogicznych dowiedzieliśmy się, że może on osiągnąć normalny rozwój i psychiczny i społeczny, jeżeli w szkole powszechnej będzie miał pomoc i wsparcie. I oczywiście pomoc z naszej strony jako rodziców. Dużo nas to kosztowało, żeby wymóc na Pani Dyrektor taką pomoc, ale wszystko udało się zorganizować i Maciek jest w tej szkole szczęśliwy. Myślę, że byliśmy chyba pierwsi, którzy domagali się uwzględnienia specjalnych potrzeb naszego syna, ale widzę że dyrekcja podjęła tę inicjatywę i takich dzieci jest znacznie więcej”.

Z wypowiedzi badanego można wnioskować, że w pierwszej fazie współpracy szkoła nie podejmowała inicjatywy celem wsparcia chłopca. Jednak zdeterminowanie rodziców spowodowało, że nauczyciele wspierają chłopca w edukacji szkolnej, w rozwoju i przystosowaniu go do rzeczywistości. Są także wsparciem dla rodziców, inicjując różne rozwiązania sytuacji problemowych. Szkoła jest na ten moment placówką wspierającą nie tylko Maćka, ale i inne dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podobnie jak pan Tomasz, pani Agnieszka również jest zadowolona z tego, w jaki sposób nauczyciele troszczą się o realizację potrzeb edukacyjnych jej dziecka.

Agnieszka: „Byliśmy mile zaskoczeni, jak zaniostałam orzeczenie lekarskie do pani pedagog. Dowiedziałam się wówczas, że pani pedagog skonsultuje się z poradnią psychologiczno-pedagogiczną celem dopracowania dla Bartka jak najlepszych metod pracy. Powiedziała także, że poinstruuje nauczycieli, jak powinni pracować z synem aby objawy ADHD były jak najmniej dokuczliwe. (...) i powiedziała także, żebyśmy się martwili, bo wszystko idzie wypracować z takim dzieckiem, tylko potrzeba czasu i konsekwencji w działaniu”.

Pani Agnieszka – w przeciwieństwie do innych rodziców dzieci z ADHD – miała wiele szczęścia. Jej dziecko nie było postrzegane przez pryzmat objawów towarzyszących temu zaburzeniu. Pani pedagog zaferowała współpracę nie tylko z rodzicami, ale także ze specjalistami, co w przypadku dziecka odbiegającego

od normy stanowi idealne rozwiązanie. Analizując narrację badanej uwypukla się ogromny ciężar, którego matka pozbyła się zanosząc orzeczenie do szkoły. Nie została skrytykowana za złe wychowanie – czego bardzo się obawiała – wręcz przeciwnie, słyszy słowa wsparcia i otuchy. W dalszej części narracji matka podaje konkretne przykłady pomocy ze strony pedagoga szkolnego, nauczycieli, jak i rówieśników Bartka, którzy przyjmują postawę od swoich nauczycieli, a więc postawę akceptacji, pomocy, zrozumienia i nieograniczonej empatii.

Zadowolonym rodzicem jest także pani Jola. Chociaż z analizy narracji wynika, że w poprzedniej szkole w ogóle nie uwzględniano indywidualności dziecka i nie zwracano uwagi na jego specjalne potrzeby, to w obecnej szkole jest zdecydowanie inaczej. Jasiek jest dzieckiem adoptowanym w wieku 7 lat, w związku z czym przejął już pewne wzory zachowań i system wartości od dzieci z Domu Dziecka. Rodzice, którzy zaadoptowali chłopca, bardzo go kochają i zależy im na tym, aby ukończył szkołę, która umożliwi mu lepszy start w dorosłość. Jasiek przejawia objawy niedostosowania społecznego, ale całe grono pedagogiczne odnosi się z wielką empatią i sympatią do rodziców adopcyjnych. Nauczyciele poświęcają wiele czasu na zajęcia korekcyjne i wyrównawcze, a z rodzicami bardzo często spotykają się celem obrania wspólnego frontu wychowawczego. Z opowieści badanej wynika, że ma to dla niej i męża ogromnie wielkie znaczenie. Rodzice są spokojni, że specjalne potrzeby dziecka są zaspokajane – mimo że chłopiec nie jest świadom swoich potrzeb – co może warunkować dalszy prawidłowy rozwój chłopca.

Jola: *„My nie jesteśmy biologicznymi rodzicami Jasika. Problemy są właściwie od zawsze, ale dopiero teraz po przeprowadzce do Olsztyna natrafiliśmy na szkołę, która nas wspiera, która widzi zachowanie Jasika i dyrektor nie mówi o nim, że jest niedostosowany społecznie, tylko proponuje nam rozwiązania, które ułatwią mu funkcjonowanie w szkole. (...) zaproponowano nam np. spotkania sobotnie, gdzie omawiamy postępy syna i jego porażki, gdzie wspólnie zastanawiamy się z jego nauczycielami jak mu pomóc. Nam bardzo zależy, żeby on ukończył szkołę, bo to dla niego szansa na życie, jakiego nie mieli jego rodzice”.*

Na podstawie opowiedzianych historii można wnioskować, że rodzice oczekiwali od nauczycieli „odrobiny dobrej woli”, która wpłynęłaby bardzo pozytywnie na dziecko, i która pozwoliłaby mu zapomnieć o swojej „inności”. Brak inicjatywy ze strony nauczycieli w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka – co zostało podkreślone w wielu narracjach – powodowało, że czuło się ono gorsze, napiętnowane i spychane na margines życia klasowego. Skutkowało to oczywiście dodatkowymi zaburzeniami, a w konsekwencji powodowało alienację na wszystkich płaszczyznach jego życia.

W ramach podsumowania materiału empirycznego nasuwają się pewne wnioski:

- rodzice dążący do zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych swojego dziecka w większości przypadków są pozostawieni sami sobie;

- rodzice dość często nie mają świadomości gdzie poza szkołą mogą uzyskać pomoc w realizowaniu potrzeb swojego dziecka;
- podejście szkoły masowej, powszechnej do potrzeb ucznia „innego” nie uwzględnia jego indywidualności;
- w szkołach ogólnodostępnych pracują nauczyciele, którzy nie mają przygotowania do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (ADHD, niepełnosprawność, bieda, dziecko zdolne), co w konsekwencji może prowadzić do edukacji takich dzieci w placówkach kształcenia specjalnego;
- brak kompetencji u nauczycieli szkół powszechnych oraz przyzwyczajenie do „tradycyjnych” metod pracy z uczniem, skutkować może dodatkowymi zaburzeniami i bierną postawą w dorosłym życiu społecznym.

Zamiast zakończenia

Dziś zjawiskiem powszechnym staje się niepełnosprawność i szeroko rozumiane odchylenie od normy. Owa „inność” już nas tak nie dziwi i wpisuje się w naszą codzienność, stając się jednym z jej elementów. Wnioskować by zatem można, że ta „inność” jest także uwzględniona w działalności różnych instytucjach, które skupiają się na opiece, wychowaniu i kształceniu dziecka. Szkoła jako instytucja wdrażająca i przygotowująca młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, polegającego na podejmowaniu wyzwań, braniu odpowiedzialności za siebie i innych, szanowaniu i popularyzowaniu wartości uniwersalnych, na poszanowaniu drugiego człowieka, powinna w sposób szczególny uwzględniać potrzeby edukacyjne, które są tak bardzo istotne, a ich realizacja warunkuje bycie jednostki w społeczeństwie.

Literatura przedmiotu i badania empiryczne ukazują ciągłą ospałość szkół w tej kwestii. Argumentów ku temu, aby nie odpowiadać na potrzeby dzieci niepełnosprawnych, dzieci z ADHD, dyslektycznych, zaniedbanych pedagogicznie i innych, jest wiele. Rodzi się zatem pytanie o istotę szkoły i jej znaczenie w rozwoju dziecka, szczególnie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oczywiście są placówki, dla których uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych to wyzwanie, któremu trzeba sprostać. Placówki wówczas nawiązują w wyniku tego współpracę ze specjalistami, współpracują z rodzicami dziecka, a nauczyciele podnoszą swoje kompetencje w sferze kształcenia i wychowania dziecka odbiegającego od normy. To wszystko sprzyja prawidłowemu rozwojowi dziecka, powoduje, że czuje się on częścią klasy i społeczności szkolnej. Podejmuje wyzwania, realizuje się jako uczeń i kolega, ale przede wszystkim ma poczucie bezpieczeństwa i przynależności, które w naszym funkcjonowaniu jest tak bardzo ważne.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1
- Chodkowska M. (1993), *Kobieta niepełnosprawna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Jachimczak B. (2005), *Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd aktualnych ofert*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn
- Jachimczak B. (200), *Funkcjonowanie szkolne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych formach kształcenia na pierwszym etapie edukacji*, [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn
- Leśniewska K., Puchała E. (2011), *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa
- Liotard J.F. (2000), *Fenomenologia*, Wydawnictwo „KR”, Warszawa
- Majewski T. (2002), *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci niewidomych i słabowidzących w integracji szkolnej*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Pachociński R. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3
- Rzedzicka K.D. (2002), *Nie izolować, ale czy integrować?*, (w:) *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Sieradzki M. (2002), *O indywidualnych formach pedagogicznego wsparcia i pomocy specjalnej w rehabilitacji i edukacji dziecka z niepełnosprawnością ruchową w szkolnictwie ogólnodostępnym*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Szewczuk W. (red.) 1979), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Tkaczyk G. (2002), *O wiodącej roli środowiska społeczno-przyrodniczego, realizowanego na I etapie edukacyjnym – w procesie przystosowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do życia w warunkach integracyjnych*, [w:] *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn

Wojnarska A., Kwaśniewska G. (1998), *Dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych – próba charakterystyki*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin

Żuraw H. (1999), *Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku: materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, UAM-WSPS, Poznań–Warszawa

Viera Kurincová, Tomáš Turzák

Katedra Pedagogiky PF UKF, Nitra

Rodičia študentov so zdravotným znevýhodnením a ich rola pri výbere vysokej školy pre dieťa

Parents of students with disabilities and their role in choosing a
college for a child

Currently, higher education institutions are interested in being attractive for the widest number of students. Important group in this context are the parents of students in middle schools, who are potential clients of the universities and participate at deciding and choosing the college for their children. At this stage a fundamental prerequisite for students (intact and with specific needs) and their parents is enough information. Exploring the attitudes of parents towards choosing the college for their son/daughter was the main objective of the study. The research results indicate statistically significant differences in the attitudes of parents with regard to education and health condition of son/daughter.

Kľúčové slová: študenti, zdravotné znevýhodnenie, vysokoškolské vzdelávanie, výber vysokej školy, inkluzívne prostredie, postoje rodičov

Keywords: university students, health disability, university education, inclusive surroundings of university, parents of students with disabilities, attitudes of parents

Úvod

Vysokoškolské učebne, tak ako školské triedy základných a stredných škôl v súčasnosti necharakterizuje homogenita študentov, ale jej heterogenita, diverzita rôzneho charakteru. Svoje miesto v nich majú i študenti so špecifickými potrebami. Uvedené zvyšuje nároky na prácu učiteľov a ich kompetencie pri napĺňaní ich poslania, očakávaní spoločenského systému a zodpovedností, ktoré sú na nich v kladené. Na strane druhej, štúdium mladého človeka so zdravotným alebo iným znevýhodnením vo väčšine prípadov predpokladá i kontinuálnu podporu študenta jeho najbližšou rodinou.

Najzložitejšími obdobiami pre dieťa so zdravotným postihnutím alebo s iným znevýhodnením a jeho rodinu sú prechodné, tzv. transmisívne obdobia, kedy napr. prechádza z jedného prostredia do iného a musí prejsť zložitým procesom adaptácie sa na nové podmienky. Prechod zo strednej školy a začlenenie sa do sveta dospelých podľa M.L. Hardmana – C.J. Drewa – M.W. Egana predstavuje komplexný a dynamický proces. Obsahuje zodpovedné plánovanie, ktoré kulminuje v rozhodnutí sa, akým smerom sa mladý človek bude uberať. V prípade rozhodnutia o ďalšom štúdiu nejde len o jedno rozhodnutie, ale musia sa v ňom zvažovať viaceré okolnosti súvisiace so štúdiom. Ako uvedení autori na základe rôznych výskumných zistení upozorňujú, rodina je najsilnejším článkom v procese rozhodovania a zároveň najvýznamnejším zdrojom prípravy adolescenta pre jeho ďalší život v dospelosti. Kooperatívny systém plánovania tejto fázy života mladého človeka (zaangažovanosť edukačného systému, verejnej sféry pre pomoc dospelým so zdravotným znevýhodnením a systému prirodzenej podpory rodiny a najbližších priateľov) považujú za jeden zo základných komponentov, ktoré uľahčujú proces plánovania prechodu zo strednej školy do ďalšieho života (2011, s. 83–87).

