

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ DYSKURSY PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

Polityka oświatowa w kontekście
specjalnych potrzeb edukacyjnych

Nr 22

Gdańsk 2016

Komitet Naukowy

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

Komitet Redakcyjny

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

Czasopismo recenzowane

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

Redaktor naukowy tomu

Beata Jachimczak

Korekta techniczna,
skład i łamanie

Urszula Jędryczka

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	9
<i>Editor's Note</i>	
Sławomira Sadowska	
Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)	13
<i>The educational policy in solving the issue of education of pupils with disabilities (1989-2016)</i>	
Zenon Gajdzica	
Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych	37
<i>Tendencies in reforming the system of special education – some comments concerning recent legislative changes</i>	
Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk	
(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością	47
<i>(Im)maturity of pro-inclusive changes in the education of people with disabilities</i>	
Małgorzata Sekułowicz, Agnieszka Sekułowicz	
Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia ..	60
<i>Inklusive education in policy. Possibilities and restrictions</i>	
Iwona Chrzanowska	
Wczesna edukacja i opieka w Polsce na tle krajów UE – wyzwania dla polskiej polityki oświatowej	73
<i>Early childhood education and care in Poland and UE – challenges for Polish educational policy</i>	
Jarosław Bąbka, Małgorzata Podgruszewska	
Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta	92
<i>Educational Policy for Children with Special Educational Needs Approached Locally – Basing on the Opinions of Teachers from a Small Town</i>	
Paweł Kubicki	
Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami	107
<i>Between inclusion and segregation – schools in Poland towards students with disabilities</i>	

Grażyna Mikołajczyk-Lerman

Bariery w realizacji prawa do edukacji dzieci z niepełnosprawnościami w opinii ich rodziców. Rekomendacje dla polityki oświatowej 119
Barriers to the realization of the right to education for children with disabilities in the opinion of their parents. Recommendations for educational policy

Dorota Podgórska-Jachnik

Zmiany we współczesnej edukacji osób niesłyszących w Polsce w kontekście wybranych rozwiązań polityki oświatowej 132
Changes in a modern education of the deaf in Poland in the context of the chosen solutions of education policy

Agnieszka Muchacka

Przydatność zastosowania wybranych skal psychologicznej jakości życia do badania poczucia jakości życia u osób z niepełnosprawnością 153
The usefulness of the application of selected psychological quality of life scales to study the sense of quality of life people with disabilities

Monika Gołubiew-Konieczna

Pomoc psychologiczno – pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczącej się reformie oświatowej 162
Psychological and pedagogical help for (and?) students with special educational needs in public schools – legal aspects and practical solutions in the days of the educational system reforms

Agnieszka Dudzińska, Katarzyna Roszewska

Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami 185
The practical implementation of educational policy for students with disabilities

Lidia Szmania

Relacje rówieśnicze w szkole w perspektywie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu 202
School peer-relationships of pupils with autism spectrum disorder

Z nauk pokrewnych**Bogusław Śliwerski**

Edukacyjne uwarunkowania politycznego oraz dydaktycznego analfabetyzmu w III RP 222
Educational Conditions of Political and Didactic Illiteracy in the Third Polish Republic

Bożena Stawoska-Jundziłł

Czy studentom pedagogiki potrzebna jest historia wychowania? 232
Are pedagogical students needs history of education?

Z badań studentów
Students' research

Natalia Freiberg

Integracja uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością
w wybranych szkołach podstawowych w Gdyni 243
*Integration of pupils with and without disabilities in a chosen primary schools
in Gdynia*

Od Redakcji

Editor's Note

*Nie potrafię przewidywać,
ale potrafię kłaść podwaliny.
Bo przyszłość jest czymś, co się buduje¹.*

Słowa Antoine de Saint-Exupery oddają zamysł poniższego tomu. Nikt z nas naukowców, teoretyków, samorządowców i polityków nie potrafi przewidywać przyszłości, ale każdy może być „budowniczym”, jeśli nie całego systemu edukacji, to chociaż koncepcji i rozwiązań wdrażanych do tego systemu. Zmieniający się w szybkim tempie świat coraz bardziej wymusza dokonywanie zmian również w edukacji. Pojęcia, takie jak: globalizacja, wielokulturowość, integracja społeczna, coraz częściej wyznaczają nowe spojrzenie na problemy kształcenia tak w obrębie pojedynczych społeczeństw, jak i w kontekście całej ludzkości. Pojawiają się nowe wyzwania, dotąd niewystępujące lub – częściej! – dotąd niedostrzegane. Można zaryzykować stwierdzenie, że jeszcze kilkadziesiąt lat temu szkoły były w pewnym sensie placówkami homogenicznymi, w których praca opierała się na stosowaniu tych samych metod, treści w tym samym czasie dla wszystkich. W myśl tych założeń powstawały klasy i szkoły specjalne, klasy dla dzieci mniejszości, a także ośrodki wychowawcze lub socjoterapii, w których tworzone grupy uczniów, charakteryzujących się podobnym profilem psychospołecznym. W ostatnich latach jednak coraz bardziej powszechne stało się otwieranie i wychodzenie z kręgu izolacji różnych grup społecznych (bardzo często przy akcentowaniu swoistej odrębności danej grupy). Niewątpliwie to przenikanie się we wzajemnych relacjach jednostek o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach musiało zaistnieć również w systemie edukacji.

W myśl obecnie obowiązującej polityki oświatowej dzieci i osoby z niepełnosprawnością nie tylko mogą, ale faktycznie uczestniczą we wszystkich formach kształcenia. Koncepcja humanistyczna, która jest jedną z podstawowych przesłanek

¹ A. de Saint-Exupery, *Twierdza*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie, Warszawa 2009.

toczących się zmian w społeczeństwach obywatelskich, wskazuje na konieczność pełnego uczestnictwa opartego na zasadach partycypacji, inkluzji i niedyskryminacji każdego człowieka. Wciąż jednak nie ma spójnej wizji (a właściwie bardziej realizacji) wdrażania powyższych założeń chociażby w obszarze edukacji. I chociaż ze strony formalno-prawnej można mówić o dostatecznym zabezpieczeniu interesów wszystkich zainteresowanych to w praktyce wiele poszczególnych elementów nie jest wystarczająco rozwiniętych na rzecz efektywnego wspierania tych inicjatyw. Stąd dość często stawiane są pytania o sytuację ucznia z niepełnosprawnością, a szerzej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w polskim systemie oświaty. Amadeusz Krause, już ponad dziesięć lat temu, wskazywał na zagrożenia związane z funkcjonowaniem człowieka niepełnosprawnego we współczesnym społeczeństwie i podkreślał konieczność systematycznego monitorowania ich sytuacji w celu wdrażania efektywnego systemu wsparcia².

Z punktu widzenia koncepcji i tytułu niniejszego tomu *Polityka oświatowa w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych*, najistotniejszym momentem wsparcia i tworzenia szans dla prawidłowego wzrastania w odpowiedzialną, niewykluczającą dorosłość jest etap edukacji formalnej. To z jednej strony tylko kilkanaście lat życia człowieka, ale z drugiej strony to właśnie owe „podwaliny”, na których w przyszłości będzie on już samodzielnie budował ścieżki społeczno-zawodowe.

W Polsce od ponad dwóch dekad uczniowie z niepełnosprawnością mogą realizować kształcenie w każdym typie placówki edukacyjnej: specjalnej, ogólnodostępnej i integracyjnej. Jednak w przypadku zaburzeń globalnych, jakimi są dysfunkcja słuchu, wzroku czy intelektualna, zwłaszcza znacznego stopnia w szkołach ogólnodostępnych, nie zostały dla nich stworzone warunki uwzględniające sposoby ich komunikacji czy techniczne możliwości korzystania z propozycji programowej³. Analiza danych GUS⁴ wskazuje również, że w każdej z grup uczniów z niepełnosprawnością, niezależnie od rodzaju zaburzenia, im wyższy etap kształcenia tym mniejszy jest procentowy udział tych uczniów w kształceniu. W związku z tym cyklicznie pojawiają się pytania o jakość kształcenia uczniów z niepełnosprawnością na wcześniejszych etapach edukacji, jako potencjalnej przyczyny nieradzenia sobie z wymaganiami programowymi szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej oraz w kontekście szans kontynuowania edukacji na poziomie wyższym, gdy nie ma już możliwości wyboru pomiędzy formą ogólnodostępną a specjalną. Te pytania od lat stanowią ważny problem badawczy.

² A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.

³ B. Jachimczak, *Spoleczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

⁴ *Oświata i wychowanie w roku 2008*, Wydawnictwo GUS, Warszawa 2008.

Prowadzone działania na rzecz idei kształcenia niesegregacyjnego (integracyjnego lub – według współczesnych założeń – włączającego) w dalszym ciągu nie rozwiązują wszystkich problemów. W latach 2008–2009 został powołany przez ministra edukacji narodowej zespół do spraw specjalnych potrzeb edukacyjnych, którego celem było opracowanie koncepcji kształcenia specjalnego dla uczniów z niepełnosprawnością i innych, dla których polskie prawo oświatowe przewiduje konieczność organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej z powodu zdiagnozowania u nich specjalnych potrzeb edukacyjnych. W tym miejscu warto zauważyć, że pomimo funkcjonowania w polskiej literaturze naukowej pojęcia „uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” nie zostało ono usankcjonowane w zapisach prawa oświatowego. Tylko w rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵ wylicza się grupy uczniów, którym organizuje się wsparcie i pomoc w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. Stąd w rozważaniach o polityce oświatowej, zawartych w niniejszym tomie, skupiono się na szerszym problemie nie tylko dotyczącym grupy uczniów z niepełnosprawnością.

Mam nadzieję, że rozważania podjęte przez Autorów w prezentowanym tomie staną się kolejnym impulsem do projektowania odpowiedzialnych i trafnych analiz obecnej polityki oświatowej ukierunkowanej na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Będą też stanowiły „podwaliny” dla pożądaných, a nie pozorowanych, zmian w kształceniu specjalnym.

Beata Jachimczak
Redaktor tomu

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r.

Sławomira Sadowska
Uniwersytet Gdański

Polityka oświatowa w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (1989–2016)

The educational policy in solving the issue of education of pupils with disabilities (1989-2016)

The educational reform in Poland after the political change in 1989, in addition to the changes in the structure of the education system with the introduction of a new school system, included the reform of the program, a change in the organization of education, the creation of an independent system of assessment and examination, a change in the methods of administration and supervision, the identification of new rules for funding schools, remuneration, and the promotional paths of the teaching staff. The general facts, forming a kind of order for reform problems, have been treated by the Author as a background for a discussion on resolving the issues of the education of students with disabilities. The overview is aimed at recognizing the principles of the educational policy in regards to the field of special education. The statements, decisions, and action facts of the set of people involved in the implementation of changes, expose not only the public, but also the hidden ways of thinking of the central reformers, underlying in the contents' foundations and targeted forms of educational change. The derivative of the applied mechanisms of shaping the educational system in the whole period of the reforms is a clear discrepancy between the assessments formulated by the officials and the assessments expressed by other interested persons in the school. The nature of the implemented changes in the field of special education has led to superficial adaptation of categories imported from foreign educational systems or other areas of social life that flow from the concept of standardization and integration. The extent of these changes has become a source of many distortions, the marginalization of disabled pupils and their teachers, where one clear example is the domain of external exams. In addition to the clerical intuition regarding the construction of external examinations for certain groups of people with disabilities, we can observe the clear marginalization of these groups of pupils and their teachers in informing about the educational requirements and the results of the exams.

Słowa kluczowe: reforma oświaty, uczeń z niepełnosprawnością, kształcenie specjalne, polityka oświatowa

Keywords: educational reform, pupil with disability, special education, education policy

Wprowadzenie

Treść tego tekstu odwołuje do głównych odsłon reformy oświatowej w Polsce, podjętej po zmianie politycznej w 1989 r. Analizy prowadzone są z perspektywy pedagoga specjalnego i odwołują do różnych scen reformatorskiej gorączki. Fakty ogólne, tworzące rodzaj uporządkowania problemów reform, stanowią tło dla rozważań o rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Ogląd ukierunkowany jest na rozpoznanie zasad polityki oświatowej w odniesieniu do pola kształcenia specjalnego. Z wypowiedzi, decyzji oraz faktów działań zbioru osób zaangażowanych we wdrażanie zmian odsłaniane są nie tylko jawne, ale i ukryte sposoby myślenia centralnych reformatorów, tkwiące u podstaw treści i form celowych zmian oświatowych. Rozpoznanie przekonani decydentów oświatowych dotyczące edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i funkcji oświaty (w tym szkoły), pozwala uważniej analizować korzyści i zagrożenia, jakie niosą reformy u samego dołu oświatowej drabiny. Reforma w analizowanym okresie, obok zmian struktury systemu edukacji wraz z wprowadzeniem nowego ustroju szkolnego, objęła reformę programową, zmianę w organizacji kształcenia, stworzenie niezależnego systemu oceniania i egzaminowania, zmianę w sposobach administrowania i nadzorowania, określenie nowych zasad finansowania szkół, wynagradzania oraz ścieżek awansów kadry dydaktycznej. Dwadzieścia pięć lat to okres zbyt długi, by ciąg jakichkolwiek zachodzących w nim zjawisk utrzymał swą jednorodność. W tym czasie Polska wraz z całym światem doświadczała zmian cywilizacyjno-kulturowych, których tempa nie da się porównywać z doświadczeniami odleglejszej przeszłości. Zauważyć też należy, że działania reformatorskie, objęte uwagą w tym tekście, przypadają na czas urzędowania 18 ministrów. Pojęcie kontynuacji, przy uwikłaniu politycznym ministrów edukacji, jest z założenia nie do przyjęcia. Ekipy polityczne ujawniają różne sposoby pojmowania edukacji szkolnej, co pociąga cały mechanizm kształtowania systemu edukacji. Praktyki rządzących zdają się wpisywać w powtarzający się rytm, który obejmuje trzy etapy. Z.A. Kłakówna (2014, s. 28) ujmuje je następująco: „Pierwszy [etap] dotyczy hierarchizowania problemów ważnych dla danego zagadnienia, skutkuje bagatelizowaniem i pomijaniem niektórych – zwłaszcza gdy naruszają ideologię założeń; drugi pozwala długo i bezkarnie ignorować niepokojące zjawiska i zdarzenia, a gdy przekształcą się one w druzgocące fakty dokonane, następuje etap trzeci, więc czas konstatacji, że pora grać larum. Z tym, że na ogół kto inny napędza cały proces, kto inny z okazji korzysta, a całkiem kto inny ponosi bezpośrednie koszty. Faza alarmu wyzwala z kolei, co zrozumiałe arcysamo przez się, pospieszne, doraźne działania naprawcze, z powodu których w niedługim czasie znów można się będzie solidnie splotać”.

Przywracanie podmiotowości szkół i nadrabianie zaległości w rozwiązywaniu kwestii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami w latach 1989–1998

Cezurą analizowanego czasu jest rok 1998, kiedy pojawiły się działania wymuszone tzw. reformą strukturalną i programową (lata 1998–2001). Dla wielu podmiotów edukacyjnych, okres poprzedzający te działania wiąże się z możliwością realizowania wymyślonego w czasach konspiracji projektu – wolnej, demokratycznej szkoły, szkoły bez ideologicznych nacisków, skoncentrowanej na kreowaniu najkorzystniejszych warunków dla wszechstronnego rozwoju ucznia. Po zmianie politycznej w 1989 r. odżywa między innymi wysuwany od lat 80. XX w. projekt zakładania szkół społecznych, posiadających własny system organizacyjny, własne programy nauczania i własny program wychowawczy. Po raz pierwszy wysunięty został on w latach 1980–1981, w czasie prowadzonych przez Zespół Ekspertów Oświaty NSZZ Solidarność rozmów z ówczesnym Ministerstwem Oświaty i Wychowania. Projekt ten, jak wspominają jego autorzy, „był nie tylko próbą wcielenia w życie marzeń. Chcieliśmy pokazać otoczeniu, że możliwe jest przełamanie państwowego monopolu na szkołę (...), że można wyłączyć ją (...) z jednolitego frontu wychowawczego. Nasza, poprowadzona w sposób autorski, klasa miała być świadectwem, że jest to możliwe” (Paszyński 2014, s. 19–20). Ówczesne Ministerstwo wyraziło zgodę na zakładanie „klas autorskich”. Proces realizacji tego uzgodnienia, został udaremniony przez wprowadzenie stanu wojennego. Obrady Okrągłego Stołu (w dniach 6 lutego–5 kwietnia 1989 r.) odświeżyły nadzieje na wolną, demokratyczną szkołę. Postulaty stawiane przy tak zwanym „Podstoliczku Oświatowym” w niedługim czasie zaczęły się urzeczywistniać. Ówczesna władza zgodziła się między innymi na postulat prawa do zakładania szkół niepublicznych. Równoległe z powstaniem pierwszych szkół niepublicznych zaczęło się także ożywienie w edukacji powszechnej. Istotną przemianą tego początkowego okresu była utrata monopolu państwa na prowadzenie szkoły. Wspomnienia dyrektorów szkół, dotyczące początku lat 90. XX w., ujawniają, że towarzyszyło im silne poczucie tego, że mogli zajmować się szkołą: „To był okres prosperity. Dyrektorzy mogli mieć wizję i czuć się twórcami szkoły. Uczeń był w centrum zainteresowania, młodzież zaczęła mieć wpływ na życie szkoły” (Puchalski 2014, s. 28).

Odczucia dyrektorów z początku lat 90. XX w. można odnieść do deklaracji decydentów z początkowej fazy reformatorskich działań w Polsce. Ministerialny projekt reformy oświaty z 1993 r., opracowany przez Biuro ds. Reformy Szkolnej prowadzone przez Sławińskiego, zapowiadał kontynuację reform sugerowanych w 1989 r. Utrzymywano dostosowanie systemu edukacji do potrzeb w pełni

demokratycznego społeczeństwa, przywrócenie użytkownikom polskiej szkoły podmiotowości. Wskazywano na konieczność usunięcia wewnątrzstrukturalnych uwarunkowań nadmiernego uprzedmiotowienia ucznia i nauczyciela w systemie szkolnym, co było zgodne z ideą całej ustrojowej transformacji. Zmiany miały uwzględniać zasadę subsydiarności, co oznaczało, że państwo ma wspierać i koordynować naturalne procesy rozwojowe, a nie narzucać rozwiązań ekip sprawujących aktualnie władzę. Zapowiadano, że reforma szkolna ma rozpocząć się od całościowej wymiany narzędzi sterujących dziedziną programów. Miało to oznaczać rezygnację z arbitralnego wyznaczania zmian programów nauczania przez ministerstwo na rzecz decydowania o tym przez samych nauczycieli. Gwarantowano warunki do rzeczowej, merytorycznej dyskusji dla jak największej grupy nauczycieli. Jednocześnie zapowiadano obecność wielu programów i podręczników, których odpowiedniość poświadczą rzeczoznawcy. Zakładano, że zostaną opracowane dwa komplementarne dokumenty zapewniające poczynnemu edukacyjnemu spójność, tj. podstawy programowe oraz państwowe standardy edukacyjne. (por. Sławiński 1994, s. 5–50). W roku 1994 ówczesny minister edukacji A. Łuczak (sprawujący funkcję od 26 października 1993 do 1 marca 1995 r.) przedstawił Sejmowi kolejny dokument naprawy polskiej oświaty. Zmiana rządu w 1995 roku pociągnęła za sobą kolejne zmiany w resorcie MEN. Opracowano kolejne dokumenty o kierunkach reformy szkolnej, które nie doczekały się finalizacji wdrożeniowej. Członkowie Stowarzyszenia na rzecz Reformy Szkolnej, utworzonego z inicjatywy Sławińskiego po rozwiązaniu Biura ds. Reformy Szkolnej, poszukiwali nadal rozwiązań zmian w oświacie (Sławiński, 1996). Inicjowane zmiany udało się wcielić w życie dopiero w rządzie Jerzego Buzka. Można więc powiedzieć, że przed 1998 rokiem nie dokonano jeszcze szeroko zakrojonej reformy szkoły. Prace nad nią zostały zapoczątkowane. Projekty reformy systemu edukacji z 1998 r. oraz projekt dotyczący szkolnictwa ponadgimnazjalnego z 2000 r., wraz z korektami wykonanymi w kolejnych latach, w założeniu miały sprostać, zapowiadanej w deklaracjach decydentów, przemianie kształcenia ogólnego w polskich szkołach. Ustawą z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz. U. 1999 Nr 12, poz. 96) Mirosław Handke, pełniący funkcję ministra edukacji w rządzie Jerzego Buzka, usankcjonował przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego. Trudności, jakie wynikały z projektowanych zmian, można sprowadzić do pytania, ile państwa w szkole i w jakiej formie?

Formułowanie kluczowych założeń reformatorskich w latach 90. XX w. zbiegło się z ukazaniem raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji UNESCO pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Plan reform dotyczących poszczególnych szczebli systemu edukacji, od przedszkola po szkolnictwo wyższe, ukierunkowywały jego tezy („uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie”, „uczyć się, aby być”) (Delors red. 1998). Warto nad-

mienić, że reformatorskie działania w sferze edukacji narodowej inicjowało wejście w życie w 1990 r. nowej ustawy o szkolnictwie wyższym (Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym; Dz. U 1990 Nr 65, poz. 385). W kolejnym roku Sejm uchwalił nową ustawę o systemie oświaty (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).

Cechą charakterystyczną wprowadzonych zmian, w kontekście kształcenia specjalnego, było „otwarcie systemu oświaty”. „System otwarty” to system obejmujący wszystkich uczniów, niezależnie od stopnia ich sprawności, zwracający uwagę na indywidualne potrzeby oraz podejmujący różnorodne działania w celu zapewnienia wszystkim jak najlepszych warunków funkcjonowania w środowisku. Na mocy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425) zapewniono „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami” (art. 1, pkt 5). „Otwarcie systemu oświaty” wpisywało się w podnoszone głosy na temat niwelowania w społeczeństwie nierówności i przywilejów, było też wyrazem realizacji koncepcji normalizacyjnych i integracyjnych. Warto nadmienić, że zmiany obejmowały wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych nie tylko w polu kształcenia. 9 maja 1991 r. Sejm RP przyjął ustawę o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1991 Nr 46, poz. 201), powołano Pełnomocnika do Spraw Osób Niepełnosprawnych – Sekretarza Stanu w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej. Rozpoczęto prace nad projektem działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem. Został on zaakceptowany przez Radę Ministrów 5 października 1993 r.

Projekty zmian w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami, zainicjowane zapisami ustawy o systemie oświaty, znalazły w niedługim czasie doregulowanie w postaci Zarządzenia nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN 1993.9.36), a także Zarządzenia nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz. MEN 1993.6.19).

Otwarcie systemu szkolnego można też odnieść do rozwiązania kwestii realizacji obowiązku szkolnego przez osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym. Zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 30 stycznia 1997 r. w sprawie zasad organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu głębokim (Dz. U. Nr 14, poz. 76) tej grupie dzieci i młodzieży zagwarantowano prawo do nauki od 3 do 25 roku życia, a udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych uznano za realizację obowiązku szkolnego.

Powołanie takiej formy zajęć zerwało z dotychczasową codziennością zwalniania osób upośledzonych w stopniu głębokim z obowiązku szkolnego.

Te reformatorskie działania, wyznaczone przebudową systemu społeczno-gospodarczego państwa, diagnozami aktualnych problemów i wyzwań, przed którymi stała wówczas edukacja, oddolnymi ruchami nauczycieli, były wzmacniane oczekiwaniami rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy domagali się dla swoich dzieci miejsca w systemie edukacji, oczekiwali takiej organizacji kształcenia, by uwzględniane były specjalne potrzeby edukacyjne niepełnosprawnych uczniów. To z inicjatywy rodziców, lub przy bardzo dużym ich udziale, powstały pierwsze przedszkola i szkoły integracyjne. Argumentacja na rzecz nowych rozwiązań w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami, podnoszona przez szeroko rozumiane czynniki polityczne, a w ślad za nimi osoby zaangażowane we wprowadzanie zmian, odwoływała się w sposób wyraźny do ideologicznych haseł. Nie pozostało to bez znaczenia dla narastającej negatywnej społecznej oceny szkół specjalnych, umniejszenia dostrzeganej roli tych placówek. Rzeczywistość, jak podkreślała S. Sadowska (2002a), nie odpowiadała edukacyjnej retoryce. System skażony był niewątpliwą hipokryzją, bowiem wciąż często przekonywano rodziców, że ich dziecko potrzebuje edukacji segregacyjnej, a jednocześnie publicznie głoszone hasła integracji i edukacji włączającej.

Najogólniej można powiedzieć, że polskim systemem edukacji rządziła w tym okresie zasada nadrabiania zaległości. Dokonywano zmian „zadekretowanych” odgórnie, które wyrosły z krytyki i interpretacji rzeczywistości edukacyjnej. Dążono do zmiany realności edukacji, nie uwzględniając zmiany świadomości jej podmiotów. W następstwie tak wprowadzanych zmian w polskich szkołach dość dobrze zaczęła się zadomawiać strategia pozornej realizacji reform, powierzchownej adaptacji kategorii importowanych z zagranicznych systemów edukacji lub też innych dziedzin życia społecznego. Bez zmiany świadomości nowe struktury wypełniały się starą treścią. W nowych rozwiązaniach w kształceniu uczniów z niepełnosprawnościami brakowało jasnych zasad organizacji praktyk kształcenia w heterogenicznej grupie uczniów. Z perspektywy współczesnej można powiedzieć, że zapleczem myślowym dla praktyk wspólnego kształcenia była „teoria dwóch grup”. Przywoływaną w praktyce edukacyjnej kategorią postrzegania dziecka niepełnosprawnego był obraz jego nieporadności i społecznego niedopasowania. Wizja możliwości (albo raczej braku możliwości) funkcjonowania w świecie ludzi normalnych stała się podstawą formowania „innemu” człowiekowi doświadczenia w rozwiązaniach integracyjnych.

Przed cezurą roku 1998, jak wskazywano, nie dokonano jeszcze zasadniczej zmiany programów. Cechą wyróżniającą obowiązujące programy był fakt, że treści nauczania ujęte były przedmiotowo, z podziałem na określone lata nauki. Programy wskazywały więc, czego nauczać i kiedy nauczać. Przy tak skonstruo-

wanych programach uwzględnianie indywidualności rozwoju uczniów było ograniczone. Zasadę podziału treści nauczania na lata kształcenia zerwano najwcześniej decyzjami odnoszącymi się do w pracy z głębiej upośledzonymi umysłowo, a egzemplifikacją tego faktu był zatwierdzony przez Ministra Edukacji Narodowej w dniu 15 kwietnia 1997 r. „Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym” (1997). Do opracowania nowego programu zostały wykorzystane doświadczenia pedagogiczne nauczycieli i wychowawców szkół i placówek kształcenia specjalnego z całej Polski. Zespół specjalistów przygotowujących program wziął także pod uwagę wyniki narad, seminariów i konsultacji prowadzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ze środowiskiem pedagogów zajmujących się problematyką dotyczącą kształcenia tej grupy uczniów niepełnosprawnych. Zmiany, jakie niósł ze sobą „Program...”, silnie nawiązywały do zmian w poglądach pedagogicznych na temat możliwości rewalidacji upośledzonych umysłowo. Znalazło to wyraźne odzwierciedlenie w sformułowanych w programie założeniach, na których powinna opierać się praca z głębiej upośledzonymi umysłowo (por. Sadowska 1999).

Założenia dotyczące rozwoju wyraźnie korespondowały z ustaleniami psychologii, podkreślającej podobieństwo przebiegu psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej oraz dzieci z normą intelektualną. Ujęcie tych zasad odwoływało także do podstaw wczesnej rewalidacji dzieci z wrodzonymi upośledzeniami. Założenia dotyczące uczenia opierały się na uwzględnianiu w procesach edukacyjnych wiedzy o zależnościach pomiędzy regulacją emocjonalną zachowania a funkcjonowaniem struktur poznawczych. Związek ten można odnieść do gruntującego swą pozycję podejścia rozwojowego w rozpatrywaniu upośledzenia umysłowego. Założenia programowe dotyczące organizacji środowiska wyrastały w dużej mierze z perspektywy społecznej w opisie i wyjaśnianiu zjawiska upośledzenia umysłowego. Orientacja ta zwracała uwagę na ważną możliwość oddziaływania na osoby upośledzone. Polegać ona powinna na takim wpływanie na otoczenie tych osób, aby nie dochodziło do etykietowania, które wywoływałyoby pojawienie się niepożądanych zachowań u jednostek upośledzonych umysłowo. Jeszcze raz należy podkreślić, że to nauczyciele pracujący z uczniami z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym domagali się w sposób istotny zerwania z tradycyjnymi programami nauczania, dostrzegając ich niefunkcjonalność w kontekście specyficznej cechy rozwoju uczniów z upośledzeniem umysłowym, jaką jest heterochroniczny rozwój – fakt rozwijania się z niejednakową szybkością różnych jego sfer. Można powiedzieć, że środowisko nauczycieli „szkół życia”, dzieląc się swoimi sukcesami na polu przełożenia teorii psychopedagogicznych na praktykę nauczania, zostało, zgodnie z „duchem” reformy, wysłuchane i w polityce oświatowej zazna-

czyła się zasada wspierania i koordynowania oddolnych procesów rozwojowych. Program pozostawiał dużą samodzielność nauczycielom i radom pedagogicznym w zakresie planowania pracy z głębiej upośledzonymi umysłowo. Stwarzał tym samym możliwość przejawiania profesjonalnej samodzielności. Był też wyraźną podstawą dla zatwierdzonej przez MEN w 2001 r. podstawy programowej kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w sześcioletnich szkołach podstawowych i gimnazjach (Dz. U. 2001 Nr 5, poz. 49). Zadania zwiększonej odpowiedzialności za przebieg edukacji dziecka, aktywności, samodzielności, jakie stanęły przed nauczycielami „szkół życia” w 1997 roku wraz z wejściem w życie nowego programu nauczania, stanęły przed innymi nauczycielami od września 1999 r.

Rozwiązywanie spraw kształcenia uczniów z niepełno- sprawnościami w okresie wprowadzania reformy strukturalnej i programowej w szkołach – lata 1999–2005

Od 1 września 1999 r. zaczęto wdrażać szeroko zakrojoną reformę oświaty, której ukoronowaniem miała być Nowa Matura w 2002 r. z obowiązkową – obok języka polskiego i obcego – matematyką. Reforma objęła zmiany ustroju szkolnego, nowe zasady zarządzania i finansowania placówek oświatowych, reformę programów wraz z nowym systemem egzaminacyjnym, zmiany w statusie nauczycieli. Nowe zasady systemu szkolnego określiła ustawa oświatowa uchwalona przez Sejm 25 lipca 1998 r. (Dz. U. z 1998 r., Nr 117, poz.759; Nr 162, poz. 1126). Projektowane zmiany były wdrażane prawie jednocześnie. Większość została wprowadzona w życie z dniem 1 września 1999 r. na mocy ustawy z dnia 8 stycznia 1999 r. (Dz. U. z 1999 r. Nr 12, poz. 96). Równocześnie były wdrażane przygotowane reformy zdrowia, zabezpieczeń społecznych oraz administracji. Najsilniej reforma edukacji jednak została powiązana z reformą administracji, w ramach której powołano dodatkowe szczeble samorządu terytorialnego kraju: powiaty oraz urzędy marszałkowskie na poziomie województw. Pod gminy przeszedł zarząd nad szkołami prowadzącymi nauczanie obowiązkowe. Powiaty objęły zarząd nad szkołami średnimi, a także szkołami specjalnymi oraz poradniami wychowawczo-zawodowymi. Urzędy marszałkowskie przejęły prowadzenie placówek kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz centrów kształcenia praktycznego i ustawicznego. Oddzielono funkcje organu prowadzącego (samorządu) od nadzoru pedagogicznego (kurator oświaty). Jeden z twórców reformy – podsekretarz stanu w MEN Wojciech Książek optymistycznie głosił: „w systemie (...) zostały pootwierane drzwi przed inicjatywami oddolnymi. Samorząd (...) uzyskał realny wpływ na politykę edukacyjną państwa, a jego rozważna gospodarka finansami budżetowymi może zapewnić lepsze warunki materialne szkołom.

Oświatowa transformacja (...) została złożona w ręce nauczycieli” (za: Rura, Kli-chowski 2011, s. 32). Należy zauważyć, że rozdział procedur administracyjnych, organizacyjnych, szkoleniowych między szkołą powszechną a specjalną nie sprzyjał kształtowaniu poczucia współodpowiedzialności za edukację wszystkich dzieci (Sadowska 2002a).

Granicą analizowanych zmian jest rok 2005, w którym to roku przeprowadzono pierwszy egzamin maturalny dla absolwentów kończących nowy typ szkoły licealnej. Wcześniej, w 2000 r., przeprowadzono pierwszy sprawdzian dla absolwentów sześciolletniej szkoły podstawowej, a w 2002 r. egzamin dla absolwentów gimnazjum. W roku 2002 przeprowadzono też pierwszy egzamin dojrzałości według nowych zasad. Jednak był to egzamin tylko dla chętnych. Warto nadmienić, że na mocy ustawy o systemie oświaty minister oświaty powołał instytucje, których zadaniem było wdrożenie zewnętrznego systemu oceniania. Analizowany okres to czas urzędowania pięciu ministrów. W okresie od 31 października 1997 do 20 lipca 2000 r. w rządzie Jerzego Buzka urząd sprawował Mirosław Handke (AWS – Akcja Wyborcza Solidarność), a od 20 lipca 2000 do 19 października 2001 r. Edmund Wittbrodt (AWS). Od 19 października 2001 do 2 maja 2004 r. Ministerstwem kierowała Krystyna Łybacka (SLD – Sojusz Lewicy Demokratycznej). Po dymisji rządu Leszka Milera Ministerstwo Edukacji Narodowej w rządzie Marka Belki objął Mirosław Sawicki (bezpartyjny), pełniąc ten urząd od 2 maja 2004 do 31 października 2005 r. Po wyborach parlamentarnych, w rządzie Kazimierza Marcinkiewicza od 31 października 2005 do 5 maja 2006 r. urząd sprawował Michał Seweryński (PiS – Prawo i Sprawiedliwość).

Reforma, wprowadzona przez ówczesną ekipę rządową reprezentującą partie AWS i UW, była wprowadzana bardzo pospiesznie. Ówczesnym władzom zależało, by kolejne ekipy postawić przed faktem. Strategia realizacji reformy silnie oddziaływała na jej kształt. Zaczęto reformę „od środka”, a więc nie od pierwszej klasy szkoły podstawowej, co w przypadkach tego rodzaju reform jest standardem, ale od stworzenia gimnazjum. Uczniowie szóstej klasy podstawowej przeszli 1 września 1999 r. zamiast do klas siódmych do pierwszej klasy gimnazjum. Na mocy ministerialnego rozporządzenia z 15 lutego 1999 r. weszła w życie pierwsza podstawa programowa dla poszczególnych szczebli edukacyjnych i różnych typów szkół. Przywilejem nauczyciela stał się wybór programu i podręcznika. Nauczyciel mógł wybierać pomiędzy programami oraz podręcznikami przygotowanymi przez ministerstwo, mógł także pracować według programu ułożonego przez siebie. Jednolite „Podstawy programowe” i „Standardy wymagań” miały gwarantować, że uczniowie, choć uczeni według różnych programów i z różnych podręczników, posiadają ten sam zakres zasadniczej wiedzy i porównywalne umiejętności. Grzech encyklopedyzmu w polskiej szkole miała rozwiązać koncepcja kształtowania umiejętności kluczowych. Wersja ostateczna, pomimo krytyki

wielu autorskich grup uczestniczących w projekcie zmiany, zawierała umiejętności podstawowe zdefiniowane za pomocą terminów zaczerpniętych bezpośrednio z prac polsko-angielsko-holenderskiego zespołu Kreator (por. Potworowski 2000). Tempo reformy odbiło się na jej przebiegu. Wydawnictwa nie zdążyły, mimo ogromnego wysiłku i tempa prac, wydrukować podręczników przed początkiem roku szkolnego. Nauczyciele wybierali często podręczniki „w ciemno”, nie mając szans się z nimi zapoznać (lista podręczników została opublikowana w Monitorze Polskim dopiero 19 sierpnia 1999 r.). Trudności ujawniły się także w źle zorganizowanym dowożeniu dzieci, niedostatecznym wyposażeniu gimnazjów. Słabości dopełniły źle skalkulowane podwyżki dla nauczycieli, za co Minister zapłacił stanowiskiem. Zmiana władzy w 2001 r. nie spowodowała co prawda zawieszenia reformy, jednak bez wątpienia wprowadzono liczne modyfikacje. Ustawą z 15 marca 2002 r. (Dz. U. 2002 Nr 41, poz. 362) zmieniono zapisy ustawy o strukturze systemu, pozostawiając licea ogólnokształcące, czteroletnie technika, zasadnicze szkoły zawodowe. Licea profilowane, uznane przez reformatorów za jedną z głównych form zdobycia wykształcenia średniego, stały się tylko jedną z propozycji edukacyjnych. MENiS za czasu rządu Sojuszu Lewicy Demokratycznej zleciło także opracowanie projektu nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego. Kierownikiem projektu pt. „Podstawa programowa kształcenia ogólnego: pożądane kierunki zmian” został Krzysztof Konarzewski. Propozycje dotyczące nowych podstaw programowych były mocno krytykowane przez różne gremia i w efekcie nie zostały wdrożone do praktyki szkolnej.

Ciąg reformatorskich zdarzeń można odnieść do pola kształcenia specjalnego. Jedną ze zmian objęła finansowanie w oświacie. Zasady finansowania zadań oświatowych w 1999 roku regulowało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 1998 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1998 Nr 164, poz. 1168). Przydział subwencji oświatowej w roku 2000, określony Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1999 Nr 111, poz. 1284), wprowadził kilka istotnych zmian w stosunku do naliczania części oświatowej subwencji ogólnej w roku 1999. W celu zrównania szans uczniów uczęszczających do różnego typu szkół rozporządzenie wprowadziło szereg wag zwiększających kwotę bazową. Wśród wag znalazło się kilka dotyczących kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Symbolami: P3, P4, P5, P9 i P10 oznaczono wagi dla uczniów niepełnosprawnych w klasach lub szkołach (specjalnych, ogólnodostępnych, integracyjnych) a P15 i P18 to oznaczenia wag dla zadań pozaszkolnych realizowanych z uczniem niepełnosprawnym (związanych z prowadzeniem przedszkoli i internatów). Wprowadzono addytywne używanie wagi. Oznacza to, że jeżeli uczeń kwalifikuje się do różnych katego-

rii, wagi są dodawane. System wag w podziale subwencji oświatowej utrzymuje się do dnia dzisiejszego, chociaż ich określenie ulegało na przestrzeni lat wielokrotnym zmianom. Zauważyć należy, że doświadczenia innych krajów już wówczas wskazywały na ryzyko przekazywania dodatkowych środków w zależności od specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Argument, by zwiększyć środki finansowe, spowodował w Anglii wzrost uczniów, którym wydano orzeczenia o niepełnosprawności po to, aby można było przyznać im dodatkową pomoc (Mittler 2000, s. 184).

Interesujące jest zwłaszcza to, w jaki sposób Ministerstwo rozwiązało kwestię programów dla uczniów z niepełnosprawnością. Zamysłem była wspólna podstawa programowa dla uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością (z wyjątkiem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym oraz dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim). Przepisy oświatowe, podobnie jak w przypadku kształcenia regularnego, pozwalały na wybór programu nauczania przez nauczyciela (spośród programów wpisanych do wykazów ministerstwa) albo opracowanie własnego programu (samodzielnie lub z wykorzystaniem programów wpisanych do tych wykazów).

Oferta programów kształcenia uczniów z niepełnosprawnością na liście ministerialnej nie była jednak tak bogata jak dla szkół ogólnodostępnych i sytuacja nie poprawiała się w kolejnych latach (por. Sadowska 2006). Dla przykładu, zamieszczony na stronach Ministerstwa wykaz programów wskazywał we wrześniu 2005 roku, że dla etapu pierwszego (kształcenie zintegrowane) zatwierdzono 4 programy nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Zauważyć należy, że nauczyciele klas I-III szkoły podstawowej na początku reformy mogli wybierać spośród 54 programów. Do nauczania matematyki uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na drugim etapie edukacyjnym (klasy IV–VI szkoły podstawowej) zatwierdzone były tylko 3 programy, a na etapie trzecim (gimnazjum) 4 programy. Odrębną sprawą była kwestia ich dostępności. Właśnie owa dostępność decydowała o tym, że na przykład na drugim etapie nauczyciel nie miał wyboru. Wiąże się to z faktem, że wydany został tylko program autorstwa H. Siwek (DKW-4014-302/99), zaś dwa pozostałe znane były nauczycielom tylko z tytułów i nazwisk autorów umieszczonych na liście MEN. Brak jakichkolwiek danych o możliwościach dotarcia do nich sprawiał, że skorzystanie z nich była fikcją. Podobnie ograniczony był wybór programów na etapie gimnazjum. Trzy programy opracowane zostały przez nauczycieli ze specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, a na liście MEN podany był telefon! Widać wyraźnie, że w kształceniu specjalnym możliwość wyboru programu nauczania z listy MEN była pozorna. Nauczyciel oczywiście mógł opracować własny program. Przepisy w tym zakresie były bardzo liberalne.

Program opracowany przez nauczyciela mógł zostać wprowadzony do szkolnego zestawu programów po uzyskaniu pozytywnej opinii nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego posiadającego wykształcenie wyższe z dziedziny wiedzy zgodnej z zakresem treści nauczania, które program obejmuje. Poważne problemy dotyczyły jednak dwóch kwestii: umiejętności nauczyciela konstruowania własnego programu i celu jego tworzenia. Własny program powinien być oparty na przemyślanej koncepcji, a podjęcie decyzji o jego napisaniu winno być uzasadnione niezaspokojeniem oczekiwań co do wartości obowiązujących programów i możliwości ich realizacji we własnej pracy. Z praktyki szkolnej wiadomo, że decyzje o napisaniu programu podejmowali nauczyciele z innych powodów. Można było zaobserwować tworzenie własnych programów w okresie zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego. Oczywiście można ten fakt interpretować jako znak poszukiwań przez „refleksyjnych praktyków” sposobów zwiększenia efektywności własnej pracy, jednak bliższe prawdy wydaje się stwierdzenie, że jest to podyktowane koniecznością spełnienia wymogów awansu. Powstawały więc programy „nowe”, ale nie lepsze (Sadowska 2006).

Charakterystyczne dla analizowanego okresu jest to, że podjęto prace nad wzbogaceniem dotychczasowego instrumentarium pomocy dzieciom niepełnosprawnym o nową formę, tzw. wczesne wspomaganie rozwoju dziecka. Wpisywało się to w strategię wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami, która objąć miała całą drogę życia tych osób. Zapis art. 71b ust. 2a, wprowadzony do ustawy o systemie oświaty w 2001 roku umożliwił tworzenie zespołów wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka. Na podstawie delegacji zawartej w ustawie ukazało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci (Dz. U. 2005 Nr 68, poz. 587). Finansowanie tych zadań odbywało się na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2004 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2005 (Dz. U. 2004 Nr 226, poz. 2878) i wyróżnionej w nim wagi P36 dla dzieci objętych wczesnym wspomaganie na podstawie opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju. Warto zauważyć, że Rada Ministrów zatwierdziła 14 września 2004 r. program rządowy Pilotaż 2005–2007 „Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu i jego rodzinie”. W celu organizacji działań związanych z wczesnym wspomaganie MENiS podjęło się w 2005 roku (Serafin red. 2005) kontynuowania, wydanej w 2001 r. serii poradników dla nauczycieli (tzw. pomarańczowych książeczek).

Do zmian, jakie się dokonały w polskiej edukacji w analizowanym okresie dodać trzeba informację, że reforma zakładała zewnętrzną ocenę efektywności kształcenia i wychowania. Rynek edukacyjny wymuszał zabiegi szkół o popular-

ność w społeczności lokalnej. Wskazywano, że oceny dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą wpłynąć na obniżenie średniej ocen podawanej do wiadomości publicznej i co za tym idzie – na mniejszą popularność danej szkoły w oczach rodziców i społeczności lokalnej (por. Eckert 1999; Mittler 2000, s. 176). Reforma szkolna nie rozwiązała też sytuacji edukacyjnej luki w zakresie rozwoju wartości relacyjnych związanych z uczestnictwem osób pełnosprawnych w egzystencji człowieka niepełnosprawnego. Pomimo że w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów oraz szkół ponadpodstawowych (Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r.) MEN ustaliło, że celem edukacji jest „wspomaganie umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp. (s. 6), programy edukacyjne oraz szkolne materiały dydaktyczne nie dawały możliwości realizacji tego celu (Sadowska 2002b). W obszarze pedagogiki specjalnej silnie zaznaczyło się stanowisko konieczności wypracowania spójnego projektu edukacyjnego przeciwdziałającego społecznej dyskryminacji osób niepełnosprawnych, stworzenia programów edukacyjnych koncentrujących się na zmianach poznawczych reprezentacji „MY” i „ONI”, dokonywania rzetelnych badań nad skutecznością projektów edukacyjnych dla potrzeb edukacji masowej (por. Sadowska 2005).

Tendencje w polityce oświatowej w latach 2006–2016 a decyzje i stanowiska rządzących w sprawie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami

W biegu zdarzeń lat 2006–2016 doświadczyliśmy jeszcze wielu wydarzeń reformatorskich jako skutku kolejnych roszad politycznych. Omawiany okres to czas sprawowania urzędu MEN przez sześciu ministrów. W rządzie Kazimierza Marcinkiewicza, po Michale Seweryńskim, od 5 maja 2006 do 13 sierpnia 2007 r. urzędem kierował Roman Giertych (LPR). Po objęciu stanowiska prezesa Rady Ministrów przez Jarosława Kaczyńskiego resortem edukacji zawiadywał Ryszard Legutko (od 13 sierpnia 2007 do 16 listopada 2007 r.). W okresie dwóch rządów Donalda Tuska ministrem Edukacji Narodowej była Katarzyna Hall (bezpartyjna) (od 16 listopada 2007 do 18 listopada 2011 r.), Krystyna Szumilas (PO) (od 18 listopada 2011 do 27 listopada 2013 r.) i Joanna Kluzik-Rostkowska (PO) (od 27 listopada 2013 do 16 listopada 2015 r.). Od 15 listopada 2015 r. ministerstwem kieruje Anna Zalewska (PiS).