Na základe preštudovania viacerých webových stránok zahraničných univerzít (najmä anglických a amerických) môžeme konštatovať, že k štandardnej vysokoškolskej kultúre patrí vytváranie priestoru pre komunikáciu s rodičmi študentov. Vo fáze rozhodovania sa o výbere vysokej školy by mali rodičia študentov intaktných, ale najmä študentov so zdravotným znevýhodnením zohľadňovať viaceré okolnosti, ktoré sa prenášajú do života vysokoškoláka. Nie je to len výber adekvátneho odboru a programu štúdia, ale je to i zladenie odborného záujmu s inými okolnosťami – napr. s pripravenosťou rodiny odpútať sa od študenta, pripravenosťou študenta dokázať žiť bez rodiny a bez každodenného kontaktu, teda rozhodnúť sa, či študovať v známom, domácom prostredí, alebo v inom meste. (voľne podľa University of Central Lancashire). Osobitne významné sú aj podmienky, ktoré sú zabezpečované pre študentov so špecifickými študijnými potrebami – študenti so zdravotným znevýhodnením, študenti, ktorí majú jazykové bariéry, študenti so socio-kultúrne znevýhodneného prostredia a podobne (viac pozri: Kurincová, Turzák 2013).

Vysokoškolských študentov (mladých dospelých) nad 18 rokov legislatíva chápe ako plnoprávných občanov, ktorí sú oficiálne za všetky okolnosti súvisiace s ich životom (štúdium nevynímajúc) samostatne zodpovední. S prihliadnutím na reálnu spoločenskú situáciu na Slovensku však aj naďalej zohrávajú rodičia vysokoškolských študentov stále nezastupiteľnú úlohu v oblasti ekonomicko-materiálnej ako aj emočnej podpory ich „dospelých“ detí. Hlavným cieľom štúdie bolo preskúmať postoje rodičov k otázkam výberu vysokej školy pre dieťa. V súvislosti s vytýčeným hlavným cieľom sme si stanovili nasledovný výskumný problém:

„Aké sú rozdiely v postojoch k otázkam výberu vysokej školy pre ich syna/dcéru medzi rodičmi vysokoškolských študentov vzhľadom na ich charakteristiky?“ Medzi základné charakteristiky rodičov sme zaradili vzdelanie rodiča, zdravotný stav syna/dcéry, vek rodiča a pohlavie rodiča.

Metódy a metodika výskumu

V nadväznosti na stanovený výskumný problém sme získavali odpovede na nasledovné výskumné otázky:

- Akú rolu preberajú rodičia vysokoškolských študentov pri výbere vysokej školy ich syna/dcéry? Aké sú medzi nimi rozdiely vzhľadom na vybrané charakteristiky?
- Získavajú rodičia informácie o univerzite pri výbere vysokej školy pre ich syna/dcéru? Aké sú medzi nimi rozdiely v spôsobe získavania informácií vzhľadom na vybrané charakteristiky?
- Aké podmienky najviac ovplyvňujú výber vysokej školy pre syna/dcéru? Aké sú rozdiely v podmienkach ovplyvňujúcich výber vysokej školy vzhľadom na zdravotný stav dieťaťa?

Výskumná vzorka

Výberový súbor tvorili rodičia vysokoškolských študentov (N=72), ktorí študujú bakalársky stupeň štúdia, učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov na UKF v Nitre. V rámci výberového súboru tvorilo vzorku 66 (92%) žien a 6 (8%) mužov. Vekový priemer rodičov sa pohyboval od 42 – 59 rokov. Niektoré položky v dotazníku respondenti nevyplnili, pri analýze výsledkov preto vždy uvádzame aj sumárny počet respondentov, ktorí odpovedali v jednotlivých položkách dotazníka. Údaje o nadobudnutom vzdelaní rodičov sme získali od 69 respondentov výskumu. Vysokoškolsky vzdelaní rodičia tak tvorili 17% (N=12), stredoškolsky vzdelaní rodičia s maturitou 61% (N=42) a rodičia s odborným vzdelaním bez maturity 22% (N=15) z výskumnej vzorky. Výberový súbor ďalej tvorilo 66 (92%) rodičov intaktných vysokoškolských študentov a 6 (8%) rodičov študentov so zdravotným znevýhodnením. Pomer rodičov intaktných a zdravotne znevýhodnených študentov vo výberovom súbore je v súlade s rozložením osôb zo zdravotným znevýhodnením v spoločnosti.

Metódy získavania dát

Výsledky sme získali administráciou dotazníka vlastnej konštrukcie. Dotazník obsahoval vstupné, faktografické položky (1. časť), otázky s výberom z viacerých možností zamerané na posudzovanie a sebaopisovanie (2. časť) a otvorené

otázky (3. časť). Otázky v druhej a tretej časti dotazníka sa dotýkali viacerých spolu súvisiacich problémov. S prihliadnutím na zameranie výskumnej štúdie uvádzame iba výsledky týkajúce sa výberu vysokej školy pre syna/dcéru.

Metódy analýzy dát

Získané dáta sme analyzovali prostredníctvom štatistického programu. Bol použitý Pearsonov Chí kvadrát pri stanovení hladiny štatistickej významnosti 0,05. Štatistické spracovanie získaných údajov prebiehalo na dvoch úrovniach:

- úroveň deskripcie – početnosti, percentuálne hodnoty, aritmetické priemery, štandardné odchýlky;
- úroveň inferencie – χ^2 (analýza rozdielu v početnostiach jednotlivých odpovedí rodičov vzhľadom na premenné vzdelanie rodiča, zdravotný stav syna/dcéry, vek rodiča, pohlavie rodiča).

Výsledky a diskusia

Jedným z našich zámerov bolo preskúmať, aké postavenie zaujímajú rodičia pri výbere vysokej školy pre ich syna/dcéru. Výsledky naznačujú, že rodičia umožňujú študentom slobodne sa rozhodnúť pri výbere druhu vysokej školy ako aj odboru štúdia. Do rozhodnutia ich syna/dcéry vstupujú najmä v role poradcov. V tejto súvislosti žiaden z rodičov vo výskumnej vzorke neuviedol, že výber vysokej školy pre dieťa bol podmienený iba rozhodnutím rodiča. Takmer polovica rodičov sa vyjadrila, že výber VŠ bol výlučne vlastným rozhodnutím ich syna/dcéry, do ktorého nijakým spôsobom nezasahovali. Pri testovaní premenných (vzdelanie rodiča, zdravotný stav syna/dcéry, vek rodiča a pohlavie rodiča), sme štatisticky významné výsledky v tejto oblasti dosiahli pri premenných vzdelanie rodiča ($p=0,002$) a zdravotný stav syna/dcéry ($p=0,048$). 80% rodičov s odborným vzdelaním bez maturity (tab. 1) sa vyjadrili, že výber VŠ bol výlučne vlastným rozhodnutím ich syna/dcéry, do ktorého nijakým spôsobom nezasahovali. Na druhej strane rodičia s vysokoškolským vzdelaním významne častejšie uvádzali, že pri výbere vysokej školy pre ich syna/dcéru sa s dieťaťom aktívne radili a pomáhali mu (tab. 1). V tejto súvislosti je možné uviesť aj vyjadrenie jedného z vysokoškolsky vzdelaných rodičov: „Rodič musí pomôcť svojmu dieťaťu s výberom vhodného odboru štúdia a vhodnej vysokej školy. Mal by to s ním prekonzultovať, niekedy sú aj ambície detí nereálne“. Uvedené výsledky súvisia s vyššími aspiráciami vysokoškolsky vzdelaných rodičov a ich detí, ktorých rozhodnutia o zápise na vysokú školu sú prirodzene ovplyvnené výškou a druhom dosiahnutého vzdelania ich rodičov či iných členov užšej i širšej rodiny.

Tab. 1. Vzdelanie rodičov a ich rola pri výbere vysokej školy pre syna/dcéru

Vzdelanie		Rola rodiča		Spolu	χ^2	df	p
		výber VŠ bol výlučne vlastným rozhodnutím syna/dcéry	pred podaním prihlášky sme sa spolu poradil				
Stredoškolské	N	12	30	42	12,147	2	,002
	%	29	71	100			
Odborné bez maturity	N	12	3	15			
	%	80	20	100			
Vysokoškolské	N	6	6	12			
	%	50	50	100			
Spolu	N	30	39	69			
	%	44	56	100			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

V situácii s dieťaťom so zdravotným znevýhodnením vystupujú otázky budúcnosti dieťaťa, možnosti jeho ďalšieho štúdia a následného zapojenia do pracovného procesu ešte zreteľnejšie. V ideálnom prípade rodičia dokážu vytvoriť u svojho dieťaťa vzťah k jeho budúcemu povolaniu a pomôcť mu ho získať. Zdravotné znevýhodnenie však do značnej miery podmieňuje možnosti jeho profesného uplatnenia. Jednou z ciest, ako môžu rodičia pomôcť svojmu dieťaťu začleniť sa v budúcnosti do pracovného procesu, je aj podpora jeho ďalšieho vzdelávania. Uvedené je v súlade aj s výpoveďami rodičov zdravotne znevýhodnených študentov, ktorí boli vo výskumnej vzorke. Rodičia jednotne zdôrazňujú význam kooperatívneho systému plánovania tejto fázy života ich syna/dcéry (tab. 2). Uvádzajú, že pred podaním prihlášky sa so synom/dcérou radili a konzultovali rozhodnutie študovať na univerzite s učiteľmi na strednej škole a s lekármi. Vo fáze rozhodovania o ďalšom štúdiu študenta so zdravotným znevýhodnením na univerzite vystupujú do popredia aj úlohy koordinátorov pre študentov so špecifickými potrebami na vysokých školách. Významné postavenie majú aj poradenské centrá pre študentov so špecifickými potrebami, ktorých činnosť je jednou z podmienok zaradenia týchto študentov v prostredí vysokej školy. V tomto kontexte je potrebné spomenúť aj výskumnú úlohu KEGA 052 UKF-4/2011 s názvom: „Budovanie inkluzívneho prostredia v podmienkach vysokej školy“ (úspešne obhájená v decembri 2013), ktorej jedným z hlavných cieľov bolo vytvoriť poradenské centrum pre študentov so špecifickými potrebami na pôde PF UKF v Nitre. (pozri viac napr. Seidler, Kurincová 2008; Beliková, Seidler 2011; Beliková, Babulicová, Zelená 2011; Kurincová, Turzák 2013 a pod.).

Tab. 2. Zdravotný stav dieťaťa a rola rodiča pri výbere vysokej školy pre syna/dcéru

Znevýhodnenie syna/dcéry na VŠ		Rola rodiča		Spolu	χ^2	df	p
		výber VŠ bol výlučne vlastným rozhodnutím syna/dcéry	pred podaním prihlášky sme sa spolu poradil				
Nie	N	27	39	66	3,927	1	,048
	%	41	59	100			
Áno	N	0	6	6			
	%	0	100	100			
Spolu	N	27	45	72			
	%	37	63	100			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, , df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

V súvislosti s uvedeným bolo našim výskumným zámerom preskúmať, do akej miery a akým spôsobom získavajú rodičia informácie o univerzite pri výbere vysokej školy pre ich syna/dcéru. Až 80% rodičov sa vyjadrilo, že získavali alebo sa samostatne pokúšali získať informácie o možnostiach štúdia na vysokej škole. S rôznou úrovňou dosiahnutého vzdelania rodičov sa líšia aj spôsoby a intenzita získavania informácií rodičmi. Nikto z vysokoškolsky vzdelaných rodičov v porovnaní s ostatnými skupinami neuvádza, že informácie o možnostiach štúdia jeho syna/dcéry nezberal (tab. 3). Naproti tomu, až 60% rodičov s odborným vzdelaním bez maturity uviedlo túto možnosť. Rodičia so stredoškolským a vysokoškolským vzdelaním preferujú získavanie informácií prostredníctvom webových stránok jednotlivých univerzít. 25% vysokoškolsky vzdelaných rodičov uvádza, že okrem iných spôsobov využili aj rozhovor s inými rodičmi vysokoškolačkov alebo rozhovor s učiteľmi na strednej škole. Uvedené výsledky podporujú zistenia o vyšších ambíciách vysokoškolsky vzdelaných rodičov v porovnaní s ostatnými skupinami. Jeden z ukazovateľov, ktorý prirodzene ovplyvňuje spôsob výberu informácií je aj vek rodičov ($p=0,010$). Mladší rodičia (do 50 rokov) skôr vyhľadávajú informácie na webových stránkach. Rodičia, ktorých vek presahoval 50 rokov, skôr preferovali osobné formy vyhľadávania informácií (rozhovor s učiteľmi na SŠ a s inými rodičmi).