Trudno jest rozdzielić wpływ na obecny stan szkolnictwa zdarzeń z tego okresu od wpływu wcześniejszych faktów. Raczej wskazuje się, że jest on pochodną

zastosowanych mechanizmów kształtowania systemu edukacji w całym okresie reform. Mechanizmy te ujawniły wyraźny rozdźwięk między ocenami formułowanymi przez urzędników i ocenami wyrażanymi przez inne zainteresowane szkołą osoby. Niechęć nauczycieli wobec reformy szkolnictwa, jaką wykazały badania w drugim roku reformowania systemu oświaty (Konarzewski 2001, s. 37–40), powiązać można z wyrażanym przekonaniem, że reforma „jest niedostosowana do przeciętnego i słabego ucznia”, „jest fasadowa, powierzchowna”. Analiza obciążenia obowiązkami zawodowymi wskazywała, że znacznie więcej nauczycieli dostrzegało wzrost niż spadek obciążenia, w tym szczególnie w zakresie „papierkowej roboty”. Należy zauważyć, że badania nad subiektywnym fenomenem pełnienia roli zawodowej nauczyciela, prowadzone u progu reformy oświatowej, wskazywały, że poczucie wolności jest najsilniej ograniczane wśród pedagogów przez następujące czynniki: niekompetentny sposób zarządzania oświatą, nadmierną biurokratyzację czynności pedagogicznych, złą organizację pracy nauczyciela w szkole, instrumentalne ocenianie nauczyciela, zbyt sztywne ramy programowe i za małą ilość czasu na ich realizację, zbyt dużą liczbę uczniów w klasie, zawiść i atmosferę materialnego upokorzenia (Śliwerski 1998, s. 113).

Towarzyszące dyrektorom szkół na początku lat 90. silne poczucie tego, że mogli zajmować się szkołą, stopniowo malało. Jeden z dyrektorów wyraził to następująco: „Od 1999 r. stopniowo dodawane są dyrektorom zadania z jednoczesnym zabieraniem możliwości działania. (...) Szkoła przestała służyć uczniom i edukacji, a zaczęła urzędnikom” (Puchalski 2014, s. 28). Twierdzi się, że zdarzenia, jakie objęły system oświatowy od 1999 roku, skutkowały przywracaniem bezwzględnej podmiotowości przede wszystkim kolejnym ministrom edukacji i odzyskiwaniem szkoły jako pola politycznych strategii, a nauczycielski entuzjazm i wola wprowadzenia istotnych zmian w szkole, charakterystyczne dla początkowego okresu transformacji ustrojowej, zostały wygaszone i w zasadzie zmarnowane (Kłakówna 2010, s. 15). Coraz wyraźniej podnoszone są też głosy, że wprowadzane zmiany w polskiej edukacji nie są „postępem” o jaki może chodzić pedagogice specjalnej i praktykom szkolnym identyfikującym się z jej głównymi ideami (Gajdzica, Iwińska 2013; Sadowska 2013b).

Pojęcie reformy szkolnej zostało zdewaluowane ciągłymi zmianami, które dotyczyły właściwie wszystkich obszarów polskiej szkoły. Kolejni ministrowie podejmowali spektakularne decyzje bez poważniejszego rozważania dalekosiężnych konsekwencji swoich działań. Najlepiej sprawdzało się dopisywanie i skreślanie lektur, biurokracja i zmiany przy egzaminach. Czas urzędowania Romana Giertycha przyniósł, na mocy rozporządzenia zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2006 Nr 228, poz. 1669), zmianę kanonu lektur szkolnych na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Dla abiturien-

tów, którzy nie zdali matury w 2006 roku, została ogłoszona „amnestia maturalna”, co zostało uznane przez Trybunał Konstytucyjny za niezgodne z konstytucją. Wprowadzono obowiązek noszenia jednolitego stroju szkolnego przez uczniów szkół podstawowych i gimnazjów (ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw Dz. U. 2007 Nr 80, poz. 542).

Uchwałą Rady Ministrów Nr 28/2007 z dnia 6 marca 2007 roku przyjęto rządowy program poprawy stanu bezpieczeństwa w szkołach i placówkach „Zero tolerancji dla przemocy w szkole”, a w ślad za tym powołano tzw. „trójki Giertycha”. Kolejny minister – Ryszard Legutko – odnosił się do tego projektu sceptycznie, gdyż wyniki kontroli potwierdzały to, o czym wszyscy wiedzieli. Program prac jego resortu obejmował nowy kanon lektur, dopuszczenie wyboru filozofii, łaciny i historii sztuki na maturze, obowiązkową maturę z matematyki (od 2010 roku) oraz większy nacisk na naukę języków obcych. Wydane zostało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2007 Nr 157, poz. 1110), na mocy którego została wprowadzona nowa lista lektur. Minister Katarzyna Hall, przedstawiając strategię Ministerstwa Edukacji na Sejmowej Komisji Edukacji w 2007 r. oznajmiła, iż chce dokończyć reformę ministra Handkego, przede wszystkim poprzez uproszczenie prawa oświatowego, złagodzenie zapisów o wyborze podręczników i szkolnych mundurków. Rządowy program obejmował także wdrażanie nowej podstawy programowej, rozpoczęcie procesu obniżania wieku szkolnego.

Opiniowaniem zmian w systemie edukacji, przedstawianiem propozycji reform oraz opiniowaniem projektów aktów prawnych miała się zająć powołana w marcu 2008 r. Rada Edukacji Narodowej. Nauczyciele odnosili się do tych zmian sceptycznie, czując zniewolenie biurokracją i obciążenie zadaniami przydzielanymi przez dyrektorów, których nadzór zewnętrzny rozliczał zgodnie z formułą rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).

Główny mechanizm centralnie sprawowanej kontroli nad całym systemem szkolnym, zwłaszcza nad treściami kształcenia, wydaje się wyraźnie powiązany z systemem egzaminów zewnętrznych. Reformatorski zamysł autorów zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia warto odnieść do pola kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Zauważyć należy na wstępie, że wprowadzenie systemu zewnętrznego sprawdzania wyników kształcenia otworzyło przestrzeń dla dostosowania warunków i form przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych do indywidualnych potrzeb uczniów. Jednocześnie przestrzeń ta stała się źródłem wielu przekłamań, marginalizowania uczniów niepełnosprawnych i ich nauczycieli w informowaniu o wymaganiach edukacyjnych i o wyni-

kach egzaminów. Decyzja odnośnie zakresu wymagań oddana została w ręce osób zaangażowanych w przygotowywanie zadań egzaminacyjnych. Obserwujemy zbiorową urzędniczą intuicję w zakresie wymagań egzaminacyjnych, którą osłania hasło „dostosowania” realizowane pod postacią maksymalnego „zrównania” sprawdzania efektów.

W analizowanym okresie zmiany w zakresie zewnętrznego sprawdzania wyników kształcenia można powiązać z wprowadzeniem rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (Dz. U. 2009 Nr 4, poz. 17) pierwszej wersji nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W 2012 r. przeprowadzony został pierwszy egzamin gimnazjalny dostosowany do zapisów w podstawie programowej. Zasady przeprowadzania egzaminu gimnazjalnego obowiązujące od roku szkolnego 2011/2012 zostały wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2010 Nr 156, poz. 1046). W egzaminie gimnazjalnym zachowano wcześniejsze trzy części egzaminu, wprowadzono zmiany w strukturze części humanistycznej, matematyczno-przyrodniczej oraz w formule egzaminu z języka obcego. Ciekawe jest to, że kryteria oceny egzaminu gimnazjalnego z języka polskiego uczniów niepełnosprawnych były odmienne w stosunku do tych, jakie zamieszczono w 2010 r. w „Informatorze o egzaminie gimnazjalnym od roku szkolnego 2011/2012” (por. Sadowska 2013a).

Wiosną 2015 r. uczniowie szkoły podstawowej pisali po raz pierwszy sprawdzian, którego zakres wymagań odniesiony był do podstawy programowej, zaś absolwenci liceum ogólnokształcącego egzamin maturalny. W roku 2016 nowe zasady przeprowadzania egzaminu maturalnego obejmą absolwentów technikum. Obowiązujące od roku szkolnego 2014/2015 zasady przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu maturalnego w odniesieniu do absolwentów liceum ogólnokształcącego, a od roku szkolnego 2015/2016 w odniesieniu do absolwentów technikum uregulowano Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2013, poz. 520). Kwestie ogólnych warunków przeprowadzania egzaminów zewnętrznych: sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego od 1 września 2015 roku zostały zapisane w rozdziale 3b ustawy o systemie oświaty, dodanym ustawą z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015, poz. 357). Zapisy ustawy nie wprowadzają zmian w stosunku do przywołanych rozporządzeń. Także z dniem 1 września 2015 r.

w drodze rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 czerwca 2015 r. (Dz. U. 2015, poz. 959) weszły w życie szczegółowe uregulowania w sprawie warunków i sposobu przeprowadzania sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego i egzaminu maturalnego.

Podstawa programowa od 2008 r. napisana jest w języku wymagań. Oznacza to, że za swój główny cel stawia jednoznaczne wskazanie umiejętności, które uczeń ma posiadać i treści nauczania, jakie powinien opanować na zakończenie danego etapu kształcenia. Stanowi więc obecnie podstawę wymagań egzaminacyjnych. We wcześniejszych latach zakres wymagań egzaminacyjnych opisany był w standardach wymagań egzaminacyjnych przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną oraz przyjętych przez Ministra Edukacji Narodowej. Przepisy oświatowe nie dookreślają zróżnicowania wymagań egzaminacyjnych dla uczniów, którzy zobowiązani są przystąpić do egzaminu. Kwestia ta jest wyraźnie dyskusyjna w odniesieniu do uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Problematyczność wymagań podstawy programowej (zwłaszcza z języka polskiego) nietrudno też dostrzec w odniesieniu do uczniów z wadą słuchu. W roku 2008 artykułowane były niepokoje nauczycieli i uczniów z wadą słuchu związane egzaminem maturalnym. Ciekawe były wówczas wyjaśnienia rzecznika Ministerstwa Edukacji Mieczysława Grabianowskiego dotyczące tego, że egzamin z matematyki uczniowie z wadą słuchu będą zdawać tak samo jak pozostali zdrowi maturzyści: „W matematyce dwa plus dwa musi być cztery. Trzeba znać wzory i to czy ktoś słyszy, nie ma tu znaczenia” (*Problemy z maturą dla niesłyszących...* <http://www.slaboslyszacy.pl/info,141.html>).

Jan Sitarski, który zajmował się w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej dostosowaniem egzaminów maturalnych do specjalnych potrzeb, wyjaśniał, że podczas matury niedosłyszącego ucznia ma wspierać surdopedagog. Nauczyciele zwracali jednak uwagę, że możliwości surdopedagoga są ograniczone. „Nie wolno mu wytłumaczyć niezrozumiałego polecenia, bo mógłby coś maturzyście zasugerować. Może za to poinformować przewodniczącego komisji, że młody człowiek źle się czuje” (za: Sadowska 2013). Odnotować należy, że głosy nauczycieli uczniów z niepełnosprawnością intelektualną poddawały krytyce także zbyt duże wymagania, jakie zostały postawione w 2012 roku tej grupie uczniów na poziomie rozszerzonym z języka obcego. Brak doświadczeń konstruowania zadań z języka obcego dla tej grupy uczniów dał o sobie wyraźnie znać.

Szczegółowy wgląd w domenę wyników zewnętrznych egzaminów (Chrzanowska 2009, 2013; Sadowska 2013; Sadowska, Janiszewska-Nieścioruk 2015) odsłania jeszcze wyraźniej urzędniczą intuicję w zakresie konstruowania egzaminów zewnętrznych dla pewnych grup osób z niepełnosprawnością. Otóż średnie wyniki uczniów z wadą słuchu w zadaniach podporządkowanych standardowi pisanie nierzadko są wyższe niż średnie wyniki uczniów bez dysfunkcji. Także

w zakresie tego standardu często wyższy wynik od uczniów bez dysfunkcji uzyskiwali uczniowie z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. W sprawozdaniach CKE o wynikach egzaminu widnieją jedynie podstawowe parametry statystyczne (średnia dla całego testu i dla poszczególnych standardów, mediana, minimum, maksimum, odchylenie standardowe, rozkład wyników). Brak jakiegokolwiek komentarza, pomimo że taki komentarz opracowywany jest dla uczniów bez dysfunkcji, sprawia, że można stwierdzić, iż działaniom reformatatorów zdaje się towarzyszyć ukryte przeświadczenie, że sprawdzanie i ocenianie umiejętności uczniów z niepełnosprawnością może być owiane tajemnicą nie tylko w warstwie wymagań edukacyjnych, ale i jawności wyników.

W omawianym okresie nastąpiły jeszcze zmiany w koncepcji organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej i nowe regulacje dotyczące organizacji kształcenia specjalnego. Zapisy ministerialne ilustrują współczesne tendencje terminologiczne, jak i włączania. 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, poz. 532) precyzuje kwestie udzielania tejże pomocy. Organizację kształcenia specjalnego w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych określa rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113). Rozporządzenie przyjmuje w istocie analogiczne rozwiązania w zakresie kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym jak dwa wcześniejsze rozporządzenia z 2010 r. (z późn. zm.: Dz. U. 2014, poz. 392; Dz. U. 2014, poz. 414). Z dniem 1 stycznia 2016 r., na mocy omawianego rozporządzenia, weszły w życie przepisy regulujące kwestie związane z obowiązkiem dodatkowego zatrudniania nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, specjalistów, asystenta lub pomocy nauczyciela w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego i szkołach ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone.

Mapa zmian w oświacie, zapowiadana przez Minister Edukacji Narodowej Annę Zalewską, zdaje się szeroka. Diagnoza jest jednoznaczna: system edukacji trzeba zmienić. Zapowiadana jest zmiana podstawy programowej i programów nauczania, systemu egzaminów zewnętrznych, awansu zawodowego nauczycieli, finansowania zadań oświatowych w samorządach, struktury systemu szkolne-

go. Szkoła ma nie tylko uczyć, ale i wychowywać, m.in. za pomocą lekcji historii. Porządkowanie rzeczywistości szkolnej ma polegać także na wzmocnieniu nadzoru pedagogicznego, który ma być sprawnym instrumentem realizacji polityki oświatowej państwa, wprowadzeniu instrumentów utrzymania dyscypliny uczniów w szkołach. MEN przedstawił już projekt zmian w Karcie Nauczyciela, w której uszczegółowiono prace komisji dyscyplinarnej. Od 1 września 2016 roku sześciolatki nie będą musiały też pójść do szkoły. Szefowa MEN ogłosiła szeroką społeczną dyskusję nad zmianami, po których, jak mówi, mają zapadać decyzje.

Zamiast podsumowania: w drodze do...

Polityka oświatowa oznacza w praktyce działania państwa w dziedzinie szkolnictwa i wychowania na poziomie zarządzania jednostkami krajowymi i lokalnymi. Decyzje te nie zawsze przyjmowane są z akceptacją przez tych, którzy w szkołach pracują, jak również uczniów czy rodziców. Z innej strony patrząc, mogą one wpisywać się (w mniejszym lub większym stopniu) w płynące ze środowisk naukowych koncepty wychowania lub prowadzić do braku równowagi między wiedzą naukową a rozwiązaniami w szkołach. Obserwowane od lat 90. zmiany w rozwiązaniach w kształceniu uczniów z niepełnosprawnością oficjalnie związane są z wartościami społecznymi (szkoła ma być przestrzenią dla solidarności społecznej i sprawiedliwości społecznej, w której coraz bardziej wypiera się rozmaite przejawy dominacji).

Odrębną sprawą jest jednak to, jakie wartości przesądziły o wdrożeniu państwowych regulacji dotyczących zmian w kształceniu (realizowanych pod hasłem „szkoła dla wszystkich”). Rozszerzanie potencjału życia w sprawiedliwym społeczeństwie warto oprzeć na rozwiązaniach, jakie wysuwane są przez środowiska pedagogiczne na uniwersytetach i nierzadko stawiać opór tym, które wysuwane są przez decydentów politycznych. Zauważyć należy, że współczesne koncepty w pedagogice specjalnej przenoszą uwagę z koncentracji na miejscu edukacji/rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, (które stanowiło klucz zmian) na cel podejmowanych działań, który jest odpowiedzią na hasła humanizacji, normalizacji, autonomii. Nauczyciele w tych konceptach w sposób oczywisty traktowani są jako konstruujący reguły gry, struktury, w ramach których toczy się życie społeczne, czy kształtujący umysły, postawy, dążenia członków społeczeństwa, a miernikiem ich postępowości jest budowanie struktur otwierających, a nie zamykających pole działań, struktur emancypacji, a nie zniewolenia.

W kontekście otwarcia szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością ważne są więc wzorce, które może wyznaczać pedagogika emancypacyjna, dla której wy-

chowanie jest świadomym procesem nabywania i doskonalenia kompetencji podmiotu, warunkującym jego gotowość do przekraczania ograniczeń i stereotypów, upominania się o swoje prawa, argumentowania potrzeby ich posiadania, wytyczania drogi do ich osiągnięcia oraz korzystania z nich w celu rozwijania siebie i innych (Czerepaniak-Walczak 2006). Idzie o kształtowanie postawy krytycznej w szkole czy – jak wskazuje A. Męczkowska (2002) – kształtowanie rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia. Zakłada to potrzebę wpisywania w program edukacji różnic i sprzeczności informacyjnych jako podstawy konfrontacji poznawczej. Tymczasem podstawę naszych programów edukacyjnych stanowi założenie spójności, zgodności poznawczej i kulturowej. Wartość wiedzy tkwi dziś nie w jej pewności, lecz w refleksyjności, a nawet w wywoływaniu niepewności. Do tego odpowiedzialnego działania nauczyciele, w tym pedagodzy specjalni, muszą być odpowiednio przygotowani.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2013), *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru* [w:] Z. Gajdzica, *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (2006), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Delors J. (red.), (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, tłum. W. Rabczuk, Warszawa.
- Eckert U. (1999), *Powiązania pedagogiki specjalnej z pedagogiką ogólną jako element jakości edukacji* [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, J. Pańczyk, W. Dykciak (red.), Poznań.
- Gajdzica Z., Iwińska J. (2013), *Reorganizacja sieci szkół specjalnych – oszczędność, racjonalizacja przestrzeni, profesjonalizacja usług czy zwykła głupota?* [w:] Z. Gajdzica, *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwie przestrzeni publicznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kłakówna Z.A. (2010), *Reformatorskie sukcesy i porażki w dziedzinie edukacji szkolnej* [w:] *Edukacja dla rozwoju*, J. Szomburg, P. Zbieranek (red.), Polskie Forum Obywatelskie, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2010, http://biblioteka-krk.ibe.edu.pl/opac_css/doc_num.php?explnum_id=207 [dostęp: 28.02.2016].
- Kłakówna Z.A. (2014), *Jakość i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Konarzewski K. (2001), *Drugi rok reformy strukturalnej systemu oświaty: fakty i opinie*, Raport cząstkowy w ramach projektu „Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty”, Przygotowany na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, <http://www.isp.org.pl/files/15713122650337168001117708835.pdf> [dostęp: 14.02.2016].
- Kościelska M. (1995), *Oblicza upośledzenia*, PWN, Warszawa.

- Męczkowska A. (2002), *Od świadomości nauczycieli do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcyjnej kompetencji ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Mittler P. (2000), *Czyje potrzeby? Czyje interesy?* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach. Wybrane zagadnienia etyczne*, G. Fairbairn, S. Fairbairn (red.), Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa.
- Paszyński W. (2014), *Zaczął się od marzeń* [w:] *25 LAT warszawskiej edukacji w wolnej Polsce. Skąd przychodzimy, gdzie jesteśmy, dokąd idziemy? Rozmowy. Inspiracje*, A. Rękawek, J. Kostynowicz (red.), Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, 30 maja 2014, http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/informacje-dla-nauczycieli-i-dyrektorow/6034/attachments/25_lat_warszawskiej_edukacji_4_06_2014.pdf [dostęp: 18.02.2016].
- Potworowski J. (2000), *Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty* [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, K. Kruszewski (red.), WSiP, Warszawa.
- Problemy z maturą dla niesłyszących i niedosłyszących*, <http://www.slaboslyszacy.pl/info,141.html> [dostęp: 11.05.2012].
- Program wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
- Puchalski Z. (2014), *Kształcić odważnych obywateli* [w:] *25 LAT warszawskiej edukacji w wolnej Polsce. Skąd przychodzimy, gdzie jesteśmy, dokąd idziemy? Rozmowy. Inspiracje*, A. Rękawek, J. Kostynowicz (red.), Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń 30 maja 2014, http://edukacja.warszawa.pl/sites/edukacja/files/informacje-dla-nauczycieli-i-dyrektorow/6034/attachments/25_lat_warszawskiej_edukacji_4_06_2014.pdf [dostęp: 18.02.2016].
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2007 Nr 157, poz. 1110).
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 listopada 2006 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2006 Nr 228, poz. 1669).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 4 kwietnia 2005 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. 2005 Nr 68, poz. 587).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 grudnia 1999 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1999 Nr 111, poz. 1284).
- 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 specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz w ośrodkach (Dz. U. 2014, poz. 392).
- 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. 2014, poz. 414).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 sierpnia 2010 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania

- uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2010 Nr 156, poz. 1046).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 1998 r. w sprawie zasad podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego (Dz. U. 1998 Nr 164, poz. 1168).
- 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).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 kwietnia 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U. 2013, poz. 520).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 grudnia 2004 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2005 (Dz. U. 2004 Nr 226, poz. 2878).
- 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, poz. 532).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 1997 roku w sprawie zasad organizacji zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży upośledzonych w stopniu głębokim (Dz. U. 1997 Nr 14, poz. 76).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 stycznia 2001 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, kształcenia ogólnego (załącznik 4: Podstawa programowa kształcenia uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym w sześcioletnich szkołach podstawowych i gimnazjach) (Dz. U. 2001 Nr 5, poz. 49).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324).
- Rura G., Klichowski M. (2011), *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej* [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 19–78.
- Sadowska S. (1999), *Kilka uwag nad programami wychowania i nauczania dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*, „Wychowanie na co dzień” nr 12, s. 23–28.
- Sadowska S. (2002a), *O władzy nauczycielskiej – jasne i ciemne strony władzy w kontekście integracji* [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, E. Górniewicz, A. Krause (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Olsztyn, s. 289–298.
- Sadowska S. (2002b), *W poszukiwaniu miejsca w edukacji szkolnej dla problematyki niepełnosprawności* [w:] *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, M. Chodkowska (red), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 77–86.

- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń, ss. 240.
- Sadowska S. (2006), *Drogi (i bezdroża) nauczania matematyki uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim [w:] Nauczanie uczniów z niepełnosprawnościami intelektualną w stopniu lekkim. Wybrane problemy teorii i praktyki*, Sadowska S. (red.), Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 165–188.
- Sadowska S. (2013a), *Egzamin gimnazjalny 2012 dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – o jawnych i ukrytych sposobach myślenia osób zaangażowanych we wdrażanie zmian*, „Szkoła Specjalna”, s. 325–343.
- Sadowska S. (2013b), *W kręgu myślenia o wzroście osobistej i społecznej odpowiedzialności – głos pedagogiki specjalnej w polu zmiennych skrzyżowań perspektyw polityki, pedagogiki, rehabilitacji*, „Szkice Humanistyczne” nr 1, s. 49–66.
- Sadowska S., Janiszewska-Nieścioruk Z. (2015), *Sukcesy w dziedzinie zewnętrznego sprawdzania efektów kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami?. Refleksje w odniesieniu do sprawdzianu po szkole podstawowej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 20, s. 86–110.
- Serafin T. (red.) (2005), *Wczesne wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do podjęcia nauki w szkole. Poradnik dla organizatorów działań, dla terapeutów oraz rodziców*, MENiS, Warszawa.
- Siwek H. (1999), *Matematyka. Program nauczania dla II etapu edukacyjnego (klasy IV–VI) sześciolatniej szkoły podstawowej specjalnej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, DKW-4014-302/99.
- Sławiński S. (1994), *Raport o reformie szkolnej 1991–1993*, wyd. I, WSiP, Warszawa.
- Sławiński S. (1996), *Reforma szkolna w III Rzeczypospolitej*, WSiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (1998), *Lęk wobec nauczycielskiej wolności [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, W. Prokopiuk (red.), Wydawnictwo Uniwersyteckie „TRANS HUMANA”, Białystok.
- Ustawa z dnia 11 kwietnia 2007 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2007 Nr 80, poz. 542).
- Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 1990 Nr 65, poz. 385).
- Ustawa z dnia 15 marca 2002 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2002 Nr 41, poz. 362).
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015, poz. 357)
- Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U. 1998 Nr 117, poz.759; Nr 162, poz. 1126).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz. U. 1999 Nr 12, poz. 96).
- Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (Dz. U. 1991 Nr 46, poz. 201).
- Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 roku w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz. MEN 1993 Nr 6, poz. 19).

Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN 1993 Nr 9, poz. 36).

Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego – kilka uwag na marginesie ostatnich zmian legislacyjnych

Tendencies in reforming the system of special education – some comments concerning recent legislative changes

The presented study is mostly aimed at analysing the legal acts regulating the education of learners with special educational needs, which were published in Journals of Laws in 2015. They have been considered in regard to the essence, the subject and the object of change. The analysis is preceded by a short introduction concerning the theoretical foundations of educational reforms and the notion of the system of special education. The results of the analysis show that the introduced legislative changes had a narrow range and were selective. Most of them dealt with organizational issues addressed to subjects managing the educational system in the local dimension, especially in the field of inclusion. There were no attempts at modernizing the system of education, particularly in the aspect of separation.

Słowa kluczowe: system kształcenia specjalnego, edukacja specjalna, reforma oświaty, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Keywords: system of special education, special education, educational reform, learner with special educational needs

Wprowadzenie

Podjmując zagadnienie tendencji reformowania systemu kształcenia specjalnego zakładam zidentyfikowanie skłonności ustawodawcy do wprowadzania określonych zmian, które skutkują zarysowanymi prawidłowościami, widocznymi w analizie przemian szeroko pojętej edukacji specjalnej. Przyjmuję, że edukacja specjalna realizowana jest w różnych formach: separacyjnej, integracyjnej i inkluzyjnej. Odbywa się zatem w przestrzeni szkoły specjalnej, integracyjnej, ogólnodostępnej, a w przypadku nauczania indywidualnego także poza przestrzenią

szkoły (Gajdzica 2003, s. 901). Ponadto zakładam, że tendencje powinny pozostać w ścisłym związku ze strategią zmiany edukacyjnej całego systemu (szczególnie kształcenia specjalnego), która – przynajmniej w założeniach – powinna stanowić punkt odniesienia, a zarazem oceny wartości wprowadzanych zmian.

Głównym celem artykułu jest analiza aktów prawnych normujących edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami opublikowanych w Dziennikach Ustaw w 2015 r. Zostaną one rozpatrzone pod kątem istoty, podmiotu oraz przedmiotu zmiany. Analizę poprzedzam krótkim wprowadzeniem na temat teoretycznych podstaw reform edukacyjnych oraz pojęcia systemu kształcenia specjalnego.

System kształcenia specjalnego – kilka uwag porządkujących

System jest zbiorem elementów pozostających we wzajemnych relacjach, tworzących całość jakościowo różną od sumy poszczególnych elementów (Pszczółowski 1978, s. 237). Jest zatem układem dynamicznym. Często definiuje się go przez wymienienie jego składników (konstrytuwanych części) oraz związków zachodzących między nimi (*Proces kształcenia...*, 1986, s. 10).

W tradycyjnym, słownikowym ujęciu system kształcenia to zespolenie ze sobą odpowiednio powiązanych składników podporządkowanych celom kształcenia, czyli: nauczycieli z ich kompetencjami, metodami pracy i stosunkiem do pracy, uczniów z ich motywacjami i metodami pracy, treści kształcenia oraz środowiska kształcenia (Okoń 2004, s. 393). W takim ujęciu jest on częścią systemu oświaty, który prócz szkół i przedszkoli obejmuje także inne instytucje oświatowe (Kupisiewicz, Kupisiewicz 2009, s. 170) realizujące zadania upowszechniania wiedzy i kultury (Milerski, Śliwerski 2000, s. 221).

System kształcenia specjalnego jest integralną częścią całego systemu kształcenia w danym kraju. Na ogół jest on komplementarny wobec tego systemu (Stawowy-Wojnarowska 1989, s. 10), dlatego podlega zbieżnym z nim przeobrażeniom, zwłaszcza w zakresie struktury, ale także szeroko pojętych funkcji (Sękowska 1998, s. 38–39). Równoległość tych zmian była szczególnie widoczna we wprowadzeniu reformy systemu edukacji w 1999 r. (por. Gajdzica 2007).

Jakkolwiek określenie procesu kształcenia specjalnego wydaje się zadaniem stosunkowo prostym, ponieważ jego definicja (m.in. przytoczona w dalszej części) pozwala na jego racjonalną identyfikację, to już zakreślenie ram systemu kształcenia specjalnego nastęrcza pewne trudności.

Przez lata kształcenie specjalne kojarzone było szczególnie z placówkami separacyjnymi (szkoły i przedszkola specjalne), które wraz z klasami specjalnymi w szkołach ogólnodostępnych oraz grupami specjalnymi w przedszkolach ogół-

nodostępnych tworzyły instytucjonalny rdzeń systemu kształcenia specjalnego. Obecnie wraz z rozwojem i urzeczywistnieniem tendencji integracyjnych oraz inkluzyjnych proces kształcenia specjalnego coraz częściej realizowany jest w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych.

Kształcenie specjalne utożsamiane jest z planowym, systematycznym, zamierzonym procesem oddziaływań (ogółem czynności) charakteryzującym się określoną specyfiką. Wynika ona z:

- podmiotu oddziaływań (są nim uczniowie z niepełnosprawnościami, uczniowie mający różne i w różnym nasileniu występujące trudności w nauce – specjalne potrzeby edukacyjne oraz uczniowie wyróżniający się ponadprzeciętnymi zdolnościami i uzdolnieniami);
- zachodzących procesów (obok powszechnie występujących w kształceniu ogólnym również rewalidacji /rehabilitacji/ i resocjalizacji);
- stosowanych metod, wykorzystywanych środków, odpowiednich form organizacji oraz programów uwzględniających trudności uczniów;
- celów oddziaływań (prócz obowiązujących w całym systemie również cele rewalidacyjne /rehabilitacyjne/ i resocjalizacyjne głównie utożsamiane z rozwojem i przygotowaniem uczniów niepełnosprawnych do współżycia i współdziałania z osobami pełnosprawnymi) (Gajdzica 2003, s. 901–902).

O kształceniu specjalnym mówimy zatem zawsze tam gdzie podmiotem oddziaływań edukacyjnych jest uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W efekcie takiego założenia system kształcenia specjalnego obejmuje również środowiska realizujące integracyjne i inkluzyjne formy edukacji – co w praktyce dotyczy większości przedszkoli i szkół powszechnych. W związku z tym analizy przedmiotu reformowania systemu kształcenia specjalnego nie można zawężyć wyłącznie do szkół i przedszkoli specjalnych oraz integracyjnych (oddziałów integracyjnych), ale należy nimi objąć także placówki ogólnodostępne w zakresie realizacji procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Reformy systemu kształcenia (specjalnego) – zarys problematyki

Istnieje wiele typologii reform oświatowych. Dla przykładu Bogusław Śliwerski wspomina o reformach oddolnych i odgórnych oraz naprawczych, modernizacyjnych, strukturalnych, systemowych (Śliwerski 2006). Prócz tego w bogatej literaturze przedmiotu spotykamy określenia reformy globalnej i częściowej (parcjalnej), reprodukcji i zmiany, skokowej i toczącej się (Szczepański 1989; Przyszczypkowski 1999; Pachociński 2003). Prezentowana dalej analiza aktów prawnych opublikowanych w 2015 r. mieści się w obszarze przeobrażeń parcjalnych i wpisuje w toczącą się reformę systemu edukacji specjalnej. Uzasadniając tę tezę

warto wspomnieć, że wprowadzane w ubiegłym roku zmiany nie wiązały się z radykalnym przeobrażeniem ustroju szkolnego, która obejmuje wielopłaszczyznowe przemiany w zakresie finansowania, struktury i organizacji oświaty. Taka radykalna reforma praktycznie zawsze bywa polem dyskusji politycznych, poprzedzana szeroką kampanią informacyjną i konsultacjami społecznymi nad projektem zmiany. W roku 2015 wprawdzie konsultacje odbyły się, ale ich istotą nie była dyskusja nad gotowym projektem przeobrażeń, a raczej zbieranie postulatów stanowiących luźny zbiór informacji określających codzienne problemy omawianego obszaru edukacji. Globalne reformy systemu edukacji specjalnej zawsze wpisane są w proces transformacji całego systemu kształcenia, nierzadko w powiązaniu z innymi reformami społecznymi i politycznymi. Za przykład może służyć radykalna zmiana społeczna przeprowadzona w 1999 r.

Okres między zmianami globalnymi rzadko charakteryzuje stagnacja. Zwykle jest to czas ulepszania istniejącego systemu, korygowania niesprawdzających się, niepopularnych politycznie lub nieopłacalnych ekonomicznie rozwiązań. Czasem zmiany te są efektem rozwoju technologii albo przeobrażeń społecznych. W tym ostatnim przypadku przemiany te zwykle bywają rezultatem oddolnych nacisków społecznych rozpowszechnianych przez media (por. Świątkiewicz-Mośny 2014, s. 31–41).

Analiza raportów oraz opracowań komitetów ekspertów do spraw reformowania oświaty przeprowadzona przez Czesława Kupisiewicza (2006) ukazuje znaczącą rolę niezadowolenia społecznego w procesie inicjowania przemian. Jak zauważa cytowany autor, punktem wyjścia przeobrażeń jest krytyka obecnego stanu i ukonstytuowane na niej uzasadnienie konieczności wprowadzenia zmian. Zazwyczaj zostają one osadzone w kontekście ogólnych przemian i wyzwań stawianych przed instytucją szkoły, dopiero później zostają przedstawione główne idee i tezy oraz propozycje przeobrażeń (tamże). Porównywalną koncepcję zmiany prezentuje Michael Fullan (2003), wychodząc z nowych perspektyw, które osadzone są w analizie stanu obecnego funkcjonowania szkoły (tamże, s. 1–10). Kolejnym etapem jest prezentacja celów moralnych „wpisanych dużymi literami w strukturę reformy” (tamże, s. 11), co – jak sądzę – jest wyrazem uznania dla tego czynnika motywującego zmianę, po czym zostają zaprezentowane kompleksowe zmiany w kolejnych częściach odniesione do samej szkoły (tamże, s. 39–51), w końcu pojawiają się zagadnienia roli środowiska lokalnego – obwodu (tamże 52–65). Niezwykle ważną rolę Fullan przypisuje liderom zmiany, którzy w praktyce decydują o sukcesie całej reformy (tamże, s. 91–106).

Podsumowując, rok 2015 oraz lata poprzednie był okresem umiarkowanej krytyki systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Opinię publiczną oraz dysputy polityków, w efekcie także ekspertów i pseudoekspertów, polaryzowały głównie zagadnienia związane z obniżeniem wieku

obowiązku szkolnego, ponadto w kampanię wyborczą został wpisany problem istoty i efektów funkcjonowania gimnazjów. W związku z tym zabrakło politycznej woli dyskusji nad przemianami w zakresie edukacji specjalnej. To zaś sprawiło, że zmiany w omawianym obszarze trudno uznać za szczególnie istotne i dotykające jedynie problemów wybiórczo uznanych przez ustawodawcę jako warty uwagi. Poniżej zaprezentuję ich charakterystykę.

Istota, podmiot i przedmiot przemian systemu kształcenia specjalnego w 2015 roku

Mimo okresu, który został określony jako czas względnej stabilizacji omawianego obszaru edukacji, rok 2015 przyniósł sporo legislacyjnych zmian. Niektóre z nich, w moim przekonaniu, należy uznać za istotne, inne za – mniej znaczące. Poniżej nie skupiam się na ocenie korzyści lub zagrożeń jakie mogą przynieść zaprezentowane akty legislacyjne (zagadnienie to pozostawiam jako istotny temat dla innego opracowania), omawiam je natomiast w kontekście samej istoty zmiany oraz jej podmiotu i przedmiotu wskazując obszary, które znalazły się w polu szczególnego zainteresowania ustawodawcy i obszary, które przez niego zostały pominięte. Zestawienie wybranych zmian legislacyjnych zostało zaprezentowane w tabeli 1. Analizie zostały poddane cztery akty prawne, w moim przekonaniu najbardziej istotne dla kształtu całego systemu kształcenia specjalnego. Używam pojęcia „niektóre”, ponieważ nie wykluczam, że poza nimi w innych rozporządzeniach lub ustawach (spoza MEN) mogły znaleźć się mniej istotne paragrafy pośrednio normujące omawiany obszar rzeczywistości szkolnej.

Tabela 1 składa się z czterech kolumn. W pierwszej został zaprezentowany tytuł aktu prawnego. Druga obejmuje istotę zmiany. Ze względu na przejrzystość wyводу w tabeli została ona sformułowana w sposób skrótowy. Trzecia kolumna to odniesienie do podmiotu i przedmiotu. Pod pojęciem podmiotu rozumiem adresata – najczęściej bezpośredniego wykonawcę zmiany. Przedmiot z kolei zakreśla obiekt zmienianej rzeczywistości. Ostatnia kolumna określa arbitralnie dobraną kategorię zmiany. Jej określenie ukazuje techniczny cel zmiany, np. ujednoczenie, umożliwienie, dostosowanie, doprecyzowanie i skorygowanie. Sformułowane kategorie nie są w pełni rozłączne. Przykładem jest skorygowanie, które *de facto* obejmuje swoim zakresem wcześniejsze kategorie. Pojawia się ono w sytuacjach łączących się ze zmianą, która wychodzi poza zakres umożliwienia, doprecyzowania czy ujednoczenia, ponieważ wprowadza wartość liczbową (np. obniżenie, zwiększenie) lub zmianę czasową (np. korekta terminów), dlatego kategoria ta zawsze została dookreślona w nawiasie. W jednym przypadku pojawia się kategoria wprowadzenia (nowych zadań), którą trudno zakwalifikować do ka-

tegorii wcześniejszych, ponieważ nie modyfikuje istniejącego stanu, tworząc zupełnie nowy katalog zadań.

Tabela 1. Niektóre zmiany prawne w zakresie kształcenia specjalnego w roku 2015

Akt prawny	Istota zmiany	Podmiot / przedmiot	Kategoria zmiany
Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015 poz. 357)	Wprowadzenie mniej stygmatyzującego określenia „niepełnosprawność intelektualna” zamiast „upośledzenie umysłowe”	Ogół / terminologia	Ujednolicenie
dodanie w art. 39. ust. 1 pkt. 10 ustawy	Doprecyzowanie zadań dyrektorów szkół i placówek w zakresie kształcenia specjalnego – dyrektor placówki odpowiedzialny za kształcenie uczniów z SPE	Dyrektor / zadania	Doprecyzowanie
art. 22ae ust. 5a	Umożliwienie zwiększenia kwoty dotacji celowej w odniesieniu do niektórych uczniów niepełnosprawnych	JST / subwencja	Umożliwienie
art. 71b ust. 1	Umożliwienie organizacji kształcenia specjalnego w innych formach wychowania przedszkolnego	JST / organizacja	Umożliwienie
71b dodano ust. 1b	Dostosowanie programu wychowania przedszkolnego uczniowi objętemu kształceniem specjalnym	Nauczyciel / program	Dostosowanie
Rozporządzenie MEN z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2016 (Dz. U. poz. 2294)	Obniżenie subwencji naliczeniowej w części SOA dla uczniów spełniających obowiązek szkolny poza szkołą. Stanowi ona 0,6 bazowej subwencji	JST / subwencja	Skorygowanie (obniżenie)
Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015 poz. 357)	Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną	Poradnia PPP / zadania	Doprecyzowanie
	Wsparcie ze strony ośrodków specjalnych	Ośrodki specjalne / katalog zadań	Wprowadzenie
Rozporządzenie MEN z dnia 20 marca 2015 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej (...) (Dz. U., poz. 441)	Umożliwienie dokonywania zakupów przez szkołę podręczników, materiałów edukacyjnych lub materiałów ćwiczeniowych dostosowanych do potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych uczniów z niepełnosprawnością	Dyrekcja / podręczniki	Umożliwienie

Akt prawny	Istota zmiany	Podmiot / przedmiot	Kategoria zmiany
Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015, poz. 357)	Rodzice dziecka albo pełnoletni uczeń mają prawo uczestniczyć w spotkaniach zespołu, a także w opracowaniu i modyfikacji programu oraz oceny	Rodzice (pełnoletni uczeń) / diagnoza	Umożliwienie
	Wprowadzenie obowiązku stosowania przez niepubliczne placówki (specjalne) wymienione w art. 2 pkt 5 i 7 ustawy przepisów: rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 maja 2011 i in. aktów prawnych	Placówki niepubliczne / organizacja	Ujednoczenie
	Umożliwienie gminie zorganizowania bezpłatnego dowożenia dziecka objętego wczesnym wspomaganiem rozwoju i jego opiekuna	JST / organizacja	Umożliwienie
Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania (...) (Dz. U. poz. 1113)	Możliwość w określonych warunkach dodatkowego zatrudnienia nauczycieli, specjalistów, asystentów	JST / specjalista (asystent)	Umożliwienie
Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015 poz. 357)	Uwzględnienie w ramach zajęć rewalidacyjnych należy uwzględnić: naukę orientacji przestrzennej..., naukę języka migowego (...), zajęcia rozwijające umiejętności społeczne (...)	Nauczyciel (terapeuta) / zajęcia rewalidacyjne	Doprecyzowanie
	Zwiększenie częstotliwości dokonywania wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia.	Zespół IPET / diagnoza	Skorygowanie (zwiększenie)
	Zmiany dotyczące terminu, w jakim opracowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET)	Zespół IPET / diagnoza	Skorygowanie (terminu)
	Możliwość zmniejszenia liczby uczniów w oddziale integracyjnym	Dyrektor / liczba uczniów	Umożliwienie
	Współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnią specjalistyczną	Poradnia PPP / zadania	Doprecyzowanie

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza przytoczonych w tabeli 1 zmian legislacyjnych pozwala na sformułowanie kilku wniosków. Przede wszystkim mają one charakter parcyjny, w związku z tym także wybiórczy. Konstatacja ta nie może zaskakiwać w aspekcie przywołanych wcześniej teorii i typologii reform oświatowych. Wszak rok 2015 nie należał do przełomowych w zakresie reformowania omawianego obszaru kształcenia. Można go zatem uznać za okres korygowania (doprecyzowania, dopasowywania, ujednoczania) obowiązujących aktów prawnych. Korygowanie to ma charakter wybiórczy w dwóch zakresach. Pierwszy dotyczy podmiotów. Są

nimi głównie JST oraz dyrektorzy placówek podejmujących trud opieki, wychowania i kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Drugi zakres wybiórczości obejmuje obszary (przedmioty). Zmiany dotyczą przede wszystkim kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego, a w ich zakresie doprecyzowanie katalogów zadań jednostek i zespołów organizujących wsparcie, diagnozę, rzadziej same zajęcia o charakterze terapeutycznym. Niektóre akty mają charakter umożliwiający zmianę, pozostawiając jej wprowadzenie jako możliwą działalność bez dookreślenia realnych obowiązków JST w tym zakresie (np. możliwość dodatkowego zatrudnienia specjalisty, możliwość zmniejszenia liczby uczniów w oddziale, umożliwienie dokonywania zakupów). Bez wątplenia służą one uelastycznieniu całego systemu, ale mogą pozostać bez jakiegokolwiek oddźwięku w realiach codzienności skromnych budżetów i/lub nastawienia na traktowanie omawianej formy kształcenia jako źródła oszczędności przez JST.

Rok 2015 to także rok stagnacji legislacyjnej w zakresie bezpośredniego modernizowania procesu kształcenia (mam na myśli kwestie kompetencje nauczycieli, podstawy programowe, programy kształcenia). Stagnacja ta obejmuje przede wszystkim obszar szkolnictwa separacyjnego. Zmiany w niewielkim stopniu dotyczą rodziców, utrwalając ich pozorowany udział w demokratyzacji szkoły i realnym wpływie na kształt diagnozy i organizowanie zajęć. Cechą charakterystyczną wprowadzonych korekt jest praktycznie całkowity brak nowych rozwiązań.

Zamiast zakończenia

Wszystkie zmiany (nawet te wycinkowe, o wąskim zakresie oddziaływania) powinny mieścić się w ogólnej strategii reformowania całego systemu. Pozostaje jednak wątpliwość czy obecnie istnieje jakakolwiek strategia przemian systemu kształcenia specjalnego. Strategia jest dokumentem precyzującym rolę organizacji (w tym przypadku systemu kształcenia specjalnego), jej miejsce w społeczeństwie, definiuje misję, formułuje zadania, które należy wykonać by zrealizować cele (*Encyklopedia zarządzania*, 2015). W kontekście społecznym jest określonym typem działania społecznego jednostki lub grupy charakteryzującym się próbą przezwyciężenia postrzeganych przeciwieństw lub sprzeczności (Pacholski, Słaboń 2001, s. 192). Nieco inaczej można stwierdzić, że jest zestawem taksonomii celów oraz instrukcji składających się na zbiór narzędzi przydatnych w ich realizacji. Jest zatem konstruktem wyznaczającym decyzyjność kolejności realizacji zadań (rozwojowych lub naprawczych) – w praktyce przyjmujących także postać zestawu rozwiązań legislacyjnych normujących dobre praktyki. Bez wątplenia nawet powierzchowna analiza przemian zachodzących w obszarze kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, obserwowana w ostatnich

dekadach, pozwala na zidentyfikowanie kilku tendencji przeobrażeń. Do najważniejszych należą tendencje objęcia obowiązkiem szkolnym i wzmożonym wsparciem jak największej liczby uczniów z SPE w możliwe najdłuższym czasie, kreowanie możliwie najlepszych warunków dla edukacji integracyjnej i inkluzyjnej oraz tworzenie przestrzeni rozwoju edukacji specjalnej w sektorze pozarządowym. Trudno jednak uznać tendencje te za dojrzałą strategię ukazującą autentyczną mapę korzystnych (koniecznych i możliwych) zmian służących realizacji celów. W efekcie spora część zmian dotyczy fragmentarycznego (nie zawsze spójnego) modernizowania elementów systemu edukacji specjalnej, preferowania konkretnych ideologii (w rezultacie tworzenia nieharmonijnych warunków rozwoju dla poszczególnych form edukacji oraz jej etapów). Brak jasnej strategii zapewne sprzyja również tworzeniu fikcyjnej rzeczywistości związanej z nadmierną regulacją prawną stosowanych rozwiązań oraz potrzebą ich dokumentowania w codziennej praktyce edukacyjnej.