Našou výskumnou otázkou bolo tiež preskúmať, aké podmienky najviac ovplyvňujú výber vysokej školy pre dieťa z pohľadu rodičov. Vo fáze rozhodovania sa o výbere vysokej školy zohľadňujú rodičia viaceré okolnosti, ktoré sa prenášajú do života ich syna/dcéry. 46% rodičov intaktných vysokoškolačkov uvádza, že okrem výberu adekvátneho odboru a programu štúdia sa pri výbere

vysokej školy v ich rodine prihládalo na vzdialenosť VŠ od miesta bydliska. Rodičia poukazovali aj na ubytovacie možnosti v mieste štúdia (príbuzný, privát, študentský domov) a štúdium iných známych na VŠ (tab. 4). Ako významný determinant, ktorý rodičia vysokoškolských študentov uvádzali v otvorených položkách dotazníku, je tzv. „meno školy“ resp. kredit školy, ktorú by mal ich syn/dcéra navštevovať.

Tab. 3. Vzdelanie rodičov a spôsob získavania informácií pri výbere vysokej školy pre syna/dcéru

Vzdelanie		Spôsob získavania informácií				Spolu	χ^2	df	p
		rozhovor s učiteľmi na SŠ	rozhovor s inými rodičmi vysokoškolačka	informácie na webe VŠ	nezbieral som, syn/dcéra je dospelý/á				
Stredoškolské	N	9	6	21	6	42	19,6	6	,003
	%	21	14	50	14	100			
Odborné bez maturity	N	3	0	3	9	15			
	%	20	0	20	60	100			
Vysokoškolské	N	3	3	6	0	12			
	%	25	25	50	0	100			
Spolu	N	15	9	30	15	69			
	%	22	13	43	22	100			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, SŠ – stredná škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (0,05 nesignifikantná; $\leq 0,05$ signifikantná; $\leq 0,01$ vysoko signifikantná; $\leq 0,001$ veľmi vysoko signifikantná)

Týmito otázkami sa najčastejšie zaoberajú práve rodičia žiakov zo zdravotným znevýhodnením, V otvorených položkách dotazníku zdôrazňovali nutnosť dostupnosti informácií o možnostiach štúdia pre ich syna/dcéru. Poukazujú pritom na dôležitosť poznania možných obmedzení v štúdiu vzhľadom k druhu a stupňu znevýhodnenia ich dieťaťa. O výbere prihlášky pre syna/dcéru z ich pohľadu jednoznačne rozhoduje aj vzdialenosť od miesta bydliska. Tieto zistenia sú v súlade s výsledkami, ktoré sme získali pri zisťovaní osobnej angažovanosti rodičov pri výbere vysokej školy pre ich dieťa so zdravotným znevýhodnením. Rodičia týchto študentov (100%) v porovnaní s rodičmi intaktných študentov (57%), jednotne uvádzali, že okrem iných spôsobov získavania informácií osobne navštívili vysokú školu, kde bude študovať ich syn/dcéra ($p=0,040$).

Tab. 4. Zdravotný stav dieťaťa a podmienky ovplyvňujúce výber vysokej školy pre syna/dcéru

Znevýhodnenie syna/dcéry na VŠ		Podmienky ovplyvňujúce výber vysokej školy				Spolu	χ^2	df	p
		vzdialenosť VŠ od bydliska	ubytovanie (príbuzný, privat, ŠD)	štúdium známych na VŠ	iné				
Nie	N	30	12	9	15	66	8,86	3	,031
	%	46	18	14	23	100			
Áno	N	6	0	0	0	6			
	%	100	0	0	0	100			
Spolu	N	36	12	9	15	72			
	%	50%	17	13	21	100			

Vysvetlivky:

N – počet respondentov, VŠ – vysoká škola, % – percentá, χ^2 – testovacie kritérium, df – stupne voľnosti, p – dosiahnutá signifikancia (> 0,05 nesignifikantná; ≤ 0,05 signifikantná; ≤ 0,01 vysoko signifikantná; ≤ 0,001 veľmi vysoko signifikantná)

Záver a odporúčania pre prax

O vysokoškolské štúdium prejavuje záujem každoročne čoraz viac študentov. Zvyšujúci sa záujem o nadobudnutie terciárneho vzdelávania sa premieta aj v počte prihlášok na štúdium od uchádzačov so zdravotným znevýhodnením. V tomto kontexte je výber odboru ich štúdia determinovaný záujmom študentov, podmienkami, ktoré im vysoká škola môže poskytnúť, ale aj množstvom a intenzitou podpory ich rodičov.

Na základe dosiahnutých výsledkov je možné konštatovať, že rodičia (napriek faktu, že vysokoškolských študentov považujeme za mladých dospelých – legislatívne samostatne zodpovedných občanov) zohrávajú pri výbere VŠ pres svojho syna/dcéru nezastupiteľnú úlohu. V situácií so študentom so zdravotným znevýhodnením táto skutočnosť vystupuje ešte zreteľnejšie.

Vychádzajúc z výsledkov realizovaného výskumu považujeme za potrebné neustále budovanie pozitívneho obrazu vysokej školy – image školy – prostredníctvom prístupnosti informácií o možnostiach štúdia pre budúcich študentov, ale aj ich rodičov. Okrem webových stránok, vydávania informačných letákov či organizovania dní otvorených dverí, je potrebné vnímať študentov a ich rodičov ako klientov vysokých škôl, ktorí by mali mať možnosť vystupovať ako poradná a podporná zložka v celej variete študijných programov, ako aj aktivít univerzity.

Obzvlášť významnú úlohu by v tejto súvislosti mali zohrávať rodičia študentov so zdravotným znevýhodnením, ktorí by mali spolupracovať s centrami pre pomoc študentom so špeciálnymi potrebami. Rodičia by mohli poskytovať pomoc a psychickú podporu iným rodičom zdravotne znevýhodnených študentov, ktorých deti sa uchádzajú o vysokoškolské štúdium. Mohli by týmto rodičom slúžiť ako vzor, že aj ich dieťa môže napriek svojmu zdravotnému znevýhodneniu dosiahnuť najvyššie – vysokoškolské vzdelanie. V tejto súvislosti nám môžu ako inšpirácie pre podmienky našej edukačnej praxe slúžiť viaceré overené skúsenosti zo zahraničných univerzít (pozri napr. Pattison, E. 2013).

Literatúra

- Beliková V., Seidler P. (2011), *Možnosti štúdia študentov so zdravotným postihnutím na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa, UKF, Nitra*
- Beliková V., Babulicová Z., Zelená H. (2011), *Odporúčané stratégie k štúdiu študentov so zdravotným postihnutím na vysokej škole*, [in:] *Mezinárodní Masarykova konference pro doktandy a mladé vědecké pracovníky MMK, Magnanimitas, Hradec Králové*, s. 1175–1180
- Hardman M.L., Drew C.J., Egan M.W. (2011), *Human Exceptionality: School, Community and Family*, Cengage Learning, Wadsworth
- Seidler P., Kurincová V. (2008), *Inklúzia výnimočných študentov v podmienkach vysokých škôl*, [in:] *Výchova v pedagogickom výskume a praxi: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie zo dňa 31.1.2008*, UCM, Trnava, s. 205–211
- Kurincová V., Turzák T. (2013), *Rodičia a ich miesto vo vysokoškolskom vzdelávaní v kontexte budovania inkluzívneho prostredia vysokých škôl*, [in:] *Pedagogické a psychologické aspekty edukácie*, red. J. Duchovičová, Z. Babulicová, H. Zelená, PF UKF, Nitra
- Květoňová L. (2007), *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálně-pedagogických potřeb*, Paido, Brno, 94 s.
- Kwak A. (red.) (2008), *Rodzicielstwo. Miedzy domem, prawem, służbami społecznymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa
- Pattison E. (2013), *George Fox University Parent Handbook*, dostupné na internete: <http://www.georgefox.edu/parents/handbook/parent-handbook2013.pdf> [cit. 2013-28-09]
- Zgaga P. (2007), *Higher Education in Transition. Reconsiderations on Higher Education in Europe at the Turn of Millenium*, The Faculty Board for Teacher Education, Umea

Iné zdroje

- University of Central Lancashire, dostupné na internete: http://www.unclan.ac.uk/information/parents/the_first_few_weeks.php [cit. 2013-08-03]
- Starting University: Information for parents of new students. The University of Nottingham University Counselling Service, dostupné na internete: <http://www.nottingham.ac.uk/counselling/> [cit. 2013-30-09]

Agnieszka Woynarowska
Uniwersytet Gdański

Zadania szkół przysposabiających do pracy jako miejsc wsparcia dorastania młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną do bycia dorosłym

Tasks of schools-preparing for work as places supporting
adolescents with intellectual disabilities to become adults

In the text the author analyzes functions and objectives of schools-preparing for work which are the last stage of education of students with moderate and severe intellectual disabilities. These schools appear a verge of adulthood of the intellectually disabled and make them acquire or not the necessary competence to become adults. What the author was mostly interested in were teachers' opinions on the tasks and goals they undertake and what the teachers' really do themselves to support students with intellectual disabilities to make them live autonomic and active life. Hence, introducing the research in one particular school in Trójmiasto, the author applied a qualitative review with selected teachers, aiming to search answers to the following questions: what are the functions and objectives of schools – preparing-for work established in the core curriculum and how are they realized in practice? What are the spheres and activities of real supporting of adulthood and what appears neglected? What, in fact, is teachers' actual attitude towards adulthood of people with intellectual disabilities?

Słowa kluczowe: szkoła przysposabiająca do pracy, dorastanie z niepełnosprawnością intelektualną, przygotowanie do dorosłości

Keywords: school- preparing-for work, adolescence with intellectual disabilities, preparing for adulthood

Wprowadzenie

W polskiej Ustawie o systemie oświaty można przeczytać, że „szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności” (Dz.U. 2004, nr 256). Uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym

i znacznym również obejmują wyszczególnione powyżej powinności polskiej szkoły, a celem organizowanej dla nich edukacji jest przygotowanie ich, w oparciu o zasadę tolerancji, wolności i demokracji, do wypełniania na miarę indywidualnych możliwości ról społecznych przypisanych dorosłym obywatelom naszego kraju. Jedną z dostępnych ścieżek edukacji dla tej grupy osób jest szkoła specjalna. Uczniowie uczą się w specjalnej szkole podstawowej i gimnazjum, a następnie na ostatnim etapie edukacji czekają na nich szkoły przysposabiające do pracy. Szkoły, które w moim oglądzie są swoistymi przedprożami dorosłości, miejscami dorastania, dojrzewania, stawania się kobietą i mężczyzną, a mogą być również miejscami emancypacji. Emancypacji, która nie odnosi się do prób ukształtowania nowego człowieka, lecz obejmuje badanie granic, jakie można przekroczyć (Męczkowska 2006, s. 215).