Problem ten nie zostanie rozwiązany tak długo, jak długo poszczególne ekipy scentralizowanego zarządzania edukacją (specjalną) będą odsuwały autentyczną decyzję o opracowaniu, skonsultowanej społecznie, strategii w nieokreślona przyszłość.

Bibliografia

- Encyklopedia zarządzania* (2015), <http://mfiles.pl/pl/index.php/Strategia>.
- Gajdzica Z. (2003), *Kształcenie specjalne* [w:] *Nowa Encyklopedia Pedagogiczna*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, t. 2.
- Gajdzica Z. (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2007), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Pedagogika. Leksykon*, PWN, Warszawa.
- Okoń W. (2004), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Pachociński R. (2003), *Strategie reform oświatowych na świecie*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Pacholski M., Słaboń A. (red.), (2001), *Słownik pojęć socjologicznych*, Wydawnictwo AE, Kraków.
- Proces kształcenia – podejście systemowe* (1986), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Przyszczypkowski K. (1999), *Edukacja dla demokracji*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Pszczółowski T. (1978), *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk.
- Raport z przeprowadzonych konsultacji społecznych (2015), <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/06.07.2015-dzse-raport-z-konsultacji.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2016, Dz. U. poz. 2294.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. poz. 1113.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2015 r. w sprawie wysokości wskaźników zwiększających kwoty dotacji celowej na wyposażenie szkół w podręczniki, materiały edukacyjne i materiały ćwiczeniowe dla uczniów niepełnosprawnych, Dz. U. poz. 44.
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Słownik języka polskiego* (1992), t. 3, PWN, Warszawa.
- Stawowy-Wojnarowska I. (1989), *Podstawy kształcenia specjalnego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Szczepański J. (1989), *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Śliwerski B. (2006), *Reformowanie oświaty w Polsce (w:) Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa.
- Światkiewicz-Mośny M. (2014), „*Żle, źle, wszystko źle*” – o reformowaniu polskiej szkoły. *Analiza materiałów prasowych dotyczących zmian w oświacie w 2012 roku [w:] Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne*, A. Rzymelka-Fraćkiewicz (red.), Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Tabela zawierająca wykaz opinii, uwag, wniosków, które zostały zebrane w trakcie konsultacji publicznych, (2015), <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/07/06.07.2015-tabela-do-raportu.pdf>.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2015, poz. 357.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk
Uniwersytet Zielonogórski

(Nie)dojrzałość proinkluzyjnych zmian w kształceniu osób z niepełnosprawnością

(Im)maturity of pro-inclusive changes in the education of people with disabilities

Taking into consideration the need for discourse of the current issues of inclusion of people with disabilities into the education system, the article attempts to identify and critically analyze the changes carried out, so far, in this field, and on this basis justify the thesis that in order to make them satisfactory for those people, especially in the times of promoting inclusive education, it is primarily expected that its main implementers – teachers – are competently prepared. Even more so that such expectations resounded in the postulates of the participants of this education – pupils and students with and without disabilities – discussing its qualities and weaknesses during the international youth hearings.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, uczniowie z niepełnosprawnością, nauczyciele edukacji włączającej

Keywords: inclusive education, pupils with disabilities, teachers of inclusive education

Wprowadzenie

Zauważane potknięcia czy słabości w procesie całościowej edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością do niedawna tłumaczono przede wszystkim trudnościami monitorowania sytuacji radykalnych przemian społeczno-gospodarczych, jakich doświadczyliśmy w ostatnim ćwierćwieczu, a zwłaszcza tymi, które na przełomie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku je zapoczątkowały. Jednak mimo postępującej demokratyzacji życia społecznego osoby dotknięte niepełnosprawnością czy o specjalnych/szczególnych potrzebach ciągle doświadczają wielu niekorzystnych zjawisk, które są dla nich wysoce zagrażające, frustrujące, jak też społecznie je upośledzają i wykluczają (Janiszewska-Nieścioruk, Kwaśniewska 2012).

Doznawanie przez osoby z niepełnosprawnościami społecznej ekskluzji i uprzedmiotowienia, jak też ograniczeń w ofercie i dostępie niezbędnego wsparcia w wielu sferach życiowej aktywności, w tym edukacyjnej, obliguje do refleksyjnego kreowania w nich włączających czy integracyjnych zmian, jak też stałego dyskursu nad sposobem i możliwościami ich wprowadzania. Takie podejście, jak mierniam, zwiększa szansę na generowanie jakościowo i organizacyjnie trafnych rozwiązań, mobilnych i zróżnicowanych w swej ofercie i dlatego bardziej adekwatnych do oczekiwań, możliwości i wysoce zróżnicowanych potrzeb zainteresowanych i ich bliskich. Racjonalizacja rozwiązań, jak też dalszych działań na rzecz społecznej inkluzji i wspierania osób o szczególnych potrzebach rozwojowych oraz edukacyjnych powinna zatem uwzględniać dotychczasowe rodzime w tym zakresie doświadczenia, bogaty dorobek badań naukowych, metodyczny, rehabilitacyjny, w tym szkolnictwa specjalnego. Oczekiwane jest raczej czerpanie z tych zasobów, a nie ich dezawuowanie czy „wymiwanie” przez np. praktyki przesadnie skoncentrowane na replikowaniu i totalizowaniu organizacyjnych, programowych i przestrzennych rozwiązań stosowanych w innych krajach, w innych społeczno-kulturowych i gospodarczych kontekstach oraz o odmiennych doświadczeniach czy dorobku w zakresie edukacji i rehabilitacji dzieci, młodzieży czy dorosłych osób z niepełnosprawnością [Janiszewska-Nieścioruk 2013, 2014].

W kontekście poczynionych rozważań, jak też mając na uwadze sygnalizowaną potrzebę dyskursu aktualnych problemów edukacyjnej i społecznej integracji osób z niepełnosprawnością, w treści artykułu podjęto próbę zidentyfikowania i krytycznej analizy dotąd przeprowadzonych w tym zakresie zmian i na tej podstawie uzasadnienia tezy, że aby stały się one satysfakcjonujące zwłaszcza w dobie upowszechniania proinkluzyjnego kształcenia, oczekiwane jest przede wszystkim kompetencyjne przygotowanie jego realizatorów – zróżnicowanych specjalnościowo profesjonalistów, a w szczególności nauczycieli zatrudnianych w różnych jego formach. Tym bardziej, że owe oczekiwania jednoznacznie wybrzmiały w postulatach podmiotów najbardziej włączaniem zainteresowanych – uczniów i studentów pełno- i niepełnosprawnych, którzy, pragnąc poprawy jego jakości, dzielą się swoimi doświadczeniami na organizowanych w tym celu tzw. Wysłuchaniach młodzieży¹.

¹ Pierwsze i trzecie Wysłuchanie młodzieży odbyło się w Parlamencie Europejskim w Brukseli – w 2003 i 2011 r., a drugie w 2007 r. w Parlamencie Republiki Portugalii. Ostatnie – IV Europejskie Wysłuchanie młodzieży odbyło się w 2015 r. w Parlamencie Europejskim w Luxemburgu. Organizowanie międzynarodowych Wysłuchań młodzieży (odbywają się co cztery lata z inicjatywy Europejskiej Agencji ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji, zrzeszającej 29 krajów członkowskich) umożliwia, zarówno młodzieży pełnosprawnej, jak i z niepełnosprawnością, m.in. wymianę doświadczeń związanych z edukacją włączającą, jak też ocenę dotychczasowej oferty kształcenia. Władze krajów, których przedstawiciele uczestniczą w Wysłuchaniach mogą poznać poglądy młodzieży na temat proinkluzyjnych zmian zachodzących w systemach edukacyjnych; są one uwzględniane w kreowaniu zmian w edukacji włączającej w krajach Unii Europejskiej, jak też polityki oświatowej zwiększającej szanse edukacyjne wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnościami czy o szczególnych potrzebach.

Krytyczna analiza proinkluzyjnych zmian w przestrzeni systemu edukacji i społecznym otoczeniu osób z niepełnosprawnością

Podjmując próbę usystematyzowania i równocześnie dookreślenia wprowadzanych dotąd zmian zarówno w założeniach, jak i praktycznej realizacji społecznej oraz edukacyjnej integracji osób z niepełnosprawnością, a więc w szeroko rozumianych integracyjnych i inkluzyjnych działaniach na ich rzecz w przestrzeni systemu edukacji oraz społecznym otoczeniu, proponuję sprowadzić je do kilku, i w pewnych aspektach/zakresach korespondujących, ze sobą nurtów. Podstawą ich wyróżnienia były założenia integracji lansowane przez czołowych/głównych przedstawicieli, uruchamiane formy kształcenia, jak też badania naukowe weryfikujące ich tworzenie i funkcjonowanie. Badania wykazały walory i słabości organizowanych form, jak też konieczność generowania nowych, bazujących na rodzimych w tym zakresie zasobach i doświadczeniach (Janiszewska-Nieścioruk, 2013, 2014).

Uwzględniając przyjęte kryteria można jako pierwszy, bo uruchamiający czy inicjujący działania na rzecz szeroko i wieloaspektowo rozumianej integracji osób z niepełnosprawnościami, wyróżnić nurt pronormalizacyjny. Już w latach 80. ub. wieku, a więc u początków tego nurtu, percypowano integrację jako dynamiczny proces, który powinien być realizowany równocześnie we wszystkich płaszczyznach życia społecznego, w tym edukacyjnej. Konsekwentnie zatem za wysoce destrukcyjne dla rozwoju osób z różnymi deficytami czy dysfunkcjami uznano najczęściej uprzedmiotawiające je usprawnianie w warunkach nierzadko totalnej izolacji w specjalnych zakładach, a następnie szkołach i ośrodkach. Za równie niekorzystne także i dziś uważa się dążenie do osiągnięcia przez te osoby standardów normy, zamiast modyfikacji zewnętrznego otoczenia (przy równoczesnym wspieraniu ich zasobów i funkcjonowania) w celu usunięcia tkwiących w nim barier i utrudnień, aby stało się dla nich przyjazne, a także umożliwiała tworzenie własnej niezależnej formy egzystencji (por. Maciarz 2010, Krause 2003, 2010).

W odniesieniu do systemu edukacji wskazywano na konieczność refleksyjnego (ostrożnego, przy zabezpieczeniu odpowiednich warunków oraz zindywidualizowanego/spersonalizowanego wsparcia) włączania dzieci i młodzieży w przestrzeń ogólnodostępnych szkół oraz otwierania się segregacyjnych placówek na zewnętrzne otoczenie, adekwatnie do ich możliwości i specjalnych potrzeb². Tę

² Wskazane kwestie prezentowałam w różnych kontekstach w publikacjach m.in. podnoszących możliwości i ograniczenia związane z integracyjnym, włączającym i specjalnym kształceniem: *Aktualne preferencje edukacyjne uczniów o specjalnych potrzebach i ich konsekwencje* [w:] *Szkola dla osób z niepełnosprawnością: wzory – codzienność – wyzwania*, A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), Gdańsk 2012; *Elastyczność i różnorodność prowłaczających działań i rozwiązań w systemie edukacji jako remedium w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach*, „Konteksty Pedagogiczne” 2013, nr 1; *Trudności związane z implementacją probolońskich zmian w kształceniu pedagogów i nauczycieli*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja” 2012, nr 1.

kwestię niezwykle trafnie i przekonująco puentuje A. Krause (2010), wskazując na konieczność optymalizowania, a nie maksymalizację podejmowanych działań i rozwiązań we współczesnej edukacji oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami. Zarówno Amadeusz Krause, jak też inni badacze, a w szczególności Teresa Żółkowska (2004), Iwona Chrzanowska (2003, 2004), Marzenna Zaorska (2013, 2014), Sławomira Sadowska (2005) w swoich poglądach i postbadawczych refleksjach optują za różnorodnością i elastycznością oferty kształcenia oraz wspierania (nie wyłączając specjalnej), jak też eliminowaniem przesadnej i nierzadko nadal infantylizującej, a w konsekwencji uzależniającej te osoby, edukacji i rehabilitacji. Lansowanie takiego podejścia bez wątpienia przyczynia się do aktualizacji idei i działań o pronormalizacyjnym charakterze, a więc w pewnym stopniu do satysfakcjonującego reanimowania w praktyce szkolnej tych wcześniej postulowanych. Dodam, że dostrzega się w nim walory i ciągle duże możliwości szkolnictwa specjalnego, jako wzbogacającego merytorycznie czy kadrowo włączające i integracyjne propozycje kształcenia.

Niebagatelne znaczenie komponentów środowiska, w tym edukacyjnego w interakcji z zasobami – mocnymi i słabymi stronami człowieka dotkniętego niepełnosprawnością, obliguje do różnicowania a nie totalizowania oferty wspierania w jego przestrzeni. Tymczasem zamiast oczekiwanego i pożądanego zróżnicowania propozycji kształcenia oraz pomocy, np. przestrzennego czy programowego i dopracowania ich logistyki uruchomiono w latach 90. ub. wieku zbyt organizacyjnie homogeniczne przedsięwzięcie, jakim były grupy/klassy integracyjne. Oczywiście ich społeczne walory, nauczanie wspólne z pełnosprawnymi rówieśnikami, w porównaniu do ówczesnych mocno nasilonych selekcyjno-segregacyjnych praktyk, czyniły je dla dzieci/uczniów z niepełnosprawnością i ich rodziców/opiekunów bardzo pożądanymi propozycjami. Wysoce odmienne od tych w specjalnych oferowane im warunki, nasycone monitorowanymi przez nauczycieli, pedagogów i rodziców relacjami i więziami z pełnosprawnymi dawały szansę na ich kontynuowanie w pozaszkolnym środowisku. Właśnie społeczny wymiar takiej edukacji był ważniejszy niż realizacja programu, a więc aspekt dydaktyczny (por. Bogucka, Kościelska 1996). I choć stosunkowo szybko zaczęły pojawiać się doniesienia z badań (por. Maciarz 1987, 1990, 1999; Kosakowski 2003), które ujawniły nawet w tym aspekcie słabości tych form, to zamiast równoczesnego uruchamiania kolejnych, alternatywnych i w różnym stopniu integracyjnych czy inkluzyjnych rozwiązań, zwłaszcza w przestrzeni ogólnodostępnych szkół, trwaliśmy przede wszystkim przy nich, usztywniając ofertę rodzimego rynku edukacyjnego³. Równocześnie dezawuowano specjalne kształcenie zamiast kre-

³ Nowe możliwości normalizowania warunków kształcenia i wspierania uczniów o specjalnych potrzebach, w tym z niepełnosprawnościami stworzyły opublikowane 17 listopada 2010 r. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej (Dz. U. Nr 228, poz. 1490, Dz. U. Nr 228, poz. 1489, Dz. U. Nr 228, poz. 1487, Dz. U. Nr 228, poz. 1491) oraz zmodyfikowane w Rozporządzeniu Ministra Nauki

atywnego do niego podejścia – czerpania z zasobów i doświadczeń, nie wyłączając kadrowych w celu wzbogacania czy urozmaicenia dotychczasowych propozycji. Integracja dzieci z niepełnosprawnościami czy o szczególnych potrzebach edukacyjnych, w tym ideologizującym ją nurcie, to marzenie, konieczność i prawo, z którymi można się oczywiście zgodzić, jeśli dopuszcza się różne możliwości ich materializowania oraz krytyczną ocenę już funkcjonujących rozwiązań czy uruchamianych działań.

Odmienne, bo szerokie – ekosystemowe i zarazem kontekstualne podejście do integracji oraz włączania osób z niepełnosprawnościami jest szczególnie zauważane w publikacjach W. Pileckiej (2005) i F. Wojciechowskiego (2007). W takim ujmowaniu i analizowaniu wskazanych zagadnień także w kształceniu i wspieraniu tych osób dopuszcza się wiele opcji czy wariantów o różnym stopniu zależności oraz powiązań między nimi. Owo zróżnicowanie jest efektem szczególnej interakcji zasobów dziecka/ucznia z oczekiwaniami czy wymaganiami otoczenia (por. Schalock 2010). Uwzględnienie tego faktu w aktualnie upowszechnianej edukacji włączającej dzieci o specjalnych potrzebach oraz w kształceniu ich nauczycieli jest nadal priorytetowym i trudnym realizacyjnie zadaniem (por. Zamkowska 2009, 2010).

Ukazane proinkluzyjne przemiany w edukacji i społecznym otoczeniu osób z niepełnosprawnością sprowadzone do trzech, jak je określiłam, wiodących nurtów można w wyniku przeprowadzonej krytycznej analizy spuentować następująco. Otóż w pierwszym – pronormalizacyjnym – właściwe założenia nie „wyświetliły się” w skutecznym ich wdrażaniu. Monopol edukacji specjalnej nie został „przełamany” zróżnicowaną ofertą organizacyjnych rozwiązań w zakresie kształcenia i wsparcia uczniów z niepełnosprawnością czy o specjalnych potrzebach. W drugim – ideologizującym – następuje wyraźne upowszechnienie jednej formy edukacyjnej – grup/klas integracyjnych, których uruchamianie miało wreszcie wymyć specjalne kształcenie, ale zamiast okazać się jedną z możliwych do wyboru form, podobnie jak wcześniej segregacyjne, zdominowały edukacyjny rynek. Tak więc zamiast elastyczności prointegracyjnych czy inkluzyjnych rozwiązań w edukacji będących w opozycji do monopolu kształcenia segregacyjnego przesadnie skoncentrowano się na jednym, które mimo wskazanych wcześniej walorów szybko okazało się niewystarczające, bo niespełniające oczekiwań zbyt wielu uczniów dotkniętych niepełnosprawnością. Natomiast walorem ekosystemowego nurtu jest uwzględnianie szerokiej perspektywy integracji czy inkluzji,

i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. standardy kształcenia nauczycieli (Dz.U.2012, poz. 131, Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela). Najbardziej aktualne regulacje zawarto w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113).

ale może zbyt szerokiej, bowiem nie dopracowano kwestii funkcjonalnego podejścia do szczególnej i wysoce indywidualnej interakcji zasobów dziecka/ucznia z oczekiwaniami czy wymaganiami jego bliższego i dalszego otoczenia. Owa kwestia w swoisty sposób wiąże, wskazując oczekującą wyregulowania trudność, nurt ekosystemowy z pronormalizacyjnym. Właściwa, trafna ocena funkcjonowania dziecka/ucznia i adekwatne jego wspieranie przez nauczycieli i innych specjalistów w przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, to ciągle duże wyzwanie. Z tego, jak też wcześniej wskazanych powodów, dotychczasowe rodzime działania i rozwiązania w edukacji osób z niepełnosprawnością okazują się ciągle niewystarczające, niedojrzałe, zwłaszcza w kontekście upowszechnianej inkluzji dzieci/uczniów w przestrzeni ogólnodostępnych szkół.

Nauczyciele – ich profesjonalizm wobec wyzwań edukacji włączającej osób z niepełnosprawnością

W żadnym z przedstawionych nurtów/kierunków dotychczasowych przemian w systemie edukacji nie doceniono w pełni zasobów szkolnictwa specjalnego; nie wykorzystano tkwiącego w nim potencjału, w tym merytorycznego kadry, jako zaczynu do generowania nowych prowłaczających propozycji czy możliwych w jego obrębie, jak i w całym systemie, transformacji. Ponadto, upowszechnianie inkluzyjnego kształcenia, które wprowadzie formalnie wyregulowano w rozporządzeniach MEN z 2010 i 2015 r., nie poprzedzono intensywnymi działaniami na rzecz profesjonalnego przygotowania nauczycieli, którzy z założenia odgrywają w nim wiodącą rolę (por. Szumski 2010, Gajdzica 2011). Na niezbędne przygotowanie w zakresie problematyki niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb uczniów zwrócono dopiero uwagę w nowych, obowiązujących od 2012 r., standardach ich kształcenia. Przy czym ów „problem” wyrażony w postaci odrębnego modułu kształcenia – moduł 5. *Przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej* (w wymiarze 350 godz.) może, a więc nie musi być realizowany w ramach kierunkowego i specjalnościowego przygotowania nauczycieli. Wprawdzie aktualne możliwości kreowania programów studiów nauczycielskich i pedagogicznych (z uwzględnieniem Krajowych Ram Kwalifikacji, KRK) umożliwiają wprowadzenie wskazanej problematyki w uznanym przez uczelnie wymiarze, to jednak jej zakres, zwłaszcza z uwzględnieniem praktycznego czy metodycznego przygotowania, może okazać się niewystarczający. Tymczasem zarówno młodzież pełno- jak i niepełnosprawna formułuje dość jednoznaczne oczekiwania wobec edukacji włączającej i jej głównych realizatorów – nauczycieli – podkreślając, że „edukacja włączająca najlepiej sprawdza się, gdy mamy zapewnione odpo-

wiednie warunki. Należy więc zapewnić nam odpowiednie wsparcie, materiały oraz wykwalifikowanych nauczycieli. Potrzebujemy nauczycieli zaangażowanych w swoją pracę – takich, którzy dobrze znają i rozumieją nasze potrzeby. Powinni być dobrze wykształceni, pytać nas o to czego potrzebujemy i, przez cały okres nauki w szkole, wspólnie koordynować podejmowane działania”⁴. Dodają, że wiedza na temat niepełnosprawności jest nadal niewystarczająca, a nauczyciele, jak też inni uczniowie i niektórzy rodzice, czasem przejawiają wobec nich negatywne nastawienie (Deklaracja Lizbońska 2007). Koncentrują zatem naszą – profesjonalistów – uwagę na potrzebie uruchomienia działań na rzecz tworzenia kultury integracji w szkole, sprzyjających kształtowaniu pozytywnych postaw wobec wszystkich uczniów, w tym z niepełnosprawnościami. Wskazanie mocnych stron i równoczesne wspieranie słabych daje szansę na pozytywne zaznaczenie obecności uczniów w grupie rówieśniczej, nierzadko też kulturowo zróżnicowanej (por. Angutek 2016).

Przywołane oczekiwania stanowią pokłosie jednego z trzech dotąd zorganizowanych przez Agencję Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami międzynarodowych Wyслуchań młodzieży (Lizbona, 2007) uczącej się w ogólnodostępnych szkołach. Zarówno oczekiwania wobec edukacji włączającej, jak też konieczne zmiany i przestrzeganie praw oraz wyzwania czy potrzeby związane z tą edukacją, zebrano w formie Deklaracji Lizbońskiej (2007) i Deklaracji Luksemburskiej (2015). Warto podkreślić, że ustalenia zawarte w deklaracjach, jak też po jeszcze dwóch Wyслуhaniach (Bruksela, 2003 i 2011) wpisują się w kwestie dotyczące edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami czy dotkniętych niepełnosprawnością, podejmowane we wcześniejszych dokumentach wydanych przez Unię Europejską i gremia międzynarodowe, m.in. zaznaczane w Rezolucji Rady dotyczącej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w systemie szkolnictwa masowego (RE, 1990); Deklaracji z Salamanki, Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (UNESCO, 1994); Karcie Luksemburskiej (Program Helios, 1996), jak też Rezolucji Rady dotyczącej równego traktowania niepełnosprawnych uczniów i studentów w zakresie edukacji i szkoleń (RE, 2003) oraz Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych (ONZ, 2006, ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r.) (Deklaracja Lizbońska 2007).

Zorganizowane dotąd Wyслуchania pozwoliły uczniom i studentom przewodzić debacie na temat kształcenia, w którym uczestniczą, a przekazywane uwagi i sugestie będą bez wątpienia służyły rzeczywistej poprawie jakości edukacji włączającej w Polsce i Europie⁵. Wspólne wątki z dotychczasowych dyskusji na

⁴ V. Soriano (red.), *Głos młodych – wychodząc naprzeciw różnorodności w edukacji*, European Agency for Development in Special Needs Education, 2008, http://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PL.pdf [dostęp: 21.03.2016].

⁵ www.european-agency.org/sites/default/files/Euronews21-PL-text.pdf [dostęp: 20.03.2016].

temat inkluzji oraz najważniejsze związane z nią wyzwania przedstawiono w raportach: *Poglądy młodzieży na edukację włączającą*⁶ (2012) oraz w Deklaracji Luksemburskiej (2015). Kwestie w nich podnoszone w sposób szczególny odnoszą się do nauczycieli – ważnych podmiotów kreujących tę edukację w ogólnodostępnych szkołach. Delegaci byli zgodni, że jest ona „...korzystna dla wszystkich, ponieważ stwarza okazje do uczenia się i dzielenia doświadczeniami” (Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012, s. 11) i dlatego podkreślili „...znaczenie roli, jaką w tym modelu odgrywiają nauczyciele i rówieśnicy, oraz położyli nacisk na fakt, iż edukacja włączająca jest pierwszym krokiem na drodze do bycia pełnoprawnym członkiem społeczeństwa” (Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, s. 11). A zatem punktem wyjścia dla edukacji włączającej, jak zaznaczają, „...jest świadomość i wykształcenie nauczycieli. Nauczyciele powinni wiedzieć, jakie potrzeby ma każdy z uczniów, i stwarzać możliwości skutecznego osiągnięcia celów. Każdy z nas ma jakieś zdolności – razem tworzymy lepiej współpracujący zespół” (Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi potrzebami, 2012, s. 13).

Zapewnienie uczniowi niezbędnego i zróżnicowanego wsparcia jest priorytetem, przy czym uczniowie oczekują wsparcia nauczycieli, pełnosprawnych rówieśników, jak też innych profesjonalistów w różnym stopniu zaangażowanych w ich kształcenie (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). Dlatego, jak dodają „nauczyciele muszą mieć czas dla każdego – edukacja włączająca wymaga dodatkowych środków, czasu i pieniędzy, ale każdy uczeń powinien mieć zapewnione takie kształcenie, jakiego pragnie” (Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012, s. 13). Edukacja przez włączenie pozwala rozwijać umiejętności, zdolności w tych zakresach, dziedzinach czy przedmiotach, w których uczeń nie ma trudności, a w tych sferach, w których one są zauważane, powinna zabezpieczać wsparcie udzielane przez odpowiednio przygotowanego nauczyciela (Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012; por. też European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015).

⁶ Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012) *Poglądy młodzieży na edukację włączającą*, Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami. Wysłuchanie to, podobnie jak poprzednie dwa, miało na celu pełne włączenie młodzieży w wieku 14–19 lat w dyskusję na temat edukacji włączającej. Stało się forum wymiany doświadczeń, określenia potrzeb i oczekiwań z nią związanych (ze Wstępu, s. 7). Przy czym w pierwszym, zorganizowanym w Parlamencie Europejskim w Brukseli w 2003 r. pod hasłem „Europejskie Wysłuchanie młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” uczestniczyły delegacje młodzieży z 23 krajów, w drugim zorganizowanym w 2007 r. w Lizbonie pod hasłem „Głos Młodych: wychodząc naprzeciw różnorodności w edukacji” uczestniczyło 29 delegacji, a w trzecim, w którego organizację zaangażowały się wszystkie kraje członkowskie Agencji, uczestniczyło 31 delegacji, w skład których weszło 88 przedstawicieli młodzieży (z Wprowadzenia, s. 5). W czwartym wysłuchaniu, w 2015 r., którego pokłosiem jest Deklaracja Luksemburska, uczestniczyło 29 krajów.

Poza oczekiwaniami odpowiedniego, a więc wysoko profesjonalnego przygotowania nauczycieli w zakresie problematyki niepełnosprawności i wpierania, w wypowiedziach młodych ludzi – uczestników edukacji włączającej, można odczytać także następujące postulaty: koniecznego przyrostu kadry nauczycielskiej „otwartej” na ich zróżnicowane możliwości, odciążenie jej od nadmiaru zadań administracyjnych⁷, co dałoby szansę skupienia się na indywidualnych potrzebach uczniów przy równoczesnym ograniczeniu standaryzacji efektów kształcenia – wyrażonej nadmiarowym testowaniem – wiedzy i umiejętności. Przy czym za nie mniej istotne uważają wspieranie nauczycieli przez specjalistów, ich stałą współpracę, uelastycznienie programów nauczania – budowanie programu opartego na tym, co ma dla ucznia największe znaczenie, poprawę metod nauczania przez ich nasycenie zdobyczami nowoczesnych technologii, środkami wizualnymi (Europejska Agencja Rozwoju Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2012; por. też European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015). I choć „nowe pokolenie” nauczycieli, jak zauważa jeden z uczestników Wysłuchania młodzieży, jest lepiej przygotowane do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi czy z niepełnosprawnością, to jednak doskonalenie kadry w kontekście przedstawionych wcześniej postulatów należy uznać za wskazane i konieczne; jest zatem ciągle aktualnym wyzwaniem. Dodam, że wysoka refleksyjność i trafność⁸ wygłaszanych przez uczniów i studentów sądów

⁷ Jak wynika z raportu agencji KE Eurydice polscy nauczyciele, w porównaniu z nauczycielami innych krajów europejskich, spędzają najmniej czasu pracując z uczniem. Nauczyciele w innych krajach spędzają z uczniem od 30 do 80% czasu więcej. Zamiast uczyć, pracować z uczniem zajmują się biurokracją – wykonują zadania administracyjne. Przy tablicy spędzają 14 godz. zegarowych tygodniowo, podczas gdy np. nauczyciele w Turcji – 30 godz., w Niemczech – 24–26 godz., a w Czechach – 17 godz. Sławomir Broniarg, prezes ZNP, wyjaśnia, że różnice w czasie pracy przy tablicy w przypadku polskich nauczycieli i np. skandynawskich powodowane są tym, że tamtejsze grono pedagogiczne jest zwolnione z wielu zadań administracyjnych czy biurokratycznych, które z kolei w Polsce wykonuje nauczyciel. Ponadto koszty, jakie generuje edukacja, ciągle rosną nie przekładając się na wzrost jej jakości, http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/597573,badania_nie_klamia_nasi_nauczyciele_przy_tablicy_pracuja_najkrocej_w_europie.html [dostęp: 21.03..2016].

⁸ Formułując taki sąd odwołuję się do potwierdzających, w dużym stopniu, postulaty młodzieży wyniki wcześniejszych badań ilościowych, przedstawionych w postaci raportów (międzynarodowych) przygotowanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, Organisation for Economic Cooperation and Development, 2000) i Edukacyjną Sieć Informacji we Wspólnocie Europejskiej (EURYDICE, The Education Information Network in European Community, 2003). Badania te wykazały wiele słabości w realizacji edukacji włączającej, na które – mimo upływu lat i doświadczeń – wskazują także młodzi ludzie – uczestnicy kolejnych Wysłuchań. Między innymi wykazały duże trudności w zaspokajaniu potrzeb uczniów z niepełnosprawnością w szkołach średnich, natomiast na poziomie kształcenia podstawowego owe potrzeby zabezpieczano prawidłowo i wystarczająco, zatem zgodnie z oczekiwaniami uczniów. W pierwszym przypadku powodem była zwiększona specjalizacja przedmiotowa oraz odmienna organizacja szkół (podstawowej i ponadpodstawowej). Za równie istotny powód podano pogłębiającą się wraz z wiekiem różnicę między możliwościami uczniów pełno- i niepełnosprawnych, ale także, co szczególnie warto podkreślić, niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniami dotkniętymi niepełnosprawnością czy o szczególnych potrzebach edukacyjnych oraz ich mniej pozytywną

oraz postulatów, bazująca na osobistym doświadczaniu inkluzji edukacyjnej, obliuguje wszystkie bezpośrednio zaangażowane w podniesienie jej jakości podmioty – władze samorządowe i kierownictwo placówek edukacyjnych, rodziców/opiekunów, zróżnicowanych specjalnościowo profesjonalistów, ale w szczególności nauczycieli do bardzo poważnego w ich realizacji podejścia.

Powyższe kwestie, a zwłaszcza wyjątkowa rola nauczycieli w kształceniu inkluzyjnym, wybrzmiały także w raporcie podsumowującym – Organizacja wsparcia dla edukacji włączającej, przygotowanym w 2014 r. przez Europejską Agencję ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej⁹. W raporcie m.in. podkreślono konieczność stałego dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli w ramach współpracy szkół z innymi placówkami (też organizacjami, stowarzyszeniami itp.) w celu zagwarantowania rozwoju tych szkół, jak też zatrudnionych w nich nauczycieli. Wskazano na szczególne walory współpracy nauczycieli, a w przypadku nauczycieli nowozatrudnionych konieczność ich wspierania przez doświadczonych pedagogów. Za niezbędne uznano także tworzenie sieci wsparcia dla uczniów i ich rodziców na terenie szkoły czy w lokalnym środowisku. Taka (samo)organizacja pracy szkoły bez wątpienia będzie mieć istotny wpływ na doskonalenie proinkluzyjnych działań i rozwiązań w jej przestrzeni (por. Senge 2012; Bednarska-Wnuk 2012).

Refleksje końcowe

Przy założeniu koniecznej współpracy między wszystkimi podmiotami angażującymi się w proces włączania uczniów z niepełnosprawnościami w przestrzeń ogólnodostępnej edukacji, to właśnie nauczycieli należy percypować jako głównych kreatorów tego włączania. Tym bardziej, że dotychczasowe, nieustające zmiany w polityce edukacyjnej, które dotknęły każdego jej aspektu, okazały się nieskuteczne. Owe zmiany, które trwają, dotyczą równocześnie takich kwestii, jak: finansowania edukacji, zarządzania, standardów nauczania (też kształcenia nauczycieli), standardów oceny i badań efektywności kształcenia (na wszystkich poziomach edukacji), roli samorządów lokalnych, zakresu i stopnia zaangażowania władz oświatowych wszystkich szczebli, a więc na poziomie lokalnym i centralnym. A zatem mimo wzrostu wydatków na edukację, ograniczenia liczby dzieci w klasach, dodatkowej oferty edukacyjnej i w zakresie wsparcia na terenie szkół, weryfikacji podstawy programowej, wydłużenia czasu nauki od piątego

postawę wobec włączania do klas takich uczniów, a zwłaszcza z poważnymi problemami emocjonalnymi i w zachowaniu. Wskazane problemy, jako jedne z kluczowych do rozwiązania, podnosili również uczestnicy Europejskiego Wysłuchania młodzieży, jak też portugalska minister edukacji.

⁹ https://www.europeanagency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PL.pdf [dostęp: 24.03.2016].

roku życia (aktualnie możliwego, a nie obowiązkowego) i uruchomienia działań eliminujących społeczną stratyfikację uczniów, jak też podnoszenia formalnych kwalifikacji nauczycieli zmiany te, jak już zaznaczyłam, są nieskuteczne¹⁰.

Wielu uczniów z powodu m.in. niedostatków w zakresie wsparcia, niemożności realizacji podstawy programowej (np. uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia), praktyk infantyilizujących proces dydaktyczny oraz relacje z rówieśnikami i nauczycielami¹¹, doznaje odrzucenia i zamiast inkluzji w życie klasy/szkoły jest wyłączanych i w konsekwencji „zasila” niemały już „odpad” integracyjny i/lub włączający (por. Krause 2010; Sadowska 2005, 2006; Grzyb 2013). Może więc zamiast ciągłego reformowania systemu edukacji należałoby „wejść” w jego transformację? Transformację wyrażoną przede wszystkim w koncentracji na wysoko profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli (z uwzględnieniem predyspozycji zawodowych) do pracy ze wszystkimi uczniami, w tym z niepełnosprawnością – otwartych i wrażliwych na ich zróżnicowane możliwości i potrzeby (w tym powodowane niepełnosprawnością), gotowych do wspierania (nie nadmiarowego), akceptujących ich włączanie w społeczność szkoły i odciążonych od biurokratycznych „praktyk” ograniczających bezpośrednią pracę z uczniami.

Jakość edukacji włączającej i zarazem dojrzałość związanych z jej upowszechnianiem działań oraz rozwiązań jest bez wątpienia warunkowana jakością kadry nauczycielskiej – jej profesjonalizmu wyrażonego otwartością na potrzeby każdego dziecka/ucznia, w tym dotkniętego niepełnosprawnością. Właśnie na takich nauczycieli oczekują uczniowie, uczestnicy edukacji włączającej i Wysłuchają młodzieży, którzy dostrzegając jej walory przypominają nam – profesjonalistom – o, w mojej ocenie, zasadniczej kwestii, że tym co wyróżnia najlepsze systemy edukacyjne, poza wysoce indywidualnym podejściem do każdego ucznia, jest bez wątpienia dbałość o pozyskiwanie najlepszych kandydatów do pracy nauczycielskiej oraz wysoką jakość ich kształcenia¹².

¹⁰ How to be top. The lessons according to McKinsey, <http://www.economist.com/node/9989914> [dostęp: 16.03.2016].

¹¹ Kwestie infantyilizacji, która w mojej ocenie dotyka zarówno uczniów pełno- jak i niepełnosprawnych, zajmującą w swoich publikacjach prezentuje Dorota Klus-Stańska, np. Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

¹² McKinsey, (2007) How the world's best-performing school systems come out on top, <http://www.smhc-cpre.org/wp-content/uploads/2008/07/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top-sept-072.pdf>, dostęp: 06.11.2014; por. też Raport o stanie edukacji 2010, Społeczeństwo w drodze do wiedzy, <http://eduentuzjasci.pl/component/content/article/126-informacje/artykul/233-raport-o-stanie-edukacji-2010.html?gclid=ClrEm8H25cECFcGWtAodOwEA0g> [dostęp: 06.11.2014] oraz Raport o stanie edukacji 2013, Liczą się nauczyciele, <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html> [dostęp: 16.03.2016].

Bibliografia

- Angutek D. (2016), *Wielokulturowość w programach antropologii stosowanej* [w:] *Przyszłość wielokulturowości w Polsce?*, Angutek D. (red.), Zielona Góra.
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1996), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Warszawa.
- Bednarska-Wnuk I. (2010), *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2003), *Funkcjonowanie dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim w szkole podstawowej*, Łódź.
- Chrzanowska I. (2004), *Poziom osiągnięć szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na etapie gimnazjum a forma organizacyjna kształcenia*, Łódź.
- Deklaracja Lizbońska, Edukacja włączająca z punktu widzenia młodzieży, 2007, https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_pl.pdf.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, Poglądy młodzieży na edukację włączającą, Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami 2012, https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-views-on-inclusive-education_YoungViews-2012PL.pdf.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_PL.pdf.
- European Hearing Luxembourg Rekomendations, Inclusive Education. Take Action! Luxembourg Recommendations, European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2015, https://www.europeanagency.org/sites/default/files/European_Hearing_Luxembourg_Recommendations.pdf.
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków.
- Hulek A. (1988), *Integracyjny system nauczania i wychowania* [w:] *Pedagogika rewalidacyjna*, Hulek A. (red.), Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Kwaśniewska G. (2012), *Główne nurty prointegracyjnych zmian w systemie polskiej edukacji* [w:] *Špecialna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967–2012: zbornik z Medzinarodnej Vedeckej Konferencie*, Bratislava, Słowacja.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2013), *Elastyczność i różnorodność prowadzących działań i rozwiązań w systemie edukacji jako remedium w kształceniu uczniów o specjalnych potrzebach*, „Konteksty Pedagogiczne”, nr 1.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014), *Prowadzące zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 4.
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń.
- Krause A. (2003), *Problemy integracji w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Kraków, t. 1.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków.
- Maciarz A. (1987), *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa.

- Maciarz A. (1990), *Dzieci niepełnosprawne w szkole powszechnej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Maciarz A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków.
- Maciarz A. (2010), *Triada paradygmatów w pedagogice specjalnej [w:] Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, (red.) Z. Janiszewska-Nieścioruk, Zielona Góra.
- Pilecka W., Ozga A., Kurtek P. (red.) (2005), *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, Kielce.
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu niepełnosprawnych*, Toruń.
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Kraków.
- Schalock R.L. i in. (2010), *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports*, Eleventh Edition, AAIDD.
- Senge P.M. (2012), *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*, Oficyna a Wolters Kluwer business, Warszawa.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa.
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*, Warszawa.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom.
- Zamkowska A. (2010), *Modele wsparcia udzielanego uczniowi z niepełnosprawnością w szkole inkluzyjnej [w:] Uczeń o specjalnych potrzebach w przestrzeni współczesnego systemu edukacji*, Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), Zielona Góra.
- Zaorska M. (2014), *Tyflopedagog wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Toruń.
- Zaorska M. (2013), *Preferencje edukacyjne (w obszarze edukacji ustawicznej) oraz rehabilitacyjne młodzieży i osób dorosłych niewidomych i/lub z resztkami wzroku [w:] Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pedagogiczne dylematy przestrzeni rozwoju integralnego*, M.Z. Babiarz, M. Rutkowski (red.), Kielce.
- Żółkowska T. (2004), *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Szczecin.

Małgorzata Sekułowicz
Agnieszka Sekułowicz
Dolnośląska Szkoła Wyższa

Edukacja włączająca w polityce oświatowej. Możliwości i ograniczenia

Inklusive education in policy. Possibilities and restrictions

The changing education policy always significantly affect the appearance of special education. Adopted laws and regulations based on trends in educational and social mood proposed a transition from segregation model of education through the integration model to inclusive model of education. All these processes are to identify the barriers of full participation in the educational process of students with special educational needs, and then take action to abolish these barriers. The purpose of this article is to show how over the years changed education policy and how it affects of special education.

Słowa kluczowe:

Keywords: special education, new paradigm, inclusion, normalization, social integration, educational policy, cooperation, disability

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością jest zadaniem, które stanowi wyzwanie dla polityki oświatowej od lat 90. ub. stulecia. To wówczas przygotowana reforma edukacji wymusiła podjęcie aktywnych działań w kierunku zmiany nastawienia do kształcenia, i tym samym usytuowania dzieci z niepełnosprawnością w systemie edukacji.

Przyjęta w 1991 r. ustawa, a następnie rozporządzenie z 1993 r., zakładały rewolucyjną, jak na owe czasy, zmianę sposobu edukacji. Segregacyjny model kształcenia, izolujący dzieci z niepełnosprawnością w szkolnictwie specjalnym, miało zastąpić kształcenie integracyjne. Taka forma kształcenia budziła poważne wątpliwości i kontrowersje. Negatywne nastawienie społeczne do łączenia dzieci prawidłowo funkcjonujących z dziećmi z zaburzeniami w rozwoju było wynikiem społecznego przekonania o braku możliwości edukacyjnych tych ostatnich.

Stanowiło poważne zagrożenie dla powodzenia tej zmiany w edukacji. Ówczesne wątpliwości, wynikały też ze sposobu definiowania problemu niepełnosprawności, a także wpisania go w istniejące idee stanowiące podstawę do teoretycznej interpretacji zjawiska. Model kliniczny, medyczny zakładał ilościowe, nader instrumentalne i przedmiotowe, podejście do niepełnosprawności. Jego zasadniczym trzonem była negatywna ocena jako konsekwencja opisu deficytu, a nie możliwości i umiejętności, które można rozbudowywać. Traktowanie osób z niepełnosprawnością jako grupy mniejszościowej charakteryzującej się biernością, brakiem umiejętności radzenia sobie w sytuacjach społecznych, dopełniało tę ocenę. Osób, których funkcjonowanie znacząco ogranicza możliwości samodzielnego dorosłego życia, pełnienia ról zawodowych wykraczających poza aktywność w ramach warsztatów terapii zajęciowej. Ówczesne podejście nie tylko marginalizowało takie osoby, a dzieci eliminowało z systemu edukacyjnego, ale nie dawało szans na inne nastawienie do problemu. Powstanie trendu integracyjnego jako konsekwencji całościowych zmian ustrojowych państwa i włączenia się Polski do ogólnoswiatowego nurtu zmian, otworzył drogę do budowania podmiotowego nastawienia wobec niepełnosprawności zgodnie z przyjętym paradygmatem normalizacyjnym.

Zdaniem Stochmiałka (2002) normalizacja to nie tylko stan jaki chcemy osiągnąć, ale także proces dochodzenia do niego. Proces normalizacji obejmuje działania zmierzające do umożliwienia osobom z niepełnosprawnością zdobywania normalnych doświadczeń życiowych, statusu społecznego i warunków życia, uznawanych za standardowe dla danej społeczności. Normalizacja obejmuje szereg instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych działań, celem stworzenia osobom z niepełnosprawnością takich samych warunków funkcjonowania, jak osobom prawidłowo funkcjonującym. W praktyce oznacza to korzystanie z ogólnodostępnych instytucji publicznych, organizowanie odpowiednich miejsc pracy dla osób z niepełnosprawnością na otwartym rynku pracy. Warunków do zamieszkiwania wspólnie, umożliwienie im decydowania o swoim wyglądzie (np. ubiór), wyglądzie swojego otoczenia (wystrój pokoju, mieszkania itp.), czy rodzaju spożywanych posiłków (te kwestie są znaczące zwłaszcza w analizie wprowadzania nurtu normalizacyjnego do funkcjonowania Domów Pomocy Społecznej). Osoby z niepełnosprawnością funkcjonują bez sztywnej rutyny, podejmują decyzje o sposobie organizacji dnia codziennego, pracy, wypoczynku. Dla wspierania integrującej funkcji procesu normalizacji dokonuje się rozdziału miejsca pracy, mieszkania czy terapii celem poszerzenia otoczenia społecznego tych osób i umożliwienia im wielorakich kontaktów.

Jak twierdzi Stochmiałek (2002), normalizacja pozwala również na zmianę społecznej percepcji niepełnosprawności, co w kategoriach społecznej obecności osób z niepełnosprawnością ma ogromne znaczenie. Normalizację powinno się

postrzegać w wielu obszarach: rehabilitacyjnym, gdy podejmuje się działania zmierzające do wszechstronnego usprawnienia realizowanego przez całe życie. Począwszy od wczesnego wspomagania rozwoju poprzez oddziaływania usprawniające na zajęciach korekcyjnych po działania wspomagające rozwój w życiu dorosłym, np. na warsztatach terapii zajęciowej; edukacyjnym, gdy obowiązek szkolny jest realizowany w ramach ogólnodostępnego systemu kształcenia; zawodowym, gdy osoba z niepełnosprawnością podejmuje pracę.

Paradygmat normalizacyjny nierozzerwalnie wiąże się z budowaniem autonomii osób z niepełnosprawnością. Należy podkreślić, że kształtując autonomię budowaną było u tych osób poczucie własnej odrębności, niezależności, samodzielności. Kształtowanie tożsamości przez uczenie samostanowienia i budowania własnego niezależnego życia społecznego, przez odpowiednią edukację nastawioną na samodzielność ekonomiczną tych osób. Oczywiście nie należy zapominać, że takie podejście należy różnicować, uwzględniając rodzaj i głębokość niepełnosprawności. Z pewnością niepełnosprawność intelektualna wymaga większego wysiłku i podjęcia takich działań normalizacyjnych, aby trudności wynikające ze specyfiki zaburzenia w jak największym stopniu łagodzić. Ogromne znaczenie dla tworzenia nowego, uwzględniającego idee normalizacji, wizerunku osób z niepełnosprawnością, miało wdrożenie integracji społecznej, w tym integracji edukacyjnej.

Zdaniem Głodkowskiej (2002) założenia integracji społecznej opierają się na zrozumieniu potrzeby „bycia razem” mimo istniejących różnic. Jak sądzi autorka, integracja wyznacza dążenie do jedności mimo zróżnicowań. Idea ta opiera się na obrazie człowieka aktywnego, autonomicznego, spełniającego swoje marzenia, który doświadcza swojej niezależności i ma poczucie wolności mimo ograniczeń wynikających z niepełnosprawności. Integracja społeczna to włączenie i jednocześnie uznanie osób z niepełnosprawnością jako pełnoprawnych i aktywnych uczestników życia społecznego. Znaczącą rolę w budowaniu takiego obrazu osoby z niepełnosprawnością miało stworzenie integracyjnego systemu edukacji szkolnej. Idea integracji w Polsce ma już bogate korzenie i kształtujące się tradycje. Przez ponad dwadzieścia lat zmieniła nie tylko społeczną wiedzę o niepełnosprawności i społeczne nastawienie wobec osób, ale zbudowała podwaliny dla wdrożenia idei normalizacji jako faktycznego osadzenia osób z niepełnosprawnością, a nie tylko konstruktu teoretycznego nie wdrażanego w realia rzeczywistości społecznej.

Trzeba pamiętać jednak, że integracyjna forma kształcenia powinna być traktowana jako jedna z ofert edukacyjnych. Edukacja włączająca może być dla niej ważną alternatywą. Jedynie rozpatrywanie tych systemów w koegzystencji, jako wzajemnie powiązanych, połączonych, współpracujących może przynieść oczekiwane korzyści dla samych dzieci z niepełnosprawnością, a także ich pełnosprawnych rówieśników (por. Głodkowska 2008).

Dotychczas pojęcia integracja i włączanie były traktowane jako synonimy, ale na pewno nie stanowią one synonimów. Kiedy odnoszą się do umiejscowionego w demokracji celu społecznego, takiego jak wyrażenie „szkoła dla wszystkich”, mają na pewno własności wspólne. W takim kontekście można powiedzieć, że mają takie same korzenie oraz podłoże w historii edukacji dzieci z niepełnosprawnością. Istnieją też dość istotne różnice, nawet jeśli termin włączanie w wielu przypadkach może być rozumiany jako spadkobierca integracji.

Pojęcie integracja przede wszystkim odnosi się do nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w połączeniu z dziećmi prawidłowo funkcjonującymi w klasach odpowiednio przystosowanych systemowo. Dwóch nauczycieli, mniejsze liczbowo klasy etc., natomiast podstawowe zasady włączania są dużo głębsze. Włączanie w edukacji pociąga za sobą proces:

- akceptowania faktu, że włączanie w kontekście edukacji jest jednym z aspektów włączania do społeczeństwa;
- zaspokajania różnorodnych potrzeb uczniów;
- dostosowania zarówno różnych stylów jak i tempa uczenia się;
- przekształcania polityki oraz działań dydaktycznych w szkołach tak by dostosować je do różnorodności potrzeb edukacyjnych uczniów (tu bezwzględnie konieczna inna podstawa programowa dla każdego dziecka z uwzględnieniem jego potrzeb);
- zwiększania uczestnictwa uczniów w programie ogólnego nauczania, w społecznościach lokalnych szkół oraz zmniejszania stopnia ich wyłączenia z programu ogólnego nauczania oraz ze społeczności lokalnych szkół;
- akceptowania różnorodności wszystkich uczniów;
- zapewniania nauczaniu wysokiej jakości wszystkim przez zastosowanie właściwego dostosowanego do potrzeb i możliwości dziecka programu, wsparcia oraz strategii nauczania.

Zatem czym różni się integracja od włączania? To nie tylko inne nazewnictwo, ale przede wszystkim weryfikacja sposobu myślenia o osobach z niepełnosprawnością. W tym znaczeniu włączanie wiąże się z dużo większymi wyzwaniem i niesie większe wymagania dla budowania powszechnego jednorodnego i jednolitego systemu edukacji i funkcjonowania społecznego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych niż integracja. Edukacja włączająca kładzie nacisk na różnorodność i elastyczność, związaną z odpowiadaniem na potrzeby i możliwości poszczególnych uczniów. Wszystkie te działania mają swoje odzwierciedlenie w prowadzonej od ponad dwudziestu lat polityce oświatowej państwa.

Polityka oświatowa jest integralną częścią polityki społecznej. Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. oświata w Polsce kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem

zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka.

W skład polityki oświatowej wchodzi całokształt problemów związanych z ustrojem szkolnictwa, organizacją procesu nauczania, a także metod kształcenia i wychowania. Głównym zadaniem polityki oświatowej jest ustalenie zasad upowszechniania oświaty wśród dzieci, młodzieży i dorosłych, a tym samym wyrównywanie szans edukacyjnych różnych grup społeczeństwa i kształtowanie kapitału ludzkiego (Kurzynowski 2006). Polityką oświatową są więc wszystkie działania państwa w zakresie organizacji szkolnictwa, wychowania, realizacji celów kształcenia, a także zarządzania jednostkami wchodzącymi w skład systemu oświatowego¹.

„System oświaty obejmuje:

- przedszkola, w tym z oddziałami integracyjnymi, przedszkola specjalne oraz inne formy wychowania przedszkolnego;
- szkoły:
 - podstawowe, w tym: specjalne, integracyjne, z oddziałami integracyjnymi i sportowymi, sportowe i mistrzostwa sportowego,
 - gimnazja, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi, sportowymi i przysposabiającymi do pracy, sportowe i mistrzostwa sportowego,
 - ponadgimnazjalne, w tym: specjalne, integracyjne, dwujęzyczne, z oddziałami integracyjnymi, dwujęzycznymi i sportowymi, sportowe, mistrzostwa sportowego, rolnicze i leśne,
 - artystyczne;
- placówki oświatowo-wychowawcze, w tym szkolne schroniska młodzieżowe, umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień oraz korzystanie z różnych form wypoczynku i organizacji czasu wolnego;
- placówki kształcenia ustawicznego, placówki kształcenia praktycznego oraz ośrodki dokształcania i doskonalenia zawodowego, umożliwiające uzyskanie i uzupełnienie wiedzy, umiejętności i kwalifikacji zawodowych;
- placówki artystyczne – ogniska artystyczne umożliwiające rozwijanie zainteresowań i uzdolnień artystycznych;
- poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne udzielające dzieciom, młodzieży, rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także pomocy uczniom w wyborze kierunku kształcenia i zawodu;

¹ Pojęcie systemu oświatowego możemy rozumieć jako system szkolny (od przedszkola po studia wyższe) bądź jako układ wszystkich instytucji, grup, organizacji mających do czynienia z rozwojem edukacji.

- młodzieżowe ośrodki wychowawcze, młodzieżowe ośrodki socjoterapii, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze oraz specjalne ośrodki wychowawcze dla dzieci i młodzieży wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy i wychowania, a także ośrodki umożliwiające dzieciom i młodzieży, o których mowa w art. 16 ust. 7, a także dzieciom i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi realizację odpowiednio obowiązku, o którym mowa w art. 14 ust. 3, obowiązku szkolnego i obowiązku nauki;
- placówki zapewniające opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania;
- zakłady kształcenia i placówki doskonalenia nauczycieli;
- biblioteki pedagogiczne;
- kolegia pracowników służb społecznych” (Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.).

Jak stwierdza Dziewulak (1997), na politykę oświatową wpływają różne czynniki zewnętrzne, takie jak: uwarunkowania demograficzne, ekonomiczne, historyczno-narodowe, ustrojowo-polityczne czy społeczne.

Uwarunkowania demograficzne są ściśle związane z funkcjonowaniem polityki oświatowej. Ważnym elementem jest prowadzenie ciągłych analiz sytuacji ludnościowej w kraju, gdyż umożliwia to przewidywanie okresów niżu i wyżu demograficznego oraz czasu jego trwania. Pozwala to na przygotowanie odpowiedniego zaplecza oświatowego (przygotowanie kadry, pomocy naukowych, liczby miejsc). Analizy demograficzne pozwalają również przewidzieć zapotrzebowanie gospodarki na liczbę osób z odpowiednim wykształceniem czy kwalifikacjami.

Uwarunkowania ekonomiczne mają duży wpływ na prawidłowe funkcjonowanie polityki oświatowej. Z jednej strony wyznaczają materialne możliwości budżetu państwa, jakie można przeznaczyć na szkolnictwo, z drugiej zaś tworzą ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na absolwentów. W jakiej wysokości są przeznaczane środki z budżetu państwa na szkolnictwo, w dużej mierze zależy od stanu gospodarczego kraju, a także od sposobów finansowania poszczególnych ustrojów sektorów ustroju szkolnego. Wpływ na finansowanie oświaty ma również liczba zatrudnionych nauczycieli, ich kształcenie i doskonalenie zawodowe. Powinno ono być tak zorganizowane, by odpowiadało potrzebom współczesnego oświatowego rynku pracy.

Uwarunkowania historyczno-narodowe są ściśle związane ze specyfiką i charakterem państwa, jego historii i kultury. Dochodzą one do głosu w przełomowych momentach zmian i reform szkolnych. Bywa, że pomimo rzeczowych, społecznych i ekonomicznych argumentów nie udaje się przekonać społeczeństwa o konieczności wprowadzenia zmian. Dlatego więc uwarunkowania histo-

ryczno-narodowe oraz znajomość stereotypów kulturowych powinny ułatwić strategię wprowadzania zmian w ustroju szkolnym.

Uwarunkowania ustrojowo-polityczne wpływają w sposób bezpośredni na treść i kształt polityki oświatowej. Z oświatą są ściśle powiązane interesy polityczne i ideologiczne. Ustrój, układ sił politycznych, sposób sprawowania władzy w państwie, programy ugrupowań społeczno-politycznych warunkują funkcjonowanie systemu oświatowego oraz mają wpływ na ewentualne jego zmiany. Szkolnictwo oprócz wpływu, jaki wywiera na zamiany społeczne, również bierze udział w procesie zachowania ciągłości historycznej i kulturowej. System oświatowy jest w rękach polityków instrumentem kształtowania świadomości społecznej, poglądów i przekonań.

Uwarunkowania społeczne są związane w dużym stopniu przede wszystkim ze strukturą społeczną, jej przemianami oraz ich wpływem na system oświaty i wychowania. Funkcjonowanie systemu oświatowego zależy w głównej mierze od tego, jakie cele i zadania postawi mu społeczeństwo. Do tej grupy uwarunkowań należy zaliczyć również procesy zachodzące w środowisku społecznym, związane z rozwojem cywilizacji, a mające bezpośredni wpływ na oświatę. Wśród nich należy wymienić głównie zmiany struktury kwalifikacji i mobilności zawodowej, eksplozję informacyjną i rozwój środków masowego przekazu. Zmiany te spowodowały wzrost zapotrzebowania na nowe zawody i stanowiska pracy (Dziewulak, 1997).

Podstawowym zadaniem polityki oświatowej jest zagwarantowanie wszystkim dzieciom równości w zakresie dostępu do wiedzy i możliwości rozwoju swoich zainteresowań oraz zdolności. Szczególną opieką systemową otoczone zostają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi². To właśnie jednym z najważniejszych zadań dla polityki oświatowej jest edukacja włączająca. Jest ona priorytetem w polityce oświatowej wszystkich krajów członkowskich Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), a co za tym idzie, także i w Polsce kładziony jest duży nacisk na rozwój tej formy edukacji.

Jej celem i nadrzędnym założeniem jest pełne włączenie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do społeczności szkolnej szkoły ogólnodostępnej. Niejako jest to przeobrażenie się zróżnicowanych grup funkcjonujących odrębnie w jedną zbiorowość.

Głównym założeniem edukacji inkluzyjnej (włączającej) jest umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami kształcenia się w szkołach ogólnodostępnych z ich prawidłowo funkcjonującymi rówieśnikami i rodzeństwem w szkole położonej najbliżej ich miejsca zamieszkania. „Wymaga to wysoce rozwiniętych i złożonych

² Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” po raz pierwszy został użyty w marcu 1978 r. przez Mary Warnock, która zaproponowała odejście od medycznej kategoryzacji uczniów i zwróceniu uwagi na ich potrzeby.

warunków kształcenia, aby najbliższa dla ucznia szkoła rejonowa była gotowa wyjść naprzeciw potrzebom wynikającym m.in. z: niepełnosprawności, ubóstwa, trudności rodzinnych (np. alkoholizmu), przynależności do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, czy szczególnych uzdolnień. Potrzeby edukacyjne i rozwojowe ucznia mogą z jednej strony zostać uznane przez szkołę za zagrożenie, wystawiające na próbę jej zasoby (wiedzę, przygotowanie i postawy grona pedagogicznego, wyposażenie) i sposób organizacji pracy, z drugiej zaś mogą stać się katalizatorem zmian prowadzących do jej rozwoju” (Wiszejko-Wierzbicka 2012, s. 72).

Podstawą ma być zapewnienie tym uczniom możliwie najlepszych warunków do uczenia się, a przede wszystkim szerokie spektrum działań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych. Edukacja włączająca ma usuwać bariery oraz tworzyć jak najlepsze warunki nauczania dla wszystkich, zwłaszcza dla uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

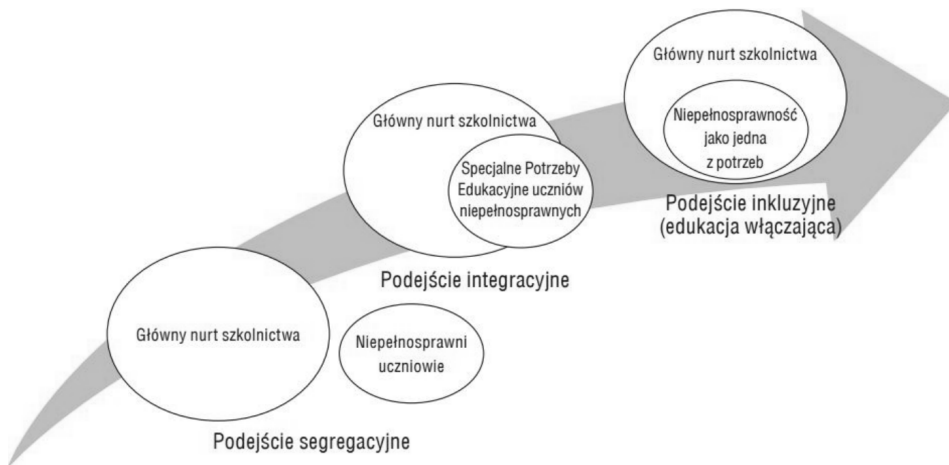
Głównym zadaniem tak postrzeganej edukacji jest kształcenie, a w tym też opieka, rehabilitacja i wychowanie dzieci z niepełnosprawnościami w szkole ogólnodostępnej, ale przy założeniu, że to system szkolny dostosowuje się do indywidualnego tempa nauki, zdolności i możliwości dziecka. Temu też służy najnowsze rozporządzenie z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Jest to pierwsze rozporządzenie³, dzięki któremu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą uczyć się w trzech wybranych modelach edukacyjnych: segregacyjnym (w tym opisie pominiętym, niebędącym przedmiotem analizy), integracyjnym i inkluzyjnym w szkolnictwie ogólnodostępnym. To w tym rozporządzeniu zawarte są wszystkie najważniejsze założenia systemowe kształcenia dzieci z zaburzeniami w rozwoju (do tej pory nie ujęte w ramy prawne w odniesieniu do inkluzji). Rysunek 1 przedstawia specyfikę każdego z typów kształcenia, różnicując usytuowanie niepełnosprawności jako zjawiska społecznego, tym samym identyfikując jego założenia niezbędne dla rozumienia każdego typu edukacji.

W myśl zapisu rozporządzenia szkoła włączająca (inkluzyjna) to szkoła, w której zidentyfikowano bariery uniemożliwiające pełne uczestnictwo w procesie edukacyjnym uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a następnie podjęto działania na rzecz zniesienia tych barier. Warunkiem funkcjonowania takiej szkoły jest włączenie wszystkich nauczycieli i odejście od poglądu, że tylko specjaliści odpowiadają za dziecko z niepełnosprawnością. Należy pamiętać, że to

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U., poz. 1113).

nauczyciele muszą dostosować program edukacji do możliwości dziecka, zwracać uwagę na potrzeby dziecka, uwzględniając specyfikę niepełnosprawności. Nie jest to zadanie łatwe i wymaga od nauczycieli pogłębiania wiedzy oraz nabywania nowych kompetencji. To zadanie jednak może w najbliższym czasie rodziców najwięcej trudności podczas realizacji edukacji włączającej. Aktualnie większość nauczycieli niestety nie jest gotowa na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością do klasy, szczególnie trudno jest realizować założenia inkluzji na kolejnych po edukacji wczesnoszkolnej etapach edukacyjnych.



Rysunek 1. Schematyczne przedstawienie ewolucji myślenia na temat potrzeb uczniów w systemie edukacji

Źródło: Wiszejko-Wierzbička (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, s. 75.

Kompetencje nauczycielskie to zdaniem Gołębiak (1998) szerokie, holistyczne zdolności do dokonywania profesjonalnego osądu pedagogicznego, uwzględniające zarówno wiedzę racjonalną, jak też osobiste rozumienie. Oznacza to, że „jeśli kompetencje wąsko rozumiane mogą być wyuczone, to szeroka i holistycznie rozumiana kompetencja bywa rezultatem szerokiej i holistycznej edukacji” (Carr 1993, s. 257). Takie podejście rozwijające się w ramach filozofii refleksyjnej praktyki pozwala na stwierdzenie, iż nauczyciel – refleksyjny praktyk może mieć pewne braki warsztatowe, może pracować mało efektywnie, wykonywać coś nieudolnie, ale posiadając zdolność do prowadzenia refleksji nad swoim działaniem jest w stanie udoskonalać swoje działanie (nauczanie) w przeciwieństwie do nauczyciela, który – jak podaje Rousell (Gołębiak 1998) – nie prowadząc poszukiwań badawczych w zakresie swojej praktyki pozostanie na poziomie wiedzy rytual-

nej. Taka sytuacja może mieć miejsce w wielu szkołach, w których uczą się lub w najbliższym czasie będą się uczyć dzieci z niepełnosprawnością. Brak dostatecznej wiedzy z zakresu edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością, odpowiedniego przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego (uwzględniającego potrzeby i możliwości niepełnosprawnych) i nade wszystko empatycznego nastawienia wobec niepełnosprawności nie musi iść w parze z oczekiwaniami władz oświatowych.

Oznacza to, że jednym z wyzwań a jednocześnie ograniczeń we wdrażaniu inkluzji do szkół będą trudności realizacyjne, u podstaw których znajdują się kwalifikacje zawodowe i kompetencje nauczycieli. Sekułowicz (2008), prezentując zawodowe kompetencje pedagogów specjalnych, wyodrębniła najważniejsze, które w aktualnej rzeczywistości edukacji inkluzyjnej powinny być kształtowane wśród wszystkich nauczycieli. Można do nich zaliczyć m.in.:

- refleksyjność i plastyczność myślenia, które determinują twórcze nauczanie;
- świadomość pełnionej roli;
- odpowiedzialność za proces edukacji, terapii i opieki nad dziećmi z niepełnosprawnością;
- umiejętność budowania pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych podopiecznych oraz kształtowania poczucia własnej wartości uczniów;
- cierpliwość i wytrwałość;
- autentyczność, przekładającą się na umiejętność bycia sobą, a nie granie roli w zależności od sytuacji;
- poczucie sprawiedliwości, oznaczające stosowanie jednoznacznych kryteriów oceniania i postępowania wobec uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością uwzględniające ich możliwości i umiejętności;
- umiejętności organizacyjne, zarówno w pracy dydaktycznej jak też w przypadku różnych innych form aktywności dzieci pełnosprawnych i z niepełnosprawnością;
- umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami, dzięki której istnieje realnie większa szansa na opracowanie lepszej strategii pomocy niepełnosprawnemu dziecku;
- zdolność rozumienia niepełnosprawności dziecka, dzięki czemu istnieje możliwość wczuwania się w jego potrzeby oraz stawianie mu zadań odpowiednich do jego możliwości rozwojowych a tym samym umiejętność rozwijania mocnych stron dziecka;
- motywowanie dziecka do aktywności uwzględniając rodzaj niepełnosprawności i związane z tym ograniczenia;
- odporność na trudności wynikające z pracy z dziećmi niepełnosprawnymi, wytrwałość w ich pokonywaniu, umiejętność radzenia sobie z nimi;
- otwartość na innowacje.

Budowanie przywołanych powyżej kompetencji to zadanie dla uczelni kształcących nauczycieli. Można zastanowić się na ile te, które nie kształcą na wydziałach pedagogicznych, są na to gotowe. Warto też dodać, że kompetencje muszą iść w parze z rozwijanymi kwalifikacjami zawodowymi. Nie mogą to być kwalifikacje zdobywane na kursach doskonalących, gdzie nie ma dostatecznej możliwości ewaluacji zarówno programu kształcenia, jak też prowadzącej zajęcia kadry. Wszelkie formy doskonalenia powinny odbywać się na poziomie uczelni wyższych, a program musi podlegać ocenie Polskiej Komisji Akredytacyjnej odpowiedzialnej za jakość kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego. Tam też powinny powstawać centra szkoleniowo-doradcze, w których naukowcy i praktycy, zwłaszcza specjaliści z placówek specjalnych – dydaktycy uczyliby jak pracować z dziećmi z niepełnosprawnością.

Ponadto nie można zapominać też o konieczności przeprowadzenia zmian w rozporządzeniu o kwalifikacjach nauczycielskich. Obowiązujące w chwili obecnej rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, jest anachroniczne i nieprzystające do wymagań jakie niesie za sobą wprowadzenie pełnej inkluzji na drodze rozporządzenia. Dodatkowo istnieje poważny dysonans pomiędzy standardem przygotowującym do zawodu nauczyciela obowiązującym w szkolnictwie wyższym a kwalifikacjami wymaganymi od nauczycieli przez władze oświatowe. To kolejny problem konieczny do rozwiązania w ramach niezbędnych zmian polityki oświatowej państwa w kontekście inkluzji.

Konieczne jest też rozwiązanie problemu definiowania, które dzieci to te o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W rozporządzeniu wymienia się tylko niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Brakuje w tym zapisie odniesień do pomocy dzieciom o innych poważnych utrudniających edukację zaburzeniach w rozwoju i chorobach. Nie ma w nim dzieci chorujących przewlekłe np. na choroby psychiczne. To kolejne ograniczenie w pełnej realizacji inkluzji edukacyjnej. Pomijamy tu anachroniczność nazewnictwą występującą w zapisie rozporządzenia, w żaden sposób nieprzystającą do normatywnego czy też najlepiej emancypacyjnego ujęcia problemu niepełnosprawności, a nie jak jest napisane w rozporządzeniu, upośledzenia.

Wreszcie niezbędne jest też podjęcie działań zmierzających do usprawnienia polityki oświatowej. Szczególnie ważne jest, aby rozbudować system działań

wspierających placówki edukacji włączającej przez zatrudnienie odpowiedniej do potrzeb liczby specjalistów, zwłaszcza pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów i innych, zapewnienie dostatecznej liczby osób wśród personelu pomocniczego. Dla kształtowania inkluzji konieczna jest odpowiednia pomoc nadzoru pedagogicznego promującego włączanie, między innymi przez tworzenie zbioru dobrych praktyk w tej formie edukacji. Władze oświatowe powinny także monitorować proces budowania włączania rozpoznając trudności, pomoc i wsparcie dla szkół.

Temu też powinny służyć działania wspierające finansowo placówki szkolne dotacjami celowymi czy też pieniędzmi otrzymywanymi w ramach funduszy unijnych.

Nie można zapominać, że w systemowych działaniach na rzecz inkluzji ogromną rolę odegra edukacja rodziców i organizowanie tak działań szkoły, aby zarówno rodzice dzieci prawidłowo rozwijających się, jak też dzieci z niepełnosprawnością mogli współpracować dla dobra szkoły i kształcących się tam dzieci niezależnie od ich sposobu funkcjonowania.

Wdrażanie idei inkluzji do polskiego systemu edukacji stało się faktem. Nie jest jednak zadaniem łatwym do realizacji. Istnieje wiele barier i ograniczeń, które proces inkluzji edukacyjnej opóźniają.

Najpoważniejsze to świadomość społeczna nauczycieli, rodziców i uczniów, którą trzeba kształtować i zmieniać. To ona będzie przekładać się na zachowanie i nastawienie wobec dzieci z niepełnosprawnością. W systemie edukacji jest jeszcze jeden aspekt, który wpływa na postrzeganie inkluzji edukacyjnej. Jest nim ranking szkół i mierzenie ich jakości pracy oraz efektywności edukacyjnej wynikami egzaminów i olimpiad, w których dzieci z niepełnosprawnością niestety mają ograniczone szanse na sukces, a szkoła na wysokie miejsce w tym wyścigu.

Skuteczność edukacji inkluzyjnej natomiast może być oceniana, podobnie jak to uczynił Mittler (2000, s.74), na podstawie następujących czynników:

- silne, pozytywne kierownictwo szkoły;
- dobrą atmosferę, dzielenie celów i wartości, dobre otoczenie;
- wysokie i spójne oczekiwania wobec wszystkich uczniów;
- jasną i trwałą koncentrację na nauczaniu i uczeniu się;
- dobrze pomyślane procedury oceniania postępów uczniowskich;
- odpowiedzialność za nauczanie przez grono nauczycieli;
- uczestnictwo ucznia w życiu szkoły;
- nagrody i bodźce wzmacniające motywację uczniów;
- zaangażowanie rodziców;
- zajęcia pozalekcyjne, które poszerzają zainteresowania uczniów i zakres ich doświadczeń, pomagając budować dobre relacje ze szkołą, wszystko to zwiększa szanse uczniów na sukces.

Warto uwzględnić je poszukując najlepszych rozwiązań na sukces edukacji inkluzyjnej, co do którego nie mamy żadnych wątpliwości, dojdzie, choć na to potrzeba jeszcze nieco czasu, uwzględniając polskie realia funkcjonowania systemu szkolnego.

Bibliografia

- Carr D. (1993), *Questions of Competence*, „British Journal of Educational Studies”, vol. 41(3), s. 253–271.
- Dziewulak D. (1997), *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Głodkowska J. (2002), *Wizerunek osoby z upośledzeniem umysłowym na początku XXI wieku w refleksji pedagoga specjalnego*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, nr 12/13, Wydawnictwa APS, Warszawa.
- Głodkowska J. (2008), *Różnice nie muszą dzielić – uczeń niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej. Rozważania teoretyczne* [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, B. Marcinkowska (red.), Program szkolenia dla nauczycieli, s. 13–42.
- Gołębniak B.D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość – Refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń–Poznań.
- Kurzynowski A. (red) (2006), *Polityka społeczna*, Oficyna Wydawnicza SGH, Warszawa.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Context*, Fulton, London.
- Sekułowicz M. (2008), *Wypalenie zawodowe nauczycieli – pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role* [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 83–101.
- Stochmiałek J. (2002), *Edukacja i zatrudnienie osób niepełnosprawnych w krajowej i europejskiej polityce społecznej* [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, W. Dykcik, C. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz (red.), Olsztyn–Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań–Warszawa.
- Warnock M. (1978), *The Warnock Report, Special Educational Needs Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/index.html> [dostęp: 01.04.2016].
- Wiszejko-Wierzbicka D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomoc w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3(4), Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa.

Iwona Chrzanowska

Uniwersytet im. Adam Mickiewicza w Poznaniu

Wczesna edukacja i opieka w Polsce na tle krajów UE – wyzwania dla polskiej polityki oświatowej

Early childhood education and care in Poland and UE – challenges for Polish educational policy

The issue of early childhood education and care is particularly important in the context of demographic indicators for the Polish, but also the EU. The aging of European society is a fact. The number of children under 5 years of age in the EU by 2030 will be decreased (the average rate – 7.6%). In Poland, the downward trend will be one of the highest in Europe (estimated at 25%). In this context, the quality of early childhood education and investment in human capital are among the main priorities. They will determine the future of country and society. The presented results of analyzes on the state of early childhood education and care in Poland and the EU will help to diagnose areas of educational activities necessary to reflect on the priorities and possibly also attitudes towards this stage of the education of children in our country.

Słowa kluczowe: wczesna edukacja i opieka, wyzwania, polityka oświatowa

Keywords: early childhood education and care, challenges, educational policy

Wprowadzenie

Wartościowanie rangi, znaczenia poszczególnych etapów kształcenia, dowodzenie, który z nich jest ważniejszy, bardziej znaczący wydaje się działaniem niepotrzebnym, a można nawet uznać, że szkodliwym, gdyż zamiast jednoczyć środowisko edukacyjne, dzieli je i antagonizuje. Na edukację patrzeć należy jak na jeden organizm, który dobrze funkcjonuje tylko wówczas, gdy wszystkie jego elementy składowe pozostają w równowadze. Nie ulega jednak kwestii, że wczesna edukacja i opieka jako etap kształcenia małych dzieci to w pewnym sensie obszar w Polsce zaniedbany. Wiele jest przyczyn takiego stanu rzeczy. Niebagatelny wpływ na współczesny stan edukacji przedszkolnej miały zmiany ustrojowe przełomu lat 80. i 90. XX w. Niemniej i w okresie poprzedzającym Polska nie miała

się czym chwalić w kontekście wskaźników udziału małych dzieci w edukacji przed szkolnej, w porównaniu do krajów Europy. Przejście placówek przedszkolnych pod zarząd gmin (w okresie transformacji ustrojowej), było pierwszym krokiem w stronę nowego systemu zarządzania oświatą, ale jednocześnie najtrudniejszym okresem w historii wychowania przedszkolnego. O losie placówek przedszkolnych decydowała wówczas zamożność samorządów lokalnych. Wiele przedszkoli w tym okresie zlikwidowano. We wszystkich województwach liczba dzieci uczęszczających do przedszkoli na początku lat 90. XX w. obniżyła się o 4–11% (w roku 1989 do przedszkoli uczęszczał 49,5% dzieci, w 1995 – ok. 42%)¹. Wśród innych uwarunkowań kondycji edukacji przedszkolnej w okresie transformacji ustrojowej w Polsce wymienić można: niską jakość bazy materialnej, brak monitorowania uwarunkowań i efektywności procesu edukacji przedszkolnej, rosnące wskaźniki bezrobocia, co przekładało się na trudną sytuację materialną rodzin i szukanie oszczędności w domowych budżetach. Niekwestionowane znaczenie dla popularności kształcenia przedszkolnego, zwłaszcza w sytuacji rosnącej świadomości społecznej, miał fakt lekceważenia, przez szereg lat, kwalifikacji nauczycieli przedszkoli². Nie ma zatem wątpliwości, że nieodległa w sumie, historycznie rzecz biorąc, przeszłość odcisnęła piętno na teraźniejszości. Jak bowiem podkreśla Bogusław Śliwowski, specyfika systemu oświaty, jak i innych usług publicznych polega na tym, że decyzje podejmowane dziś owocują w odległej przyszłości³.

Zagadnienie wczesnej edukacji i opieki nabiera szczególnego znaczenia w kontekście wskaźników demograficznych dla Polski, ale również kontynentu europejskiego. Starzenie się społeczeństwa Europy jest faktem, okazuje się jednak, że niemal dramatycznie przedstawiają się wskaźniki urodzin i perspektywy w tym zakresie na najbliższe dekady. W tym kontekście jakość edukacji i inwestowanie w kapitał ludzki stają się jednymi z głównych priorytetów mogących decydować o przyszłości krajów i społeczeństw.

Prezentowane efekty analiz dotyczącej stanu wczesnej edukacji i opieki w Polsce w porównaniu z analogiczną w krajach Unii Europejskiej pozwolą zdiagnozować obszary koniecznych działań oświatowych podjąć refleksję nad priorytetami a być może również postawami wobec tego etapu kształcenia dzieci w naszym kraju.

¹ B. Śliwowski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 58–59; B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 41.

² B. Śliwowski, *Edukacja pod prąd...*, s. 37–41.

³ Tamże, s. 36.

Tło rozważań

Obecnie w 28 krajach UE⁴ dzieci w wieku poniżej 6 lat stanowią 6,3% (ok. 32 mln) populacji. Najwyższy odsetek odnotowano w Turcji (9,9%), najniższy w Niemczech (5,0%). Wskaźniki dla Polski to 6,4%⁵. Niestety prognozy wskazują, że do 2030 r. w UE obserwowalna będzie tendencja spadkowa (na poziomie 7,6%). Szczególnie drastyczny spadek liczby dzieci do 5 r. ż w populacji ogólnej przewidywany jest dla niektórych krajów Europy wschodniej. W przypadku Estonii, Łotwy czy Polski wyniesie on 24%-26%. Dla Polski przewidywanym jest wskaźnik na poziomie powyżej 25% (25,6%). Jak można się domyślać niskie współczynniki dzietności mają swoje konsekwencje nie tylko bezpośrednie (mniejsza liczba dzieci), ale w szeregu innych sferach. Współczynniki dzietności są w Europie nadal poniżej wskaźnika zastępowalności pokoleń. W roku 2012 kształtowały się na poziomie 1,6 przy koniecznym 2,1 (dla zerowego wskaźnika wzrostu populacji). Prognozy niestety nie są optymistyczne. Przewiduje się bowiem, że odsetek dzieci w populacji będzie spadał. Wskaźnik zastępowalności powyżej 2,0 występuje jedynie w Turcji (2,09), Francji i Irlandii (2,01)⁶. Europa jest obecnie, a również w prognozach do roku 2030 będzie regionem świata z największą populacją osób w wieku 65+ (43,2%)⁷.

Dane wskazują, że jedno na czworo dzieci w wieku 0-5 lat w Europie zagrożone jest ubóstwem lub wykluczeniem społecznym. Najnowsze europejskie badania dochodów i warunków życia wskazują, że niemal 26% dzieci w wieku 0-5 lat jest zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym. Najwyższe wskaźniki dotyczą: Bułgarii (51,4%) i Rumunii (47,4%). W wielu krajach przekraczają 30%: Grecja, Chorwacja, Włochy, Łotwa, Węgry, Wielka Brytania. Najniższe są w Danii (10%), Słowenii (14,8%), Holandii (15%). Najczęstszą przyczyną ubóstwa dzieci jest zła sytuacja ekonomiczna rodziny, związana zazwyczaj z bezrobociem jednego lub obojga rodziców, czy brakiem stabilizacji ich zatrudnienia. Jak wskazują dane jedno na dziesięć gospodarstw z dzieckiem w wieku 0-5 lat w Europie dotkniętych jest bezrobociem. Średnia dla UE to 11,2%, w Polsce 6,6%. Najniższy

⁴ Raport Eurydice, z którego zaczerpnięto dane liczbowe, *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie* opublikowany w 2014 r. obejmował również analizami Turcję i Islandię, które wówczas były krajami kandydującymi. Islandia w 2015 r. wycofała jednak swoją kandydaturę. Dane dotyczące tego kraju będą w moich analizach pomijane.

⁵ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*, Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, Raport Eurydice, Urząd Publikacji UE, Luksemburg 2014, s. 22–23).

⁶ Tamże, s. 25–26.

⁷ K. Kinsella, V.A. Velkoff, *The Demographics of Aging*, „Aging Clin. Exp. Res” 2001, 14, s. 160, za: Z. Szweđa-Lewandowska, *Starzenie się i starość – ogólna charakterystyka* [w:] P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska, Z. Szweđa-Lewandowska, P. Kubicki, *Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, IPISS, Warszawa 2012, s. 20

wskaźnik dotyczy Luksemburgu (2,3%), poniżej 6% ma miejsce w: Holandii, Austrii, Słowenii i Finlandii. Z kolei najwyższy odnotowano w: Irlandii (20,1%), Wielkiej Brytanii (17,4%) i w Bułgarii (16,7%)⁸. Inna prawdopodobna przyczyna trudnej sytuacji ekonomicznej rodziny, a pośrednio ubóstwa dzieci to samotne rodzicielstwo. Jedno na dziesięć gospodarstw domowych w UE prowadzonych jest przez jednego rodzica. Średnia dla UE to 10,5%, dla Polski 5,1%. Wskaźniki najwyższe odnotowano w: Danii – 30%, Wielkiej Brytanii – 22,2%, najniższe na: Węgrzech – 1,4%, Rumunii – 1,9%, Finlandii – 3,1%⁹. Sytuacja polskich dzieci i rodzin z małym dzieckiem na tle danych UE jest, jak wynika z prowadzonych analiz, relatywnie dobra. Dotyczy to zarówno niższych niż średnie w Unii wskaźników bezrobocia w rodzinach z małym dzieckiem, jak również wskaźników samotnego rodzicielstwa.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem w EU i w Polsce

W większości krajów UE wczesna edukacja i opieka podzielona jest na dwa etapy do 3 r. ż. i od 3 do 5 r. ż. Innym wariantem jest model jednoetapowy. Dwuetapowość związana jest z podziałem na dominującą formę usług: typowo opiekuńczą na pierwszym etapie i edukacyjną na drugim, często świadczoną przez placówki szkolne. W Polsce funkcjonuje rozwiązanie dwuetapowe. Dzieci do 3 r. ż. objęte są możliwą opieką żłobkową z dominującą funkcją opiekuńczą, dzieciom starszym oferowana jest wczesna edukacja i opieka przedszkolna. Najczęściej realizowana jest ona poza szkołą podstawową, w oddzielnych placówkach, osobnych budynkach, często poza najbliższym otoczeniem szkół podstawowych. Podobnie jest również w przypadku dwóch pierwszych etapów wczesnej edukacji i opieki. Rzadko praktykowane jest takie rozwiązanie, by opieka żłobkowa i przedszkolna realizowana była w tym samym budynku lub w budynkach położonych w bezpośrednim sąsiedztwie, a kadra tych placówek ściśle ze sobą współpracowała. Takie rozwiązania infrastrukturalne wydają się mieć swoje konsekwencje w postaci braku płynności przejścia między kolejnymi etapami wczesnej edukacji i opieki, a także etapem przedszkolnym i szkolnym. Być może z tego właśnie powodu rozpoczęcie edukacji szkolnej wciąż jest w Polsce postrzegane jako moment wyjątkowo trudny, tak dla dziecka, jak i jego rodziców. Często wiąże się z silnymi emocjami, niejednokrotnie ze stresem, a spora grupa rodziców ma obawy dotyczące tego jak dziecko poradzi sobie w nowym środowisku, czy jest dojrzałe społecznie i emocjonalnie do rozpoczęcia nauki. Dzieje się tak mimo pozytywnej diagnozy stopnia

⁸ Źródło danych liczbowych: Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 28.

⁹ Tamże, s. 31.

gotowości szkolnej dziecka. Polskie przedszkola są bowiem zobligowane do obserwacji pedagogicznej zakończonej oceną gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole¹⁰. Informacje na ten temat są udostępniane rodzicom dziecka, mogą być one również przekazywane szkole, ułatwiając w ten sposób zaplanowanie najkorzystniejszych warunków kształcenia i ich dostosowanie do możliwości i potrzeb dziecka. Logiczne wydaje się również, że w sytuacji wymiany informacji łatwiejsze, a przede wszystkim efektywniejsze byłoby rozwijanie potencjalnych zdolności dzieci i praca nad trudnościami (zwłaszcza w sytuacji wspomnianych powodów, oddalenia lokalizacyjnego obu typów placówek). Rzadko jednak informacje na temat postępów, zdolności i trudności dostrzeżonych przez pedagogów na etapie wczesnej edukacji docierają do szkół, w których dzieci kontynuują edukację. Proces diagnozowania zdolności i możliwości dziecka zaczyna się od początku. Wiedzą nauczyciela szkoły podstawowej jest jedynie to, że dziecko uzyskało pozytywną opinię na temat dojrzałości szkolnej, na jakim jednak poziomie, w jakich sferach funkcjonuje lepiej, a w których gorzej już nie wiadomo.

Skuteczna edukacja uwarunkowana jest wieloma czynnikami m.in. spójnością rozwiązań dotyczących odpowiedzialności za zarządzanie, regulowanie i finansowanie wczesnej edukacji i opieki. W krajach UE rozwiązania w tym zakresie są różne. W przypadku modelu dwuetapowego zazwyczaj jest tak, że za opiekę na pierwszym etapie odpowiada ministerstwo zdrowia, spraw społecznych i rodziny. Etap drugi jest w gestii ministerstwa edukacji. Podobnie jest w przypadku Polski. Sytuacja się komplikuje, gdy odbiorcą usług staje się dziecko z niepełnosprawnością i konieczna jest wieloletnia współpraca międzyresortowa¹¹. W przypadku modelu jednoetapowego usługi wczesnej edukacji i opieki nad wszystkimi dziećmi w wieku przedszkolnym są realizowane w jednej placówce. Odpowiedzialność za zarządzanie, regulowanie i finansowanie instytucji spoczywa na ministerstwie edukacji. Kwalifikacje personelu niezależnie od wieku dziecka są takie same. Rozwiązanie takie ma miejsce w krajach skandynawskich, bałtyckich, w Chorwacji i Słowenii¹².

Innym istotnym czynnikiem, bezpośrednio związanym z zarządzaniem wczesną edukacją i opieką jest zapewnienie możliwości uczestnictwa dziecka w edukacji, z gwarancją miejsca w placówce. Tylko w sytuacji gwarancji państwo-

¹⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 19.1., pkt. 1 i 2, Dz. U. 2013, poz. 532.

¹¹ Problemy w tym zakresie ujawniły się w Polsce dość wyraźnie przy realizacji pilotażowego programu rządowego Wczesnej Wielospecjalistycznej, Kompleksowej, Skoordynowanej i Ciągłej Pomocy Dziecku Zagrożonemu Niepełnosprawnością lub Niepełnosprawnemu i Jego Rodzinie, realizowanego w latach 2005–2007, zob. m.in. I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

¹² Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 33–34.

wych, stabilności sytuacji w tym zakresie rodzice już na etapie planowania rodziny mogą świadomie podejmować decyzje nie tylko dotyczące posiadania dziecka/dzieci, ale również zawodowe. Sytuacja taka sprzyja poczuciu kontroli nad życiem rodziny, zwiększa odpowiedzialność rodziców za jakość jej życia, rozwój dziecka/dzieci.

W UE występuje duże zróżnicowanie w zakresie: wieku, w jakim dzieci mają zagwarantowane miejsce w placówkach wczesnej edukacji i opieki, liczby godzin, do jakich dzieci są uprawnione oraz tego, czy rodzice są zobowiązani do odpłatności za usługi czy też nie. Tylko w sześciu krajach UE: Danii, Estonii, Słowenii, Finlandii, Szwecji i Norwegii dzieci mają prawną gwarancję wczesnej edukacji i opieki już krótko po urodzeniu, często bezpośrednio po zakończeniu urlopu rodzicielskiego¹³. Ustawowe prawo i/lub obowiązkowa wczesna edukacja i opieka od wieku 2,5–3 lata obowiązuje w 10 z 28 krajów¹⁴, wcześniejsza nawet od 6 miesiąca życia w kolejnych 6¹⁵, w 9 rozpoczyna się w 4–5 r. ż¹⁶. W ostatniej grupie mieści się Polska. Zagwarantowana wczesna edukacja i opieka do 2015 r. rozpoczęła się w 5 r. ż., od września 2015 objęła dzieci 4-letnie, a zgodnie z zapowiedziami w roku 2017 dotyczyła będzie również dzieci 3-letnich¹⁷.

Nie we wszystkich krajach UE podaż jest równa popytowi w kontekście usług wczesnej edukacji i opieki. Dane wskazują, że w większości krajów¹⁸ kryteria przydzielania miejsc w przedszkolach określone są na poziomie centralnym. Do najczęstszych należą: status zatrudnienia rodziców, status rodziny, kryteria społeczno-ekonomiczne, wiek dziecka. W większości krajów priorytetowo traktowani są rodzice pracujący (nierzadko w określonych zawodach np.: pracownicy sił zbrojnych, urzędnicy państwowi pracujący w agencjach spraw zagranicznych lub pracownicy służb granicznych). W przypadku statusu rodzinnego, często

¹³ W Danii od 2001 r. przepisy zobowiązują gminy do zapewnienia wczesnej edukacji i opieki wszystkim dzieciom, które ukończyły 26 tygodni (do wieku 6 lat), jednak rodzice są zobowiązani do pokrycia 25% wydatków. W Finlandii dzieci są uprawnione do dofinansowanego ze środków publicznych miejsca w placówkach wczesnej edukacji i opieki po zakończeniu urlopu rodzicielskiego (gdy dziecko ma 9–10 miesięcy), jednak tylko edukacja dla sześciolatków jest bezpłatna. W Szwecji wszystkie dzieci, które ukończyły pierwszy rok życia uprawnione są do 15 godzin dotowanej ze środków publicznych edukacji i opieki, a jeśli rodzice pracują lub studiują, dzieci uprawnione są do opieki w pełnym wymiarze godzin. Od 3 r.ż. ogólna edukacja przedszkolna jest nieodpłatna dla wszystkich dzieci w wymiarze ok. 15 godzin tygodniowo. Dla dzieci, których rodzice studiują lub pracują istnieją dotowane miejsca w świetlicach., s. 39.

¹⁴ Belgii, Niemczech, Hiszpanii, Francji, Łotwie, Węgrzech, Malcie, Portugalii, Wielkiej Brytanii; tamże, s. 40.

¹⁵ Dania od 6 miesiąca życia, Estonia o 18 miesiąca, Słowenia od 11/12 miesiąca, Finlandia od 9 miesiąca, Norwegia i Szwecja od 12 miesiąca życia; tamże s. 40.

¹⁶ W niektórych krajach brakuje przepisów w tym zakresie na poziomie centralnym, np. Rumunia, Słowacja, Litwa, Chorwacja; tamże s. 40.

¹⁷ Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <http://rodzina.gov.pl/edukacja/przedszkola> [dostęp: 11.03.2016].

¹⁸ Belgii (francuskiej i flamandzkiej), Republice Czeskiej, Niemczech, Irlandii, Hiszpanii, Francji, Węgrzech, Cyprze, Łotwie, Luksemburgu, Chorwacji, Malcie, Rumunii, Słowacji.

priorytetowo traktowane są dzieci samotnych rodziców, sieroty, dzieci z dużych rodzin, których rodzeństwo uczęszcza do danej placówki. W przypadku wieku, zazwyczaj priorytetowo traktowane są dzieci starsze¹⁹.