W niniejszym tekście chciałabym przyrzeć się przestrzeni edukacyjnej, wychowawczej, wspierającej dorastanie młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, kreowanej przez te szkoły. Przyrzeć się tym miejscom, które stanowią ostatni etap edukacji uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności. Jak zauważa A. Spruch, miejsce, czyli – jak sugeruje definicja Słownika Języka Polskiego PWN – „część określonej przestrzeni, z którą coś się dzieje, na której coś się odbywa”, to nie każda przestrzeń, ale tylko ta konkretna, nazwana. W rozumieniu socjologicznym jest to przestrzeń „oswojona”, naznaczona przez człowieka (Spruch 2008). A. Męczkowska, dokonując analizy kategorii miejsca w refleksji pedagogicznej, zauważa, że miejsca, definiowane przez nurty z obszaru geografii społecznej, humanistycznej czy kulturowej, traktowane są jako specyficznie ludzka przestrzeń doświadczania świata, „przestrzeń znacząca” dla procesów konstruowania tożsamości podmiotów (Męczkowska 2006, s. 39). Szkoła przysposabiająca do pracy niewątpliwie jest specyficzną przestrzenią, w której coś się odbywa, staje się miejscem, czyli oswojoną przez różne aktywności uczniów, ich emocje i doświadczenia przestrzenią. Może być również, myślę, niezwykle ważnym miejscem doświadczania świata oraz konstruowania tożsamości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Nadrzędnym celem edukacyjnym szkół przysposabiających do pracy jest, jak podaje podstawa programowa (załącznik nr 7, 2009), przygotowanie młodzieży do pełnienia różnych ról społecznych oraz autonomicznego (na miarę ich możliwości rozwojowych) i aktywnego dorosłego życia. Analiza tego celu kieruje w stronę teoretycznych koncepcji dotyczących obszaru dorastania i dorosłości oraz jego wsparcia, które na początku podjętego wątku należy przedsięwziąć. Na początku rozważań nasuwają się następujące pytania: jak społecznie definiowana jest dorosłość i jak przez pryzmat znaczeń jej przypisywanych rozumie się dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną? Jakie role społeczne przypisane są dorosłości, oraz które z nich, w społecznym oglądzie, może podejmować

osoba z niepełnosprawnością intelektualną? Co oznacza: żyć autonomicznie? Jak przygotować młodą osobę z niepełnosprawnością intelektualną do dorosłości oraz na jakie aspekty w okresie adolescencji powinno zwrócić się szczególną uwagę?

Dorosłość przez andragogów definiowana jest bardzo różnorodnie. M. Malewski wyróżnia trzy stanowiska definiujące dorosłość. Pierwsze ujmuje dorosłość jako: stan społeczny człowieka, drugie jako proces rozwoju psychicznego i trzecie jako proces społeczno-kulturowy (Malewski 1991, s. 24). Dorosłość definiowana jako stan społeczny człowieka może oznaczać według Mościckiej „zdolność do samodzielnego zapewnienia sobie bytu i do wykonywania zadań społecznych (Mościcka, za Malewski 1991, s. 24). Dorosłość rozumiana jako proces rozwoju psychicznego jest wiązana z właściwościami psychicznymi jednostki i traktowana jako całozyciowy proces rozwojowy. M. Malewski odwołuje się tutaj do trzech andragogicznych koncepcji dorosłości: C.C. Cogginsa, R. Urbańskiego oraz M.S. Knowlesa. Coggins analizuje proces dorosłości na skali wzrost – regres. Przebieg tego procesu odzwierciedla kompleks przyjmowanych postaw wobec: siebie, innych, życia (uważana za kluczową), wiedzy i procesu jej zdobywania. R. Urbański traktuje dorosłość „jako dynamiczny, całozyciowy proces osobowościowego »stawania się« jednostki” i analizuje go jako system progresywnych zmian o charakterze społeczno-moralnym (Malewski 1991, s. 27). Punktem wyjścia tej koncepcji jest etyczny wymiar człowieka „prostomyślnego”. Urbański wyróżnia pewne typy dyspozycji osobowościowych reprezentujących dorosłość. Za najbardziej istotne dla wizerunku człowieka dorosłego uznaje dziesięć dyspozycji osobowościowych: „ciągła ekspansja miłości i ciepła życia; niezależność od pełnienia roli społecznej; pogoda i spokój wewnętrzny; poczucie wewnętrznej siły i możliwości oddziaływania na innych; otwartość na doświadczenie życiowe innych i otaczającą rzeczywistość; uznanie wzajemnej zależności jako esencji bytu ludzkiego; umiejętność cieszenia się cudzą radością; umiejętność pełnego przeżywania chwili; wiara w siebie i innych; działanie w pełni spontaniczne” (Malewski 1991, s. 28).

Inną wizję dorosłości ukazuje M.S. Knowles, twierdząc, „że jest ona finalnym rezultatem ciągu zmian i przekształceń, jakim w procesie życiowego dojrzewania ulegają struktury psychiczne jednostki” (Malewski 1991, s. 29). Proces dojrzewania, który prowadzi do dorosłości, jest procesem wielopłaszczyznowym i obejmuje całą egzystencję człowieka. Dorosłość rozumiana jako proces społeczno-kulturowy ujmowana jest „jako proces fizycznego, społecznego i psychicznego rozwoju człowieka, który obejmuje cały okres jego istnienia” (Malewski 1991, s. 30). Stanowisko to kładzie nacisk na role społeczne jako zadania przeznaczone jednostce. Miarą dorosłości jest zdolność człowieka do samodzielnego kształtowania własnego życia w taki sposób, aby efektywnie, spełniając formułowane wo-

bec niego oczekiwania społeczne, dostarczało mu poczucia sensu jego egzystencji i było źródłem indywidualnej satysfakcji (Malewski 1991, s. 36).

W pryzmacie omówionych koncepcji dorosłości można by stwierdzić, że człowiek dorosłym staje się przez całe życie, rozwijając swoje postawy względem siebie, innych, życia, rozwijając pewne dyspozycje osobowościowe, wypełniając społeczne oczekiwania poprzez wypełnianie ról społecznych przeznaczonych dorosłemu oraz posiada zdolność samodzielnego kształtowania własnego życia i ma poczucie jego sensu. Tak rozumiana i definiowana dorosłość powoduje, że w wielu społecznych kręgach osoby z niepełnosprawnością intelektualną uznawane są za „wieczne dzieci”, gdyż w społecznym oglądzie nie posiadają dostatecznej umiejętności samodzielnego kształtowania własnego życia czy pełnienia ról społecznych przypisanych osobom dorosłym, takich jak: bycie pracownikiem, bycie w związku, bycie rodzicem, osobą kreującą swoje życie, potrafiącą podejmować samodzielne decyzje.

Taki sposób myślenia o dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną pokazują chociażby badania K. Rzedzickiej dotyczące społecznych koncepcji dorosłości w odniesieniu do niepełnosprawności. Analizy autorki ukazują, że badani raczej nie łączą dorosłości z niepełnosprawnością intelektualną, uważając, że w zasadzie to wyklucza ona możliwość bycia dorosłym (Rzedzicka 2003). Myślę jednak, jestem w zasadzie o tym przekonana, że dzięki wielu realizowanym projektom wsparcia aktywności społeczno-zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, poprzez tworzenie płaszczyzn do doświadczania własnej autonomii, kreowanych również w przestrzeniach szkoły, poprzez tworzenie projektów umożliwiających zaistnienie w wielu dorosłych rolach społecznych i obecność w przestrzeni publicznej, zmianie ulegnie społeczne myślenie o rolach, jakie osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny w społeczeństwie pełnić (od roli biernego inwalidy i „wiecznego dziecka” do roli aktywnego obywatela, pełnowartościowego konsumenta).

Chociaż niestety, jak zauważa A. Gutowska, osoby z obniżoną sprawnością intelektualną, traktowane przez najbliższe, ale i dalsze środowisko jak „duże dzieci”, najczęściej nie doświadczają problemów okresu dorosłości. Nie oznacza to jednak, że przez tę fazę nie przechodzą. W zrozumieniu siebie i świata, formowaniu własnej tożsamości potrzebują pomocy, wsparcia zarówno ze strony rodziny, jak i odpowiednich instytucji. Wchodzenie w dorosłość związane jest z przejściem od pozycji „pasywnej” do pozycji „aktywnej”. Brak tego przejścia stawia jednostkę w sytuacji braku samodzielności, bezdecyzyjności, zewnątrzsterowności, a nawet przedmiotowości. Świat dorosłych, niezrozumiały i obcy, staje się wtedy w pewnym sensie nieosiągalny dla tej grupy niepełnosprawnych (Gutowska 2012, s. 421).

Według R.J Havighursta stawanie się dorosłym wiąże się z opanowaniem społecznej roli męskiej lub kobiecej, to akceptacja własnej fizyczności, osiąganie niezależności emocjonalnej od rodziców i innych osób dorosłych, przygotowanie do kariery zawodowej (Tyszkowa 1993). Dorastanie jest procesem skomplikowanym i złożonym gdzie, jak pisze Gutowska, zmiany biologiczne, najczęściej nie pokrywają się ze zmianami w sferze psychospołecznej. Nauczyciele, rodzice i opiekunowie dorastających osób z niepełnosprawnością intelektualną powinni pamiętać, że wraz z różnorodnymi zmianami związanymi z dojrzewaniem pojawiają się także nowe odczucia i potrzeby (Gutowska 2012, s. 421). Są to potrzeby seksualne, potrzeba przynależności, akceptacji, podobania się. Potrzeba kontaktów z rówieśnikami, która to odgrywa istotną rolę w procesie socjalizacji, kształtowania się tożsamości.

Jak zauważa Kościelska, społeczeństwo ciągle boi się przejawów seksualności, płciowości osób z niepełnosprawnością intelektualną (Kościelska 2000). Potrzeby seksualne bardzo często są niedostrzegane, ignorowane, a wśród rodziców i nauczycieli panuje często pogląd, że edukacja seksualna jest „niepotrzebnym rozbudzaniem”. Adolescenci z niepełnosprawnością intelektualną nie mają zazwyczaj wystarczającej wiedzy ani wsparcia, pozostają sami z problemem. Skutkuje to niezrozumieniem własnej cielesności, otaczającego świata i może być nieestety przyczyną wykorzystywania seksualnego (Gutowska 2012). Osoby z niepełnosprawnością intelektualną w procesie dorastania mogą również bardzo silnie przeżywać uczucia i emocje.

Jak zauważają A. Gutowska i F. Wojciechowski, dorastająca osoba z niepełnosprawnością intelektualną w drodze do dorosłości potrzebuje wsparcia, ale też zdrowego rozsądku, cierpliwości i czasu, żeby przystosować się do zachodzących zmian i osiągnąć maksymalny stopień dojrzałości, a pomyślne realizowanie zadań rozwojowych wymaga spełnienia określonych warunków fizjologicznych, psychologicznych i społecznych, które mogą być czynnikiem zwiększającym prawdopodobieństwo uruchomienia twórczej i kreatywnej postawy wobec życia (Gutowska 2012 s. 423; Wojciechowski 2007).

W okresie dorastania, stawania się dorosłym adolescent doświadcza szczególnie silnie potrzeby samookreślenia się i uzyskania niezależności. Przejście do pozycji „aktywnej” związane jest ze świadomością własnej autonomii, uniezależnianiem się, podejmowaniem decyzji dotyczącej własnego życia, to także świadomość swoich możliwości i ograniczeń. Jak zauważają Pileccy, wyznaczniki, czyli czynniki decydujące bezpośrednio o rozwoju autonomii osoby niepełnosprawnej intelektualnie, mogą tkwić w niej samej, stanowiąc jej osobiste zasoby, lub też w interakcjach z najbliższym otoczeniem. Czynniki osobowościowe i interakcyjne pozostają ze sobą w stałej współzależności, wzajemnie na siebie wpływając i modyfikując swe działanie (Pileccy 1996, s. 36).

Wśród czynników osobowościowych autorzy za bardzo istotne uznają: samoświadomość, samoakceptację, poczucie własnej wartości, poczucie pewności, umiejętności społeczne, a w nich empatia, komunikowanie się, umiejętności radzenia sobie oraz umiejętności korzystania ze wsparcia. Do istotnych czynników interakcyjnych zaliczyli: zachowania wychowawcze rodziców, opiekunów, nauczycieli czy terapeutów, takie jak: akceptacja, empatyczne zrozumienie oraz aktywny udział w życiu, intencjonalne rozwijanie umiejętności, kontakty z pełnosprawnymi, udział w obowiązkach. Również istotne w kształtowaniu autonomii jest udzielane przez nauczycieli, rodziców czy terapeutów wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne (Pileccy 1996, s. 37).

Wychowanie do autonomii, do prowadzenia autonomicznego życia na miarę swoich możliwości to wychowanie do bycia w zgodzie z samym sobą i innymi. Bardzo ważne, na tej drodze wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną do osiągnięcia autonomii, jest zwrócenie uwagi na potrzebę rozwijania pewnych kompetencji, które ułatwią prowadzenie samodzielnego i aktywnego życia oraz odnalezienie się w przestrzeni pracy. Przestrzeni, która również jest znakomitym miejscem, jak pisze B. Cytowska, kształtowania zrębów odpowiedzialności (Cytowska 2012, s. 232). Taki zbiór kompetencji został zebrany przez W. Otrębskiego, G. Wiącka i zaprezentowany w stworzonej przez nich Skali przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jak zauważają autorzy, jednym z wyznaczników dorosłości człowieka jest podejmowanie ról społecznych, które w powszechnym odbiorze przeznaczone są dla dorosłych i które pełnione są przez rówieśników za dorosłych się uważających. Wiodącą wśród nich jest oczywiście rola pracownika (Otrębski Wiącek 2012).

Jednakże, młodzież rozpoczynająca swoją karierę zawodową nie zawsze dobrze odnajduje się na rynku pracy, czasami doświadcza szeregu niepowodzeń skutkujących dłuższym lub krótszym okresem pozostawania bez zatrudnienia. Aby pomóc młodzieży w rozwiązaniu tego problemu, opracowano pakiet materiałów wspierających młodzież z niepełnosprawnością umysłową w procesie przechodzenia z edukacji na rynek pracy. Materiały te odpowiadają potrzebom współcześnie rozumianej edukacji i rehabilitacji zawodowej. Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową jest elementem składowym tych materiałów. Zgodnie z wymogami wobec narzędzi stosowanych w rehabilitacji jej zasadniczą funkcją jest, jak wskazują autorzy, diagnoza (opis) poziomu przystosowania do sytuacji pracy. Stanowi ona podstawę współcześnie podejmowanych wobec tej młodzieży działań edukacyjnych i rehabilitacyjnych (Otrębski, Wiącek 2012). Autorzy zawarli w skali zbiór kompetencji, które należy obserwować i rozwijać, aby podnosić poziom przystosowania do sytuacji pracy młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, ale również dzięki ich nabywaniu poszerza się i kształtuje ich autonomia. Nauczyciel posługujący się owym na-

rzędziem ma możliwość także określania mocnych i słabych stron swojego ucznia oraz nakierowania swoich działań na pomoc w pokonywaniu deficytów. Kompetencje odnoszą się do przystosowania w obszarze relacji do Ja i obejmują umiejętności związane z samoobsługą, umiejętnościami poznawczymi i kierowaniem sobą. Następnie do przystosowania w obszarze relacje Ja-inni i obejmują umiejętności istotne w relacjach społecznych i zaradności społecznej. Trzeci obszar kompetencji związany jest z przystosowaniem w wymiarze relacji Ja-praca (Otrębski, Wiącek 2012).

Kolejnym ważnym zadaniem, jak zwraca uwagę A. Żyta, we wsparciu autonomii jest działanie skoncentrowane na podnoszeniu wiary we własne siły oraz rozwijanie umiejętności służących wzrostowi samoświadomości oraz wiedzy o sobie (Żyta 2010, s. 73). Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną, ale również adolescenti na drodze do niej, potrzebują wsparcia w zakresach: wiedzy na temat tego czego chcą, czym się interesują, z czym sobie nie radzą; możliwości wybierania zgodnego z własnymi, aktualnymi potrzebami i preferencjami; przewidywania konsekwencji swoich decyzji i działań; ćwiczenia samodzielnego inicjowania działań i konsekwencji w dążeniu do celu; uświadamiania, że ponoszą odpowiedzialność za swoje czyny i egzekwowania tego; dążenia do niezależności z jednoczesnym uświadomieniem, że istnieją wzajemne zależności między ludźmi; ćwiczenia wytrwałości, wiary we własne możliwości, elastyczności i kreatywności (Pisula 2008). Rozwijanie autonomii jest podstawowym celem, jak pokazuje to również nadrzędny cel pracy szkół przysposabiających do pracy, edukacji i rewalidacji. Jak zauważa A. Żyta, osoba autonomiczna ma szansę na kierowanie swoim zachowaniem, jej zdanie jest uwzględniane, a relacje z nią oparte na zasadzie wzajemności. Droga ku autonomii jest niełatwa, często zarówno rodzice, jak i opiekunowie decydują za osobę niepełnosprawną, nie dają jej możliwości dokonywania samodzielnych wyborów (Żyta 2010, s. 72).

Jak wspomniałam na początku niniejszego tekstu, moim zamysłem jest przyjrzenie się przestrzeniom szkół przysposabiających do pracy, które stanowią przedproża dorosłości tych osób. Przestrzeniom, w których odbywa się dorastanie, nabywanie lub też nie, kompetencji potrzebnych do bycia dorosłym. Najbardziej zaś interesują mnie poglądy nauczycieli dotyczące realizowanych przez siebie zadań i celów edukacyjnych wspomagających dorastanie uczniów do bycia dorosłym człowiekiem prowadzącym autonomiczne i aktywne życie. Jak pokazały powyższe analizy teoretyczne, adolescencja to etap złożony i skomplikowany, wymagający zrozumienia pojawiających się potrzeb, ale również świadomości nauczycieli odnośnie do istnienia etapu dorosłości w życiu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nie ukrywam, że jest to dla mnie nowe pole eksploracji, gdyż do tej pory zajmowały mnie wątki dotyczące wsparcia dorosłości wydarczające się już po ukończeniu edukacji.

Niniejszy tekst jest efektem badań, które nazwałabym pilotażowymi i zarazem wstępnym elementem szerszego zamyśłu badawczego dotyczącego realizowanych w Trójmieście projektów szeroko rozumianej rehabilitacji społeczno-zawodowej czy aktywizacji społeczno-zawodowej, do podjęcia której przygotowywany jest młody człowiek z niepełnosprawnością intelektualną właśnie w szkołach przysposabiających do pracy. Badania poglądów nauczycieli tych szkół dotyczące sposobów i obszarów wsparcia dorastania uczniów realizowanych w przestrzeni szkoły będą jednym z elementów tego projektu.

Pytanie, na które szukałam odpowiedzi podejmując tę aktywność badawczą, brzmi następująco: jakie zadania i cele wyznacza szkołom przysposabiającym do pracy podstawa programowa, a jak w rzeczywistości, według pracujących tam nauczycieli, są one realizowane przez nich, w przestrzeni tychże szkół. W jakich obszarach wspiera się dorastanie do dorosłości, jakie obszary są pomijane, jaki jest stosunek nauczycieli do dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Aby znaleźć odpowiedź na nurtujące mnie pytania dokonałam, po pierwsze, analizy podstawy programowej, następnie dokonałam przeglądu edukacyjnych propozycji szkół przysposabiających do pracy funkcjonujących w Trójmieście, bazując na ich materiałach promocyjnych oraz przeprowadziłam wywiady jakościowe z trzema nauczycielkami jednej ze szkół. Brałam również udział w zajęciach II klasy tejże szkoły.

Analiza zadań i celów wyszczególnionych w podstawie programowej

W polskim systemie oświaty, polskiej strukturze oświaty szkoły przysposabiające do pracy pojawiły się jako niezależne, odrębne placówki w 2004 roku na podstawie uchwalenia właściwej ustawy edukacyjnej (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 r.; Dz. U. 2003 nr 210, poz. 2041). W tym roku mija 10 lat od wprowadzenia tego typu szkół – miejsc do edukacyjnej rzeczywistości uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Szkoły te mają już swoich absolwentów, którzy rozpoczęli doświadczanie i kreowanie swojego dorosłego życia poza systemem edukacji. W zamyśle ustawodawców szkoły przysposabiające do pracy są trzyletnimi szkołami ponadgimnazjalnymi przeznaczonymi dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ich funkcjonowanie reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach

szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17) oraz późniejsze Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012, poz. 204). W Załączniku nr 7 i nr 10 do tych rozporządzeń czytamy, że w szkołach przysposabiających do pracy, przeznaczonych dla uczniów z umiarkowaną i znaczną niepełnosprawnością intelektualną oraz z niepełnosprawnościami sprzężonymi, kształcenie dostosowane jest do potrzeb edukacyjnych i psychofizycznych możliwości uczniów.

Jak ukazuje podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół specjalnych przysposabiających do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi: szkoła specjalna przysposabiająca do pracy dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi przygotowuje młodzież do pełnienia różnych ról społecznych oraz autonomicznego (na miarę ich możliwości rozwojowych) i aktywnego dorosłego życia. Polega na całościowej i jednoczesnej realizacji funkcji dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i profilaktycznej szkoły, z uwzględnieniem specyficznych form i metod pracy oraz zasad nauczania, opisanych przez współczesne nauki społeczno-pedagogiczne. Kształcenie według podstawy programowej obejmuje: kształcenie ogólne umożliwiające utrwalenie i poszerzenie zakresu posiadanej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności; przysposobienie do pracy rozumiane jako: kształtowanie właściwych postaw wobec pracy, przyswajanie podstawowej wiedzy o pracy i poznawanie typowych sytuacji związanych z pracą, uczenie wykonywania różnych prac, w tym porządkowych i pomocniczych oraz opanowanie podstawowych umiejętności i czynności pracy, a także przygotowanie do podjęcia samodzielnej lub wspomaganej pracy na określonym stanowisku na wolnym lub chronionym rynku pracy.

W procesie kształcenia uczniów wyodrębnia się: zajęcia edukacyjne: funkcjonowanie osobiste i społeczne w tym: wychowanie fizyczne, przysposobienie do pracy, etyka. Zajęcia rewalidacyjne; zajęcia sportowe; zajęcia kształtujące kreatywność, w szczególności muzykę, plastykę, zajęcia rozwijające zainteresowania, zajęcia kształtujące umiejętność spędzania wolnego czasu.

Celem edukacji uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi jest utrwalanie i poszerzanie zakresu posiadanej wiedzy, kształcenie kompetencji społecznych, zdolności adaptacyjnych i nabywanie nowych umiejętności umożliwiających samodzielne, niezależne funkcjonowanie tych uczniów (załącznik nr 7, 2009). Analiza zadań szkoły wyszczególnionych w podstawie programowej, dzięki którym powyższy cel edukacji będzie zrealizowany, pozwala wyodrębnić następujące obszary działań nauczycieli względem uczniów, dzięki którym nastąpi: rozbudzanie motywacji i rozwijanie zdolności, kształtowanie zainteresowań

i ujawnianie zdolności, rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i poszanowania innych; utrwalanie wiadomości i umiejętności zdobytych przez uczniów na wcześniejszych etapach edukacyjnych; osiągnięcie maksymalnej zaradności i niezależności na miarę indywidualnych możliwości uczniów; kształtowanie prawidłowej postawy uczniów wobec pracy, w aspekcie motywacji, kompetencji i wykonania; przygotowanie do wykonywania, indywidualnie i zespołowo, różnych prac mających na celu zaspokojenie potrzeb własnych i otoczenia; kształtowanie umiejętności posługiwania się narzędziami, maszynami i urządzeniami oraz opanowanie prostych umiejętności i czynności pracy; kształtowanie umiejętności związanych z poszukiwaniem pracy, w tym korzystania z różnych źródeł informacji; przygotowanie do aktywnego uczestnictwa w różnych formach życia społecznego na równi z innymi członkami danej zbiorowości, pełnienia ról społecznych, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za samodzielnie dokonywane wybory i podejmowane decyzje; kształtowanie umiejętności samodzielnego organizowania wypoczynku i czasu wolnego (załącznik nr 7, 2009).

Wśród wyszczególnionych w podstawie programowej treści moją szczególną uwagę zwrócił obszar związany z przygotowaniem uczniów do dorosłości. Wymienia się tu po pierwsze: treści związane z kształtowaniem umiejętności niezbędnych w autonomicznym, dorosłym życiu, a wśród nich świadomości własnej tożsamości, akceptacji siebie jako osoby niepełnosprawnej; rozróżniania koleżeństwa, przyjaźni, miłości, wolności osobistej oraz przewidywania konsekwencji własnych działań; ustalania hierarchii potrzeb i podejmowania samodzielnych decyzji, poczucia obowiązków; planowania dnia i organizowania czasu wolnego; dokonywania wyborów w różnych sytuacjach życiowych; nawiązywania pozytywnych relacji z ludźmi; posługiwania się dowodem osobistym i innymi dokumentami; urządzania miejsca zamieszkania i planowania wydatków; korzystania z usług pocztowych, bankowych; samodzielnego lub wspieranego dokonywania zakupów w różnych rodzajach sklepów. Drugi obszar treści dotyczy: kształtowania i utrwalania zachowań i nawyków ogólnie akceptowanych w świecie ludzi dorosłych w zakresie higieny i wyglądu zewnętrznego. Trzeci obszar treści to wychowanie do życia w rodzinie, którego celem jest: wzmacnianie prawidłowych relacji między osobami przeciwnej płci oraz aktywnego udziału w życiu rodziny; ukazywanie wartości rodziny w życiu człowieka; pomoc w zaakceptowaniu i poszanowaniu własnego ciała; zapoznanie ucznia z prawem do ochrony intymności. Kolejny obszar związany jest z przygotowaniem ucznia (zgodnie z jego możliwościami) do podejmowania pracy, w szczególności w następujących dziedzinach: wytwarzanie przedmiotów dekoracyjnych i pamiątkarskich; gospodarstwo domowe; prace poligraficzno-introligatorskie; prace ogrodnicze; zadania kurierskie, prace biurowe; elementy bukiciarstwa; elementy sadownictwa; elementy

tkactwa, elementy szycia ręcznego, maszynowego; sporządzanie i wydawanie posiłków; hodowla zwierząt; prace stolarskie; prace w szatni; pakowanie różnych przedmiotów; elementy dziewiarstwa; ceramika. W trakcie trwania zajęć przysposobienia do pracy są realizowane następujące zagadnienia: praca i jej znaczenie w życiu człowieka, prawa i obowiązki pracownika i pracodawcy; poszukiwanie zatrudnienia i poznanie sposobu dopełniania formalności związanych z zatrudnieniem; rodzaje pracy i specyficzne zachowania zawodowe; organizacja i środowisko pracy; umiejętność pracy w zespole (załącznik nr 7, 2009).