W Polsce zgodnie z danymi zaprezentowanymi w Raporcie Eurydice z 2014 r., jeszcze w roku 2012/2013 nie było przepisów formułowanych na poziomie centralnym w zakresie kryteriów przyznawania miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki. Oznaczało to, że były one przydzielane na podstawie kryteriów wyboru określanych przez władze lokalne lub bezpośrednio przez dyrektorów placówek, mających w tym zakresie dużą autonomię. Obecnie od 2015 r. na mocy ustawy wprowadzono kryteria, które muszą być uwzględnione przez władze lokalne, gdy liczba chętnych przewyższa liczbę miejsc w placówkach. Zgodnie z treścią nowelizacji ustawy o systemie oświaty²⁰ władze lokalne w pierwszej kolejności, w przydzielaniu miejsc w placówkach wczesnej edukacji i opieki, muszą odnieść się do wskazań zdefiniowanych na poziomie centralnym, a dopiero w następnej kolejności, w sytuacji, gdy po ich wyczerpaniu pozostaną jeszcze wolne miejsca, a popyt w dalszym ciągu będzie większy niż podaż, możliwe jest sformułowanie kryteriów na poziomie lokalnym²¹. Zgodnie z postanowieniem art. 20c., pkt. 1 i 2 ustawy, w przypadku większej liczby kandydatów niż miejsc w placówce wczesnej edukacji i opieki o pierwszeństwie przyjęć decydują następujące kryteria: wielodzietność rodziny, niepełnosprawność dziecka, niepełnosprawności jednego lub obojga rodziców, niepełnosprawność rodzeństwa dziecka, samotne wychowywanie dziecka w rodzinie, objęcie dziecka pieczęcią zastępczą. Warto zwrócić

¹⁹ Dokumenty centralne odnoszą się czasami do innych kryteriów, np. niepełnosprawności, zdrowia, grup etnicznych, grupy rodziców np. weterani wojenni, uchodźcy polityczni, ofiary przemocy domowej; tamże s. 41–42.

²⁰ Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195.

²¹ Na drugim etapie postępowania, czyli po rozpoznaniu i uwzględnieniu kryteriów centralnie ustalonych, mogą być brane pod uwagę, zgodnie z treścią nowelizacji Ustawy o systemie oświaty, kryterium dochodowe w stosunku procentowym do kwoty, o której mowa w art. 5 ust. 1., ustawy z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych (pkt. 5 ustawy z 2015 r., poz. 2156 i z 2016 r. poz. 35, 64 i 195). Organ prowadzący określa nie więcej niż 6 kryteriów, o których mowa w ust. 4 i 5, oraz przyznaje każdemu kryterium określoną liczbę punktów, przy czym każde kryterium może mieć różną wartość (pkt. 6, ustawy z 2015 r., poz. 2156 i z 2016 r. poz. 35, 64 i 195), Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 oraz z 2016 r., poz. 35, 64 i 195. Dla przykładu w zasadach postępowania rekrutacyjnego do przedszkoli miejskich, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych prowadzonych przez Miasto Łódź na rok szkolny 2016/2017 przygotowanych na podstawie zapisów ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r., poz. 2156, z późn. zm.) oraz rozporządzenia MEN z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie sposobu przeliczania na punkty poszczególnych kryteriów uwzględnianych w postępowaniu rekrutacyjnym, składu i szczegółowych zadań komisji rekrutacyjnej, szczegółowego trybu i terminów przeprowadzania postępowania rekrutacyjnego oraz postępowania uzupełniającego (Dz. U. z 2015 r., poz. 1942), w drugim etapie postępowania rekrutacyjnego znalazły się następujące kryteria przyjęć: posiadanie rodzeństwa kontynuującego edukację w placówce wyboru, oboje rodziców pracuje lub studiuje w formie studiów stacjonarnych, dziecko zgłoszone jest na pobyt dłuższy niż godziny realizacji bezpłatnego nauczania, wychowania i opieki, dziecko wskazane jest przez rejonowego pracownika socjalnego, gdyż jest zagrożone umieszczeniem w zastępczych formach opieki, dziecko zamieszkuje w odległości do 3 km od placówki.

uwagę, że wśród centralnie narzuconych kryteriów znaczną wagę przypisuje się do wskaźników związanych z zagrożeniem defaworyzacji²² grup społecznych. Wydaje się to uzasadnione w kontekście wskaźników udziału dzieci z grup defaworyzowanych we wczesnej edukacji i opiece. Dane odnoszące się do problemu wskazują, że w całej UE dzieci te rzadziej uczestniczą w edukacji przedszkolnej niż dzieci z pozostałych grup. Średnia dla UE to 12% – o tyle mniejszy jest udział dzieci z grup defaworyzowanych we wczesnej edukacji i opiece. W Polsce wskaźnik ten jest jednak bardzo wysoki i wynosi ok. 30%, wyższy jest jedynie w Chorwacji²³.

W większości krajów UE występuje niedobór placówek dla młodszych dzieci dotowanych ze sfery publicznej. Ze względnym zrównoważeniem popytu i podaży mamy do czynienia jedynie w: Danii, Finlandii, Szwecji i Norwegii. W Polsce niedobór miejsc dotyczy głównie 3-latków, choć występuje również w grupach wiekowo starszych.

Ma to bezpośrednie przełożenie na wskaźniki uczestnictwa we wczesnej edukacji i opiece dzieci. Dane wskazują, że w grupie wiekowej od 4 lat do podjęcia obowiązku szkolnego średni wskaźnik dla UE wynosi 92,9% (w 2011 r.). Wyższy odnotowano w: Belgii (98,1%), Danii (97,9%), Niemczech (96,4%), Irlandii (96,1%), Hiszpanii (100%), Francji (100%), Włoszech (96,8%), Luksemburgu (95,6%), na Węgrzech (94,5%), Malcie (10%), w Holandii (99,6%), Austrii (94,3%), Portugalii (95,4%), Szwecji (95,3%), Wielkiej Brytanii (97%), Litwie (97,2%). Polska ze swoim wskaźnikiem na poziomie 78,4% zajmuje piąte miejsce od końca²⁴.

Niskie wskaźniki partycypacji w edukacji przedszkolnej dzieci w Polsce są realnym wyzwaniem dla zapowiadanych planów objęcia coraz młodszych grup wiekowych obowiązkową wczesną edukacją i opieką. Założone plany zapewnienia miejsc wszystkim 4-latkom (od września 2015 r.), i plany na kolejne lata analogicznych działań wobec 3-latków, związane były w Polsce z krótko obowiązującym stanem prawnym, zgodnie z którym obowiązek szkolny w Polsce został obniżony z 7 do 6 lat. W logiczny sposób 6-letnie dzieci wychodząc z przedszkoli i rozpoczynając naukę w szkołach podstawowych, „zwalniałyby” miejsce w przedszkolu dla dzieci młodszych. Wprowadzone na przełomie 2015 i 2016 r. zmiany, związane z cofnięciem decyzji o obniżeniu wieku obowiązku szkolnego i pozostawienie decyzji dotyczącej wcześniejszego (w wieku 6 lat) posłania dziecka do szkoły rodzicom,

²² Przez osobę/grupę defaworyzowaną należy rozumieć osobę/grupę społeczną znajdującą się w niekorzystnej sytuacji.

²³ W przypadku, gdy rodzice nie ukończyli studiów, jest on najwyższy w UE i wynosi 34%; tamże, s. 73–74.

²⁴ Komisja Europejska//EACEA/Eurydice, 2014..., s. 62.

nie pozwala w tym momencie²⁵ na przewidzenie rozwoju sytuacji w zakresie szans zrównoważenia popytu i podaży na edukację przedszkolną, jak również możliwości realizacji założonych działań wobec 4 i 3-latków, w oparciu o obecną infrastrukturę placówek przedszkolnych w Polsce.

Poza tym, wydaje się, że jednym z ważniejszych w Polsce jest sam problem niskiego popytu, czyli wskaźnik partycypacji dzieci we wczesnej edukacji i opiece. Jeden z najniższych wskaźników w Europie, w tym zakresie wymaga poważnych analiz i rozwiązań systemowych. W dalszym ciągu w Polsce brakuje miejsc przedszkolnych dla wszystkich chętnych. Wydaje się jednak, że problem infrastrukturalny nie jest w kontekście wskaźników partycypacji jedynym, na który warto zwrócić uwagę. Już w 2010 r. prowadzone analizy dotyczące szans i barier edukacji małych dzieci w Polsce²⁶ zdefiniowały kategorie problemów w tym zakresie. Jako jeden z kluczowych wskazano zbyt wąskie rozumienie edukacji²⁷. Jak się okazuje w Polsce wciąż jeszcze pokutuje negatywny wizerunek żłobków i przedszkoli, uznawanych za „przechowalnie” dla dzieci, których rodzice muszą pracować. Po części jest on spuścizną poprzedniego ustroju, niestety również, jak twierdzą autorzy analiz, wciąż nienajlepszej jakości współczesnych usług w tym zakresie. Przekłada się to na poczucie winy rodziców, z których wielu woli, by ich dzieci zostały w domu. Sytuacja jeszcze bardziej się komplikuje, gdy dziecko pochodzi z grupy tzw. defaworyzowanej, do której zalicza się m.in. dzieci z rodzin ubogich, dotkniętych bezrobociem czy niepełnosprawnością. Zdaniem autorów raportu bieda może prowadzić do instrumentalizacji relacji rodzinnych. Dziecko w rodzinie biednej stanowi wartość, której rodzice nie chcą się pozbywać, „oddając” je do przedszkola (czy żłobka). Opieka nad nim może stanowić dla bezrobotnego rodzica bufor chroniący przed poczuciem bezużyteczności, bezwartościowości, nieprzydatności. W tym sensie korzystanie z opieki przedszkolnej może być postrzegane w kategorii kosztów a nie korzyści²⁸. W przypadku dzieci z niepełnosprawnością niechęć posyłania lub rezygnacja z posyłania dziecka do przedszkola może być wyjaśniana, co niestety wciąż zbyt często jeszcze znajduje potwierdzenie w rzeczywistości, niedostateczną siecią placówek, nie tylko gotowych przyjąć dziecko z zaburzenia rozwoju, ale również skutecznie z nim

²⁵ Z szacunków dotyczących liczby dzieci, które w wieku 6 lat rozpoczną naukę w szkołach podstawowych, wynika, że przynajmniej część rodziców skorzysta z możliwości pozostawienia dzieci na kolejny rok w edukacji przedszkolnej. Jakie będą wskaźniki w tym zakresie okaże się na przełomie kwietnia i września 2016 r. (w kwietniu rozpoczyna się nabór do przedszkoli, we wrześniu rozpoczyna się rok szkolny i wówczas możliwe będzie dokonywanie wstępnych oszacowań).

²⁶ A. Giza (red.), *Edukacja małego dziecka, standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci im Jana Amosa Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa 2010, s. 19.

²⁷ Inne to: ograniczenie dostępu i selektywność edukacji; brak otwartości i współpracy; niewystarczająca indywidualizacja w podejściu do dziecka; przymus, schematyzm i nudę; świadectwo jako efekt edukacji oraz poczucie niepewności; A. Giza (red.), *Edukacja małego dziecka...*, s. 19.

²⁸ A. Giza, *Edukacja małego dziecka...*, s. 22.

współpracować. Zdarza się, że rodzice spotykają się z odmową przyjęcia ich niepełnosprawnego dziecka do przedszkola bliskiego miejscu zamieszkania, a wyjaśnieniem odmowy są np. braki w zakresie wyspecjalizowanej kadry czy brak chęci współpracy z jakimkolwiek dzieckiem z niepełnosprawnością²⁹. Bariery partycypacji dzieci w edukacji wczesnej przed okresem obowiązku szkolnego wciąż pozostaje poziom wykształcenia rodziców. Jak pokazują polskie dane 90% dzieci rodziców z wyższym wykształceniem i tylko 64% dzieci rodziców z wykształceniem podstawowym uczęszcza do przedszkoli. Nie wiadomo jednak czy niskie wyniki w drugiej grupie wynikają z negatywnej oceny jakości pracy placówek czy może z przeświadczenia co do nieistotności instytucjonalnego kształcenia dla rozwoju dziecka w tym wieku, a może złej sytuacji finansowej rodziny³⁰.

Dane ujawniają, że w UE szczególnie niski jest poziom uczestnictwa w edukacji przedszkolnej dzieci 3-letnich. Średnia dla UE to 30%³¹. Powyżej tego poziomu znajdują się jedynie: Niemcy, Belgia, Hiszpania, Francja, Luksemburg, Holandia, Portugalia, Słowenia, Wielka Brytania oraz Norwegia. W Danii 74% dzieci w wieku poniżej 3 lat korzysta z usług wczesnej edukacji i opieki, w Holandii i Szwecji co drugie dziecko, w Belgii, Hiszpanii, Francji, Luksemburgu i Norwegii poziom uczestnictwa jest na poziomie 40-45%, w pozostałych krajach niemal co 3 dziecko korzysta ze zinstytucjonalizowanej wczesnej edukacji i opieki. Najniższe wskaźniki poniżej 10% dotyczą: Bułgarii, Republiki Czeskiej, Litwy, Węgier, Malty, Polski, Rumunii i Słowacji³².

Jak pokazują dane raportu korzyści wynikające z wczesnej edukacji i opieki są dostrzegalne w większości systemów edukacji w Europie. Badania PISA 2012 wskazują, że 15-latkowie, którzy uczestniczyli w edukacji przedszkolnej dłużej niż rok mieli na ogół lepsze wyniki z matematyki. Uzyskali oni wynik średnio o 35 pkt. wyższy (co stanowi ekwiwalent jednego pełnego roku formalnego kształcenia). Czynniki ten wydaje się mieć zatem większe znaczenie niż szereg innych zmiennych (np. pochodzenie społeczno-ekonomiczne, płeć, motywacja). Uczestnictwo we wczesnej edukacji i opiece wyjaśnia średnio ok. 2% różnic w wynikach uczniów³³. Podobnie jest w przypadku kompetencji w zakresie umiejętności czytania. Wyniki pokazują, że im dłużej dziecko przebywało w przedszkolu, tym lepsze wyniki w zakresie czytania osiągało. Edukacja przedszkolna ma szczególne znaczenie dla dzieci ze środowisk znajdujących się w niekorzystnej sytuacji.

²⁹ P. Grzelak, P. Kubicki, M. Orłowska, *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, IBE, Warszawa 2014, s. 43.

³⁰ Tamże, s. 38.

³¹ W 2002 r. uzgodniono cel barceloński w odniesieniu do opieki nad dziećmi, który stanowił, że do 2010 r. 33% dzieci poniżej 3 roku życia powinno zostać objętych odpowiednią opieką – SN 100/1/02 REV 1, Barcelona European Council, Presidency Conclusions, 2002.

³² Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 65.

³³ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 69–70.

Wyniki badań TIMSS&PIRLS 2011³⁴ pokazują, że udział w edukacji przedszkolnej jest szczególnie pozytywny dla tej grupy dzieci. Większe są różnice w wynikach dzieci pochodzących z rodzin o niskim poziomie wykształcenia, niż wtedy, gdy przynajmniej jeden z rodziców ukończył studia wyższe³⁵.

Organizacja kształcenia w ramach wczesnej edukacji i opieki, kształcenie kadr – w UE i w Polsce

W przypadku niektórych krajów UE centralnie ustalane są liczebności grup przedszkolnych oraz liczba dzieci przypadająca na jednego opiekuna. Liczba dzieci przypadających na opiekuna wzrasta z wiekiem dziecka. Poniżej 1 r. ż. to zazwyczaj 3–9 dzieci (w Polsce 8); 1 r. ż. od 3 do 10 (w Polsce 8); 2 r. ż. od 7/8 do 20 (w Polsce 8). W wielu krajach liczba dzieci jest zmienna, prawdopodobnie uwarunkowana szeregiem różnych czynników. Podobnie jest w przypadku maksymalnej liczby dzieci w grupie. Jest ona zazwyczaj tym mniejsza im młodsze dzieci (wyjątek stanowi Republika Czeska, gdzie maksymalna liczba to 24 osoby, niezależnie od wieku dziecka; Cypr i Polska – 25)³⁶.

Wskaźniki finansowania edukacji przedszkolnej zgodnie z danymi ISCED (Międzynarodowa standardowa klasyfikacja wykształcenia na poziomie 0) wyrażone jako procent PKB wskazują, że w Polsce kształtują się one na poziomie 0,5%. Analizy prowadzone za lata 2006, 2008 i 2010 wskazują, że w przypadku Polski wskaźnik w roku 2010 jest najniższy (odpowiednio: 2006 – 0,53%, 2008 – 0,57%, 2010 – 0,52%), średnia dla krajów UE to w kolejnych latach zbierania danych: 2006 – 0,46%, 2008 – 0,48%, 2010 – 0,52%. I mimo, że wskaźniki w Polsce są niemal takie same jak średnia w UE, istotne w porównaniu jest to, że tendencja UE jest wzrostowa, w Polsce natomiast spadkowa. Analogicznie jest jedynie we Włoszech, w Rumunii, Szwajcarii (nakłady niższe niż w Polsce). Największe nakłady na edukację przedszkolną w krajach UE sięgają poziomu 1% PKB i dotyczą Danii (2006 – 0,62%, 2008 – 0,66%, 2010 – 1,01%) oraz Bułgarii (od 0,74% w 2006 do 0,92% w 2010). Nakłady wyższe niż w Polsce na edukację przedszkolną odnosząc się do ostatniego roku analiz mają miejsce w 14 krajach UE, w tym z krajów bloku wschodniego w: Bułgarii, na Węgrzech, Łotwie i Litwie³⁷.

³⁴ W badaniach tych polscy uczniowie uzyskali w zakresie kompetencji matematycznych wynik 481 pkt. (przy średniej TIMSS 500 pkt.); wyprzedzają nas 22 kraje UE, w tym: Rumunia, Słowacja, Republika Czeska, Litwa. W przypadku kompetencji – czytanie, wyniki polskich uczniów są nieco lepsze (526 pkt. przy średniej 500 pkt.) – dając 18 miejsce wśród krajów UE, za m.in.: Republiką Czeską, Węgrami, Słowacją, Bułgarią, Litwą. TIMSS and PIRLS 2011 Achievement Results in Reading, Mathematics, and Science, <http://timssandpirls.bc.edu/data-release-2011> [dostęp: 10.03.2016].

³⁵ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 71.

³⁶ Tamże, s. 45.

³⁷ Tamże, s. 80.

Nieodpłatna edukacja na poziomie ISCED 0, w różnych wariantach zależnych m.in. od liczby godzin świadczonych usług, okresu finansowania, ma miejsce w połowie krajów UE. Większość zapewnia przynajmniej 1 rok nieodpłatnej edukacji przedszkolnej. Niemal połowa krajów zapewnia nieodpłatną edukację przez cały okres edukacji na poziomie ISCED 0. Najkorzystniejsze warunki w tym zakresie mają miejsce na Łotwie, Litwie i w Rumunii, najdłuższy jest okres finansowania, w największym wymiarze godzin (powyżej 40 tygodniowo). Większa liczba krajów oferuje refundację pobytu w placówce dziecka w wymiarze 20–39 godzin tygodniowo przez 3 lata (3–6 r. ż.) (Hiszpania, Francja, Luksemburg, Polska, Portugalia), przez 2 lata (Malta, Lichtenstein, Szwajcaria, Bułgaria), przez rok (Finlandia). Najmniejsza liczba godzin refundowanych (19 i mniej) ma miejsce w: Irlandii, Austrii, Szwecji, Wielkiej Brytanii³⁸. W większości krajów UE rodzice ponoszą część kosztów związanych z edukacją przedszkolną. Na ogół są również wprowadzane działania celem obniżenia lub zwolnienia rodziców z opłat. Najczęściej pojawiające się kryteria do tego uprawniające to: wysokość dochodów, samotne rodzicielstwo/sieroctwo, wiek dziecka, liczba dzieci w rodzinie, liczba rodzeństwa w placówce. Często praktyką jest również możliwość odliczenia opłat za edukację przedszkolną od podatku.

Z analiz Eurostatu wynika, że w krajach UE średni wkład gospodarstw domowych w wydatki na edukację przedszkolną wynosi ponad 14% (14,4%). Najniższy na poziomie 1-2% ma miejsce w: Irlandii (0,1%), na Węgrzech (0,9%), Luksemburgu (1,2%), Estonii (1,5%), na Łotwie (1,8%). Wskaźnik do poziomu średniej europejskiej (pomijając ww. 5 krajów) odnotowano w 12 krajach: Rumunii (2,6%), Belgii (3,6%), Holandii (5,8%), Francji (6,3%), Bułgarii (7,3%), Republice Czeskiej (8%), Włoszech (8,2%), Wielkiej Brytanii (8,7%), Finlandii (9,9%), Litwie (13,2%), Danii (13,3%), Norwegii (15,4%). Najwyższe wydatki na poziomie ok. 20% i powyżej ponoszą rodzice na: Słowacji (17,7%), Malcie (19%), w Słowenii (20,9%), Polsce (21%), Niemczech i Cyprze (23,5%), Hiszpanii (26,8%), Austrii (27,8%)³⁹.

Wymagania w zakresie wykształcenia kadry pracującej z dziećmi w ramach wczesnej edukacji i opieki są w krajach UE podobne. Dla kadry pedagogicznej w większości przypadków jest to poziom studiów I stopnia, trwających minimum 3 lata (11 krajów, w tym Polska), 3,5- 4 lata (8 krajów). W przypadku 4 państw: Francji, Włoch, Islandii, i Portugalii wymaganiem są studia II stopnia⁴⁰.

Analizy pokazują, że w ramach wczesnej edukacji i opieki najczęściej pojawiającymi się w placówkach specjalistami udzielającymi dzieciom i nauczycielom

³⁸ Tamże, s. 84.

³⁹ Tamże, s. 91.

⁴⁰ Jednocześnie w kilku innych przypadkach kwalifikacje do pracy w ramach wczesnej edukacji zdobyć można poprzez kształcenie policealne, czy średnie II stopnia (Republika Czeska, Słowacja, Niemcy, Irlandia, Malta, Austria; tamże s. 101.

wsparcia są psychologowie i logopedzi. W Polsce logopeda pojawia się jednak dopiero na drugim etapie wczesnej edukacji i opieki, czyli w pracy z dzieckiem powyżej 3 r. ż. Częstą praktyką wsparcia w zakresie wczesnej edukacji i opieki w UE jest zatrudnianie, zgodnie z przepisami centralnymi, specjalistów ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ma to miejsce w przypadku 14 krajów (na 24, z których zebrano dane)⁴¹. W Polsce przepis ten wprowadzono dopiero od 1 stycznia 2016 r.⁴²

Przyglądając się celom i efektom kształcenia w ramach wczesnej edukacji i opieki zauważyć, że najczęściej dotyczy ona: (1) rozwoju personalnego, emocjonalnego i społecznego, (2) rozwoju umiejętności językowych i komunikacyjnych, (3) rozwoju fizycznego i edukacji zdrowotnej, (4) umiejętności czytania, (5) umiejętności liczenia i logicznego rozumowania, (6) rozumienia świata, (7) sztuki ekspresyjnej i rozwoju kreatywności, (8) wczesnej nauki języka obcego/drugiego, (9) przystosowania do życia szkolnego. W zdecydowanej większości krajów cele te realizowane są od początku kształcenia w ramach wczesnej edukacji i opieki. W mniejszej ich liczbie (11 krajów) dopiero od drugiego poziomu (najczęściej od 3 r. ż.) w grupie tych krajów jest również Polska. Kraje UE są spójne co do realizacji celów i efektów wczesnej edukacji i opieki. Jedynie cel dotyczący wczesnej nauki języka obcego nie jest realizowany we wszystkich krajach UE. Ma to miejsce m.in. w: Bułgarii, Niemczech, Irlandii, Grecji, Francji, Chorwacji, na Węgrzech, Cyprze, we Włoszech, w Polsce, Finlandii, Szwecji, niektórych częściach UK, Lichtensteinie, Norwegii i Szwajcarii⁴³.

Wczesna edukacja i opieka nad dzieckiem z grupy defaworyzowanej – w UE i w Polsce

W raporcie Eurydice z 2014 r. analizie poddano również formy wsparcia dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych, czyli tych, które znajdują się w niekorzystnej sytuacji życiowej. Wśród zaleceń formułowanych na poziomie centralnym

⁴¹ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 109.

⁴² Art. 1 pkt 51 lit. d ustawy z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. poz. 357), zwanej „ustawą nowelizującą” – w przypadku przedszkoli ogólnodostępnych, innych form wychowania przedszkolnego i szkół ogólnodostępnych, w których kształceniem specjalnym są objęci uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera, lub niepełnosprawności sprzężone, wprowadzono nowe rozwiązanie polegające na obowiązku zatrudnienia w ww. jednostkach systemu oświaty dodatkowo nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, specjalistów, asystentów nauczycieli, o których mowa w art. 7 ust. 1e ustawy o systemie oświaty (w przypadku klas I–III szkoły podstawowej) lub pomocy nauczyciela, uwzględniając zalecenie zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (§ 7 ust. 2 rozporządzenia).

⁴³ Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014..., s. 121.

w poszczególnych krajach UE dotyczących sposobów wsparcia rozwoju i nauki dziecka najczęściej pojawiającą się formą okazało się wsparcie językowe. Wśród innych sposobów odnotowano propozycje związane: ze zmniejszeniem wpływu nierówności społeczno-ekonomicznych, poprawy wyników w nauce i zapobiegania przedwczesnemu jej przerywaniu. Za czynnik uznawano są również działania w zakresie przygotowania i kształcenia kadry oraz organizacji i finansowania kształcenia przedszkolnego. W kontekście kadry, najczęstsze rozwiązania dotyczyły: zatrudniania dodatkowej kadry specjalistycznej, uruchamiania konkretnych programów doskonalenia zawodowego, dodatkowego wynagrodzenia. W odniesieniu do działań związanych z organizacją i finansowaniem kształcenia w krajach UE najczęściej obejmowały one: zmniejszenie liczebności grup lub stosunku liczby dzieci do liczby kadry, dodatkowe wyposażenie i tworzenie korzystniejszych warunków lokalowych, desygnowanie dodatkowych środków finansowych (zwiększenie budżetu, ryczałt) dla placówek wczesnej edukacji i opieki. W Polsce do 2014 r. żadna z tych form nie miała zastosowania na etapie wczesnej edukacji i opieki⁴⁴.

Również w większości krajów UE obowiązkowe jest specjalne przygotowanie kadry wczesnej edukacji i opieki dla pracy z dziećmi mającymi specjalne potrzeby. Odnosi się to do przewidywanej potrzeby wspierania ich rozwoju, udzielania indywidualnej pomocy. Ma ono miejsce na etapie kształcenia kadry (stanowi część programu kształcenia) lub poprzez obowiązkowe kursy doskonalenia zawodowego. W niektórych krajach: Dania, Hiszpania, Francja, Austria, Słowenia, Belgia (wspólnota francuska) cała kadra pracująca z dziećmi zarówno młodszymi, jak i starszymi w ramach wczesnej edukacji i opieki posiada tego typu kompetencje. W Rumunii, Szwajcarii i na Słowacji kompetencje do współpracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami posiada cała kadra pracująca z dziećmi starszymi. W innych krajach: Republika Czeska, Estonia, Grecja, Łotwa, Finlandia, Norwegia przygotowanie to dotyczy przynajmniej części kadry w obu grupach wiekowych dzieci, a we Włoszech, Wielkiej Brytanii/Walii/Irlandii Północnej i na Węgrzech tylko jednej z grup (w dwóch pierwszych przypadkach dotyczy to dzieci starszych, w trzeciej – młodszych). Fakultatywne przygotowanie do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach ma miejsce w: Niemczech, Finlandii i Szkocji (dla obu grup wiekowych) oraz w: Bułgarii, Irlandii, na Cyprze, na Węgrzech wobec kadry pracującej z dziećmi starszymi. Autonomia instytucji kształcących kadrę w ramach wczesnej edukacji i opieki ma miejsce m.in. w Chorwacji, Litwie, Luksemburgu, na Malcie, w Szwecji w stosunku do obu grup wiekowych, w Polsce – wobec dzieci starszych i w Szwajcarii – wobec młodszych⁴⁵. W ramach komentarza warto zwrócić uwagę, że w Polsce dopiero w 2012 r. wprowadzono rozporządzeniem

⁴⁴ Tamże, s. 145.

⁴⁵ Tamże, s. 148.

Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego standardy kształcenia przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela⁴⁶. Jest to pierwszy dokument sygnowany przez resort odpowiedzialny za kształcenie kadr m.in. dla sektora oświaty, który odnosi się literalnie do wymagań jakie powinny być spełnione przez uczelnie kształcące nauczycieli. W dokumencie wyodrębniono 5 modułów kształcenia: przygotowanie w zakresie merytorycznym do nauczania pierwszego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 1.; przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym – moduł 2.; przygotowanie w zakresie dydaktycznym – moduł 3.; przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu (prowadzenia zajęć) – moduł 4.; przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej – moduł 5. Pierwsze trzy moduły mają charakter obligatoryjny, muszą być zrealizowane przez kandydata do zawodu nauczyciela (niezależnie od etapu edukacyjnego, w ramach którego kwalifikacje zdobywa wczesna edukacja – przedszkolna i wczesnoszkolna, kolejne etapy edukacji na poziomie podstawowym, gimnazjum, szkolnictwa ponadgimnazjalnego), dwa pozostałe mają charakter fakultatywny. Oznacza to, że moduł piąty, który odnosi się do pedagogiki specjalnej (w tym edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) może, ale nie musi zostać włączony w program kształcenia na studiach przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela⁴⁷. Środowisko pedagogów specjalnych w Polsce od dłuższego już czasu zabiega o to, by szczególnie w kontekście ratyfikowanej w tym samym roku (2012), w którym wprowadzono standardy kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych i zapisanym w niej prawem zapewnienia dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością dostępu do edukacji włączającej, moduł dotyczący problematyki pedagogiki specjalnej zyskał status obligatoryjnego. W przekonaniu środowiska, jest to z jednej strony logiczna konsekwencja przyjętej Konwencji, umożliwiająca zapewnienie koniecznych kwalifikacji merytorycznych w grupie zawodowej nauczycieli, z drugiej strony w istotny sposób zwiększa szanse na wzrost jakości kształcenia uczniów z grup defaworyzowanych w placówkach ogólnodostępnych⁴⁸.

⁴⁶ Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U. z dnia 6 lutego 2012, poz. 131.

⁴⁷ I. Chrzanowska, *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji*, [w:] *W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością*, red. A. Giryński, B. Szczupał, G. Szumski, Wydawnictwo APS, Warszawa 2015.

⁴⁸ Moduł 5. obejmuje 140 godzin przygotowania psychologiczno-pedagogicznego specjalnego, 90 godzin dydaktyki specjalnej oraz 120 godzin praktyki pedagogicznej realizowanej w placówkach edukacyjnych, w których kształcą się uczniowie z niepełnosprawnością. Taki wymiar przygotowania specjalistycznego daje podstawy oczekiwania, że student nabędzie przynajmniej podstawowe informacje, być może również kompetencje do współpracy z uczniem z niepełnosprawnością. Nie wyklucza to konieczności dalszego, już po zakończeniu studiów, doskonalenia, biorąc pod uwagę możliwość pojawienia się niespecyficznych, nietypowych sytuacji rozwojowych i edukacyjnych np. związanych z niepełnosprawnościami sprzężonymi, lub nałożeniem się na niepełnosprawność

Raport Eurydice z 2014 r. poświęcony problematyce wczesnej edukacji i opieki, nie odnosi się w sposób wyizolowany do problematyki wczesnej edukacji dzieci z niepełnosprawnością lub zagrożonych niepełnosprawnością. Można uznać, że w szerokim rozumieniu pojęcia osoba defaworyzowana, które w istocie odnosi się do niekorzystnej sytuacji życiowej, mieszczą się osoby z niepełnosprawnością. Niemniej specyfika problemów rozwojowych dzieci z niepełnosprawnością, a w tym wczesnej edukacji i opieki nad nimi wymaga innych oddziaływań niż w przypadku dzieci np. z rodzin dotkniętych biedą, czy rodzin imigrantów. Pojedyncze wzmianki na temat dzieci z niepełnosprawnością w ponad stu stronicowym dokumencie z pewnością nie wyczerpują zagadnienia, można również uznać, że w jakimś sensie marginalizują problematykę wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Często zdarza się, że zagadnieniom niepełnosprawności, w różnych odsłonach, poświęcane są osobne raporty i opracowania. Działania takie można tłumaczyć specyfiką grupy, jej różnorodnością, wielością koniecznych do uwzględnienia w analizach zmiennych, stąd potrzebą przygotowania oddzielnych opracowań. Można jednak uznać, że rozłączne analizy oznaczają, że wciąż, mimo braku formalnych podstaw⁴⁹, edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością lokowana jest poza lub w najlepszym przypadku na marginesie analiz prowadzonych nad zagadnieniem w populacji. To w dalszym ciągu traktowanie zagadnień, w tym edukacyjnych, dotyczących osób z niepełnosprawnością jako zadań specjalnych, a nie uniwersalnych, stosowania podziałów i ich umacniania, zgodnie z myśleniem „my i osoby niepełnosprawne”⁵⁰. W rzeczywistości oznacza to, że osoba z niepełnosprawnością wciąż postrzegana jest jako inna, problematyczna, wymagająca odmiennego traktowania. Tymczasem, jeśli dobrze odczytuję ideę włączania⁵¹, zasadą nadrzędną powinno być tworzenie optymalnych warunków dla możliwości rozwoju, funkcjonowania społeczne-

dziecka niekorzystnych uwarunkowań środowiskowych. Jednakże w porównaniu z obecną sytuacją, gdy najczęściej studenci specjalności nauczycielskich (nierealizujący kształcenia w ramach kierunku pedagogika specjalna) realizują zazwyczaj bardzo krótki „kurs” z zakresu problematyki niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych (dotyczy to również specjalności nauczycielskich na kierunku pedagogika), propozycja ta wydaje się znacznie korzystniejsza.

⁴⁹ W większości krajów UE edukacja ucznia z niepełnosprawnością czy specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowi integralną część systemu edukacyjnego.

⁵⁰ Sformułowanie zaczerpnięte z tekstu A. Waszkielewicz, K. Dumnicka, *Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami* [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Zasady równego traktowania prawo i praktyka”, nr 3, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2012, s. 25, www.rpo.gov.pl/pliki/13490881580.pdf [dostęp: 17.03.2016].

⁵¹ Przypomnieć warto, że w 2006 roku 80 krajów świata przyjęło Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Unia Europejska ratyfikowała ją w 2011 r. W artykule 24 odnoszącym się m.in. do kwestii edukacji, w pkt. 1 uznaje się prawo osób z niepełnosprawnością do edukacji bez dyskryminacji i na zasadzie równych szans. Państwa Strony mają zapewnić włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Na jej mocy zapewniono osobom z niepełnosprawnością prawo do włączającego, bezpłatnego nauczania obowiązkowego, na zasadzie równości z innymi osobami, w społeczeństwie, w którym żyją.

go człowieka. Przyjmując, akceptując i wręcz afirmując różnicowanie jako wartość samą w sobie, jako czynnik rozwoju społecznego, a nie hamulec, obciążenie, czy spowolnienie. Akceptacja różnicowania i świadomość jego wartości przyczynia się bowiem nie tylko do budowania spójności społecznej, ale daje szansę na wykorzystanie potencjału w niej tkwiącego. Jest szansą na budowanie społeczeństw bez podziałów, a przynajmniej bez wrogości.

Konkluzje, wyzwania dla polskiej polityki oświatowej (i nie tylko) w zakresie wczesnej edukacji i opieki

Wyzwania dla polskiej polityki oświatowej, wypływające z analizy sytuacji w zakresie wczesnej edukacji i opieki w Polsce i UE formułowane były w bezpośrednich interpretacjach przytaczanych danych. W tym momencie warto zebrać je w kilku wybranych sugestiach.

- **Konieczne wydaje się ustabilizowanie i uwiarygodnienie resortowych deklaracji** dotyczących planów związanych z zagwarantowaniem kolejnym grupom dzieci (4-latków, 3-latków) nie tyle możliwości, ale prawa do miejsca w publicznych placówkach wczesnej edukacji i opieki i/lub refundacji na poziomie kosztów ponoszonych przez rodziców w placówkach publicznych w przypadku konieczności skorzystania z oferty przedszkoli prywatnych. Najpierw wprowadzona, a następnie odwołana reforma dotycząca obniżenia wieku rozpoczęcia nauki szkolnej, niezależnie od intencji, wprowadziła zamieszanie. Wraz bowiem z decyzją obniżenia wieku obowiązku szkolnego pojawiła się deklaracja gwarancji opieki przedszkolnej dla wszystkich 3-latków w perspektywie 2017 r. Realna, bo jak się zdawało nie wymagająca inwestycji w infrastrukturę przedszkolną. Dzieci wcześniej rozpoczynające edukację szkolną „zwalniałyby” miejsca dla młodszych. Zmiana ze stycznia 2016 r., wycofanie się z obligatoryjnego obniżenia wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, uniemożliwia obecnie rodzicom ocenę szans na to czy ich dzieci znajdą czy też nie miejsce w placówce przedszkolnej. Sytuacja zniechęca rodziców do poważnego traktowania edukacji przedszkolnej i rodzi obawy co do tego, że ten etap kształcenia jest priorytetem państwa. Za deklaracjami, że w przedszkolach nie zabraknie miejsc dla dzieci, nie idą żadne poważne analizy, argumenty i informacje. Nie wiadomo w jaki sposób zamierza się rozwiązać problem istniejący od szeregu lat, większego popytu niż podaży na edukację przedszkolną.
- Od lat wiadomo, że najniższe wskaźniki udziału dzieci w edukacji przedszkolnej odnotowywane są w Polsce w rodzinach, w których rodzice legitymują się niższym wykształceniem. **Konieczne wydaje się zatem uruchamianie progra-**

mów wspierających i propagujących edukację przedszkolną właśnie w tej grupie rodziców. Ponadto w Polsce wydaje się również, że w dalszym ciągu edukacja przedszkolna nie jest traktowana jako pierwszy etap kształcenia. Dla wielu rodziców edukacja rozpoczyna się od szkoły. Rodzice muszą odczuć, że edukacja i opieka przed szkolna jest istotnym obszarem zainteresowania rządzących, przynajmniej na równi z edukacją szkolną. Przedszkola nie mogą być traktowane jako przechowalnie dla dzieci pracujących rodziców, a rodzice nie powinni czuć się winni, że pozostawiają swoje dzieci w placówce. Dlatego konieczne jest zapewnienie odpowiednich warunków formalno-prawnych i finansowych do zatrudniania w przedszkolach specjalistów poszerzających ofertę kształcenia tak, by stały się one miejscami nie tylko edukacji w ramach podstawy programowej, ale twórczego rozwoju zdolności, zainteresowań, czy pokonywania trudności jeśli zostaną one dostrzeżone. Tylko wówczas rodzic posyłając dziecko do przedszkola będzie miał przeświadczenie, że zapewnia mu nie tylko opiekę, na czas jego pobytu w pracy, ale inwestuje w jego przyszłość, zapewnia rozwój zdolności, zainteresowań, które pomogą mu zdiagnozować specjaliści, proponując adekwatną i interesującą ofertę zajęć, w których dziecko chętnie uczestniczy.

- Z poprzednim wnioskiem ściśle wiąże się kolejna konkluzja dotycząca **inwestowania w kształcenie kadr**. Kwestią oczywistą jest jakość kształcenia na poziomie akademickim. Powinno nią być również ściśle powiązanie kształcenia z najlepszą praktyką pedagogiczną. Wymaga to jednak przeznaczenie środków finansowych na współpracę uczelni z placówkami edukacyjnymi, w tym odpowiednio wysokiego wynagradzania nauczycieli praktyków przyjmujących studentów na praktyki. W tym miejscu warto również poruszyć kwestię edukacji przedszkolnej dzieci z niepełnosprawnością lub zagrożonych niepełnosprawnością. Nauczyciel przedszkola, podobnie, jak nauczyciel współpracujący z uczniem na każdym kolejnym etapie edukacyjnym, powinien w wachlarzu kluczowych kompetencji posiadać umiejętności i wiedzę dotyczącą problematyki pedagogiki specjalnej. Od 2012 r. standardy kształcenia nauczycieli sygnowane przez MNiSW zakładają modułowy model zdobywania kwalifikacji. Wśród proponowanych 5 modułów 3 są obligatoryjne, zależnie od wyboru etapu kształcenia, dwa kolejne mają charakter fakultatywny, co oznacza, że mogą ale nie muszą być wprowadzone do programów kształcenia nauczycieli. Wśród nich jest moduł dotyczący pedagogiki specjalnej. Od dłuższego już czasu środowisko pedagogów specjalnych teoretyków i praktyków apeluje o zmianę charakteru tego modułu z fakultatywnego na obligatoryjny, uznając, że brak kompetencji w zakresie pedagogiki specjalnej, praktyk pedagogicznych w kontakcie z dzieckiem/ucznikiem z niepełnosprawnością ogranicza możliwości takiej współpracy, jej skuteczność, a przede wszystkim nastawienie do niej

w przyszłej realizacji ról zawodowych. Niestety apele te pozostają bez echa i odpowiedzi.

Bibliografia

- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Uczeń z niepełnosprawnością w różnych formach edukacji [w:] W poszukiwaniu indywidualnych dróg wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością*, red. A. Giryński, B. Szczupał, G. Szumski, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Giza A. (red.) (2010), *Edukacja małego dziecka, standardy, bariery, szanse*, Fundacja Rozwoju Dzieci im Jana Amosa Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Warszawa.
- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014), *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, IBE, Warszawa.
- Kinsella K., Velkoff V.A. (2001), *The Demographics of Aging*, „Aging Clin. Exp. Res”, 14.
- Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2014, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*, Eurydice Report (Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, Raport Eurydyce, Urząd Publikacji UE, Luksemburg 2014, s. 22–23.
- Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, <http://rodzina.gov.pl/edukacja/przed-szkola> [dostęp: 11.03.2016].
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, § 19.1., pkt. 1 i 2, Dz. U. 2013, poz. 532.
- Szweda-Lewandowska Z. (2012), *Starzenie się i starość – ogólna charakterystyka [w:] P. Błędowski, B. Szatur-Jaworska, Z. Szweda-Lewandowska, P. Kubicki, Raport na temat sytuacji osób starszych w Polsce*, IPISS, Warszawa.
- Śliwerski B. (2008), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 58–59; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- TIMSS and PIRLS 2011 Achievement Results in Reading, Mathematics, and Science, <http://timssandpirls.bc.edu/data-release-2011>.
- Waszkielewicz A., Dumnick W. (2012), *Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami [w:] Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Zasady równego traktowania prawo i praktyka”, nr 3, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa, www.rpo.gov.pl/pliki/13490881580.pdf [dostęp: 17.03.2016].

Jarosław Bąbka
Małgorzata Podgruszewska
Uniwersytet Zielonogórski

Polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej – na podstawie opinii nauczycieli małego miasta

Educational Policy for Children with Special Educational Needs Approached Locally – Basing on the Opinions of Teachers from a Small Town

The paper discusses the problem of educational policy for children with individual developmental and educational needs in terms of Urie Bronfenbrenner's concept of the social environment development. Apart from that, the article also presents the results of pilot research pertaining to the opinions delivered by teachers from generally available schools on the opportunities and limitations of inclusive education for children with the selected special educational needs.

Słowa kluczowe:

Keywords: special educational needs, education, teacher

Wprowadzenie

Dyskusja dotycząca polskiej polityki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga nawiązania do jej źródeł. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych pojawiło się w latach 70. XX w. w Wielkiej Brytanii za sprawą raportu Mary Warnock. W raporcie uwzględniono dwie kategorie dzieci: te, których potrzeby mogą zostać zaspokojone w szkołach ogólnodostępnych oraz te, którym trzeba zapewnić specjalne środowisko edukacyjne. Uznanie prawa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do nauki w szkołach ogólnodostępnych było przełomowym etapem dla rozwoju edukacji włączającej. Zapoczątkowane w Wielkiej Brytanii przemiany dotyczące ucznia ze specjalnymi

potrzebami edukacyjnym znalazły odbicie w polskiej polityce oświatowej. Jenny Thompson (2013, s. 1–10), proces przemian w podejściu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ujmuje następująco: od medycznego modelu niepełnosprawności i edukacji segregacyjnej, przez model niepełnosprawności skoncentrowany na potrzebach oraz edukacji integracyjnej, aż po społeczny model i edukację włączającą. Można mówić o stopniowym przekształcaniu systemu szkolnego oraz przenoszeniu akcentu z dopasowania ucznia do szkoły na rzecz dostosowania warunków kształcenia do jego indywidualnych potrzeb (Clough, Corbett 2000, s. ix–xiii; Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 19–26; Thomas 1997, s. 103–107). W Polsce, jak podaje Iwona Chrzanowska (2015, s. 424–425), pierwsza formalna próba zdefiniowania pojęcia została podjęta w 1998 r. z dokumencie *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*¹. Choć od tamtych czasów minęło kilkanaście lat, a pojęcie weszło do naukowego obiegu oraz znalazło odbicie w prawie oświatowym, to Polsce w tym zakresie wiele jest jeszcze do zrobienia.

Opracowanie ma na celu omówienie problemu polityki oświatowej wobec uczniów z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w kontekście koncepcji społecznego środowiska rozwoju według Uriego Bronfenbrennera (1979). Ponadto podjęto próbę ukazania możliwości i ograniczeń dotyczących realizacji polityki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na podstawie opinii nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Inspirację do dyskusji stanowi zaprezentowany wycinek badań pilotażowych, które przeprowadzono wśród nauczycieli szkół podstawowych w małym mieście, w województwie lubuskim.

Koncepcja społecznego środowiska rozwoju według Uriego Bronfenbrennera jako perspektywa analizy polityki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Problem polityki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, realizowanej przez nauczycieli warto przeanalizować w kontekście koncepcji społecznego środowiska rozwoju według Uriego Bronfenbrenner (1979). U podstaw koncepcji znajdują się następujące założenia: (1) każdy człowiek w sposób zindywidualizowany spostrzega i interpretuje swoje otoczenie i w tym kontekście podejmuje różne działania, (2) otoczenie wpływa na człowieka w spo-

¹ Warto zaznaczyć, że w Anglii używa się na podstawie ustawy z 2001 roku *Special Educational Needs and Disability act* (SENDA), określenia uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością.

sób bezpośredni w interakcji z innymi ludźmi oraz pośredni, np. poprzez ludzi uczestniczących w zdarzeniach, w których jednostka nie brała udziału, (3) człowiek w ciągu życia zmienia siedliska funkcjonowania, co wiąże się z zajmowaniem różnych pozycji i uczeniem się nowych ról, (4) środowisko społeczne tworzy układ wzajemnie zależnych od siebie takich systemów, jak mikrosystem, mezosystem, egzosystem, makrosystem (Bronfenbrenner za: Brzezińska 2000, s. 187–188). Funkcjonowanie w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uwikłane jest w relacje z nauczycielami – realizatorami określonej polityki oświatowej, wyznaczonej prawnymi ramami. Pedagodzy, jak wynika z analizowanej koncepcji, podlegają bezpośrednim i pośrednim wpływom związanym z uczestnictwem w nakładających się na siebie podsystemów, co nie jest obojętne dla jakości relacji z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Istotne znaczenie odgrywają doświadczenia nauczycieli zgromadzone w kontaktach z dorosłymi i dziećmi z różnymi niepełnosprawnościami, przewlekłymi chorobami, specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, a także ich rodzicami, co odpowiada mikrosystemowi według koncepcji U. Bronfenbrennera. Dzięki temu nauczyciele dysponują wiedzą dotyczącą specjalnych potrzeb zdrowotnych i edukacyjnych innych ludzi oraz możliwości ich zaspokajania w procesie edukacji. Złożona sieć powiązań pomiędzy ludźmi, powoduje, że dzielą się oni swoimi poglądami, doświadczeniami na tematy związane z szeroko pojętą edukacją oddziałując na siebie pośrednio, co odpowiada mezosystemowi. Obszar nie jest bezpośrednim środowiskiem funkcjonowania nauczyciela, ale wpływa na jego „prywatną teorię edukacji”².

Powiązania międzyludzkie sprzyjają kształtowaniu się postaw oraz różnego rodzaju stereotypów i uprzedzeń wobec osób z ograniczeniami sprawności. Polityka oświatowa w Polsce wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, która znajduje wyraz w konkretnych prawnych uregulowaniach, jest wyrazem ogólniejszych europejskich tendencji w myśleniu o tej kategorii wychowanków. Mają one istotny wpływ na cele i zadania współczesnej szkoły oraz wymagania stawiane nauczycielom w Polsce, co odpowiada obszarowi określanemu jako egzosystem. Jak uważa Bronfenbrenner węższe podsystemy funkcjonują zgodnie z utrwalonymi wzorami kultury, ideologią, systemem przekonań, które są niezależne od regulacji formalnoprawnych i wpływu na nie bieżących zdarzeń, co odpowiada makrosystemowi. Z analizowanej koncepcji wynika, że realizacja przez nauczyciela określonej polityki oświatowej zależy od jego bezpośrednich oraz pośrednich doświadczeń związanych z kategorią uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, zindywidualizowanego sposobu interpretowania rzeczywistości, w tym obowiązujących regulacji prawnych, wyznaczających zakres działań

² Prywatna teoria edukacji znajduje wyraz w świadomych działaniach pedagoga, dotyczących np. ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i postawach, których zupełnie nie jest on świadomy (Bąbka 2016).

w szkole, a także nowych idei, przemian w podejściu do inności ludzi oraz różnic pomiędzy nimi.

Polityka oświatowa dotycząca specjalnych potrzeb edukacyjnych: od przemian makrosystemowych do zmian mikrosystemowych

Funkcjonowanie wychowanka z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi w szkole jako mikrosystemie, zgodnie z koncepcją według U. Bronfenbrennera, należy ujmować w kontekście przeobrażeń makrosystemowych na przestrzeni ostatnich lat. Dotyczą one przemian w wartościach, postawach wobec inności człowieka, paradygmatach naukowych, międzynarodowych dokumentach, a następnie zmian w polityce oświatowej państwa. Przemiany w podejściu do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia wymuszają zmiany w polityce oświatowej oraz przekształcenia w instytucjach szkolnych.

Kierunek przemian paradygmatycznych w naukach społecznych według Teresy Hejnickiej-Bezwińskiej (2007) można ująć od paradygmatu pozytywistycznego do humanistycznego. Przemiany znajdują wyraz w podejściu do inności człowieka, jego miejsca w świecie oraz edukacji. Na gruncie pedagogiki specjalnej pojawiają się autorskie próby ukazania zmian paradygmatycznych. Według Amadeusza Krause (2010, s. 153-210), przesunięcie akcentów z naturalizmu na kulturalizm znajduje wyraz w koncepcji szczegółowych paradygmatów niepełnosprawności, tj.: integracyjnego, normalizacyjnego, społecznego i emancypacyjnego. Iwona Chrzanowska (2015, s. 387-417) wymienia paradygmat biologiczny i humanistyczny. Autorka przyporządkowała paradygmatowi biologicznemu subparadygmat pozytywistyczny oraz opowiadające mu modele: medyczny, rehabilitacyjny i ekonomiczny. Z paradygmatem humanistycznym wiąże się subparadygmat społeczny i emancypacyjny oraz model integracyjny, normalizacyjny, upędnocniania oraz kulturowy. Koncepcja specjalnych potrzeb edukacyjnych jest wyrazem przemian w subparadygmatach (paradygmatach szczegółowych). Idea społecznej integracji postępująca zgodnie ze światowymi tendencjami w kierunku normalizacji i emancypacji otwiera przestrzeń dla włączającej polityki oświatowej. Tacy autorzy, jak Michel Foucault (za: Śliwerski 1998, s. 313-321), Richard Rorty (2013, s. 289-298) demaskują praktyki dyskryminacyjne w procesie edukacji oraz opowiadają się za koniecznością afirmacji różnicy, odrębności, inności. Edukacja nie może lekceważyć różnic pomiędzy ludźmi. W edukacji trzeba uwzględniać indywidualne potrzeby zdrowotne i edukacyjne dzieci i młodzieży.

Źródła zmian w polityce oświatowej wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należy się doszukiwać między innymi, np. w Konwencji o Pra-

wach Dziecka³, Deklaracji z Salamanki oraz Wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994)⁴. Kierunek przemian: od segregacji przez integrację aż po normalizację, jaki zaproponowano w Deklaracji Madryckiej (2002), wiąże się z włączaniem osób z niepełnosprawnością w normalny nurt życia. Szczególne znaczenie dla polskiej polityki oświatowej wobec osób z niepełnosprawnością, stanowiącej jeden z rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych, miała Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych⁵, ratyfikowana przez Polskę w 2012 r.

Autorzy polscy i zagraniczni są zgodni, że celem edukacji włączającej jest stworzenie takich warunków edukacyjnych, w których mogą odnaleźć się uczniowie bez względu na pochodzenie, rodzaj niepełnosprawności czy wybitne zdolności (Nilholm 2006, s. 431–445; Szumski 2010, s. 24–26; Thompson 2013, s. 9).

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadziła po raz pierwszy Mary Warnock (1978). Autorce chodziło o przejście od medycznej kategoryzacji uczniów z deficytami do rozumienia ich specyficznych potrzeb. Współcześnie w literaturze anglosaskiej swoistym novum jest zastępowanie pojęcia specjalne potrzeby edukacyjne określeniem „barier w procesie edukacji” (Booth, Ainscow za: Wieszejko-Wierzbicka 2012, s. 81). Mamy do czynienia z próbą przesunięcia akcentu ze specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia na bariery tkwiące w szkole, ich eliminowanie oraz tworzenie klimatu sprzyjającego wychowaniu i nauczaniu wszystkich wychowanków. Tendencja do zmian w zakresie ujmowania pojęcia zaznacza się również w najnowszym polskim prawodawstwie oświatowym, w którym zamiast specjalne potrzeby edukacyjne używa się określenia *indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne* (Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach – Dz. U. z 2013 r., poz. 532). Zgodnie ze światowymi trendami, katalog specjalnych potrzeb w polskim prawie oświatowym nie ogranicza się tylko do niepełnosprawności, ale uwzględnia niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, szczególne uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia komunikacji językowej, choroby przewlekłe, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe, trudności adaptacyjne związane z różnica-

³ W artykule 23 Konwencji o Prawach Dziecka podkreśla się m.in. konieczność zapewnienia dziecku niepełnosprawnemu dostępu do oświaty, nauki, opieki medycznej i rehabilitacyjnej w celu zintegrowania go ze społeczeństwem oraz zapewnienia osobistego rozwoju.

⁴ W dokumencie uzasadnia się konieczność zapewniania dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do zwykłych szkół, które ze względu na otwarty charakter są najskuteczniejszym sposobem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności. Pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych odnosi się do dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz z trudnościami w uczeniu się.

⁵ W artykule 24 – Edukacja – podkreśla się m.in. prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. Państwa powinny zapewnić osobom z różnymi rodzajami niepełnosprawności system edukacji włączającej (obejmującej wszystkie poziomy edukacji, łącznie z edukacją ustawiczną).

mi kulturowymi, wcześniejszym kształceniem za granicą. Niniejsze opracowanie nie ma na celu opisu zmian w polityce oświatowej wobec ucznia z specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto zaznaczyć, że w Polsce proces przemian w polityce oświatowej przechodził różne etapy: od dychotomicznego podziału na uczniów niepełnosprawnych i sprawnych oraz rozwoju kształcenia integracyjnego do szerokiego ujęcia katalogu specjalnych potrzeb edukacyjnych wychowanków oraz rozwoju idei kształcenia włączającego. Nauczyciele, zgodnie z rozporządzeniem, są zobowiązani do rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz udzielania im odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Pomoc jest realizowana poprzez klasy terapeutyczne, zajęcia rozwijające uzdolnienia, zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, korekcyjno-kompensacyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia o charakterze terapeutycznym, a także porady, konsultacje i warsztaty.

Z Rozporządzenia MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem wynika, że nauczyciele oraz inni specjaliści są zobowiązani do opracowania dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, obejmującego m.in.: zakres wymagań dostosowanych do możliwości ucznia, sposoby oceniania i klasyfikowania, zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów o charakterze rewalidacyjnym, formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zakres współpracy nauczycieli, specjalistów i rodziców. Uregulowano też kwestię dotyczącą możliwości zatrudniania nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej lub specjalistów, asystenta w przypadku klas I–III, albo pomocy nauczyciela w celu współorganizacji kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w szkołach (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).

Metodologia badań

Celem prezentowanych badań pilotażowych było poznanie opinii nauczycieli szkół podstawowych na temat wychowania i nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a także zweryfikowanie koncepcji przygotowywanych badań właściwych⁶. Interesowały nas poglądy nauczycieli na temat możli-

⁶ Badania pilotażowe zaprojektowano i zrealizowano przed wejściem w życie Rozporządzenia MEN z 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W pytaniach ankiety nie uwzględniono wielu kwestii, które wynikają z rozporządzenia oraz stanowią aktualną politykę oświatową wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie uwzględniono np. kwestii włączania do szkoły ogólnodostępnej uczniów ze spektrum autyzmu, o czym traktuje par. 7 ust. 2 niniejszego rozporządzenia itp.

wości i ograniczeń związanych z realizacją edukacji włączającej (inkluzyjnej) w odniesieniu do uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przewlekłą chorobą oraz specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Ponadto istotne było zaproponowanie rekomendacji dla praktyki pedagogicznej, w tym organu prowadzącego szkoły na terenie miasta, dotyczących przygotowania nauczycieli i szkół do realizacji idei edukacji włączającej. W opracowaniu przedstawiono wyniki badań, który pozwala udzielić odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jakie badani nauczyciele posiadają doświadczenia dotyczące pracy z uczniami z różnymi niepełnosprawnościami, przewlekłą chorobą oraz specyficznymi trudnościami edukacyjnymi?
2. Jakie opinie deklarują badani nauczyciele na temat prawa dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do kształcenia w szkołach ogólnodostępnych?
3. Jak nauczyciele oceniają pomoc psychologiczno-pedagogiczną oferowaną uczniom w szkołach, w których pracują?
4. Jak nauczyciele oceniają własne możliwości zaspokajania indywidualnych potrzeb zdrowotnych i edukacyjnych uczniów?
5. Jacy specjaliści są zatrudniani w szkołach, w których pracują respondenci?
6. Jakie zalety i wady edukacji włączającej dostrzegają respondenci?
7. Jakie są opinie badanych nauczycieli na temat wyboru jednej spośród trzech form kształcenia: segregacyjnej, integracyjnej oraz włączającej dla uczniów z różnymi ograniczeniami sprawności, przewlekłą chorobą oraz specyficznymi trudnościami edukacyjnymi?
8. Z jakich form doskonalenia zawodowego korzystają badani w celu doskonalenia kompetencji umożliwiających pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
9. Jak badani oceniają własne przygotowanie do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz kwestionariusz ankiety własnego autorstwa do badania opinii nauczycieli na temat edukacji w szkole ogólnodostępnej uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (*EUSPE*). Badaniami objęto nauczycieli szkół podstawowych w Świebodzinie, w województwie lubuskim. Świebodzin jest miastem powiatowym, liczącym 22 098 mieszkańców. W mieście funkcjonują cztery szkoły podstawowe, w tym jedna szkoła specjalna.

Dobór nauczycieli do badań był celowy. Przedmiotem analizy uczyniono 50 ankiet, bowiem tyle zostało zwróconych przez respondentów. Zdecydowana większość nauczycieli legitymowała się wyższym wykształceniem magisterskim (92%). Jedynie 8% badanych stanowili nauczyciele z tytułem licencjata. Wśród badanych najwięcej było nauczycieli dyplomowanych (42%) oraz nauczycieli kon-

traktowych (28%). Pozostali nauczyciele byli stażystami oraz mianowanymi. W badaniach wzięło udział 45 kobiet i 5 mężczyzn.

Edukacja włączająca uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w opiniach nauczycieli małego miasta

Z badawczego punktu widzenia interesowały nas doświadczenia nauczycieli z osobami z różnymi rodzajami niepełnosprawności, przewlekłe chorymi oraz ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Nauczyciele świebodzińskich szkół podstawowych posiadają różny zasób doświadczeń dotyczących uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najwięcej nauczycieli (prawie 3/4) przyznaje się do posiadania dużych doświadczeń z uczniami ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi, ponad 1/3 respondentów deklaruje średni zasób doświadczeń dotyczących uczniów z niepełnosprawnością ruchową oraz przewlekłą chorobą. Większość nauczycieli (80%) deklaruje, że do szkół, w których pracują uczęszczali lub uczęszczają uczniowie niedowidzący, niedosłyszący, z niepełnosprawnością słuchową oraz przewlekłe chorzy. Można sądzić, że jeżeli nauczyciel posiada doświadczenia z osobami z różnymi ograniczeniami sprawności, to potrafi lepiej zrozumieć ich indywidualne potrzeby zdrowotne i edukacyjne oraz stworzyć warunki sprzyjające ich zaspokojeniu.

Wyrazem przemian na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są rozwiązania legislacyjne, które sankcjonują kształcenie włączające. Badani nauczyciele są świadomi przysługującemu dziecku z niepełnosprawnością specjalnymi prawa do kształcenia w szkole ogólnodostępnej. Konieczność respektowania takiego prawa popiera 64% respondentów. Pozostali respondenci nie są do końca do tego przekonani.

Z badań wynika, że w szkołach, w których pracują badani nauczyciele uczyli się lub uczą się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Z rozporządzeń ministerialnych wynika konieczność zapewnienia uczniom odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki badań nie napawają optymizmem. Jedynie ponad 1/3 nauczycieli jest przekonana, że oferowana uczniom w szkołach pomoc psychologiczno-pedagogiczna jest wystarczająca. Prawie tyle samo twierdzi, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie jest wystarczająca. Ponad połowa pedagogów uważa, że jest w stanie zaspokoić w procesie kształcenia indywidualne potrzeby edukacyjne. Mniej niż połowa respondentów twierdzi, że nie jest w stanie uwzględnić indywidualnych i zdrowotnych potrzeb wychowanków. Realizacja w szkole różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zajęć rewalidacyjnych w stosunku do uczniów z orzeczeniem

o potrzebie kształcenia specjalnego wymaga zaangażowania wielu specjalistów. Na podstawie badań można stwierdzić o niewystarczającym zapleczu kadry specjalistycznej w stosunku do potrzeb wynikających z otwierania się szkół ogólnodostępnych na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne uczniów. Zdecydowana większość deklaruje, że w szkołach są zatrudnieni pedagodzy (92%), prawie połowa uważa, że są zatrudnieni logopedzi. Obecność w szkole psychologa i oligofrenopedagoga zauważa prawie 1/3 nauczycieli. Zdaniem nauczycieli w szkołach brakuje surodagogów i tyflopodagogów.

Jeden z ważniejszych aspektów badań dotyczył poglądów nauczycieli na temat edukacji uczniów z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w segregacyjnej, integracyjnej lub włączającej formie kształcenia. Większość nauczycieli (80%) uważa, że uczniowie niewidomi powinni korzystać ze szkolnictwa specjalnego, co piąty dopuszcza możliwość edukacji w klasach integracyjnych. Żaden z respondentów nie widzi możliwości edukacji takich dzieci w szkołach ogólnodostępnych. W przypadku niedowidzących uczniów rozkład wyników jest zupełnie inny: 1/3 opowiada się za kształceniem takich uczniów w szkołach masowych, 2/3 w szkołach integracyjnych. Wyniki badań na temat form kształcenia uczniów głuchych i niedosłyszących są zbliżone: ponad 2/3 opowiada się za kształceniem specjalnym, a prawie 1/3 za integracyjnym. Badani nie widzą na dzień dzisiejszy możliwości kształcenia takich uczniów w szkołach ogólnodostępnych. W przypadku dzieci niedosłyszących ponad 2/3 nauczycieli deklaruje, że szkoła integracyjna jest dla nich najlepszym miejscem edukacji, zaś ponad 1/3 widzi możliwość uczęszczania uczniów do szkół ogólnodostępnych.

Zastanawiać może brak otwartości nauczycieli na uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną: 72% nauczycieli uważa, że tacy uczniowie powinni korzystać z edukacji w klasach integracyjnych, a 22% stoi na stanowisku, że najlepszą formą kształcenia jest dla nich szkoła specjalna. W przypadku niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym aż 2/3 respondentów opowiada się za kształceniem specjalnym, a 1/3 za kształceniem integracyjnym. Z badań wynika, że badani nauczyciele nie widzą możliwości edukacji dla uczniów z umiarkowanym stopniem niepełnosprawności intelektualnej w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele akceptacją możliwość edukacji w szkole masowej uczniów z chorobą przewlekłą. Takie opinie wyraziło 40% respondentów. Połowa badanych opowiada się za klasą integracyjną, a co dziesiąty za szkołą specjalną. Uczniowie z niepełnosprawnością ruchową mogą być dla nauczycieli powodem wielu problemów natury psychologicznej oraz trudności dotyczących organizacji zajęć. Ponad 2/3 respondentów uważa, że klasa integracyjna jest najlepszym miejscem edukacji dla takich uczniów, zaś 1/3 widzi takich uczniów w szkołach masowych. Nauczyciele posiadają doświadczenia dotyczące uczniów ze specyficznymi trudnościami edukacyjnymi. Jest to związane z upowszechnianiem wiedzy na

temat dysleksji, dysgrafii, zaburzeń koncentracji uwagi. Zdziwienie budzi fakt, że aż 80 % nauczycieli widziałoby takich uczniów w szkołach z oddziałami integracyjnymi. Pozostali badani opowiadają się za możliwością kształcenia takich uczniów w szkole ogólnodostępnej lub specjalnej.

Badania wykazały tendencję deklaratywnej poprawności w myśleniu nauczycieli o edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Większość badanych wyraża poparcie dla edukacji włączającej. Z analizy wypowiedzi nauczycieli wynika, że nie czują się w pełni przygotowani do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz nie są przekonani o tym, że szkoła masowa jest dobrym miejscem dla kształcenia uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Respondenci dostrzegają zalety i wady edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami w szkole ogólnodostępnej, w tym szczególnie z niepełnosprawnością. Wśród zalet wymieniają najczęściej uwrażliwianie na inność oraz uczenie tolerancji i akceptacji: „Zaletą edukacji włączającej, jest na pewno uwrażliwienie innych uczniów na «problem» ludzi niepełnosprawnych i oswojenie dzieci z towarzystwem takich osób; Uczniowie pełnosprawni uczą się empatii, chęci niesienia pomocy, wyzbywają się leku, niepewności ewentualnie agresji do osób niepełnosprawnych, a ci ostatni czują się dowartościowani, nie są osobami tzw. ostatniej kategorii; Brak konieczności dojeżdżania i ponoszenia dodatkowych kosztów przez rodzinę. Dzieci pełnosprawne uczą się tolerancji, następuje rozwój społeczny, emocjonalny w grupie, wyrównanie szans, dzieci niepełnosprawne mają szansę na równy rozwój”.

Nauczyciele dostrzegają wiele barier utrudniających otwarcie się szkoły na ucznia z różnymi ograniczeniami sprawności: bariery architektoniczne, brak nauczyciela – asystenta w klasie; brak w szkołach odpowiednich specjalistów; trudności finansowe utrudniające stworzenie w szkole odpowiedniej bazy i wyposażenia; znalezienie czasu na pracę z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; dodatkowa odpowiedzialność u nauczyciela.

Nauczyciele zostali poproszeni o wyrażenie opinii na temat prowadzenia zajęć przez jednego nauczyciela w klasie ogólnodostępnej, do której uczęszczają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z niepełnosprawnością. Oto wybrane najczęściej pojawiające się odpowiedzi: „Uważam, że w klasie powinien być nauczyciel wspomagający, w klasie ogólnodostępnej, jeden nauczyciel nie da sobie rady; Uważam, że takie zajęcia powinny być prowadzone przez dwóch nauczycieli, ponieważ uczniowie niepełnosprawni powinni w każdej chwili otrzymać indywidualną pomoc. Nauczyciel powinien mieć do pomocy nauczyciela wspomagającego! Nauczyciel prowadzący zajęcia sam będzie miał dylemat czy nie zaniedbuje (poświęca zbyt mało czasu) dzieciom zarówno z niepełnosprawnością, jak i zdolnymi”.

Ponad połowa nauczycieli przyznaje się, że nie jest w pełni przygotowana do pracy z uczniami z różnymi ograniczeniami sprawności. Tylko 1/3 respondentów twierdzi, że raczej jest przygotowana do pracy z takimi uczniami. Otwarcie się szkół ogólnodostępnych na uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stawia nauczycieli wobec konieczności poszerzania kompetencji pedagogicznych. Zdobyta na studiach wiedza i umiejętności w wielu sytuacjach okazują się być niewystarczające. Badani nauczyciele deklarują zdobywanie nowych kompetencji na studiach podyplomowych, jak i uczestnictwo w konferencjach metodycznych. Ponad 1/3 respondentów wykorzystuje Internet jako źródło wiedzy na temat pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dyskusja nad wynikami badań

W opracowaniu przedstawiono wycinek badań pilotażowych, dotyczących większego projektu na temat przygotowania nauczycieli szkół ogólnodostępnych do realizacji założeń edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgromadzone wyniki badań ujawniły stan praktyki pedagogicznej w zakresie realizacji aktualnej polityki oświatowej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w perspektywie lokalnej. Zaprezentowane dane nie aspirują do ekstrapolacji na inne systemy według koncepcji U. Bronfenbrennera. Badania odsłoniły wiele wrażliwych obszarów w zakresie realizacji polityki oświatowej dotyczącej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pedagodzy są świadomi dokonujących się przemian w polityce oświatowej wobec ucznia z indywidualnymi potrzebami zdrowotnymi i edukacyjnymi. Badani nauczyciele deklarują, że podnoszą w tym zakresie swoje kwalifikacje na studiach podyplomowych, warsztatach, na których kwestie specjalnych potrzeb edukacyjnych są podejmowane. Niestety wskazywane przez nauczycieli formy doskonalenia zawodowego nie są wystarczające, aby przygotować ich do pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto badania demaskują tendencję respondentów do przejawiania poprawności w myśleniu pedagogicznym. Świadczy o tym wiele dostrzeżonych sprzeczności w wypowiedziach respondentów. Z jednej strony większość nauczycieli popiera edukację włączającą oraz potrafi dostrzec jej zalety. Z drugiej strony zdecydowanie mniejszy odsetek respondentów uznaje prawo ucznia z niepełnosprawnością do nauki w szkole ogólnodostępnej. Większość nauczycieli deklaruje, że uczniowie z niepełnosprawnością powinni się kształcić z pełnosprawnymi rówieśnikami. Jednakże badani mając do wyboru jedną z trzech form edukacji, opowiadają się za szkolnictwem specjalnym

dla uczniów niewidomych, głuchych z umiarkowaną niepełnosprawnością intelektualną oraz kształceniem integracyjnym dla uczniów niedosłyszących, niedowidzących z lekką niepełnosprawnością intelektualną, z niepełnosprawnością ruchową, a nawet dla wychowanków z trudnościami w uczeniu się. Tylko 1/3 nauczycieli uważa, że uczniowie niedowidzący, niedosłyszący, przewlekłe chorzy oraz z niepełnosprawnością ruchową powinni pobierać naukę w szkole masowej. Trudno się temu dziwić, bowiem tylko 1/3 respondentów twierdzi, że jest raczej przygotowana do pracy z uczniami z różnymi ograniczeniami sprawności, a ponad połowa badanych przyznaje się, że nie jest przygotowana do pracy z tego typu uczniami. Ten aspekt badań świadczy o rozdźwięku pomiędzy polityką oświatową a praktyką pedagogiczną. Istnieją przesłanki, że nauczyciele nie są jeszcze przygotowani do budowania nowej jakości szkoły ogólnodostępnej otwartej na ucznia z różnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jak dowodzi Anna Czyż (2013, s. 52-54) nawet pedagodzy specjaliści nie są przekonani do edukacji inkluzyjnej. Uważają, że stanowi ona „zamach na finanse”, „szukanie oszczędności” oraz, że „nie powinna stanowić trzeciej ścieżki w edukacji obok segregacyjnej i integracyjnej”. Zdaniem autorki niepokojące jest, że badani nie wiążą możliwości poprawy sytuacji ucznia z niepełnosprawnością w szkole z koniecznością zmiany „prywatnej teorii edukacji”.

Wynika z tego, że polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wyrażająca się w rozporządzeniach ministerialnych, które wyznaczają ramy prawne, powinna uwzględniać przygotowanie kompetencyjne nauczycieli oraz przekonanie ich do słuszności idei społecznej inkluzji. Zdaniem nauczycieli szkoły ogólnodostępne nie są przygotowane do uwzględnienia szerokiego spektrum indywidualnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Opinie potwierdzają badania Iwony Chrzanowskiej (2010, s. 29-35) na temat niezadowalającej realizacji w łódzkich szkołach ogólnodostępnych standardów związanych z organizacją i prowadzeniem zajęć wspomagających rozwój uczniów z niepełnosprawnością, dostosowaniem programów nauczania do ich potrzeb i możliwości oraz dostępnością pomieszczeń szkolnych dla uczniów (bariery architektoniczne, brak odpowiedniego sprzętu). Zdaniem autorki uzyskane dane można ekstrapolować na inne aglomeracje miejskie w Polsce. Warto zaznaczyć, że we Włoszech, kolebce edukacji inkluzyjnej, zatrudnia się nauczyciela wspierającego w klasie, w której edukację realizuje nawet jeden uczeń z niepełnosprawnością, a w szkole różnych specjalistów z zakresu pedagogiki specjalnej (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per il personale scolastico Decreto n. 7 Il Direttore Generale). W polityce oświatowej w Anglii, na której również się wzorujemy, od 2001 roku jest aktualizowany „Praktyczny kodeks specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności dla osób w wieku 0-25”. W kodeksie przedstawiono model interwencji podejmowa-

nej w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, który wyznacza zakres praw i obowiązków dotyczących nauczycieli. Z kodeksu wynika wiele ważnych kwestii regulujących kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i niepełnosprawnością, np. nie wyklucza się możliwości korzystania przez ucznia ze szkoły specjalnej, zakłada się możliwość przenoszenia dziecka z systemu do systemu, korzystania przez ucznia z pomocy w szkole ogólnodostępnej i specjalnej, co świadczy o elastyczności w podejściu do edukacji, podkreśla się konieczność wspomagania nauczycieli w zakresie rozpoznawania i wspierania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych czy też angażowania do pracy specjalistów z zewnątrz itp. (Special Educational Needs and Disability Code of Practice 0-25).

Podsumowanie

Zgodnie z przyjętymi założeniami koncepcji U. Bronfenbrennera można stwierdzić, że do Polski przenikają idee dotyczące przemian w podejściu do człowieka z indywidualnymi potrzebami zdrowotnymi i edukacyjnymi, co wiąże się ze zmianami makrosystemowymi. W aktualnie obowiązujących przepisach ministerialnych mocno zaznaczają się tendencje dotyczące edukacji inkluzyjnej (egzosystem). Przywołane w opracowaniu wyniki badań pilotażowych świadczą o tym, że nie dokonały się jeszcze odpowiednie zmiany mikrosystemowe, dotyczące skutecznych interakcji pomiędzy uczniem ze specjalnymi potrzebami a jego nauczycielem w procesie edukacji. Jakie są tego przyczyny? Być może odpowiedź na to pytanie dostarczą badania właściwe. Polscy i zachodni zwolennicy podejścia inkluzyjnego przedstawiają wizję szkoły, która jest w stanie kształcić wszystkich uczniów, bez względu na pochodzenie, trudności w uczeniu się, posiadane zdolności czy też niepełnosprawność (Booth, Ainscov 2002; Thomas 1997; Szumski 2010). Można się zastanawiać czy współczesny nauczyciel jest w stanie sprostać takim wyzwaniom? Badacze włoscy dowodzą, że u nauczycieli zaangażowanych w realizację inkluzji znacznie obniża się gotowość do innowacji w porównaniu z latami osiemdziesiątymi, w których wcielano w życie ideały inkluzyjne (lanes 2009, s. 43). Zaprezentowane w artykule wyniki badań również nie napawają optymizmem. Oznacza to, że polityka oświatowa wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie może ograniczać się jedynie do ram prawnych, dotyczących formalnych kwestii związanych z organizacją edukacji. Polityka oświatowa powinna uwzględniać, podobnie jak w systemie angielskim, rozwiązania dotyczące, np. integracji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, elastycznego podejścia do kształcenia specjalnego, integracyjnego i włączającego,

a także nakładać obowiązek wspomagania nauczycieli w zakresie poszerzania kompetencji dotyczących rozpoznawania i wspierania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Przeprowadzone badania nie upoważniają do wyciągania daleko idących wniosków, ale mogą stanowić podstawę do zaproponowania kilku wskazań praktycznych dla organów prowadzących szkoły, jak i dyrektorów placówek oświatowych na terenie miasta Świebodzin, którzy są odpowiedzialni za realizację polityki oświatowej wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Istnieje potrzeba uwzględnienia różnych form doskonalenia zawodowego, oprócz studiów podyplomowych nadających nauczycielom nowe kwalifikacje, w zakresie: (1) rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz planowania pracy wychowawczo-dydaktycznej oraz rewalidacyjnej w stosunku do tego typu uczniów, (2) organizowania wizyt w szkołach, które wypracowały w tym zakresie dobre rozwiązania edukacyjne (3) nawiązania współpracy z nauczycielami szkoły specjalnej, (4) elastycznego zatrudniania specjalistów, realizujących zajęcia w kilku szkołach.

Bibliografia

- Ainscow M., Booth T. (2002), *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools, revised edition*, CSIE, Bristol.
- Ainscow M., Booth T., Dyson A. i in. (2006), *Improving schools: Developing Inclusion*, Routledge, London.
- Bąbka J. (2016), *Edukacja osób z niepełnosprawnością w systemie niesegregacyjnym – wykluczające czy dopełniające się formy kształcenia?*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” (w druku).
- Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge.
- Brzezińska A. (2000), *Společna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Clugh P., Corbett J. (2000), *Theories of inclusive education: A student’s guide*, Sage, London.
- Chrzanowska I. (2010), *Problem edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Czyż A. (2013), *Idea edukacji włączającej w opinii pedagogów* [w:] *Segregacja, Integracja, inkluzja*, B. Grochmal-Bach, A. Czyż, A. Skoczek (red.), Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Deklaracja madrycka uchwalona podczas Europejskiego Kongresu na Rzecz Osób Niepełnosprawnych, Madryt 20–24 marca 2002.
- Deklaracja z Salamanki oraz Wytyczne dla działania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, UNESCO, Salamanka, Hiszpania, 7–10 czerwca 1994.

- Firkowska-Mankiewicz A. (2004), *Edukacja włączająca- wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 19–26.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2007), *Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna* [w:] *Edukacja, moralność, sfera publiczna. Materiały z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP*, J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), Oficyna Wydawnicza „Verba”, Lublin.
- Ianes D. (2009), *Die besondere Normalität. Inklusion von SchülerInnen mit Behinderung*, Ernst Reinhardt, Monachium.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych ratyfikowana przez Polskę 6 września 2012 r.
- Krause A. (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Nilholm C. (2006), *Special education, inclusion and democracy*, „European Journal of Special Needs Education”, nr 21, s. 431–445.
- Szumski G. (2010), *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Thomas G. (1997), *Inclusive school for an inclusive society*, „British Journal of Special Education”, nr, 24, s. 103–107.
- Wiszejko-Wierzbick D. (2012), *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania”, nr, 4, s. 71–86.
- Thompson J. (2013), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, tłum. J. Bartosik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej

- Rozporządzenie MEN z dnia 7 maja 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogiczne w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach [Dz. U. 2013 r., poz. 532].
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113).

Netografia

- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca Dipartimento per l’istruzione Direzione Generale per il personale scolastico Decreto n. 7 Il Direttore Generale, <http://www.integrazionescolastica.it/article/154> [dostęp: 28.03.2016].
- Special Educational Needs and Disability Code of Practice 0-25, http://www.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/398815/SEND_Code_of_Practice_January_2015.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Special Educational Needs and Disability act – SENDA, http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2001/10/pdfs/ukpga_20010010_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].
- Special Educational Needs and Disability Regulations 2014, http://www.legislation.gov.uk/uksi/2014/1530/pdfs/uksi_20141530_en.pdf [dostęp: 28.03.2016].

Paweł Kubicki

Szkoła Główna Handlowa w Warszawie

Między włączaniem a segregacją – szkoły w Polsce wobec uczniów z niepełnosprawnościami

Between inclusion and segregation – schools in Poland towards students with disabilities

The text discusses the issues related to the education of students with disabilities within the education system, including in particular the problem of transition from school segregation to inclusive education. The author argues that problems of many students with disabilities in mainstream schools are related to the discrepancy between the legal status providing a full range of forms of education and leveling forms of support and the educational practice. The text is based on the analysis of existing data, including in particular the results realized in 2014 nationwide, representative questionnaire survey of school principals and parents of children with disabilities *Badanie ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów* (eng. *The study of educational paths of disabled children, students and alumni*) carried out by the Institute of Educational Research. As the data shows, the education system keeps a relatively high stability, and the increased number of students participating in inclusive education concerns mainly kindergarten and first grade of primary school. However, as the children get older, there is a gradual shift from inclusive education to the education carried out within special schools.

Słowa kluczowe: edukacja włączająca, specjalne potrzeby edukacyjne, niepełnosprawność

Keywords: inclusive education, special educational needs, disability

Wprowadzenie

Jednym z najbardziej kluczowych sporów dotyczących kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami (UzN) w Polsce, jak i jednocześnie jedną z najważniejszych decyzji stojących przed rodzicami UzN, jest wybór odpowiedniej formy kształcenia: ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej (Al-Khamisy 2013; Janiszewska-Nieścioruk 2012; Serafin 2011; Szumski 2006; Szumski, Firkowska-Mankiewicz 2010). Dyskusja ta jest związana z szerszym kontekstem, jakim jest zachodząca na świecie zmiana paradygmatu niepełnosprawności z medycznego na

społeczny. W pewnym uproszczeniu można mówić o odejściu od sytuacji, gdzie kluczowa jest koncentracja na organizmie/ciele i deficytach jednostki, która przez swoją niesprawność i ograniczenia odbiega od normy. Celem działań instytucji publicznych, ale też i samej OzN powinna być możliwie pełna rehabilitacja i przywrócenie do normy, a co za tym idzie, jest to przede wszystkim problem medyczny czy też biomedyczny, stąd i nazwa. W nowym podejściu punkt ciężkości położony jest na potencjale i możliwościach jednostki, natomiast ograniczenie sprawności jest normalnym elementem życia, pewną odmiennością, a niekoniecznie czymś negatywnym. Kluczowe bariery nie wynikają z ograniczeń tkwiących w OzN, ale z barier istniejących w otoczeniu zewnętrznym, stąd podstawą działań są zmiany środowiska społecznego (Barnes, Mercer 2008, s. 16–27; Woźniak 2008, s. 36–100; Brzezińska, Rycielski, Sijko 2010, s. 11–20; Kołaczek 2010, s. 42–45; Shah, Priestley 2011, s. 5–22; Roulstone, Prideaux 2012, s. 1–20).

Filarem tego pierwszego podejścia są instytucje segregacyjne, w tym szkoły specjalne, podstawą drugiego włączanie do życia społecznego i edukacja włączająca, co oczywiście nie zakłada braku szkół i oddziałów specjalnych, raczej wskazanie dominującego nurtu i wspieranej systemowo ścieżki edukacyjnej. Stawiam tezę, że osią współczesnych sporów dotyczących tego, jaka forma kształcenia jest najlepsza i dla kogo oraz dylematów rodziców, co do wyboru odpowiedniej formy kształcenia, wynikają z niedokończenia czy też wręcz zawieszenia procesu transformacji systemu oświaty i braku spójności teorii z praktyką. Tak jak w polityce społecznej pomimo deklaratywnej i prawnej zmiany paradygmatu doświadczenia praktyczne pokazują, że istniejący system nie podlega tak łatwo zmianom (Gąciarz, Rudnicki 2014), tak system oświaty broni się przed szerokim wpuszczeniem uczniów z niepełnosprawnościami do szkół ogólnodostępnych.

Niniejszy tekst stara się w skróconej formie zweryfikować założenie o niedokończonej transformacji i swoistym zawieszeniu polskiego systemu oświaty pomiędzy paradygmatami, a przekładając to na wybory edukacyjne, pomiędzy włączaniem a segregacją, bazując z jednej strony na omówieniu istniejących rozwiązań prawnych, jak i dostępnych danych zastanych, a z drugiej strony na wnioskach płynących ze współrealizowanego przeze mnie w ramach Instytutu Badań Edukacyjnych (IBE) w Warszawie *Badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów* (SEON). Uzupełnieniem wiedzy teoretycznej i jednocześnie pewnym punktem odniesienia dla oceny istniejących rozwiązań będą moje własne doświadczenia płynące z uczestnictwa w projekcie *Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów z niepełnosprawnościami*¹.

Celem projektu prowadzonego przez IBE było rozpoznanie uwarunkowań dostępu Uzn do edukacji i prześledzenie ścieżek edukacyjnych tychże uczniów.

¹ Więcej o projekcie zob. www.wszystkojasne.waw.pl oraz tekst A. Dudzińskiej i K. Roszewskiej w niniejszym numerze kwartalnika.

Badaniem kwestionariuszowym objęto zarówno rodziców uczniów z niepełnosprawnością z szóstych klas szkół podstawowych i trzecich klas gimnazjum (razem 3202 rodziców), jak też dyrektorów szkół, do których chodzili wylosowani uczniowie. Pierwszą rundę badania terenowego zrealizowano od 4 grudnia 2013 r. do 15 maja 2014 r. Rekrutację do drugiej rundy przeprowadzono na podstawie próby 3202 potencjalnych respondentów, biorących udział w pierwszej rundzie. W wyniku rekrutacji pozyskano 3034 zgody rodziców na ponowny udział w badaniu, a wywiady zrealizowano pomiędzy wrześniem a listopadem 2014 r., czyli już po wyborze gimnazjum (szóstoklasiści), szkoły ponadgimnazjalnej (uczniowie trzecich klas gimnazjów), lub decyzji o pozostawieniu dziecka w obecnej szkole bądź przerwaniu edukacji (Grzelak, Kubicki, Orłowska 2014).

Tabela 1. Liczba przeprowadzonych wywiadów w podziale na typ i rodzaj placówki

Typ szkoły	Rodzice		Dyrektorzy	
	szkoły podstawowe	gimnazja	szkoły podstawowe	gimnazja
Ogólnodostępne	402	400	310	280
Integracyjne	600	600	208	200
Specjalne	600	600	135	127
Ogółem	1602	1600	653	607
RAZEM	3202		1260	

Źródło: SEON, raport techniczny.

W tekście w pierwszej kolejności odnoszę się do danych na temat liczebności uczniów z niepełnosprawnościami i ram prawnych wsparcia UzN, w drugiej części artykułu omawiam perspektywę szkoły, a następnie przechodzę do perspektywy rodziców. Minusem takiego podziału jest brak perspektywy samych uczniów z niepełnosprawnościami i ich rówieśników, co wynika po części z braku miejsca, jak i z braku porównywalnych danych statystycznych. Całość pracy zamyka podsumowanie wskazujące na kluczowe wyzwania i obszary do dalszych dyskusji.

Ramy prawne i podstawowe dane statystyczne

Zgodnie z danymi Systemu Informacji Oświatowej na dzień 30 września 2015 r.² w Polsce w ramach systemu oświaty uczy się 161 091 uczniów³ z orzeczeniem

² Zob.: <http://www.cie.men.gov.pl/index.php/dane-statystyczne/139.html>.

³ Oddzielnie ujmowane jest w statystykach 10 085 dzieci głęboko upośledzonych i korzystających z zajęć rewalidacyjno-wychowawczych w ramach Ośrodków Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczych.

o potrzebie kształcenia specjalnego z tytułu niepełnosprawności, wydanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym 45% ze względu na upośledzenie umysłowe (47 730 osoby lekkie, a 25 044 osoby umiarkowane lub znaczne), a w dalszej kolejności z niepełnosprawnościami sprzężonymi (28 517), autyzmem, w tym zespołem Aspergera (21 883), niepełnosprawnością ruchową, w tym afazją (17 594), osoby słabosłyszące (9610) i słabowidzące (7959), niesłyszące (2389) i niewidome (365). Warto podkreślić, że nie są to z całą pewnością wszystkie osoby z niepełnosprawnościami w rozumieniu biologicznym, a jedynie takie, które uzyskały prawne potwierdzenie swojej niepełnosprawności w ramach systemu oświaty. Na wyróżnienie, które wymagałoby jednak oddzielnych analiz, zasługuje najszybciej rosnąca grupa uczniów z orzeczeniami, jaką są uczniowie ze spektrum autyzmu, których zgodnie ze stanem na dzień 30 września 2010 r. było jedynie 5951, co oznacza ponad 3,5-krotny wzrost w przeciągu pięciu lat. W ciągu ostatnich lat nie widać też spadku odsetka uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach specjalnych, który nie zmienił się w znaczący sposób od roku 2010/2011 (47%) do chwili obecnej (48% w roku 2015/2016), przy czym odsetek uczniów z niepełnosprawnościami w oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych – ujmowanych w statystykach MEN łącznie – zmniejsza się wraz z kolejnymi szczeblami edukacji; największy jest w przedszkolach, a najmniejszy w szkołach ponadgimnazjalnych.

Na wybór formy kształcenia ma znaczenie także zwyczajna bliskość do miejsca zamieszkania i możliwości dojazdu, i to pomimo obowiązku zapewnienia takiego dojazdu dla ucznia ciężącego na gminie⁴. Szkoły specjalne mieszczą się głównie w miastach powiatowych, a na terenach wiejskich dominują oddziały ogólnodostępne. Takie rozproszenie sieci szkolnej przekłada się na proporcje uczniów z niepełnosprawnościami uczących się w poszczególnych typach szkół. Relatywnie większy odsetek uczniów z niepełnosprawnościami uczy się w ramach oddziałów ogólnodostępnych na terenach wiejskich, gdy w dużych miastach mamy do czynienia z sytuacją odwrotną i relatywnie najwyższym odsetkiem dzieci z orzeczeniem o niepełnosprawności uczących się w klasach integracyjnych i specjalnych.

Patrząc na obowiązujące prawo, zaczynając od art. 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych (KPON), poprzez art. 70 Konstytucji RP i kluczową ustawę z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.) wraz z całym szeregiem rozporządzeń wykonawczych, prawo polskie zapewnia na poziomie formalnym realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci do wychowania i opieki odpowiednich do wieku oraz osiągniętego rozwoju, w tym dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, możliwość ko-

⁴ O trudnościach związanych z wyegzekwowaniem przez rodziców prawa do dowozu patrz np. raport „Wszystko jasne” poświęcony temu problemowi, <http://wszystkojasne.waw.pl/wp-content/uploads/2016/01/WszystkoJasne-Raport-Dowoz-dzieci-z-niepełnosprawnościami.pdf>.

rzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej, a także realizowanie zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Co istotne, choć to poradnia w orzeczeniu wskazuje na rekomendowane formy kształcenia to rodzic ma – zgodnie z prawem – decydujący głos o wyborze formy kształcenia, która w jego opinii jest najlepsza dla jego dziecka. W praktyce jednak, na co wskazują wyniki badania SEON, rodzice w przeważającej większości (89%) wybierają dla swoich dzieci szkoły zgodnie z rekomendacją poradni.

Zwiększone potrzeby edukacyjne finansowane są w przeważającej większości za pomocą subwencji oświatowej, a poprawnie: części oświatowej subwencji ogólnej, naliczanej dla każdej jednostki samorządu terytorialnego na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej na dany rok budżetowy. Warto podkreślić, iż żaden z przepisów nie wskazuje ani też nie zapewnia, że subwencja z budżetu państwa ma pokrywać w całości wydatki oświatowe jednostek samorządu terytorialnego. Stanowi ona jedno ze źródeł finansowania tych zadań obok innych dochodów jednostek samorządu terytorialnego, w szczególności dochodów własnych⁵. Na ucznia z niepełnosprawnością kwota subwencji jest uzupełniona o dodatkową kwotę, wynikającą z rodzaju niepełnosprawności: stanowi ona od 1,4- do 9,5-krotności stawki bazowej na ucznia. Zgodnie z intencją ustawodawcy środki te powinny być przeznaczane na pokrycie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia, choć nie istnieje żadne formalne powiązanie naliczonych na dane dziecko środków i kwot, jakie trafią do konkretnej szkoły, w której się ono uczy, o ile nie jest to szkoła niepubliczna.