Po dokonanej analizie podstawy programowej i założeń pracy szkół przysposabiających do pracy mogą stwierdzić, że jest to miejsce, powinno być to miejsce, w którym bardzo istotne wydaje się kształtowanie autonomii, samodzielności i zaradności osobistej uczniów. Uczniów, którzy stoją na progu swojej dorosłości i są do niej przygotowywani, wdrażani poprzez właśnie naukę odpowiedzialności za siebie i swoje działanie, dawanie możliwości próbowania wielu aktywności z obszaru pracy, uczenia się tego czym jest praca i jakie obowiązki są z nią związane. Ale również jest to miejsce zawierania przyjaźni i rodzenia się pierwszych sympatii, ale także doświadczania swoich potrzeb, swojej seksualności – bycia mężczyzną i kobietą. Miejsce budowania pozytywnego obrazu siebie, jako obywatela danej społeczności lokalnej, nauki dbania o siebie. Myślę, że jest, może to być bardzo ważne miejsce w perspektywie wsparcia w dorastaniu, niezbędny etap na drodze ku dorosłości.

E. Zakrzewska-Manterys uważa, że szkoły przysposabiające do pracy to nowoczesna edukacja otwierająca perspektywy zawodowe. Jak zauważa autorka, młodzież upośledzona umysłowo w stopniu umiarkowanym lub znacznym w wieku powyżej 18. roku życia to przeważnie uczniowie szkół przysposabiających do pracy. Przedłużenie ich obecności w systemie edukacyjnym jest dla nich szansą na uczestnictwo w ciekawych, rozwijających zajęciach. Jest to o tyle ważne, że do momentu wprowadzenia do polskiego systemu oświaty szkół przysposabiających do pracy uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną umiarkowaną i znaczną przeważnie, z małymi wyjątkami, kończyli edukację na poziomie gimnazjum. Zasadnicza szkoła zawodowa była dostępna wąskiemu gronu najlepiej funkcjonujących osób. Obecnie szkoły przysposabiające do pracy są dostępne dla wszystkich uczniów, co znacznie wydłuża ich obecność w systemie edukacyjnym, a tym samym przyczynia się do podniesienia jakości ich życia. Uczniowie szkół przysposabiających do pracy uczestniczą w wielu ciekawych i wzbogacających innowacjach edukacyjnych. Indywidualnie dobrane programy nauczania, konstruowane przez wszystkich nauczycieli pracujących z danym uczniem i konsultowane z rodzicami, przyczyniają się do lepszego wychwytywania osobistych uzdolnień i upodobań prowadzą do maksymalnego rozwijania potencjału poszczególnych uczniów (Zakrzewska-Manterys 2012, s. 33).

Trójmiejskie Szkoły Przesposabiające do Pracy

W Trójmieście działają cztery szkoły przesposabiające do pracy – w Gdańsku w Zespole Szkół Specjalnych nr 2, w Sopocie w Zespole Szkół Specjalnych nr 5, w Gdyni w Zespole Szkół Specjalnych nr 17 i Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym nr 1 im. H. Borzyszkowskiej.

Szkoła Specjalna Przesposabiająca do Pracy w Gdańsku, w swoim zamyśle, przygotowuje młodzież do prac pomocniczych oraz do codziennego funkcjonowania w społeczeństwie. Oferuje praktyki w zakładach pracy: ZOO, Caritas, Dom Pojednania i Spotkań. Na zajęciach przesposobienia do pracy realizowane są treści z następujących dziedzin: gospodarstwo domowe (pranie, prasowanie, sprząatanie), wytwarzanie przedmiotów dekoracyjnych i pamiątkarskich, prace introligatorskie, sporządzanie i wydawanie posiłków, zadania kurierskie i prace biurowe, elementy szycia ręcznego, prace ogrodnicze, prace stolarskie i remontowe, prace praktyczne z zastosowaniem różnych technik, opieka nad dzieckiem (www.zss2.eu, dostęp: 10.04.2014).

Sopocka Szkoła Przesposabiająca do Pracy funkcjonuje w celu kształcenia absolwentów gimnazjum z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz niepełnosprawnościami sprzężonymi. Ramowy plan nauczania w tej szkole obejmuje przedmioty: funkcjonowanie osobiste i społeczne z elementami edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, przesposobienie do pracy, wychowanie fizyczne, religię. Uczniowie korzystają z dodatkowych zajęć: sportowych (basen), zajęć muzycznych i tanecznych, teatralnych, komputerowych i pracowni ceramicznej. Uczniowie korzystają również z indywidualnych zajęć rewalidacyjnych i terapeutycznych. Ogólne cele edukacyjne, które stawiają sobie nauczyciele, to wszechstronny rozwój ucznia ukierunkowany na przygotowanie do pracy w warunkach chronionych lub dostosowanych do możliwości danej osoby. Przygotowanie młodzieży do samodzielnego startu w dorosłe życie. Celem nauczania przedmiotu przesposobienie do pracy jest wyposażenie ucznia w podstawowe wiadomości i umiejętności praktyczne przesposabiające go do pracy tak, aby był zaradny w codziennym życiu i mógł w nim uczestniczyć na miarę swoich możliwości. W ramach przedmiotu przesposobienia do pracy uczniowie wykonują zadania w kuchni i stołówce szkolnej, na terenach zielonych szkoły, na hipodromie. Absolwent tej szkoły powinien umieć: robić zakupy, organizować stanowisko pracy i bezpiecznie wykonywać podstawowe czynności technologiczne, chronić zdrowie w czasie pracy, organizować pracę przy czynnościach porządkowych oraz odpowiednio dobierać i stosować środki czystości, bezpiecznie posługiwać się podstawowymi narzędziami pracy i urządzeniami mechanicznymi, przestrzegać higieny produkcji oraz ogół-

nych zasad BHP, sporządzać proste potrawy z zachowaniem zasad zdrowego odżywiania, oszczędnie gospodarować surowcami i zapobiegać ich stratom, wykonywać proste czynności na terenie otwartym wokół terenu szkoły proste prace na hipodromie oraz w gospodarstwie wiejskim. Po ukończeniu zajęć w pracowni biurowo-redakcyjnej, w wyniku procesu nauczania uczeń powinien umieć: korzystać z komputera jako narzędzia do tworzenia i zdobywania informacji, uruchamiać i obsługiwać przeglądarki internetowe, korzystać z encyklopedii, słowników i leksykonów multimedialnych, umiejętnie prowadzić rozmowy telefoniczne: odbierać i przekazywać informacje, obsługiwać urządzenia biurowe zgodnie z instrukcją obsługi, sporządzać proste notatki i sprawozdania z wydarzeń do gazetki szkolnej, segregować dokumenty wg określonej cechy. W sopockiej szkole ponadto uczniowie uczestniczą w aktywizujących stażach zawodowych w zakładach pracy Trójmiasta. W ramach przysposobienia do pracy oraz nauki samodzielności, uczniowie korzystają z treningu mieszkaniowego, wyjazdów do ekologicznego gospodarstwa wiejskiego (www.zss5.sopot.pl, dostęp: 10.04.2014).

W Szkole Przystosabiającej do Pracy nr 2 w Gdyni kształcenie uczniów obejmuje: kształcenie ogólne umożliwiające utrwalenie i poszerzenie zakresu posiadanej wiedzy i nabywanie nowych umiejętności, przysposobienie do pracy mające na celu kształtowanie właściwych postaw wobec pracy, przyswajanie podstawowej wiedzy o działalności zawodowej, uczenie wykonywania różnych czynności oraz opanowanie podstawowych umiejętności i czynności pracy. W pracy edukacyjno-wychowawczej nauczyciele wykorzystują Metodę H.C. Gunzburga jako narzędzie diagnozy i rewalidacji społecznej. Zajęcia prowadzone są w blokach: gospodarstwo domowe, zajęcia ogrodnicze, pamiątkarstwo, zajęcia poligraficzno – introligatorskie, obsługa urządzeń biurowych. Na stronie szkoły, można również przeczytać: „wprowadzenie do Ustawy o systemie oświaty (art. 9 ust. 1 pkt. 3h) nowego rodzaju szkoły Przystosabiającej do Pracy, w której uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz uczniowie z niepełnosprawnościami sprzężonymi mogą przygotować się do pracy, jest ogromną zmianą jakościową. Dzięki niej, być może w niedalekiej przyszłości, realizować będzie prawo tej grupy osób do edukacji zawodowej, przysposabiającej do pracy i realnego zaistnienia na rynku pracy. Kiedy to nastąpi zależy w dużym stopniu od nas, nauczycieli pracujących w tego rodzaju szkołach, od naszej kreatywności i umiejętności wchodzenia z naszymi uczniami w tzw. społeczność otwartą i na rynek pracy” (www.zss17.org, dostęp: 10.04.2014).

Przeprowadziłam wywiady z nauczycielkami tej szkoły: p. Ewą: wychowawczynią II klasy, p. Mają: psychologką, panią Elżbietą, która prowadzi zajęcia kreatywne i wychowanie do życia w rodzinie oraz wziąć udział w zajęciach drugiej klasy. Pozwoliło mi to znaleźć odpowiedź na nurtujące mnie pytanie: jak w praktyce realizowane są podstawowe założenia programu szkół przysposabiających

do pracy takie jak: kształtowanie samodzielności i autonomii, przygotowywanie do pełnienia ról społecznych w dorosłym życiu, przygotowanie do pracy, doświadczanie własnej cielesności: męskości i kobiecości. Pozwoliło mi to również poczuć specyfikę tego miejsca, kreowanej przez nie „znaczącej przestrzeni” doświadczania siebie i świata przez uczniów jak i nauczycieli.

Dzień z życia szkolnego gdyńskiej Szkoły Przystosabiającej do Pracy

Wchodzę do sali pamiątkarstwa i widzę grupę młodzieży (a właściwie młodych mężczyzn i młode kobiety) uczniów II klasy gdyńskiej Szkoły Przystosabiającej do Pracy, siedzącą przy stołach i kończącą swoją pracę; zaczyna się przerwa i zaczyna się ruch. Sprzątanie, przygotowywanie herbaty, kawy, rozmowy i śmiech. Uczniowie nakrywają do stołu, dziś swoje 22 urodziny obchodzi Krzysztof, jest tort, świeczki i prezent. Celebracja urodzin jest elementem roku szkolnego. Przychodzą zaproszeni goście koledzy i koleżanki z klasy III-niebawem absolwenci szkoły. Krzysztof przyjmuje życzenia. Jego urodziny są pretekstem do rozmowy o jego wieku i dorosłości.

Krzysztof czuje się dorosły. Dorosłość kojarzy mu się z pracą i pieniędzmi.

Rozpoczyna się rozmowa o pieniądzach i wynagrodzeniu za pracę. Po krótkiej dyskusji ustalamy, że pieniądze w banku i bankomacie, do których mamy dostęp, są wynagrodzeniem za pracę. Każdy uczeń opowiada o sobie i swoim postrzeganiu siebie jako dorosłego człowieka.

Mateusz również zaczyna czuć się dorosły, ma 20 lat. Samodzielnie porusza się po mieście, ma swoje pieniądze, zarobione np. na odkurzaniu u dziadka, które chętnie wydaje. Bardzo lubi sprzątać i czasem coś ugotować. Ostatnio cała klasa miała egzamin z robienia jajecznic.