Jednocześnie omawiana poniżej praktyka oświatowa pokazuje, że przyjęte rozwiązania prawne, w tym te dotyczące wyboru odpowiedniej formy kształcenia, konieczności zapewnienia odpowiedniego wsparcia zgodnego z potrzebami, niezależnie od dokonanego przez rodzica wyboru szkoły, rodzą wiele napięć (Kubicki 2012, 2013)⁶. Istnieją też rozbieżności zarówno w przygotowaniu szkół na obecność uczniów z niepełnosprawnościami, opiniach środowiska nauczycielskiego i rodziców, co przekłada się na konkretne wybory ścieżek edukacyjnych.

⁵ Odpowiedź podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej na interpelację nr 18740 w sprawie finansowania przez samorządy działalności małych szkół wiejskich. O zakresie, sposobie i źródle finansowania zadań oświatowych przesądzają przepisy art. 5a ust. 3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.), w myśl których środki niezbędne na realizację zadań oświatowych, w tym na wynagrodzenia nauczycieli oraz utrzymanie szkół i placówek, zagwarantowane są w dochodach JST, <http://www.sejm.gov.pl/sejm7.nsf/InterpelacjaTresc.xsp?key=66D13F5C>.

⁶ Zob. też raporty przygotowane w ramach projektu „Wszystko jasne”, <http://wszystkojasne.waw.pl/raporty/> oraz uwagi do realizacji przez Polskę KPON w zakresie edukacji dotyczące art. 24 Konwencji (Zadrozny 2015).

Szkoły i nauczyciele wobec uczniów z niepełnosprawnościami⁷

Pytania zadane w ramach badania SEON dyrektorom szkół z uczniami z niepełnosprawnościami można podzielić na trzy bloki tematyczne: (1) dotyczące aspektów prawnych i finansowych, (2) dostosowania szkoły do potrzeb UzN, wliczając w to warunki lokalowe i kadrowe oraz możliwości zaspokojenia potrzeb, oraz (3) opinii na temat preferowanych form nauczania UzN⁸. Ogólnie rzecz biorąc w całym badaniu dominowały opinie pozytywne, przy czym relatywnie najczęściej rozmaite problemy zgłaszali dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, a najrzadziej szkół specjalnych. Pomiędzy tymi dwoma skrajnościami znajdowały się opinie wygłaszane przez dyrektorów szkół integracyjnych. Różnice te w odniesieniu do większości pytań były istotne statystycznie. Prawie nie wystąpiło natomiast zróżnicowanie pomiędzy szkołami podstawowymi i gimnazjalnymi.

Jednym z nielicznych pytań, gdzie odpowiedzi poszczególnych dyrektorów szkół nie różniły się w sposób istotny statystycznie, niezależnie od formy nauczania, jak i typu szkoły, było pytanie dotyczące oceny obowiązujących w kraju przepisów prawa oświatowego, dotyczących zasad wspierania uczniów z niepełnosprawnościami. Wśród ogółu respondentów przeważali zadowoleni z istniejących rozwiązań (8% ocen zdecydowanie dobrych i 46% raczej dobrych), w porównaniu do 2% ocen zdecydowanie negatywnych i 14% raczej złych. Trzech na dziesięciu badanych dyrektorów (29%) wybrało wskazanie środkowe „ani źle, ani dobrze”. Jednocześnie dyrektorzy deklarowali też, że dosyć dobrze znają poszczególne przepisy oświatowe, co jednak poza pytaniami o subwencję oświatową nie było weryfikowane w praktyce. Interesujące jest, że jednocześnie na pytanie o najczęstsze bariery w edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, z którą stykają się dyrektorzy, została wskazana nadmierna biurokracja, a wśród opinii wygłaszanych na różnego rodzaju spotkaniach i konferencjach poświęconych edukacji spotykano się przede wszystkim z opiniami krytycznymi⁹.

W odniesieniu do kwestii finansowych dziesięciu na dziesięciu pytanym dyrektorów (87%) wskazało także, że otrzymują dodatkowe środki na edukację UzN. Jednak tylko 27% wskazało, że środki te wystarczają na pokrycie pełnych kosztów wsparcia, 43% mówiło o większości, a 15% jedynie o zaspokojeniu

⁷ Podrozdział ten jest syntezą napisanego przeze mnie fragmentu raportu z badania SEON (Grzelak, Kubicki, Orłowska 2014, s. 121–146).

⁸ W przypadku tej ostatniej kwestii zob. też raport NIK z 2012 r. pt. „Kształcenie uczniów z niepełnosprawnościami o specjalnych potrzebach edukacyjnych”, w którym to ankietowani nauczyciele relatywnie najczęściej wskazywali szkoły specjalne, jako preferowaną formę kształcenia dla uczniów z niepełnosprawnościami, <http://www.nik.gov.pl/plik/id,4585,vp,5892.pdf>.

⁹ Zob. też np. wybrane wątki na forum Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty (OSKKO) poświęcone edukacji uczniów z niepełnosprawnościami, <http://oskko.edu.pl/forum/index.php>.

niewielkiej części wszystkich wydatków. Przy czym istotnie częściej na lepsze zaspokojenie kosztów wskazywali dyrektorzy ze szkół specjalnych, a relatywnie rzadziej rozmówcy ze szkół ogólnodostępnych. Co ciekawe, jedynie dwóch na pięciu dyrektorów (40%) zadeklarowało, że wie jaką dodatkową kwotę otrzymuje samorząd z budżetu państwa, w ramach subwencji oświatowej, na jednego niepełnosprawnego ucznia zgłoszonego przez szkołę do Systemu Informacji Oświatowej.

Dyrektorzy pytani o to, jak ogólnie rzecz biorąc oceniają dostosowanie swoich szkół do potrzeb UzN, wypowiedzieli się raczej pozytywnie. Zdecydowanie dobrze o poziomie dostosowania wypowiedziało się 60% dyrektorów szkół specjalnych, a raczej dobrze 32%, gdy jedynie 2% określiło te poziomy jako zdecydowanie zły. W przypadku dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych, choć liczba ocen zdecydowanie negatywnych nie różniła się (2%), o tyle połowa (53%) mówiła o raczej dobrym, a jedynie co piąty (18%) o bardzo dobrym dostosowaniu. O ile jednak ogólna opinia była raczej dobra, to już odpowiedzi w odniesieniu do poszczególnych wymiarów dostępności, takich jak: brak barier architektonicznych, posiadanie odpowiednich pomocy naukowych, form komunikacji (np. piktogramy, język migowy) czy dostępności strony internetowej, były już bardziej negatywne, np. jako na szkołę w pełni dostępną architektonicznie wskazała niecała połowa (46%) dyrektorów szkół specjalnych i jedynie 16% dyrektorów szkół ogólnodostępnych. Głównym wytłumaczeniem braku różnych form dostosowania był zaś deklarowany brak wystąpienia takiej potrzeby¹⁰. Można zatem postawić tezę, że pozytywne opinie o ogólnym dostosowaniu wynikały raczej z braku zetknięcia się z niektórymi potrzebami i próby ich zaspokojenia w praktyce niż z realnej oceny możliwości szkoły.

Interesujące jest zestawienie tych odpowiedzi z pytaniami o występowanie sytuacji, kiedy szkole zdarza się nie przyjąć dziecka niepełnosprawnego do placówki ze względu na brak możliwości zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Odpowiedzi dyrektorów wskazują, że przypadki takie wystąpiły w 4% szkół ogólnodostępnych, 20% szkół integracyjnych i 8% szkół specjalnych. Dyrektorom szkół zdarzało się także rekomendować rodzicom/opiekunom dziecka zmianę szkoły ze względu na brak możliwości zapewnienia odpowiedniego wsparcia. Miało to miejsce w 30% szkół ogólnodostępnych, 40% integracyjnych i 23% specjalnych. Dodatkowo na pytanie, czy zdarza się, że uczniowie z niepełnosprawnością z danej szkoły ogólnodostępnej bądź integracyjnej odeszli do szkoły specjalnej, twierdząco odpowiedziało 40% dyrektorów ze szkół ogólnodostępnych i 61% z integracyjnych. O wyzwaniach związanych z wspieraniem ucznia z niepełnosprawnością na terenie szkoły świadczą też odsetki uczniów objętych na-

¹⁰ Dla porównania patrz wyniki raportu przygotowanego na potrzeby Rzecznika Praw Obywatelskich w ramach monitoringu realizacji Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych na poziomie lokalnym, gdzie jeden z modułów poświęcono edukacji, <http://ankieta.pelnoprawni.gov.pl/>.

uczaniem indywidualnym, i tak zgodnie z wypowiedziami dyrektorów było to aż 26% UzN uczęszczających do badanych szkół ogólnodostępnych, 12% uczniów ze szkół integracyjnych i 10% ze szkół specjalnych. Biorąc pod uwagę te rozbieżności pomiędzy formami kształcenia w praktyce oznacza to, że w przypadku części szkół ogólnodostępnych edukacja włączająca to w rzeczywistości najbardziej skrajna forma segregacji.

Jednocześnie jednym z argumentów i wytłumaczeń o niedostosowaniu części szkół i braku możliwości świadczenia wsparcia są braki kadrowe, i tak według prawie połowy (48%) dyrektorów szkół ogólnodostępnych i 28% ze szkół specjalnych by móc w pełni efektywnie pracować z dziećmi niepełnosprawnymi w szkole powinni być zatrudnieni dodatkowi pracownicy pedagogiczni lub niepedagogiczni. Siedem na dziesięć przebadanych szkół ogólnodostępnych (69%) nie posiada na etacie żadnego psychologa, w przypadku szkół integracyjnych odsetek ten spada do jednej trzeciej (36%), a specjalnych 19%. W przypadku logopedów jest nieco lepiej, i tak żadnego etatu nie ma 41% szkół ogólnodostępnych, 28% integracyjnych i 14% specjalnych. W przypadku nauczycieli wspomagających¹¹ nie zatrudnia ich 81% szkół ogólnodostępnych objętych badaniem, czyli posiadających na swoim terenie uczniów z niepełnosprawnościami.

Powyższy przegląd wybranych rozkładów odpowiedzi pokazuje, że wiele szkół, w tym w szczególności ogólnodostępnych, deklaruje trudności w zapewnieniu odpowiedniego wsparcia przynajmniej niektórym uczniom z niepełnosprawnościami i nie jest też w pełni przygotowanych zarówno lokalowo, jak i pod względem posiadanej kadry. Z jednej strony nie jest to żadnym wytłumaczeniem, by nie przyjmować takich uczniów i nie zapewniać im wsparcia, ale z drugiej strony nie powinno też dziwić związane z tym przekonanie części dyrektorów o tym, że edukacja włączająca nie jest dla każdego UzN, jak i rozpowszechnione wśród dyrektorów szkół specjalnych przekonanie, wzmacniane przyjmowaniem uczniów ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, że to ich placówki są w stanie zapewnić najlepsze wsparcie UzN (zob. Grzelak i in. 2014, s. 142–144).

Ścieżki edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami i opinie rodziców na temat szkoły

Jednym z bardziej zaskakujących i stojących w sprzeczności z doświadczeniami projektu „Wszystko Jasne” monitorującego jakość i dostępność edukacji dla UzN wniosków z badania SEON były bardzo pozytywne opinie rodziców uczniów

¹¹ W przepisach prawa oświatowego są to nauczyciele posiadający kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

z niepełnosprawnościami, o szkołach w których uczą się ich dzieci. Odpowiedzi „oceniam ją bardzo dobrze” udzieliło 72% rodziców dzieci uczących się w szkołach specjalnych, około 60% w integracyjnych i ogólnodostępnych, a oceny pozytywne (bardzo i raczej dobre) zdecydowanie przeważały nad negatywnymi. Istnieje kilka wytłumaczeń tej rozbieżności, a jednym z bardziej oczywistych jest to, że porad szukają przede wszystkim rodzice napotykający na różnego rodzaju problemy i będący w trakcie szukania rozwiązań. Większość respondentów w badaniu SEON stanowili zaś tacy, którzy ich nigdy nie napotkali, bądź po ich napotkaniu zdążyli już zmienić szkołę na lepszą. Zgodnie z uzyskanymi odpowiedziami swoją podstawówkę zmieniała prawie jedna trzecia (30,5%) uczniów z niepełnosprawnościami, którzy w pierwszej rundzie badania uczyli się w szóstej klasie szkoły podstawowej, zmianę szkoły podstawowej u swojego dziecka zadeklarowało 20% rodziców gimnazjalistów, ze swojego gimnazjum przeniosło się 5,4% uczniów trzecich klas gimnazjalnych oraz łącznie 13% uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczających do przedszkoli. Warto wspomnieć, że dominującym kierunkiem było przechodzenie uczniów od placówek ogólnodostępnych do specjalnych. Rozkłady te dobrze korespondują z opiniami dyrektorów, jak i statystykami dostępnymi w Systemie Informacji Oświatowej i układają się w 9 ścieżek podzielonych na trzy podgrupy:

1. Ogólnodostępna
 - A. z Przedszkolem (24% populacji)
 - B. bez Przedszkola (12%)
2. Integracyjna
 - C. od Gimnazjum (C) (7%)
 - D. od Szkoły Podstawowej (D) (14%)
 - E. od Przedszkola (E) (8%)
3. Specjalna
 - F. od Gimnazjum (F) (8%)
 - G. od Końca Szkoły Podstawowej (G) (8%)
 - H. od Początku Szkoły Podstawowej (H) (9%)
 - I. od Przedszkola (I) (9%).

Wśród czynników wyróżniających ścieżkę ogólnodostępną występuje relatywnie częstsze zamieszkiwanie na wsi i w mniejszych miastach, udział poniżej średniej orzeczeń o upośledzeniu umysłowym, za to większy z dysfunkcjami wzroku i słuchu (ścieżka A) oraz orzeczenia wydane w relatywnie późnym wieku. Bardzo silnym powodem wyboru szkoły była bliskość miejsca zamieszkania, może to sugerować, że w wielu przypadkach można mówić o pozornym wyborze ścieżki włączającej związanym z ograniczonymi możliwościami wyboru.

Ścieżki integracyjne wyróżnia czas przejścia do integracji, najpóźniejszy w ścieżce C, gdzie przejście to podyktowane jest przede wszystkim problemami

w kształceniu w oddziałach ogólnodostępnych, gdy D i E najbardziej charakterystyczne dla większych miast i dobrze wykształconych rodziców, którzy są przekonani o wyższości formy kształcenia integracyjnego. Relatywnie częściej dotyczą uczniów z orzeczeniami o niepełnosprawności ruchowej, autyzmie, bądź niepełnosprawnościach sprzężonych, rzadziej upośledzeniu umysłowym. Różnice pomiędzy ścieżką D i E związane są przede wszystkim z większym zaangażowaniem rodziców we wspieranie dziecka w przypadku ścieżki E.

Ścieżki Specjalne F, G, H oraz I, z wyjątkiem ostatniej związanej od początku ze szkolnictwem specjalnym, związane są z gwałtownym przejściem pomiędzy szkołą ogólnodostępną a specjalną i choć przejścia z placówki integracyjnej do specjalnej się zdarzają, to nie na tyle by stworzyć odrębną ścieżkę. We wszystkich ścieżkach specjalnych nadreprezentowane są dzieci z upośledzeniem umysłowym, a niedoreprezentowane z niepełnosprawnością ruchową. Do ścieżki F należy relatywnie więcej gospodarstw z mniejszych miejscowości, o zbliżonych charakterystykach do A i B, co można wiązać nie tyle z przekonaniem do wyboru szkoły specjalnej co koniecznością posłania tam dziecka na skutek braku alternatywy w najbliższej okolicy. Ścieżka I wiąże się między innymi z wczesną diagnozą i orzeczeniem, relatywnie większą liczbą uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawnościach sprzężonych.

Podsumowanie

Polskie prawo, przynajmniej w teorii, dosyć dobrze zabezpiecza prawo do edukacji ucznia z niepełnosprawnością, jak i wybór przez rodzica formy kształcenia, należy również podkreślić relatywnie duże środki przeznaczane na wsparcie uczniów z niepełnosprawnościami z budżetu państwa, jak i rozbudowany katalog regulacji zabezpieczających ich prawa. Co więcej – przynajmniej na poziomie deklaratywnym – prawo to jest akceptowane i pozytywnie oceniane przez dyrektorów szkół.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami także w przeważającej większości są zadowoleni ze szkół, do których chodzą ich dzieci, choć należy podkreślić, że wielu z nich ma za sobą historię zmiany placówki edukacyjnej. Jednocześnie analiza ścieżek edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami pokazuje, że w praktyce sytuacja nie jest taka optymistyczna. Świadczy o tym przede wszystkim stopniowe przechodzenie UzN z edukacji włączającej do segregacyjnej. Nie można też zignorować faktu, że istnieje wyraźne zróżnicowanie między posiadanym zapleczem – w rozumieniu zarówno infrastruktury, jak i kadry – pomiędzy szkołami specjalnymi a ogólnodostępnymi.

Patrząc w przyszłość widać wyraźnie, że jednym z głównych wyzwań systemowych jest zagospodarowanie potencjału szkół specjalnych i pracującego w nich personelu, czy to – zgodnie z duchem i literą Konwencji Praw Osób Niepełnosprawnych, a w szczególności art. 24 – na rzecz edukacji włączającej i wspierania szkół ogólnodostępnych czy też czego chcą sami nauczyciele ze szkół specjalnych przekonani, że edukacja segregacyjna jest najlepsza dla większości uczniów z niepełnosprawnościami przez stosowanie silniejszych „zachęt” do nauki większej liczby uczniów w szkołach specjalnych, a tym samym zwiększenie ich liczby w placówkach segregacyjnych¹². Ten dylemat wydaje się wciąż nierozstrzygnięty, choć istniejące rozwiązania prawne nakazywałyby krok ku większej spójności prawa i praktyki, czyli większe wspieranie włączania.

Istotnym elementem takiej zmiany jest także wspieranie szkół ogólnodostępnych w przerwaniu błędnego koła, jakim jest brak dostosowania do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami ze względu na brak takich uczniów, jak i brak takich uczniów ze względu na brak dostosowania. Ostatnią kwestią są szkoły i oddziały integracyjne znajdujące się – co potwierdzają wyniki badań IBE – pomiędzy szkołami ogólnodostępnymi i specjalnymi. Moim zdaniem sam fakt ich trwania, jako formy przejściowej pokazuje niedokończoną transformację, ponieważ przy odpowiednim wsparciu w szkołach masowych integracja w obecnej formule traci rację bytu, a nie zapewnia tak specjalistycznego wsparcia dla uczniów z najgłębszymi niepełnosprawnościami, jak szkoły specjalne.

Podsumowując można powiedzieć, że pomimo wielu zmian prawnych, jakie dokonały się w ostatnich latach, jak i dosyć jednoznaczному wskazaniu edukacji włączającej, jako wiodącej formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami wciąż, jeśli chodzi o praktykę oświatową, jesteśmy w trakcie dyskusji o tym, jak najlepiej kształcić uczniów z niepełnosprawnościami i jednocześnie co zmienić w systemie oświaty, by to kształcenie było lepsze.

Bibliografia

- Al-Khamisy D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu: w poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Siel, Warszawa.
- Brzezińska A., Rycielski P., Sijko K. (2010), *Wyzwania metodologiczne: diagnoza potrzeb i ewaluacja wsparcia wśród osób z ograniczeniami sprawności*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Gąciarz B., Rudnicki S. (red.) (2014), *Polscy niepełnosprawni: od kompleksowej diagnozy do nowego modelu polityki społecznej*, Wydawnictwa AGH, Kraków.

¹² Takie wnioski pojawiają się też na wszystkich debatach i dyskusjach poświęconych edukacji uczniów z niepełnosprawnościami.

- Grzelak P., Kubicki P., Orłowska M. (2014), *Realizacja badania ścieżek edukacyjnych niepełnosprawnych dzieci, uczniów i absolwentów. Raport końcowy*, Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2012), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Kołaczek B. (2010), *Polityka społeczna wobec osób niepełnosprawnych*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa.
- Kubicki P. (2012), *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami*, Biuletyn RPO. Źródła, nr 10, s. 34–40.
- Kubicki P. (2013), *Prawne bariery edukacji włączającej*, „Studia Prawnicze”, z. 2(194), s. 63–77.
- Roulstone A., Prideaux S. (2012), *Understanding disability policy*, Policy Press [u.a.], Bristol.
- Serafin T. (2011), *Tworzenie warunków do kontynuacji nauki na kolejnym poziomie edukacji przez uczniów z niepełnosprawnościami – możliwości a praktyka*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, I/2011(1), I/2012(2).
- Shah S., Priestley M. (2011), *Disability and social change: private lives and public policies*, Portland, Policy Press, Bristol.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych: sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A. (2010), *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Woźniak Z. (2008), *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej społeczny kontekst medycznego problemu*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa.
- Zadrozny J. (red.). (2015), *Społeczny Raport Alternatywny z realizacji Konwencji o prawach osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, Fundacja KSK, Warszawa, <http://konwencja.org/english/>.

Grażyna Mikołajczyk-Lerman
Uniwersytet Łódzki

Bariery w realizacji prawa do edukacji dzieci z niepełnosprawnościami w opinii ich rodziców. Rekomendacje dla polityki oświatowej

Barriers to the realization of the right to education
for children with disabilities in the opinion of their parents.
Recommendations for educational policy

The article focuses on the barriers and problems that arise on the line child with a disability and the educational system. Presentation of selected problems that most impede access of the child to education can contribute to the improvement of activities in the context of the broader education policy, the subject of which is widely understood system of educational tutorials in which special educational needs should find their permanent and rightful place. Proper implementation of the rights of the disabled child to education, science and vocational training gives a chance to the child's achieving the fullest possible social integration and individual development, and thus can contribute to general social benefits.

Słowa kluczowe: dziecko z niepełnosprawnością, prawo do edukacji, polityka oświatowa

Keywords: a child with a disability, the right to education, education policy

Wprowadzenie

Oświata w Polsce kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniem zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka¹. System oświaty ma zapewnić w szczególności realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku

¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz. U. Nr 95, poz. 425 (tekst jedn.: Dz. U. z 2015 r. poz. 2156, z późn. zm.).

i osiągniętego rozwoju, dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Szczególnie podkreśla się możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, a także opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych. Wskazuje się także na przygotowywanie uczniów do wyboru zawodu i kierunku kształcenia oraz stworzenie warunków do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz kształtowanie aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego.

Minister edukacji narodowej co roku, na podstawie przepisów ustawy o systemie oświaty (art. 35 ust. 2 pkt 1), ustala **podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa** w danym roku szkolnym. Stanowi to podstawę do planowania przez organy nadzoru pedagogicznego, a także placówki doskonalenia nauczycieli działań w nadchodzącym roku szkolnym. Wyszczególnione zostają w nim podstawowe kierunki realizacji przez kuratorów oświaty polityki edukacyjnej państwa, w szczególności zadań z zakresu nadzoru pedagogicznego.

Dla przykładu, w roku szkolnym 2013/2014, monitorowaniu poddany miał zostać proces wdrażania podstawy programowej kształcenia ogólnego i w zawodach oraz wspieranie szkół przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne i placówki doskonalenia nauczycieli w realizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2014/2015 obejmowały zapis o edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych, a w roku szkolnym 2015/2016 – wzmocnienie bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, młodzieżowych ośrodkach socjoterapii, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodkach wychowawczych i ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych.

Wydaje się, że o ile prawne uregulowania wydają się w pełni zabezpieczać warunki do realizacji prawa do nauki dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami, to w rzeczywistości pojawiają się trudności w realizacji tych gwarancji.

Brak skutecznego dostępu do oświaty, nauki i przygotowania zawodowego szczególnie w przypadku dzieci nie w pełni sprawnych skutkuje daleko idącymi konsekwencjami, tak dla jednostki, jak i dla całego społeczeństwa.

Dostęp do edukacji stanowi istotne narzędzie integracji bądź wykluczenia. Prawo dostępu dziecka niepełnosprawnego do placówek edukacyjnych może po-

wodować daleko idące konsekwencje dla przyszłości dziecka, ale także dla zdrowych członków społeczeństwa w oswojaniu się z „innością”. W szczególności zapewnienie wczesnego kontaktu z rówieśnikami zwiększa szanse dzieci niepełnosprawnych na właściwą socjalizację. Koszty społeczne kształcenia segregacyjnego są bardzo wysokie, ponieważ dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami nie mają szans na normalne funkcjonowanie, rywalizowanie i rozwijanie się wraz ze swoimi rówieśnikami. To powoduje obniżenie ich umiejętności społecznych i często skutkuje porażką w kontynuacji kształcenia na poziomie wyższym, a uzyskane przez nich kwalifikacje nie wystarczają do podjęcia pracy na otwartym rynku pracy. Zazwyczaj ich kariera zawodowa oznacza zatrudnienie w sektorze chronionym, co powoduje ich dalszą izolację od reszty społeczeństwa. Często osoby niepełnosprawne pozostają poza rynkiem pracy, a podatnicy ponoszą konsekwencje finansowe takiego stanu rzeczy. Co ważne, segregacyjny przebieg edukacji dla wielu uczniów niepełnosprawnych jest przyczyną trwałego wykluczenia społecznego, którego nie wyrównują prowadzone później liczne szkolenia i treningi mające ułatwić podejmowanie pracy przez dorosłe osoby niepełnosprawne. Błędy w systemie oświaty są więc kosztowne również dla systemu pomocy społecznej (Dudzińska 2012a).

Model segregacyjny nie przyczynia się do podniesienia niskiej świadomości społeczeństwa w obszarze niepełnosprawności i codziennego funkcjonowania osób niepełnosprawnych. Dominują i utrwalają się stereotypy, gdy dzieci sprawne nie widzą w swoim otoczeniu – w przedszkolu, w szkole – rówieśników niepełnosprawnych, młodzież nie spotyka w szkole koleżanek i kolegów z niepełnosprawnością, a studenci na uczelni spotykają nieliczne osoby niepełnosprawne, którym udało się zrealizować swoje plany na wcześniejszych szczeblach edukacji. Przejawem niskiej świadomości społecznej jest także częsta niechęć rodziców dzieci sprawnych do tworzenia klas integracyjnych z dziećmi niepełnosprawnymi. Powody takiej niechęci są różne, a błędne koło niezrozumienia i braku otwartości na nowe rozwiązania nakręca się w takiej sytuacji coraz bardziej (Białek, Nowak-Adamczyk 2012, s. 11–12).

Należy mieć na uwadze fakt, iż dostęp do edukacji to istotne narzędzie integracji, jednak warunki jego realizacji różnią się w zależności od aktualnie realizowanej polityki, historii i sytuacji gospodarczej kraju i często z wielu powodów niewłaściwie prowadzona integracja może spowodować podwójne wykluczenie dziecka niepełnosprawnego.

A. Dudzińska (2012a) zauważa, iż odsetek uczniów niepełnosprawnych jest znacząco wyższy w szkołach na poziomie obowiązkowym, niższy w tych, z których korzystanie nie jest obligatoryjne, a to może świadczyć o tym, że niepełnosprawność jest istotną barierą dyskryminującą w korzystaniu z prawa do edukacji.

Dane dotyczące mniejszego udziału uczniów niepełnosprawnych w edukacji na poziomie nieobjętym obowiązkiem szkolnym powinny stanowić wskazówkę, co do przyszłych działań dla osób odpowiedzialnych za realizację zadań oświatowych.

Unormowania prawne porządkują szereg problemów edukacyjnych i rehabilitacyjnych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, ale barierą są niejednokrotnie warunki dla urzeczywistnienia właściwych zapisów prawa. Na przykład, w przypadku oświaty dotyczy to głównie bazy lokalowej i jej wyposażenia, ale też przygotowania odpowiedniej kadry do opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. Można to odnieść szczególnie do środowisk oddalonych od dużych aglomeracji miejskich oraz głębokich i sprzężonych upośledzeń (Sowa 2006, s. 236–237).

Prezentowany artykuł koncentruje się na barierach i problemach, które powstają na linii dziecko z niepełnosprawnością a system oświaty. Przedstawienie wybranych problemów, które w największym stopniu utrudniają dostęp dziecka do edukacji może przyczynić się do udoskonalenia działań w ramach polityki oświatowej, której przedmiotem jest szeroko rozumiany system oświatowo-wychowawczy, w obrębie którego specjalne potrzeby edukacyjne powinny znaleźć swoje stałe i należne im miejsce. Prawidłowe realizowanie prawa dziecka niepełnosprawnego do oświaty, nauki i przygotowania zawodowego daje szansę na osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, a tym samym może przyczynić się do korzyści ogólnospołecznych.

Dziecko niepełnosprawne i jego specjalne potrzeby edukacyjne a szkoła – problemy w dostępie do edukacji i realizacji nauki w świetle wyników badań

Badania przeprowadzone wśród rodziców uczniów z niepełnosprawnościami w Łodzi² potwierdzają dotychczasowe problemy dostępu do edukacji (oświaty, nauki i przygotowania zawodowego) i realizacji nauki dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami.

W zasadzie rodzice zgłaszają problemy z funkcjonowaniem dziecka niepełnosprawnego we wszystkich typach szkół.

² Projekt *Uczeń niepełnosprawny w systemie edukacji; Formy i efektywność pomocy społecznej świadczonej osobom niepełnosprawnym lub ich opiekunom* realizowany był w ramach projektu naukowo-badawczego Grant Prezydenta Miasta Łodzi w latach 2009–2010. Analizie badawczej poddano 601 ankiet przeprowadzonych z rodzicami/opiekunami dzieci niepełnosprawnych (posiadających orzeczenie o niepełnosprawności) w wieku szkolnym, uczęszczających do łódzkich szkół masowych, integracyjnych i specjalnych.

W szkole masowej jedna z matek opisuje doświadczenia w ten sposób:

[...] mój syn chodził do tak zwanego normalnego [masowego] i gimnazjum i do szkoły podstawowej i muszę przyznać z żalem, że w szkole podstawowej zniechęcono go maksymalnie do nauki, w ogóle do jakich kontaktów międzyludzkich. Był taki odizolowany. I nie to, że dzieci go odizolowały, tylko to było za sprawą wychowawcy klasy. W momencie kiedy właśnie poszedł do tej szkoły, były różne akademie, dzieci brały udział w tej akademii, oczywiście on się zgłaszał, ale na żadną (...) nie wiem, jak gdyby nie dostał pozwolenia, żeby brał udział, żeby mógł jakiś wierszyk powiedzieć, żeby cokolwiek mógł zrobić, na tym przedstawieniu. Inne dzieci owszem, te, te zdolniejsze, te zgrabniejsze, mądrzejsze owszem tak, a on nie (R4,F1)³.

W szkołach/oddziałach integracyjnych głównym problemem jest fakt, iż szkół/oddziałów tego typu jest za mało oraz są to placówki mało dostępne:

Poszliśmy do Szkoły Podstawowej złożyliśmy dokumenty, podanie. W marcu był jak to ja nazywam „casting” dla dzieci, czyli badanie (które już z kolei?) przez panie ze szkoły, czy Jaś się nadaje do integracji. Po czym pani stwierdziła, że jak najbardziej, się nadaje, ale to czy będzie chodził do tej szkoły, zależy od kolejnej komisji z UMŁ. Czy będzie dla niego miejsce, bo w szkole jest pierwsza klasa dla 5 niepełnosprawnych, a chętnych dużo (RDN159/7).

Pomimo tego, że rodzice dzieci niepełnosprawnych zabiegają o to, aby ich dzieci uczyły się w szkołach/oddziałach integracyjnych i wiążą z tym duże nadzieje, to jednak nie są w pełni zadowoleni z działań integracyjnych na terenie szkoły, co ilustrują przykładowe wypowiedzi:

Szkoły nie są przygotowane technicznie ani merytorycznie do odpowiedzialnej opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym. Ja sama musiałam z córką po wyjściu ze szpitala przebywać w szkole, ponieważ z powodu braku opieki została przewrócona chodząc o kulach. Dzieci w klasie nie były przygotowane do obcowania z osobą, która potrzebuje z ich strony pomocy. Często zrzucano jej kurtkę w szatni na podłogę, bo wieszala ją na czymś wieszaku, gdyż do swojego nie mogła dosięgnąć stojąc o kulach (RDN 340).

Nauczyciele wspomagający powinni być obecni na wszystkich lekcjach z dziećmi niepełnosprawnymi (obecnie u syna są tylko na zajęciach zintegrowanych). Nie ma takiego nauczyciela np. na lekcjach języka angielskiego czy religii. Dzieci te wymagają przecież wsparcia i pomocy ze strony innych osób. Każdemu dziecku powinien przysługiwać transport do szkoły (jeżeli wymaga dojazdu do szkoły) (RDN125/5).

Byliśmy z mężem ogromnymi zwolennikami integracji, zrobiliśmy wszystko, aby córka uczęszczała do przedszkola integracyjnego, potem szkoły podstawowej. Dość szybko

³ Cytowane w tekście wypowiedzi pochodzą z ankiet i fokusów przeprowadzonych z rodzicami/opiekunami dzieci niepełnosprawnych. Zostały one oznaczone w następujący sposób: wypowiedzi rodziców dzieci niepełnosprawnych (RDN i numer ankiety); fokusy z matkami dzieci niepełnosprawnych (R i numer respondenta oraz F i numer fokusa).

zostaliśmy „wylczeni” z integracji. Widać jak wiele pracy przed naszym społeczeństwem, żeby to wszystko dobrze funkcjonowało (RDN 329).

Klasa integracyjna w szkole masowej to jedna wielka pomyłka. Myślałam, że zrobię dobrze posyłając tam swoje dziecko (kontakt z dziećmi zdrowymi). Niestety zrobiłam jedynie nieodwracalną krzywdę mojemu dziecku i sobie - ponieważ trudno jest mi teraz sobie to darować. O łamaniu barier pomiędzy ludźmi zdrowymi, a chorymi (dotyczy to w dużej mierze umysłowo chorych) sporo się mówi, czyta, ogląda – nie ma to jednak nic wspólnego z rzeczywistością (RDN 171/1).

Oznacza to, że codzienność szkolna z reguły odbiega od wizji szkoły nakreślonej w przepisach. Jak stwierdza A. Dudzińska [2012b], wie o tym niemal każdy rodzic, zwłaszcza jeśli niepełnosprawne dziecko jest uczniem szkoły ogólnodostępnej lub integracyjnej. Wynika to z wadliwego mechanizmu finansowania zwiększonych potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Tym bardziej na uznanie zasługują te przedszkola i szkoły, w których mimo systemowych utrudnień udaje się w pełni zaspokajać specjalne potrzeby niepełnosprawnego dziecka.

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego pociąga za sobą określone obowiązki po stronie szkoły. Nie zawsze, zatem dziecko niepełnosprawne jest mile widziane w szkole ogólnodostępnej, w której trzeba wówczas przemyśleć i wdrożyć szereg dostosowań. Szkole może być łatwiej pogodzić się z obecnością ucznia niepełnosprawnego, jeśli nie jest to pierwszy taki uczeń. Nawet, jeśli poprzednie doświadczenie było zniechęcające, to personel szkoły często w takiej sytuacji zdaje sobie sprawę z obowiązujących przepisów i jest bardziej kompetentny.

U podstaw niechętniej z reguły reakcji szkoły na orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego leży wspomniany brak mechanizmu powodującego automatycznie zwiększone finansowanie edukacji ucznia niepełnosprawnego. Szkoła musi realizować dodatkowe zadania, ale by je sfinansować, zmuszona jest prosić każdorazowo o środki swój organ prowadzący (gminę). W dodatku dyrektor szkoły pozostaje w bezpośredniej zależności od wójta (burmistrza, prezydenta), gdyż powoływany jest przez niego na stanowisko dyrektora w trybie konkursowym.

Rodzice dzieci niepełnosprawnych często nie są świadomi tego, że szkoła narusza przepisy, samorząd nie wywiązuje się ze swoich obowiązków, a koszty tych naruszeń i zaniedbań ponoszą właśnie oni. Przede wszystkim dlatego, że nie znają swoich praw i praw swojego dziecka, przez co nie są w stanie wyegzekwować od systemu oświaty tego, co im się ustawowo należy.

„Niestety Polska rzeczywistość obfituje w niechlubne przykłady łamania prawa przez placówki oświatowe. Szkoła często wzywa telefonicznie rodziców do niezwłocznego przybycia, gdy nie radzi sobie danego dnia z niepełnosprawnym uczniem, rozlicza rodziców z odrabiania lekcji przez dziecko, z nieprzygotowania do zajęć, ze słabych postępów w nauce, z jego zachowania w szkole itp. Budzi w rodzicach poczucie winy i odpowiedzialności za te obszary. «Opornym» rodzi-

com grozi się często nauczaniem indywidualnym, skargami innych rodziców, wrogością kolegów, niechęcią nauczycieli, a nawet brakiem promocji dziecka do następnej klasy. Najbardziej upartych w obronie praw własnych dzieci rodziców szkoły potrafią zgłosić do sądu rodzinnego – jako przypadki wymagające wglądu w sprawowanie władzy rodzicielskiej. Niejednemu rodzicowi złamano w ten sposób przysłowiowy kręgosłup, skłaniając do potulnego godzenia się na wszystko, czego żąda szkoła” (Dudzińska 2012b).

Wiele do życzenia pozostawia także, zdaniem rodziców, pobyt dziecka niepełnosprawnego w **placówkach specjalnych**:

My, jako rodzice dzieci niepełnosprawnych nie mamy żadnego wyboru, jeśli chodzi o szkoły specjalne. Nie ma dla naszych dzieci książek dostosowanych do ich potrzeb i warunków nauki. Programy powinny być pisane indywidualnie dla każdego dziecka (tak mówią pedagodzy), ale tak nie jest. Nauczyciele nie są przygotowani do nauki dzieci upośledzonych umysłowo, bo ucząc w szkołach specjalnych głównie mieli kontakty z dziećmi zaniedbanymi socjalnie, z rodzin patologicznych (RDN 118/6).

Niestety mam wrażenie, że nawet w szkole specjalnej nie wszyscy pedagodzy potrafią pracować z dzieckiem niepełnosprawnym (RDN 329).

Relacje między rodzicami a nauczycielami w sprawach dotyczących dziecka, pozostają w związku z typem szkoły. W szkołach specjalnych uwagi rodziców są częściej niż w pozostałych typach szkół brane pod uwagę. Może być to spowodowane lepszym przygotowaniem i umiejętnościami nauczycieli do opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym w szkołach specjalnych, a z drugiej strony koniecznością większego zainteresowania dzieckiem z góry uznanym za problematyczne oraz z pewnością mniejszą liczbą uczniów w tych szkołach, co powoduje bardziej „famiłarną” atmosferę i relacje na linii rodzice – nauczyciele (np. częstsze rozmowy indywidualne, spotkania).

Gdy uczniowie niepełnosprawni potrzebują pomocy w odrabianiu lekcji, to w blisko 60% zajmuje się tym rodzic dziecka, czyli najczęściej jest to matka. Prawie 8% dzieci potrzebowałoby takiej pomocy, a jej nie otrzymuje, a tylko 4,7% badanych uczniów korzysta z pomocy dostępnej na świetlicy szkolnej.

Zaangażowanie, szczególnie matek w odrabianie lekcji przez dziecko często jest warunkiem uzyskiwania osiągnięć w karierze edukacyjnej dziecka, co podkreśla jedna z matek:

Ja mu w domu tłumaczyłam na ile potrafiłam, uczyliśmy się wspólnie, do końca gimnazjum siedziałam z nim odrabiałam lekcje (F1, R4).

Ale bywa też, że rodzice nie są w stanie sprostać wymogom edukacyjnym i wspierać swoje dzieci w odrabianiu lekcji:

[...] bo też jej dużo nie pomogę, nie mam wykształcenia takiego, żeby jej tam w matematyce teraz są takie, w tej chwili jest ciężka nauka (F1, R2).

W szkole dzieci z badanych rodzin uczęszczają głównie na dodatkowe zajęcia wyrównawcze (41,1%), kółka zainteresowań (31,5%), zajęcia logopedyczne (19,9%), zajęcia z psychologiem (15,0%) oraz zajęcia z pedagogiem (19,1%).

Wśród innych zajęć wymieniane są głównie zajęcia nauki języków obcych – często dla wyrównania poziomu nauki wymaganego w szkole bądź też nadrobienia zaległości spowodowanych najczęściej nieobecnościami spowodowanymi chorobą, pobytami w szpitalu bądź sanatorium (11,4%).

Poza szkołą nieodpłatnie dzieci korzystają głównie z zajęć z psychologiem (17,3%).

Problemy i trudności dziecka niepełnosprawnego w szkole, wiążą się głównie z trudnościami w przyswajaniu materiału i w konsekwencji gorszych ocen czy nawet zagrożeń w przypadku niektórych przedmiotów.

Dyskryminacja dzieci niepełnosprawnych na terenie szkoły przejawia się głównie w relacjach z nauczycielami i rówieśnikami. Wśród najważniejszych problemów i trudności w szkole wymieniane są najczęściej problemy związane ze stanem zdrowia dziecka, problemy z nauką, relacje z nauczycielami i relacje (głównie ich brak) z rówieśnikami.

Problemy związane ze stanem zdrowia dziecka, rodzice tak opisują:

Są ograniczenia nauczycieli dotyczących udzielenia pomocy medycznej (RDN 137)

Obecnie córka jest po operacji skoliozy. Przed operacją — pomimo bardzo dużego skrzywienia kręgosłupa — córka musiała tak jak inni uczniowie nosić ciężki plecak z książkami, ponieważ żaden z nauczycieli nie widział problemu, a niektórzy wręcz potrafili stawiać jedynki za brak podręcznika w szkole (RDN 551)

Brak intymności w czasie czynności fizjologicznych leczniczych, które musi odbywać w szkole (RDN123/2)

Nauczyciele w szkole nie chcą się stosować do zaleceń z poradni, mimo osobistych z nimi rozmów (RDN157/5).

Zaległości w nauce z powodu pobytów w szpitalu i zwolnień lekarskich domowych (RDN 60/7).

Problemy z nauką, relacje z nauczycielami potwierdzają takie przykładowe wypowiedzi rodziców:

Obszerny materiał. Zbyt duże tempo (RDN127/3)

Nauczyciele nie akceptują w ogóle zaleceń psychologa (RDN 198/0)

Mój syn chodził do tak zwanego normalnego i gimnazjum i do szkoły podstawowej i muszę przyznać z żalem, że w szkole podstawowej zniechęcono go maksymalnie do nauki, w ogóle do jakiś kontaktów międzyludzkich. Był taki odizolowany. I nie to, że dzieci go odizolowały, tylko to było za sprawą wychowawcy klasy. Od szkoły podstawowej, od pierwszej klasy były wyjazdy tak zwane integracyjne na zielone szkoły.

Pani na lekcjach zachęcała „ach jak to będzie fajnie” i namawiała, żeby jechały, ale do mojego syna mówiła: „ty Piotrek nie pojedziesz, bo ty sobie nie dasz rady”. To, co to jest za integracja mając dziecko niepełnosprawne w klasie – on był jeden – zamiast go zżyć z całą klasą, to on był izolowany. Przez sześć lat miał tą samą wychowawczynię i praktycznie na koniec szkoły podstawowej pani się przyznała, że ona się go po prostu bała, nie wiedziała jak z nim postępować. Nie przyszła do mnie wcześniej, nie powiedziała, mimo, że on chodził do pedagogów, żeby ona wiedziała jak z nim postępować. Ona nie wyciągnęła do niego ręki (R3, F1).

Szczególnie w wieku dorastania bardzo dolegliwy jest brak kontaktów z kolegami i przyjaciółmi. Niepełnosprawność wraz z przemianami towarzyszącymi adolescencji powodują zwiększenie poczucia odrzucenia i osamotnienia:

Obecnym problemem mego dziecka jest wchodzenie w okres dojrzewania. Nie dorównuje swoim rówieśnikom. Jest bardzo zbuntowany, że nie może uczestniczyć w wielu wyjściach, grach grupowych, spotkaniach ze swoimi kolegami (RDN029)

Dziecku wstyd własnej niepełnosprawności, odrzucanie przez kolegów (RDN301/7).

Zadowolające może być to, iż rodzice chwalą nauczycieli głównie za pomoc w rozwiązywaniu problemów i rzetelne informowanie o postępach i sukcesach dziecka, a tylko co dziesiąty badany wskazuje na problemy w relacjach dziecka z nauczycielami.

W świetle przeprowadzonych analiz można wskazać na to, że uczeń niepełnosprawny ma **ograniczone perspektywy kształcenia zawodowego**.

Problemy ucznia niepełnosprawnego w systemie edukacyjnym w kontekście ograniczonych perspektyw na przyszłość koncentrują się wokół trudności w dostępie do placówek integracyjnych, specyficznych problemów w szkole i ograniczonych możliwości kształcenia zawodowego.

Wśród powodów, dla których dziecko nie będzie kontynuowało nauki najczęściej wymieniane są: zła sytuacja materialna rodziny, problemy z nauką, zniechęcenie dziecka nauką oraz brak oferty edukacyjnej dla dzieci z upośledzeniami.

Oczywiście istotnym czynnikiem wpływającym na plany dotyczące kontynuacji nauki jest norma intelektualna stwierdzona u dziecka. Rodzice dziecka poniżej normy intelektualnej częściej wskazują na to, że dziecko nie będzie kontynuowało nauki. Istotnie różnicujący jest także typ placówki, do której uczęszcza dziecko, częściej dzieci ze szkół specjalnych nie będą kontynuowały nauki.

Deklaracje, co do dalszej nauki dziecka różnicuje także wykształcenie rodziców, im wyższy poziom wykształcenia rodzica, tym częściej deklarowana jest kontynuacja nauki przez dziecko niepełnosprawne.

Zmienną różnicującą jest także wiek dziecka – im dziecko młodsze, tym częściej deklaruje się dalszą naukę dziecka, co jest zrozumiała ze względu na obowiązek szkolny, któremu podlegają wszystkie dzieci.

Wyraźnie widać, że bardziej optymistyczne są deklaracje w przypadku rodziców dzieci młodszych. Może to wynikać z tego, że po pierwsze w przypadku tych dzieci dalsza jest perspektywa do ukończenia obowiązkowej nauki, po drugie większe są nadzieje, co do rozwoju i postępów dziecka. Rodzice dzieci starszych już stoją przed dylematem zakończonego etapu obowiązkowego powszechnego obowiązku szkolnego, a wybory dalszego nauczania są ograniczone. Prawdopodobnie w niektórych przypadkach główną rolę odgrywają tu możliwości samego dziecka.