Ewelina ma 24 lata, chodzi do III klasy, wkrótce zakończy swoją edukację i rozpocznie nowy etap dorosłości w Warsztacie Terapii Zajęciowej. Jej ulubiony kolor to fioletowy i różowy, pisze książkę, w której przedstawia swój świat. Lubi sprzątać, gotować, robić zieloną sałatkę z ogórkiem i papryką.

Agnieszka czuje się dorosła. Dorosłość to samodzielność. Samodzielne poruszanie się po mieście, sprzątanie i robienie prostych posiłków. Ma 20 lat.

Dorota ma 20 lat. Zaczyna czuć się dorosła, samodzielnie porusza się po mieście tylko w okolicach domu. Również lubi przygotować coś do jedzenia, pomaga rodzicom w domu.

Ola ma 21 lat. Uwielbia zwierzęta, jeździ konno, chodzi do III klasy. Trudno jest jej powiedzieć o sobie, że jest dorosła, jeszcze tego nie wie. Pisze natomiast swoją książkę, lubi gotować. Jej wiek umożliwia pozostanie w edukacji i dalsze dojrzewanie.

Po celebracji urodzin zaczyna się praca w pracowni pamiątkarstwa, uczniowie przygotowują ozdoby wielkanocne, które zostaną sprzedane na kiermaszu „Dar serca” w Urzędzie Miasta Gdyni. Ich wychowawczyni pani Ewa prowadzi z nimi przedmiot pamiątkarstwo i funkcjonowanie osobiste i społeczne. O swojej grupie i pracy mówi:

Teraz mają po 20–21 lat. U mnie jest duże zamieszanie, twórczy bałagan, widzę, że oni to lubią. Pozwalam im na podejmowanie decyzji dotyczących własnej osoby w szkolnej przestrzeni, pełna samodzielność, ja nie muszę tu nic mówić, sami sprzątają swoją szafkę, mają swoją herbatę, swoje cacao, dziewczynki sobie robią kawę, dbają o to i traktują to, ja nie muszę już tego pilnować nawet. Są odpowiedzialni, sami organizują sobie swoją przerwę, a w zasadzie nie ma przerw, bo oni cały czas chcieliby być tutaj. Codzienna praca. Podałam wniosek na radzie pedagogicznej o wydłużenie im czasu edukacji, dlatego że moje doświadczenia poprzednie wskazują na to, że trzy lata to jest dla nich za mało. Moja grupa będzie powtarzała drugą klasę, to świetnie widać potem w trzeciej klasie, że już nastąpił ten moment, że mogą od nas wyjść. Pani Ewa prowadzi również zajęcia, które nazwała: arteterapią poprzez metaforę literacką: w tym roku przesłam do pisania książek. Moja rola była taka, żeby ich zachęcić do tego, pokazałam im książki. Książki, w których nie za dużo się pisze, pokazane to ma być na bazie metafory literackiej, raczej skrótowo.

Uczniowie mogą korzystać z edukacji do 24 roku życia.

Szkoła przysposabiająca do pracy, której przestrzeń edukacyjną tworzą to, według nauczycielek, miejsce kształtowania samodzielności na miarę możliwości uczniów, to miejsce osiągnięcia sukcesu i dające poczucie bezpieczeństwa. Samodzielność i autonomia osiągnięta przez uczniów to dwa podstawowe cele pracy na tym etapie edukacji, cele, na które również duży nacisk kładzie się w zaprezentowanej powyżej podstawie programowej. Jak mówią nauczycielki:

Naszym zadaniem na zajęciach jest ich usprawnianie. (Ewa)

Moim zdaniem najważniejszym zadaniem powinno być przygotowanie do samodzielności, jak największe usamodzielnienie naszych uczniów, ponieważ jeżeli chodzi o edukację owszem ona jest, ale oni bardziej już utrwalają to, co wiedzą. Największy nacisk trzeba położyć na to, aby byli w stanie funkcjonować samodzielnie. Natomiast jak najbardziej usamodzielnić. (Maja)

Gimnazjum to jest nauka, tu teraz jest, że mają swój barek, że przygotowują sobie stół itd. I widać te postępy, jeśli chodzi o taka pracę sprawnościową też pracujemy pod kątem samodzielności i zaradności życiowej. (Ewa)

Przygotowanie do dorosłości, do aktywnego dorosłego życia to kolejny cel pracy szkoły ściśle związany ze stosunkiem do dorosłości osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jaki jest stosunek nauczycielek do tego okresu życia tych osób?

Nie wszyscy potrafią to zrozumieć, że oni są dorośli. Zdecydowanie na radzie pedagogicznej prezentuję, że mam grupę dorosłych, z których mam dwie kobiety i czterech mężczyzn. (Ewa)

Jak wygląda na co dzień praca z grupą, przez jakie aktywności nauczyciele kształcą samodzielność, przygotowują do samodzielnej dorosłości?

Ja mam klasę drugą, uczniowie są drugi rok u mnie w klasie jest ich sześcioro. Jeden uczeń jest z nauczaniem indywidualnym, ale nauka jego odbywa się na terenie szkoły i też jest oczywiście wciągany w miarę możliwości w imprezy, które organizujemy, warsztaty, wyjścia. Uczniowie są upośledzeni w stopniu umiarkowanym natomiast pomimo tego reprezentują co najmniej 4 poziomy nauczania, dobrze funkcjonują społecznie, uczą się dochodzić do szkoły, jeżdżą autobusami, trójka dojeżdża do szkoły, jeden chłopak jeszcze sam nie dojeżdża, ale może ten moment kiedyś nastąpi, jest przyprawiany do szkoły. (Ewa)

W tej szkole realizujemy założenia, żeby przygotować ich do życia, szczególnie zwracamy na to uwagę. Jest blok: humanistyczny, matematyczny, przyrodniczy czyli działamy, ale to wszystko ma taki charakter już wchodzenia w taką dorosłość, czyli nawet jeżeli już realizujemy jakieś tematy np. z polskiego to one są jakby realizowane pod kątem tego, aby byli świadomi w jakim kraju żyją, w jakich tradycjach. (Ewa)

Bardzo staramy się to podkreślać (samodzielność), bo ja mam takie wrażenie, że niekoniecznie w rodzinach tak jest, dążenie do tej autonomii i samodzielności. Ja im uświadamiam ile masz lat? – 21. Człowiek w twoim wieku musi być odpowiedzialny za to, co mówi. Podkreślamy tę odpowiedzialność za to, co się mówi, nie gadać na lewo i prawo, bo ludzie dorośli czegoś takiego nie robią. (Ewa)

Generalnie odbywają się zajęcia warsztatowe uczące umiejętności społecznych, próbujące tematy dorosłości, odpowiedzialności, jak osoba dorosła powinna funkcjonować. Przeciętnie raz w miesiącu, zawsze podstawa emocje, radzenie sobie z emocjami, w sytuacjach trudnych, o skutecznej komunikacji, o byciu odpowiedzialnym, o prawach i obowiązkach osoby dorosłej, gdzieś tam może pojawić się problematyka, jeżeli jest taka potrzeba, dojrzewania, potrzeb relacji związków. Generalnie nadal bardzo potrzebne jest rozumienie siebie, radzenia sobie z własnymi emocjami, rozumienie innych, empatia. Dodatkowe tematy wychodzą w trakcie, warsztaty uczące bezpiecznych kontaktów z obcymi, gdy dziewczyny były nagabywane przez kogoś na ulicy. (Maja)

Pamiętkarstwo: przygotowujemy różnego rodzaju ozdoby, jest gospodarstwo domowe jest ogrodnictwo, jest blok z elementami intraligatorstwa. Próbujemy ich na tyle usprawnić, bo jesteśmy świadomi tego, że po naszej szkole trafią do warsztatów terapeutycznych, których w Gdyni jest mało. Fajnie tam funkcjonują uczniowie, bo wielokrotnie tam byliśmy- moi uczniowie są bardzo społecznie rozwinięci pod każdym względem. Naszym zadaniem na zajęciach jest ich usprawnianie, bo jak pójdą do warsztatów to mają tam jakieś konkretne zadanie już taka typowość aktywizacji zawodowej. (Ewa)

Jednym z kolejnych celów szkół przysposabiających do pracy jest nauka pracy, a w zasadzie, przez wykonywanie różnych czynności zawierających w sobie elementy zawodów, kształcenie pewnych umiejętności związanych z pracą. Uczniowie w tej szkole, na jej terenie zdobywają wiadomości związane z pracą w gospodarstwie domowym, ogrodnictwie, pamiętkarstwie, biurze. Mają również blok praktyk zawodowych poza szkołą, ale nauczyciele uważają, że etap

aktywizacji zawodowej jest dopiero przed uczniami i powinien rozpocząć się po ukończeniu szkoły. Na razie przysposobienie do pracy ogranicza się do poznawania zasad BHP, organizacji stanowiska pracy, sprzątnięcia stanowiska pracy, ćwiczenia umiejętności raczej w szkole niż poza nią, na budowaniu pozytywnego wizerunku własnej osoby. Szkoła nie prowadzi systematycznych praktyk zawodowych w otwartym środowisku, nie współpracuje również z organizacjami organizującymi wspierane staże pracy, nie współpracuje z doradcami zawodowymi. Nauczycielki uważają, że to jeszcze nie czas na ten etap w życiu ich uczniów.

Z tym rynkiem pracy, nie do końca, nie współpracują z Bizonem. Próbowaliśmy, mieliśmy dwa lata temu zebranie, wiązało się to z tym, z tego co ja wiem, że oni byliby zwalniani z lekcji. Moim zdaniem oni jeszcze nie, ja uważam, że my mamy ich przygotować na tyle do takiego życia samodzielnego, samoobsługi, gospodarstwa domowego, zręczności itd., żeby potem to warsztaty powinny wylonić, już wylaniały, tych rzeczywiście, których można aktywizować i żeby one już organizowały im pracę. To jest takie chwytnie dwóch srok za ogon, mają najpierw swój etap skończyć. (Ewa)

W ramach praktyk zawodowych poza szkołą jest i był warsztat ceramiczny, do którego mamy cykl wyjść i godzina sprzątnięcia tego warsztatu, ale to się nie sprawdziło, moim zdaniem oni są do tego nie przygotowani, mi jest szkoda czasu, ja uważam, że ja ich tutaj więcej nauczę, czy organizacji stanowiska, szkoła jest etapem przygotowującym do dalszej aktywizacji w WTZ. Tylko garstka z nich będzie aktywizowana zawodowo. (Maja)

Od zeszłego roku mamy trening umiejętności praktycznych gdzie uczniowie wychodzą ze szkoły aby przećwiczyć to, czego nauczą się na zajęciach praktycznych w szkole. Wychodziliśmy do IMKI gdzie uczniowie mieli okazję sprzątać pomieszczenia, w tym roku chodzimy do otwartej pracowni, jest to pracownia z gliną, gdzie zaczynają od sprzątnięcia po jakieś takie wykonywanie praktycznych czynności, szlifowanie drewna, malowanie. (Maja)

Nie mówię, że jest to przygotowanie do pracy bo większość z nich pójdzie jeszcze na WTZ- ty, które powinny ich przygotować jeszcze, bo takie jest zadanie WTZ-tów, aby przygotować ich, żeby weszli na rynek pracy. W szkole zacząć kształtować prawidłową postawę do tego, co oznacza być osobą dorosłą, do pracy. Oni bardzo często żyją w przeświadczeniu wyniesionym z domu, że nigdy nie będą pracować, że będą mieli renty, że nie muszą, a część z nich mogłaby, musimy zacząć kształtować inny sposób myślenia o nich ich u rodziców. Nie ma współpracy z firmami, jedynie zajęcia praktyczne, niekoniecznie z poparciem rodziców, nie widzą potrzeb, że ich dziecko nie powinno sprzątać. Uczniowie gotują proste potrawy jak najbardziej, mamy jeszcze ogródek w przyszkolnym ogródku, działają, wszystko na terenie szkoły. (Ewa)

Dorastanie jest związane również z dojrzewaniem ciała, ze stawianiem się kobietą i mężczyzną, z potrzebami z tego wynikającymi. W szkole nie ma edukacji seksualnej, wychowawcy indywidualnie w ramach swoich zajęć i swoich kompetencji oraz poglądów na ów obszar funkcjonowania dorastającego i dorosłego człowieka, kreują zajęcia wokół doświadczania swojej kobiecości czy męskości. W Gdyni Stowarzyszenie „Dom Marzeń” prowadzi warsztaty, szkolenia dla osób

zainteresowanych ową problematyką, zapraszając do ich prowadzenia dr Izabelę Fornalik. Wśród uczniów pojawiają się sympatie, potrzeby, emocje i pojawia się strach rodziców oraz pewna ich nieumiejętność radzenia sobie z dojrzewaniem własnego dziecka. Nauczycielki zwracają uwagę, że czasami pewne zachowania, takie jak: przytulenie, pogłaskanie, okazywanie sobie jakiejś czułości, są negowane, ukazywane jako nieodpowiednie czy złe, a rodzic bez wsparcia czasami jedyne, co potrafi zrobić to ukarać swojego syna czy córkę za przejawy zainteresowania płcią przeciwną.

W tym roku objawiło się, że oni mają swoje potrzeby (pojawiają się pierwsze sympatie). Te zachowania przedstawia się jako złe zachowania (brak edukacji seksualnej). Przede mną jest takie zadanie, aby znowu na zebraniu z rodzicami powiedzieć o tym, żeby nie negocjować. (Ewa)

Edukacja seksualna do tej pory słabo, myślimy o tym, żeby napisać porządny program. (Maja)

Gdyńska szkoła jest bardzo otwarta na współpracę ze środowiskiem, na istnienie w społeczności lokalnej, współpracuje z innymi szkołami przysposabiającymi do pracy. Nauczycielki organizują raz do roku wycieczkę po Polsce, która również daje szansę na doświadczanie przez uczniów swojej samodzielności.

Co roku pozyskujemy sponsorów i zwiedzamy Polskę. 4–5-dniową wycieczkę do Polski, planujemy to skrupulatnie już od lutego marca trwają rozmowy, telefony, wydzielanie trasy, bo musimy, wszędzie gdzie wchodzimy do muzeum to są jakieś warsztaty, coś się dzieje, przy czym jest bardzo dopięty program, cały czas występuje ta konieczność organizacji czasu wolnego, bo oni nie bardzo wiedzą co mają ze sobą zrobić kiedy. W tym roku jedziemy okolice Bolesławiec, Bolkowo. Jadą klasy szkoły przysposabiającej do pracy. Ćwiczą radzenia sobie na wycieczkach, z własną higieną, bo np. okazuje się, że jest myty przez mamę w domu. (Ewa)

Zielona szkoła we wrześniu, dzień pieczonego ziemniaka w październiku, zapraszamy różne szkoły przysposabiające do pracy, sponsorów, robimy smalec, pieczemy chleby, robimy różne konkursy. Śniadania i kolacje na zielonej szkole robią sami i to jest w ramach przedmiotu przysposabiającego do pracy. (Ewa)

Podczas naszej rozmowy pojawia się jeszcze jeden aspekt dotyczący absolwentów gimnazjów integracyjnych, którzy przychodzą do szkoły przysposabiającej do pracy, aby dalej w niej kontynuować naukę. Wszystkie Panie zgodnie uważają, że widać ogromną różnicę w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym absolwentów gimnazjum specjalnego i integracyjnego, na niekorzyść tego drugiego. Absolwenci gimnazjum specjalnego są wg nich bardziej samodzielni, lepiej radzą sobie z emocjami czy kontaktami społecznymi. Jak mówią:

Nie są przygotowani do wykonywania jakichkolwiek czynności samodzielnych pod każdym względem (uczniowie po gimnazjach integracyjnych.) Nauka tego, że jak dostajesz kartę pracy, to ją wykonujesz sam, oni ciągle oglądają się i czekają na pomoc. Widzę to w latach i jestem przekonana. Wymagają bezustannych zabiegów wokół siebie. Uczniowie przychodzą do nas coraz słabsi. Przejmuje dość integracja, mam wrażenie też, że jest coraz więcej uczniów z zaburzeniami psychi-

czynnymi, a tego nie było, zachowania agresywne, autoagresywne. Integracja przejmuję, a rodzic budzi się pod koniec gimnazjum i postanawia nam dać tutaj swoje dziecko, już dorosłego. (Ewa)

Bardzo dużą różnicę na niekorzyść integracji, widzę różnicę zarówno w umiejętnościach społecznych jak i edukacji. (Maja)

Absolwenci szkoły znajdują swoje miejsca w warsztatach terapii zajęciowej, to przejście i zmiana przestrzeni-miejsca, wyjście z roli ucznia i wejście w rolę pracownika bardzo ich rozwija. U wielu, jak mówią nauczycielki, zmiana środowiska powoduje dojrzewanie, poważnienie i budowanie dalszych kompetencji oraz umiejętności zapoczątkowanych w szkole. Absolwenci otrzymują świadectwa ukończenia szkoły, w których opisane zostają ich umiejętności. Szkoła wypracowała swoją skalę ocen, które obowiązują na zajęciach przysposobienia do pracy oraz funkcjonowania osobistego i społecznego. Na zajęciach przysposobienia do pracy ważne jest czy uczeń: jest przygotowany do pracy, rozumie polecenia i potrzebę wykonywania zadań, pracuje samodzielnie, organizuje stanowisko pracy, jak wykonuje czynności technologiczne i porządkowe, jak posługuje się narzędziami i obsługuje urządzenia, czy starannie wykonuje czynności i dba o estetykę, czy przestrzega zasad BHP, czy jest kreatywny i potrafi współdziałać w grupie. Na zajęciach funkcjonowania osobistego i społecznego zwraca się uwagę na to, czy uczeń pracuje samodzielnie, zawsze kończy rozpoczętą pracę, reaguje na polecenia nauczyciela, starannie wykonuje zadania, wywiązuje się z powierzonych zadań, jest aktywny, zaangażowany w lekcję, wykazuje własną inicjatywę, jest przygotowany do zajęć. Opisane osiągnięcia uczniów, ich umiejętności ułatwiają terapeutom warsztatów terapii zajęciowej stworzenie dalszego planu wsparcia ich dorosłości.

Reasumując, etap stawania się dorosłym, dorastania do bycia dorosłym jest związany z wieloma zmianami biologicznymi i psychospołecznymi. Młody człowiek mierzy się ze swoją zmieniającą się fizycznością, zaczyna odczuwać potrzeby z nią związane oraz przygotowuje się do opanowania społecznej roli męskiej lub kobiecej. Ponadto pojawiają się potrzeby przynależności do grupy, akceptacji i podobań się rówieśnikom. Bardzo istotną potrzebą, która charakteryzuje ten okres życia, jest potrzeba samookreślenia i uzyskania niezależności. Młody człowiek z niepełnosprawnością intelektualną potrzebuje wsparcia na drodze do dorosłości, wsparcia umożliwiającego mu zrozumienie samego siebie i przejście do pozycji aktywnej. Ten etap w jego życiu zazębia się z edukacją w gimnazjum i szkole przysposabiającej do pracy.

Analiza podstawy programowej szkół przysposabiających do pracy pokazała, że na tym etapie edukacji bardzo istotne jest właśnie kształtowanie autonomii, samodzielności i zaradności życiowej, przygotowanie do pełnienia ról społecznych przypisanych dorosłości, a przede wszystkim kształtowanie kompetencji

potrzebnych do podejmowania w przyszłości prób prowadzenia autonomicznego i aktywnego życia. Analiza rzeczywistości szkolnej, a konkretnie poglądów nauczycielek gdyńskiej szkoły na realizowane zadania i cele podstawy programowej, ukazała, że są one przede wszystkim świadome pojawiających się potrzeb uczniów wchodzących w etap dorosłości. Nauczycielki podkreślają, że zawsze widzą w swoich uczniach dorosłe młode osoby, które na każdym kroku pobudzone są przez nie do samodzielności, odpowiedzialności za swoje zachowanie i słowa. Bardzo istotne jest w ich opiniach kształtowanie kompetencji samoobsługowych, kierowanie sobą, relacji społecznych czy zaradności życiowej. Poprzez praktyki zawodowe i warsztaty poświęcone zagadnieniom pracy przygotowują uczniów do dalszej aktywizacji społeczno-zawodowej. Szkoła jednak nie współpracuje z doradcami zawodowymi oraz w zasadzie nie prowadzi praktyk zawodowych na „otwartym rynku”. Obszarem najbardziej „zaniedbanym” jest edukacja seksualna i wsparcie w rozumieniu swojej zmieniającej się cielesności, niestety przejawy zainteresowania płcią przeciwną wzbudzają wśród rodziców uczniów bardzo często lęk. Nauczycielki mają świadomość, że ten obszar wsparcia należy rozwinąć. Aby szkoła przysposabiająca do pracy była miejscem emancypacji obejmującej badanie granic, jakie można przekroczyć, powinno zwrócić się uwagę na tworzenie przestrzeni do podejmowania wyzwań i działań poza szkołą, do podejmowania tematów często marginalizowanych.

Szkoły przysposabiające do pracy, jak zauważa E. Zakrzewska-Manterys, nie uczą wykonywania konkretnego zawodu. Niektórzy rodzice i nauczyciele wyciągają stąd wniosek, że absolwenci tych szkół są słabo przygotowani do przyszłego życia zawodowego.

Moim zdaniem stwierdzenie to jest jednak mylne, rodzaj wykształcenia oferowany przez szkoły przysposabiające do pracy może okazać się wartościowy – dzięki temu, że nie uczą wykonywania konkretnego zawodu, zwiększają one paletę możliwości zatrudnienia przy wykonywaniu licznych drobnych prac pomocniczych w małych przedsiębiorstwach, organizacjach czy stowarzyszeniach. Wprowadzane przez różne szkoły nowe projekty, takie jak „Od praktyk wspieranych do zatrudnienia wspieranego” czy „Niepełnosprawny asystent osoby niepełnosprawnej”, czynią życie szkolne ciekawym, pasjonującym wyzwaniem, jednocześnie zostawiając otwarte drzwi dla przyszłego zatrudnienia w warunkach pracy chronionej (Zakrzewska-Manterys 2012, s. 31–33).

Bibliografia

- Cytowska B. (2012), *Trudne drogi adaptacji*, Kraków
- Gutowska A. (2012), *Adolescencja osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia*, Wrocław

- Kościelska M. (2000), *Być kobietą, być mężczyzną – co to znaczy w odniesieniu do osób niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną i jej prawo do pełnego człowieczeństwa*, red. A. Firkowska-Mankiewicz. Warszawa
- Malewski M. (1991), *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Wrocław
- Męczkowska A. (2006), *Locus educandi. Wokół problematyki miejsca w refleksji pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Męczkowska A. (2006), *Podmiot i pedagogika. Od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*, Wrocław
- Otrębski G., Wiącek G. (2012), *Skala przystosowania do sytuacji pracy osób z niepełnosprawnością umysłową. Podręcznik*, Lublin
- Pilecka W., Pilecki J. (1996), *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo*, [w:] *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykciak, Poznań
- Pisula E. (2008), *Dorosłość osób z niepełnosprawnością intelektualną – szanse i zagrożenia*, Warszawa
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 6 listopada 2003 (Dz.U. 2003 nr 210, poz. 2041)
- Rzedzicka K. (2003), *Spoleczne koncepcje dorosłości a niepełnosprawność*, [w:] *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny*, red. K. Rzedzicka, A. Kobyłańska, Warszawa
- Spruch A. (2008), *O miejscach, nie -miejscach i oswojaniu*, Witryna nr 22, www.witryna.czasopism.pl
- Tyszkowa M. (1993), *Zadania rozwojowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 (Dz.U. 2004, nr 256)
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność. Rodzina. Dorastanie*, Warszawa
- Załącznik nr 7, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4, poz. 17)
- Zakrzewska-Manterys E. (2012), *Szkoły przysposabiające do pracy – zło konieczne czy nowoczesna forma edukacji dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym?*, „Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne”, nr 3
- Żyta A. (2010), *Doświadczenia osób niepełnosprawnych w środowisku instytucjonalnym*, [w:] *Normalizacja środowiska społecznego osób z niepełnosprawności intelektualną*, red. A. Krause, S. Nosarzewska, A. Żyta, Toruń

Netografia

www.zss17.org

www.zss5.sopot.pl

www.zss2.eu

Lista recenzentów czasopisma od roku 2013

- Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)
- Dr hab. Zenon Gajdzica, prof. UŚ (UŚ, Katowice)
- Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)
- Dr Iwona Myśliwczyk (WSP im. J. Korczaka, Warszawa)
- Dr hab. Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)
- Dr hab. Danuta Wajsprych (OSW, Olsztyn)
- 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.