W obliczu przeprowadzonych analiz wyników badań trudno nie zgodzić się z opiniami specjalistów, którzy twierdzą, że: „W praktyce zatem, pomimo prawnego zabezpieczenia potrzeb edukacyjnych ucznia z niepełnosprawnością, największy wpływ na jego edukację mają rodzice, a dokładniej ich status społeczno-ekonomiczny pozwalający z jednej strony na opłacenie dodatkowych świadczeń edukacyjnych, a z drugiej zapewniający odpowiednie kwalifikacje do «wyszarpywania» w ramach istniejącego systemu należnego prawnie wsparcia. W dalszej kolejności istotne jest miejsce urodzenia wpływające na wysokość dochodów własnych gminy pozwalających wydać dodatkowe środki na edukację oraz dostęp do specjalistów. Ostatnim czynnikiem są poszczególne jednostki pełniące kluczowe funkcje w procesie organizacji edukacji: urzędnicy samorządowi, dyrektor placówki i poszczególni nauczyciele. Natomiast ramy prawne są pewnym punktem odniesienia, mniej lub bardziej odległym od praktyki” [Kubicki 2012: 40].

Wskazywane przez rodziców problemy znajdują potwierdzenie w wystąpieniu Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 stycznia 2013 r. w sprawie równego dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami zawierającego ogólne rekomendacje w zakresie działań, jakie należy podjąć w celu zapewnienia równego dostępu do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Według Rzecznika niepełnosprawni powinni mieć swobodny dostęp do wszystkich szkół, a w obliczu przestarzałego systemu pracy z uczniami niepełnosprawnymi w Polsce, sugerowana jest konieczność jego reformy. Rzecznik postuluje wdrożenie do polskiego systemu prawnego oraz praktyki działania instytucji publicznych w Polsce postanowień Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Koordynacją polityki państwa wobec osób niepełnosprawnych powinien zajmować się organ wyznaczony w ramach struktur rządowych. Działania instytucji oświatowych powinny być ukierunkowane na promocję modelu edukacji włączającej, tak aby jak największa grupa uczniów niepełnosprawnych kształciła się w szkołach ogólnodostępnych. Na każdym etapie edukacyjnym dyrekcja szkoły lub placówki oświatowej oraz nauczyciele pracujący z dzieckiem niepełnosprawnym powinni współpracować z rodzicami ucznia. W ramach systemu wsparcia uczniów oraz rodziców dziecka z niepełnosprawnością należy zapewnić im profesjonalną pomoc psychologiczną. Niezbędne jest bieżące moni-

torowanie procesu kształcenia uczniów z niepełnosprawnością. Należy sukcesywnie eliminować bariery architektoniczne w budynkach szkół i placówek oświatowych oraz uczelni wyższych, a także zapewnić dostęp do podręczników i pomocy dydaktycznych [Rzecznik Praw Obywatelskich 2012].

W ocenie **szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych** uwzględniono ocenę przygotowania dziecka przez szkołę oraz postulaty rodziców w zakresie zwiększenia tych szans.

Rodzice w sposób pozytywny oceniają przygotowanie dziecka przez szkołę do dalszej nauki, funkcjonowania w grupie rówieśniczej i samodzielności życiowej.

Zmiennymi różnicującymi ocenę przygotowania dziecka przez szkołę do dalszej nauki jest typ placówki (najgorzej jest to oceniane w szkołach specjalnych), norma intelektualna dziecka (gorsze oceny u rodziców dzieci poniżej normy) oraz wiek dziecka (gorsze przygotowanie w ocenie rodziców starszych dzieci).

Z przeprowadzonych analiz wynika także, iż rodzice dzieci poniżej normy intelektualnej dwukrotnie częściej wskazują na gorsze przygotowanie dziecka przez szkołę do dalszej nauki w porównaniu z rodzicami dzieci będącymi w normie intelektualnej.

Rodzice dzieci młodszych generalnie lepiej oceniają przygotowanie swojego dziecka do dalszej nauki; podczas gdy wśród rodziców dzieci starszych jest więcej niezadowolonych pod tym względem.

Wśród działań, które mogłyby zwiększyć szanse edukacyjne dziecka niepełnosprawnego, na pierwszym miejscu znalazło się zdaniem rodziców zwiększenie pomocy materialnej (45,8%). W dalszej kolejności wymienione są: pozwolić dziecku wykazać się umiejętnościami (41,3) oraz bardziej angażować dziecko w aktywności szkolne (akademie, kółka zainteresowań) (34,4%).

Rodzice wskazują szczególnie na takie czynniki, które pomogłyby zwiększyć szanse edukacyjne ich dzieci, jak: pomoc szkoły w nadrabianiu zaległości często spowodowanych chorobami dziecka i pobytami w szpitalach, zwiększenie liczby zajęć dodatkowych, zindywidualizowanie podejścia do dziecka niepełnosprawnego, utworzenie większej liczby placówek specjalistycznych dla dzieci niepełnosprawnych i przede wszystkim zwiększenie oferty szkolnictwa zawodowego. Szczególne znaczenie wydaje się mieć dla rodziców stworzenie możliwości kształcenia zawodowego niepełnosprawnych nastolatków, zgodnie z ich możliwościami, ale także z zainteresowaniami. Ich zdaniem te podstawowe trudności ograniczają aktualnie możliwości dziecka i stanowią złą prognozę dla ich przyszłości.

Generalnie należy stwierdzić, iż rodzice dzieci niepełnosprawnych najniżej oceniają wkład szkoły w przygotowanie dziecka do samodzielności życiowej. Nieco lepiej oceniane jest przygotowanie do dalszej nauki i do funkcjonowania w grupie rówieśniczej.

Odzwierciedleniem obaw, zastrzeżeń i postulatów rodziców/opiekunów dzieci z niepełnosprawnościami są opinie innych uczestników procesu kształcenia, czyli rodziców dzieci pełnosprawnych oraz samych dzieci (zarówno pełno-, jak i niepełnosprawnych) w placówkach integracyjnych. Z przeprowadzonych badań [Mikołajczyk-Lerman 2013] ewidentnie wynika potwierdzenie uwag dotyczących funkcjonowania oświaty w aspekcie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Dotyczy to przede wszystkim problemów architektonicznych, czyli tego, że dzieci z niepełnosprawnością ruchową nie mogą swobodnie przemieszczać się między piętrami oraz trudności w relacjach nauczyciele - uczniowie w budowaniu integracji.

W związku z tymi zastrzeżeniami propozycje zmian można nakreślić na wielu płaszczyznach, głównie dotyczą one usprawnienia procesu nauczania w oddziale integracyjnym oraz usprawnienia procesu codziennego funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego na terenie szkoły (zmiany w zakresie funkcjonowania kadry pedagogicznej, zmiany w procesie kształcenia/nauczania czy organizacji oddziału/klasy).

Natomiast jeżeli chodzi o propozycje zmian, aby usprawnić proces codziennego funkcjonowania ucznia niepełnosprawnego na terenie szkoły, to najważniejsze wydają się być zmiany w kwestiach technicznych (infrastruktury), lepszej organizacji przerw (miedzy innymi dla zapewnienia większego bezpieczeństwa uczniów pełno- i niepełnosprawnych) oraz budowania integracji pozalekcyjnej (wspólne spędzanie czasu wolnego).

Zamiast zakończenia

Często w życiu osoby niepełnosprawnej dzieciństwo (wraz z trudami okresu edukacji) jest jedynym okresem akceptacji ze strony innych i możliwością uczestnictwa w życiu społecznym, co wydaje się potwierdzać wypowiedź jednej z matek:

Moje dziecko jest na tyle upośledzone i niesprawne, że jesteśmy świadomi, że żadnej innej szkoły nie skończy, ale chcemy aby jak najdłużej mógł uczestniczyć w życiu szkoły (...), a wszelkie promocje do następnej klasy, to dla mnie fikcja (RDN167).

Mając na uwadze doniosłe znaczenie edukacji w życiu dziecka z niepełnosprawnością, rodzi się pytanie, czy system oświaty jest rzeczywiście gotowy na realizację specjalnych potrzeb dzieci i młodzieży. Nie ulega kwestii, że widoczny jest postęp w zakresie prawnych uregulowań dotyczących między innymi edukacji osób niepełnosprawnych. Nie można jednak stwierdzić, że prawo w pełni umożliwia osobom niepełnosprawnym korzystanie ze swoich zdolności i doświadczenia w życiu zbiorowym.

Pomimo nowych propozycji i planowanych zmian nadal aktualne zdaje się być pytanie, czy polityka oświatowa uwzględni w swoim systemie w wystarczającym stopniu dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami.

Biorąc pod uwagę fakt, iż przedmiotem polityki oświatowej jest szeroko rozumiany system oświatowo-wychowawczy, to polityka ta w dużej mierze winna doskonalić narzędzia pracy pedagogicznej i zarządzania systemem edukacji tak, aby należne miejsce znalazły tam wszystkie dzieci, bez względu na stan zdrowia i niepełnosprawność, bo leży to w interesie całego społeczeństwa, zarówno obecnie, jak i w przyszłości.

Bibliografia

- Białek I., Nowak-Adamczyk D. (2012), *Edukacja włączająca – budowla o mocnych fundamentach* [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” nr 7, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Dudzińska A. (2012a), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w Polsce wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010* [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” nr 7, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Dudzińska A. (2012b), *Prawo dziecka niepełnosprawnego do nauki w szkole ogólnodostępnej – wskazówki dla rodziców i opiekunów*, http://www.abcd.edu.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=268:prawo-dziecka-niepenosprawnego-do-nauki-w-szkole-ogolnodostpnej-wskazowki-dla-rodzicow-i-opiekunow&catid=22:komentarze-do-prawa-&Itemid=2].
- Kubicki P. (2012), *Równy dostęp do edukacji osób z niepełnosprawnościami* [w:] *Najważniejsze wyzwania po ratyfikacji przez Polskę Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych*, „Biuletyn Rzecznika Praw Obywatelskich” nr 10, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Mikołajczyk-Lerman G. (2013), *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Sowa J. (2006), *Prawne podstawy procesu rehabilitacji edukacyjnej* [w:] *Prawa dziecka. Wybrane aspekty*, I. Marczykowska, E. Markowska-Gos, A. Solak, W. Walc (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.

Dorota Podgórska-Jachnik

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Zmiany we współczesnej edukacji osób niesłyszących w Polsce w kontekście wybranych rozwiązań polityki oświatowej

Changes in a modern education of the deaf in Poland in the context of the chosen solutions of education policy

In Poland, deaf education has already a 200-year old tradition. But it was in the turn of the XX and XXI century and in the recent years with the lobby of deaf community itself, when the truly revolutionary changes took place. Article presents key decisions and the most important changes in the educational policy which over the course of four decades significantly raised the quality of education as well as opened the door for deaf people to higher education. Factors such as development of hearing technologies, dismantling barriers to recruitment at universities as well as increasing their accessibility for students with disability and financial support in the form of grants or special targeted programs PFRON influenced presence of deaf students at Polish universities. Deaf people's higher education should be considered in the context of reforms introduced in all the lower stages of education as well as changes in the approach to deafness and deaf education purposes where bilingualism plays significant role.

Słowa kluczowe: głusi, edukacja głuchych, pedagogika specjalna, edukacja dwujęzyczna, polityka oświatowa

Key words: deaf, deaf education, special education, bilingual education, education policy

Wprowadzenie

W roku 2016 mija 200 lat od założenia w Polsce pierwszej szkoły dla głuchych, a zarazem w ogóle pierwszej szkoły specjalnej na ziemiach polskich¹. Zapoczątko-

¹ W literaturze podawany jest jako rok założenia Instytutu Głuchoniemych w Warszawie przez ks. Jakuba Falkowskiego – rok 1817, jednakże niektóre źródła wskazują już na rok 1816, gdy tenże ks. Falkowski zaczął nauczanie niesłyszącego chłopca w swojej parafii w Szczuczynie, jeszcze przed przeniesieniem się do Warszawy. Jest więc zasadne, by uznać za początek nauczania głuchych w Polsce rok 2016 [Mauersberg 1990].

wało to kształcenie osób niesłyszących w Polsce. Jednocześnie musiało upłynąć jeszcze ponad półtora wieku, by poziom tej edukacji sięgnął aspiracyjnie do standardów edukacji osób słyszących. W roku 2016 mija również 40 lat od powstania w Polsce dwóch pierwszych szkół średnich dla osób niesłyszących. Było to trzyletnie Technikum Budowlane w Wejherowie, na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej oraz czteroletnie Liceum Zawodowe w Warszawie. Tym samym rok 1976 został odnotowany jako przełomowy w historii polskiej surdopedagogiki, gdyż oznaczał wdrożenie w systemie oświaty rozwiązań dowodzących optymistycznego myślenia o pełnych możliwościach edukacyjnych uczniów z uszkodzonym słuchem na kompletnej ścieżce kształcenia, przypieczętowanej perspektywą egzaminu maturalnego i otwarciem drogi na studia wyższe. Jak od tego czasu zmieniło się oblicze polskiej surdopedagogiki, jak kształtowała się polityka oświatowa wobec osób z uszkodzonym słuchem w kolejnych czterdziestu latach i jakie były tego efekty – to pytania, na które próbuje odpowiedzieć niniejszy tekst.

Bilans otwarcia, czyli edukacja dla osób z uszkodzonym słuchem w Polsce przed rokiem 1976

Mówiąc o współczesnej polskiej surdopedagogice Zdaniem Bogdana Szczepankowskiego – doświadczonego surdopedagoga, profesora akademickiego, ale także wieloletniego nauczyciela i dyrektora ośrodka dla uczniów głuchych, oceniającego polski system oraz metody kształcenia osób niesłyszących w Polsce przed latami 60. XX w. – trudno było mówić wtedy o warunkach sprzyjających ich rozwojowi. Edukacja kończyła się na zasadniczej szkole zawodowej, w ograniczonym wyborze zaledwie kilku – głównie rzemieślniczych – zawodów. W szkołach obowiązywał archaiczny zakaz stosowania języka migowego, będący skutkiem uchwalonego jeszcze w roku 1880 w Mediolanie restrykcyjnego podejścia do tego języka w edukacji głuchych, co skutkowało nieznaną możliwością rozwojowych tych uczniów, w tym niedocenianiem ich możliwości intelektualnych. Nie zakładano wtedy możliwości ani potrzeby kształcenia specjalnego na poziomie szkoły średniej. Nieliczne osoby niesłyszące na wyższych uczelniach podejmowały studia dzięki wyjątkowemu zaangażowaniu rodziców (Szczepankowski 2014) – tak we wczesną edukację (nie było jeszcze żadnych rozwiązań systemowych dla najmłodszych), jak i później w naukę swoich dzieci w szkołach ogólnodostępnych, w ramach tzw. integracji ukrytej, gdyż realizowanej bez żadnego wsparcia systemowego. Należy podkreślić, że wobec braku szkół średnich specjalnych drogę na studia niesłyszącym otwierał tylko egzamin maturalny uzyskany w szkołach ogólnodostępnych – był to sukces edukacyjny długo dostępny

tylko dla nielicznych, bardzo nielicznych. Z lat 50. XX w. można za Szczepankowskim wymienić dwa nazwiska niesłyszących absolwentów wyższych uczelni: Stanisława Siły-Nowickiego – pedagoga, oraz Kazimierz Diehla – farmaceuty (Szczepankowski 2014).

W latach 60. i 70. XX w. liczba niesłyszących studentów i absolwentów powoli, lecz systematycznie, wzrastała: od 13 osób w roku 1968 do 42 w roku 1975 (Szczepankowski 2014). Być może te pierwsze sukcesy dowiodły potrzeby zmiany podejścia do edukacji głuchych i innej oceny ich potencjału rozwojowego, niż wcześniej. Rok 1976 przyniósł doniosłe wydarzenie otwarcia dwóch pierwszych w Polsce szkół średnich dla głuchych – technikum w Wejherowie i liceum (zawodowego) w Warszawie. Należy uznać to za wydarzenie przełomowe. Jego konsekwencją była trzy lata później pierwsza matura niesłyszących w Polsce, której zdanie dało symboliczne otwarcie drogi na studia po ukończeniu szkoły specjalnej (Nurowski 1983).

Z pewnością jest jeszcze wiele wydarzeń istotnych dla historii kształcenia niesłyszących, jednak dla ukazania źródeł późniejszych przemian w polskiej surdopedagogice, należy jeszcze w bilansie otwarcia wskazać przynajmniej takie:

- w latach 60. XX w.:
 - zainteresowanie językiem migowym w edukacji głuchych oraz początki prac nad skatalogowaniem i unifikacją słownictwa języka migowego (Szczepankowski 1966);
 - prace nad rozwojem diagnostyki uszkodzeń słuchu u najmłodszych dzieci; opracowanie Banuty Borkowskiej-Gaertig i Marii Góral polskiego zestawu testów do diagnozy słuchu dzieci w wieku 8–12 miesięcy (Eckert 2002);
- w latach 70 XX w.:
 - uruchomienie pierwszych kursów języka migowego (dokładnie: systemu językowo-migowego) organizowane przez Bogdana Szczepankowskiego dla nauczycieli i wychowawców internatu pracujących z uczniami niesłyszącymi (Szczepankowski 2014);
 - uruchomienie przez Marię Góral korespondencyjnego poradnictwa dla rodziców dzieci z problemami słuchowymi, wzorowane na doświadczeniach amerykańskich – można określić to jako początki opieki nad małym dzieckiem z uszkodzonym słuchem i jego rodziną (Eckert 2000).

Tak więc doświadczenia tamtych lat dały silną podstawę do przełomowych zmian w edukacji głuchych: z jednej strony zwrócono uwagę na rolę wczesnej diagnozy i wczesnych oddziaływań terapeutyczno-wspomagających, z drugiej, na niewykorzystany potencjał rozwojowy, który pozwala – wbrew wcześniejszym oczekiwaniom – na sięganie przez osoby niesłyszące po dyplomy akademickie. Zaczęto sięgać również po niewykorzystane zasoby zakazanego przez wiele lat języka migowego, opracowując m.in. metodyczny system językowo-migowy,

który spełnił nie tylko rolę „języka pierwszej potrzeby” na styku światów niesłyszących i słyszących. Przede wszystkim umożliwił wiele indywidualnych sukcesów edukacyjnych, zainteresował komunikacją gestowo-mimiczną i wyposażył w realne kompetencje w tym zakresie ogromną grupę surdopedagogów, otworzył też drogę do późniejszego wprowadzenia naturalnego języka migowego do edukacji głuchych.

Do tego zarówno w Polsce, jak i na świecie nasilała się przez cały czas emancypacyjna aktywność samych osób niesłyszących, które przez swoje stowarzyszenia – w naszym kraju głównie poprzez działalność Polskiego Związku Głuchych – starały się wywierać realny wpływ na kształt rozwiązań oświatowych i różnego rodzaju strategiczne decyzje i dokumenty, które ich dotyczyły. Można dostrzec dwa wzajemnie warunkujące się procesy: wzrost świadomości i aktywności społecznej głuchych oraz podnoszenie się poziomu ich wykształcenia (Podgórska-Jachnik 2013, 2016). W powiązaniu z rozwojem szkolnictwa dla tych osób – podnoszenie się poziomu kształcenia, rozwój szkolnictwa na poziomie średnim, egzamin maturalny w szkołach specjalnych dla głuchych – wszystkie te doświadczenia stanowiły silną podstawę do dalszych zasadniczych zmian w systemie oświaty, których zaistnienie możliwe było jednak dopiero po podjęciu kluczowych decyzji władz oświatowych, które zostaną przedstawione w dalszej części opracowania.

Wybrane rozwiązania polityki oświatowej a czterdziestolecie rewolucyjnych zmian w edukacji głuchych w Polsce

Lata 1976–2016 to dla polskiej, ale również światowej surdopedagogiki okres rewolucyjnych przemian. Określenie takie uprawnione jest z kilku powodów. Przede wszystkim dlatego, że zmiany te mają charakter zasadniczych zmian paradygmatycznych, związanych z zupełnie odmiennym podejściem tak do postrzegania samej głuchoty i nowego spojrzenia na niepełnosprawność, jak i dostrzeżenia nowego potencjału edukacyjnego, rozwojowego i emancypacyjnego w nowym podejściu dydaktycznym, psycholingwistycznym i antropologiczno-socjologicznym do kwestii aksjologii, teleologii i prakseologii kształcenia głuchych. Najważniejsze przełomowe zmiany poglądów dotyczyły w tym okresie np. depatologizacji niepełnosprawności, a szczególnie niepełnosprawności słuchowej. Zaakceptowano np. przesunięcie celu oddziaływań rewalidacyjnych z kształtowania mowy na kształtowanie języka, dopuszczono alternatywę języka migowego dla języka werbalnego, uznano głuchotę za zjawisko społeczno-kulturowe, a nie tylko medyczne.

Po drugie, określenie zmian jako rewolucyjnych wynika z ich bardzo szybkiego tempa w wyraźnie określonym przedziale czasowym, w związku z czym

kalendaryzowy przełom wieków został również powiązany z przełomem mentalnym, którego przejawami są m.in. przeobrażenia paradygmatyczne opisane w poprzednim akapicie.

Po trzecie, aktywne włączenie się osób dotkniętych opresją wykluczenia społecznego w proces zmiany własnego usytuowania społecznego, był i jest nasycony silnie znamionami emancypacji i ofensywnym charakterem podejmowanych działań, wliczając w to różnego rodzaju przejawy buntu: demonstracje, pikety, strajki, na czele ze słynną „rewolucją na Uniwersytecie Gallaudeta”, w obronie wyboru głuchego rektora (zob. Podgórska-Jachnik 2008, 2013). Ponieważ działania te są źródłem faktycznych przeobrażeń (np. tworzenia prawa antydyskryminacyjnego), można uzasadnić użycie słowa „rewolucja” dostrzeżeniem realnego wpływu na dokonujące się zmiany społeczne.

Z czynników kontekstowych wiążących się z tymi zmianami w obszarze edukacji specjalnej, a w szczególności edukacji niesłyszących, należałoby jeszcze wymienić następujące:

1. powstanie na przełomie XX i XXI w. wielu ważnych dokumentów o zasięgu międzynarodowym, o mocy deklaratywnej, wyznaczających kierunek działań na rzecz osób z niepełnosprawnością, ale także w przypadku niektórych rodzących faktyczne zobowiązania prawne. Mowa tu o takich dokumentach, jak: Standardowe zasady wyrównywania szans, ONZ 1993; Deklaracja z Salamanki, UNESCO 1994, Deklaracja Madrycka 2002, w końcu Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych, ONZ 2006, podpisana przez Prezydenta RP w 2012 r. (Kurowski 2010; 2014);
2. zwołanie Międzynarodowego Kongresu Edukacji Głuchych w Hamburgu w roku 1980, w celu odwołania po stu latach ustanowionego w 1890 r. na Kongresie Mediolańskim zakazu stosowania języka migowego w szkołach dla głuchych; uznanie przez społeczność międzynarodową zakazu sprzed stu lat za niezasadną i hańbiącą (Szczepankowski 1999);
3. przyznanie językom migowym statusu języka na roboczym posiedzeniu UNESCO (1984), a za tym wydarzeniem fala dokumentów w wielu krajach, uznających status języka migowego, jako pierwszego, naturalnego języka głuchych. Wśród pierwszych znalazły się takie kraje, jak: Czechy – 1988, Słowacja, Finlandia, Uganda – 1995, Tajlandia, Wenezuela – 1999, Nowa Zelandia – 2003, Irlandia Północna – 2004 i in. (zob. Podgórska-Jachnik 2008). W Polsce Ustawa z dnia 19 sierpnia 2011 r. o języku migowym i innych środkach komunikowania się (Dz. U. 2011 Nr 2009, poz. 1243) dotyczy prawa do wyboru sposobu komunikacji przez określone w ustawie osoby niepełnosprawne jako uprawnione do wsparcia językowego. Określa języki migowy (PJM – polski język migowy), jako „naturalny wizualno-przestrzenny język komunikowania się osób uprawnionych” (czyli słowami ustawy „doświadczających

- trwale lub okresowo trudności w komunikowaniu się”), nie określa jednak jego statusu psycholingwistycznego (język pierwszy – czy drugi, obcy?). Choć zabezpiecza podstawowe prawa osób z uszkodzonym słuchem do wsparcia ze strony tłumacza, i to bezpłatnego, to właśnie z powodu tego niedookreślenia traktowana jest przez środowisko g/Głuchych jako niewystarczająca;
4. dynamiczny rozwój technologii wspomagających słyszenie, zwłaszcza lawinowy postęp w technologiach wykorzystywanych w aparatach słuchowych. W latach dziewięćdziesiątych wejście na rynek i znakomite przyjęcie przez klientów aparatów cyfrowych, potem analogowych, inteligentne technologie pozwalające na daleko idącą indywidualizację wsparcia protetycznego. Wejście na rynek implantów ślimakowych (w Polsce pierwsza operacja została przeprowadzona przez Henryka Skarżyńskiego w 1992 r.), potem implantów pniowych (po raz pierwszy w Polsce wszczepionych również przez Henryka Skarżyńskiego w 1998 roku). Program wczesnej implantacji małych dzieci z uszkodzeniami znacznymi i głębokimi rozwija się w naszym kraju bardzo dobrze, nie ustępując standardom światowym (Geremek i in. 1999; Geremek-Samsonowicz i in. 2012);
 5. rozwój nowoczesnych technologii informatycznych i nowych mediów, istotnych zarówno z punktu widzenia codziennego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością słuchową, jak i umożliwiających ich bardziej efektywną edukację;
 6. badania naukowe nad językiem migowym, komunikacją werbalną i niewerbalną, adaptacja nowych systemów komunikacyjnych, jak opracowanie przez Kazimierę Krakowiak polskiej wersji mowy wskazywanej tzw. *cued speech*, w formie metody fonogestów oraz przeprowadzone przez autorkę badania oceniające ich skuteczność w formule holistycznie pojętego wychowania językowego (Krakowiak 1995; Krakowiak, Leszka 2002; Krakowiak, Dziurda-Multan 2006);
 7. wprowadzenie w 2002 r. powszechnych badań przesiewowych słuchu u noworodków, co zmieniło całkowicie obraz wczesnej rehabilitacji tych dzieci (Skarżyński, Kochanek 2011) oraz opracowanie standardów rehabilitacyjnych (Anczykowska-Lefik i in. 2010).

To wszystko bardzo istotne zmiany kontekstowe, które wcześniej czy później znajdują również swoje odzwierciedlenie w polityce oświatowej. Otwarcie specjalnych szkół średnich dla głuchych i umożliwienie im zdawania matury była to radykalna odmiana wobec systemu, który zakładał, że szczytem aspiracji edukacyjnych tych uczniów będzie wybór z ograniczonej listy zawodów oferowanych przez specjalne szkoły zawodowe. Nie oznacza to, że szkoła zawodowa jest z zasady złym rozwiązaniem. Wręcz przeciwnie, dobre przygotowanie do atrakcyjnego, pożądanego na rynku zawodu zwiększa szansę na życiową samodzielność.

Ale tak jak w przypadku młodzieży słyszącej, ważne są również możliwości zróżnicowania ich aspiracji i indywidualnych zdolności. Temu służył opisany krok ku wyższym aspiracjom edukacyjnym.

Analizując kluczowe decyzje kształtujące edukację osób głuchych i słabosłyszących w Polsce w ostatnim czterdziestoleciu, warto wymienić wśród nich, po pierwsze, wszystkie zmiany związane z przesunięciem edukacji specjalnej ze szkół specjalnych do ogólnodostępnych. Podstawowe znaczenie miały w tym zakresie – podobnie jak w przypadku innych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dwie reformy systemu oświaty, zawarte w następujących aktach ustawowych:

1. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425) – wprowadzająca możliwość kształcenia integracyjnego uczniów z niepełnosprawnością. Przy tym, jak zauważa Mariusz Sak, nie oznacza to zupełnie wprowadzenia nowej jakości do polskiego systemu oświatowego, gdyż już w chwili ogłoszenia Ustawy w Polsce istniało już kilka oddziałów integracyjnych (Sak 2014). Jest to zgodne z oceną Czesława Kosakowskiego, w którego ocenie polski system kształcenia specjalnego nigdy nie być zupełnie segregacyjny (Kosakowski 2003).
2. Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015, poz. 357) – wprowadzająca do zapisów ustawowych założenia organizacyjne edukacji włączającej, ujętej w tzw. pakiecie Rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej z 2010 r.

Ujmując w skrócie ich merytoryczną zawartość, warto wskazać, że rozporządzenia te dotyczyły: udzielania i organizacji pomocy psych-pedagogicznej; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w formach ogólnodostępnych lub integracyjnych; warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w formach specjalnych; szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych; ramowego statutu publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej; warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych). Stanowią ogólnie znany zestaw podstawowych aktów prawnych dla osób pracujących z uczniami z niepełnosprawnością, z braku miejsca nie będę więc ich tu szczegółowo wymieniać. Niektóre zapisy tych rozporządzeń ulegały modyfikacji w kolejnych latach (2013–2015 – aktualny wykaz w bibliografii) i w takiej postaci, wraz z Rozporządzeniami dotyczącymi wczesnego wspomagania rozwoju (2013) oraz indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (2013) obejmują obecnie większość regulacji pozwalających kształtować

ścieżkę edukacyjną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niesłyszących i słabosłyszących.

Bez względu na późniejsze wybory, podstawową bazą rozwojową są kompetencje dziecka ukształtowane w pierwszych latach życia. Początek XX w. to faktyczne upowszechnienie w naszym kraju wczesnych działań wspomagających rozwój dzieci z niepełnosprawnością. To jedna z bardziej doniosłych decyzji oświatowych. Mimo że tzw. ośrodki wczesnej interwencji istniały w Polsce już od połowy lat 70. XX w., podobnie jak opisane wyżej działania wobec małych dzieci z uszkodzonym słuchem podejmowane przez Marię Góral i innych lekarzy-audiologów, to jednak prawdziwym przełomem na drodze ku powszechności takich działań było przeprowadzenie rządowego programu pilotażowego WWKSC 2005–2007 (program *Wczesnej, wielospecjalistycznej, kompleksowej i ciągłej pomocy dziecku z niepełnosprawnością lub zagrożonemu niepełnosprawnością i jego rodzinie*). Program ten przełamywał dominującą rolę resortu zdrowia, jako praktycznie jedyne wykonywcy usług z zakresu wczesnego wspomagania, wzbogacając je o zaangażowanie i współdziałanie także resortu edukacji i polityki społecznej (ściśle: podmiotów pomocy społecznej). Zwiększyło to zasoby wsparcia i pozwoliło objąć działaniami pomocowymi większą populację dzieci, z aspiracjami do udzielenia pomocy wszystkim potrzebującym. Liczba zespołów wczesnego wspomagania w szkołach, przedszkolach i innych instytucjach oświatowych, stale się powiększa, a wypracowane standardy pozwalają na włączenie do tych działań jako kompetentnych partnerów również różnego rodzaju organizacji pozarządowych.

W przypadku dzieci z uszkodzonym słuchem należy pokreślić bardzo istotne, wręcz kluczowe dla edukacji niesłyszących i dla surdopedagogiki jako nauki, znaczenie zbieżności czasowej uruchomienia badań przesiewowych i rozwoju w Polsce sieci instytucji wczesnego wspomagania rozwoju. Dodajmy: przy pewnym wyprzedzeniu tych pierwszych, co wskazuje także na ciekawe zjawisko asymilacji przez politykę oświatową wartościowych inicjatyw pozarządowych. Przesiewowe badania słuchu zostały bowiem zainicjowane i sfinansowane przez środki Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy Jerzego Owsiaaka, przy wydatnym wsparciu merytorycznym Henryka Skarżyńskiego. Po wprowadzeniu ich należało jednak wypracować jeszcze wzorce działań wspomagających, przede wszystkim upowszechnić w Polsce metody wychowania słuchowego: metody audytywnej, audytywno-werbalnej, werbo-tonalnej czy innych (Löwe 1995, 1999, 2000). Szczególnie dobrze została przyjęta w Polsce metoda werbo-tonalna.

Budując system wczesnego wspomagania mieliśmy więc do czynienia ze swoistym ogólnokrajowym „badaniem w działaniu”, przy dużym wsparciu inspiracji zagranicznych, jednak ze wspomnianymi pionierskimi doświadczeniami w zakresie rozwiązań adresowanych do małego dziecka z uszkodzonym słuchem i jego rodziny autorstwa Marii Góral (Eckert 2000; Stecewicz 2000). Z ciekawych

inicjatyw pozarządowych, towarzyszących zmianom systemowym, można wskazać na prowadzony od 2006 r. ogólnopolski projekt „Dźwięki Marzeń” Fundacji Orange, realizujący program domowej rehabilitacji słuchu małych dzieci, głównie z terenów wiejskich. Ważne, że nie tylko liczna grupa dzieci w całym kraju, uzyskała terapię na miarę swoich potrzeb rozwojowych, to jeszcze projekt przyczynił się do przeszkolenia licznej grupy specjalistów z zakresu wspomnianej metody werbotonalnej, metod diagnostyki i ewaluacji efektów wspomagania rozwoju małych niesłyszących dzieci – program „60 kroków do oceny i terapii dzieci z wadą słuchu” autorstwa Katarzyny Bieńkowskiej.

Wracając do wskazanych wyżej aktów prawnych dotyczących edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, można powiedzieć, że kierują one obecnie strumień dzieci z uszkodzonym słuchem do trzech form kształcenia: do szkół specjalnych lub integracyjnych, od kilku lat także do włączających. W dużym stopniu działania z zakresu wczesnego wspomagania wspierają drogę ku edukacji włączającej, jednak w przypadku niesłyszących dzieci szkoły specjalne nadal ogrywają ważną rolę. Szkoły specjalne, jak i pozostałe wymienione, traktowane jako pełnoprawna opcja wyboru drogi kształcenia mają oczywiście swoje atuty i swoje wady. O jednych i drugich mówi się i pisze od dawna. Z punktu widzenia dobra ucznia, należałoby każdy przypadek rozważyć indywidualnie w kategoriach mocnych i słabych stron, by dokonać wyboru optymalnego. Niestety, niezależnie od argumentów racjonalnych, w tym od wyników badań naukowych, wyznaczony kierunek polityki oświatowej promuje określone rozwiązania. Ważną przesłanką jest to, że dyskusję na ten temat ucina zobowiązanie Polski do edukacji włączającej, wynikające z podpisania Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych, jednak używam słowa „niestety” – gdyż nie zawsze wynikające z tego priorytetowe ukierunkowanie jest optymalne dla dziecka. Nie sprzyja też równorzędności różnych szkół, jako podmiotów rynku edukacyjnego. Od początku lat 90. XX w. wobec preferowania integracyjnych form kształcenia, szkoły specjalne podlegają swoistej stygmatyzacji i dyskryminacji, co nie jest uczciwe ani z punktu widzenia rzeczywistej wartości tych szkół, jak i z punktu widzenia ograniczania faktycznego wyboru ucznia czy/i jego rodziców.

Odnosząc się do preferowanych szkół integracyjnych (teraz także włączających), należy podkreślić, że na tle innych grup uczniów z niepełnosprawnością integracja uczniów z uszkodzonym słuchem oceniana była zawsze jako bardzo trudna. W roku 1998 Zofia Sękowska pisała:

Dzieci niewidome, niesłyszące oraz głębiej upośledzone umysłowo i dzieci ze złożonymi upośledzeniami najczęściej kieruje się do specjalnych szkół podstawowych, gdyż tylko one posiadają - jak dotąd - specjalistyczną wykwalifikowaną kadre dydaktyczną, pomoce dydaktyczne i prowadzą nauczanie, opierając się na technikach specjalnych (...). Niesłyszący (...) uczą się w szkołach specjalnych języka i komunikacji słownej,

nabywają umiejętności mówienia i odczytywania mowy z ust oraz mowy migowej, wspomaganej fonogestami². (...) Wymaga to specjalistycznej kadry, ogromnego nakładu czasu i umiejętności, którymi nie dysponują ogólnodostępne szkoły publiczne o licznych klasach (Sękowska 1998, s. 39).

Jednocześnie z danych przedstawionych przez Jana Pańczyka z roku 1996 wynikało, że spośród różnych grup niepełnosprawności współczynnik segregacyjności kształcenia uczniów z niesłyszących i słabosłyszących (ok. 61%) był niewiele niższy niż współczynnik dotyczący osób z niepełnosprawnością intelektualną (dla stopnia lekkiego tej niepełnosprawności wynosił ok. 76%), podczas gdy w odniesieniu do uczniów niewidomych i słabowidzących wynosił zaledwie ok. 23%) (za: Sękowska 1998, s. 51).

Co ciekawe, mimo upływu lat oraz poszerzenia opcji wyboru ścieżki edukacji o edukację włączającą, nauka niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych nadal przebiega bardzo opornie. Wprawdzie trafia tam obecnie znacząco więcej dzieci i młodzieży niesłyszącej, niż w latach 90. XX w. – według danych przedstawionych przez Mariusza Saka w roku 2009/2010 blisko 70% uczniów z uszkodzonym słuchem uczyło się w szkołach ogólnodostępnych (Sak 2014, s. 70–71) – jednak nadal utrzymywany jest słuszny zarzut o braku przygotowania tych szkół do efektywnego kształcenia dzieci z takim uszkodzeniem i z takimi problemami komunikacyjnymi (Czajkowska-Kisil, Sieńkowska, Sak 2014, s. 14). Raport o sytuacji głuchych w Polsce zwiera krytykę resortu edukacji za „podtrzymywanie XIX-wiecznej idei nauczania głuchych, opartej na doktrynie oralizmu, koncentrującej się na mowie (...), nierozwijającej ich języka” (Świdziński 2014, s. 9). Jednocześnie pojawia się zarzut, że polityka integracyjna – według określenia autorów Raportu – powoduje niedostateczną informację dla rodziców o możliwych wyborach edukacyjnych i ich skutkach, choć teoretycznie to oni powinni świadomie kształtować ścieżkę edukacyjną swojego niesłyszącego dziecka.

Dodajmy, że w przypadku tej niepełnosprawności skutki tych wyborów przekładają się również na późniejszą przynależność do określonej wspólnoty komunikacyjnej vs. (być może) wykluczenie z niej. To nie tylko wybór szkoły, to wybór „świata” społecznego – głuchych lub słyszących, przynależności, do którejś z tych kultur. Obecnie postulowana opcja bilingwizmu i dwukulturowości nie narodzi się sama z pobożnych życzeń: to sprawa świadomego kształtowania kompetencji społecznych – dwujęzycznych i dwukulturowych. Czy rodzice – szczególnie słyszący – niesłyszących dzieci są gotowi do takich decyzji i czy są w tym zakresie wspomagani? Zdaniem autorów raportu: –rodzice nie mają zwykle żadnej wiedzy o możliwościach kształcenia swego dziecka; co gorsza, nie otrzymują jej i w poradniach. Chociaż nie istnieją żadne oficjalne dokumenty precy-

² W opisie znajduje się pewna nieścisłość, gdyż fonogesty nie służą wspomagananiu mowy migowej, tylko odczytywaniu mowy z ust.

zujące zasady kwalifikacji edukacyjnej dzieci głuchych, wiemy od rodziców takich dzieci, że w każdej poradni namawia się do edukacji integracyjnej i włączającej – i tylko wyjątkowo upartym i wytrwałym rodzicom udaje się postawić na swoim i samodzielnie wybrać szkołę” (Czajkowska-Kisil, Sieńkowska, Sak 2014, s. 16). Argumentem za szkołą ogólnodostępną – proponowaną jako jedyna opcja – jest zazwyczaj „rzeczywisty ratunek przed stygmatyzacją dziecka. Tylko niektóre matki proszą od razu o skierowanie dziecka do szkoły specjalnej” (Czajkowska-Kisil, Sieńkowska, Sak 2014, s. 16).

Cytowany Raport zawiera jednoznaczny rekomendację rezygnacji ze szkół integracyjnych, poparty argumentem, iż w swoim obecnym kształcie ani edukacja integracyjna, ani włączająca w naszym kraju nie jest w stanie zapewnić uczniom niesłyszącym standardów edukacji wynikających z Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych. Autorzy uważają, że:

1. rozwiązania te nie prowadzą do integracji społecznej; lecz do izolacji społecznej wynikającej z nierozwiązanych problemów komunikacyjnych;
2. niewiele dzieci głuchych wynosi korzyści, ucząc się wspólnie ze słyszącymi; większość nie daje sobie rady, ale z konieczności jest przetrzymywana w szkole ogólnodostępnej przez promocję z klasy do klasy dopóki tylko się da, aż do momentu, gdy konieczne będzie skierowanie dziecka do szkoły specjalnej; najczęściej re kwalifikacje te dotyczą specjalnych gimnazjów lub szkół ponadgimnazjalnych i – należy dodać – jest to już bardzo późny okres także na włączenie go do społeczności uczniów niesłyszących;
3. brakuje w Polsce monitoringu losów niesłyszących absolwentów szkół integracyjnych i włączających – autorzy Raportu sugerują, że wielu z nich przeżywa kryzys nerwowy, depresję lub inne zaburzenia psychiczne.
4. większość młodzieży, ich zdaniem, po zakończeniu edukacji lub po usamodzielnieniu się szuka środowiska głuchych, ucząc się języka migowego, gdyż nie zdołała identyfikować się ze słyszącymi (Czajkowska-Kisil, Sieńkowska, Sak 2014).

To istotne argumenty za docenieniem roli szkół specjalnych, które zgodnie z rekomendacjami mogłyby odegrać kluczową rolę w postulowanej edukacji dwujęzycznej. Kierunek ten faktycznie jest zgodny z obecnymi tendencjami w pedagogice specjalnej, jednak należy zwrócić uwagę, iż sposób argumentacji przedstawiony w Raporcie też jest pewną formą lobbingu z zakresu polityki oświatowej – lobbingu wyrosłego z dobrej znajomości środowiska, lecz operującego nieneutralnymi argumentami. W wybranych fragmentach brakuje bowiem wystarczającego podparcia empirycznego – mimo przytoczenia tez o braku wiarygodnych źródeł informacji, formułowane są wnioski o randze uogólnień. Nie można się dziwić, że osoby reprezentujące środowisko niesłyszących (raport powstał przy ich zadeklarowanym dominującym udziale, co stanowi wartość samą w sobie)

bronią szkoły specjalnej, niesłusznie traktowanej ze względu na główny kierunek polityki oświatowej jako opcja drugorzędna. Przeciwstawiają się też stereotypowemu traktowaniu edukacji specjalnej jako dyskryminującej i stanowiącej „getto głuchych” (Sak 2014, s. 69). Jednak, niestety, niektórym argumentom brak bezstronności, jaką powinien cechować się raport. Natomiast chcąc zrozumieć taką argumentację, należy dostrzec, iż ważnym obszarem troski autorów jest to, że naciski na integrację i inkluzję zagrażają w ich ocenie szkołom specjalnym dla głuchych, które nie tylko kurczą się ze względu na malejącą liczbę uczniów, ale także zmieniają swój charakter: coraz więcej w nich uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi. Dla głuchych, nietraktujących samej głuchoty jak niepełnosprawności - oznacza to, że w szkole specjalnej dla niesłyszących faktycznie pojawili się uczniowie niepełnosprawni. Nieco kontrowersyjne wydaje się domaganie zmian kryteriów naboru do tych szkół, by uczniowie niesłyszący nie uczyli się razem z uczniami z niepełnosprawnościami sprzężonymi. W postulatcie tym wyraża się troska o jakość kształcenia specjalnego głuchych, jednak oznaczałoby to dalszą segregację uczniów niechcianych. Trudno zgodzić się z koncepcją, że w szkole specjalnej nie ma miejsca dla uczniów niepełnosprawnych.

Oprócz wymienionych w Raporcie argumentów za edukacją specjalną, a właściwie przeciwko edukacji uczniów niesłyszących w szkole ogólnodostępnej, pozostaje jeszcze bardzo znaczący argument podniesiony przez Mariusza Saka w innej publikacji (Sak 2014). Powołując się jeszcze na innych autorów (Antia, Stinson 1999), autor pisze, że pomijając kwestię języka, szkoły ogólnodostępne nie są przygotowane „do przekazywania ról modelowych dla głuchych. Przekazują jedynie role słyszących i sposoby, w jakich słyszący funkcjonują w ramach tych ról. Jednak z powodu zaburzeń komunikacyjnych oraz innych czynników zaburzających proces zapoznawania się z rolami i funkcjonowania w tych rolach, głusi i słabosłyszący funkcjonują w ich ramach nieco inaczej niż słyszący, co powoduje – w najogólniejszym ujęciu – wzmocnienie obiegowych opinii o tym, że głusi się do nich nie nadają” (Sak 2014, s. 75).

Ta z kolei niezwykle trafna uwaga ukazuje jeden – wydawać by się mogło – całkowicie pominięty wątek, dotyczący zaspokajania potrzeb uczniów niesłyszących w szkołach ogólnodostępnych, mianowicie problem udziału głuchych pedagogów w edukacji i wychowaniu niesłyszących uczniów. Mimo ukazania niewątpliwych wartości tego typu relacji (Solit, Bednarczyk 1999; Plutecka 2006; Podgórska-Jachnik 2008), do tej pory faktycznie nie opracowano w Polsce żadnej modelowej formy współuczestnictwa głuchych surdopedagogów w pracy z dzieckiem niesłyszącym w szkole ogólnodostępnej. Teoretycznie mogą być oni nauczycielami współorganizującymi proces dydaktyczny lub nauczycielami asystentami, brakuje jednak w naszym kraju metodycznego modelu co-teachingu, czyli wspólnego

nauczania nauczyciela słyszącego i niesłyszącego, dostosowanego do potrzeb niesłyszącego dziecka (zob. Solit, Bednarczyk 1999; Podgórska-Jachnik 2008).

Biorąc pod uwagę wszelkie możliwe formy kształcenia na continuum między całkowitą segregacją a całkowitą intergacją, mogłyby być to np. formy dodatkowych zajęć z głuchym nauczycielem, w których nauczyciel ten pełniłby, w zależności od potrzeb, rolę tutora, mentora lub coacha – ale zawsze także modelu funkcjonowania wykształconej, dorosłej osoby z uszkodzonym słuchem, tak bardzo potrzebnego w wychowaniu głuchego dziecka. Wydaje się, że obecnie jest to element strategiczny, który musi znaleźć swoje miejsce w rozwiązaniach o charakterze systemowym. Analizując doświadczenia niesłyszących studentów warto również zwrócić uwagę, że to właśnie obecność głuchych nauczycieli w edukacji głuchych uczniów może odgrywać ważną rolę w budowaniu aspiracji edukacyjnych i podejmowaniu decyzji o studiach wyższych (Podgórska-Jachnik 2013). To przywołuje ponownie problem kształcenia osób niesłyszących na poziomie wyższym. Ponieważ przywoływana już wcześniej liczba osób z uszkodzonym słuchem podejmujących studia, jest ważnym wskaźnikiem zmian w edukacji niesłyszących także w omawianym aspekcie (okazuje się, że większość studiujących niesłyszących wybiera studia pedagogiczne z myślą o pracy z niesłyszącymi dziećmi), chciałabym jeszcze na chwilę wrócić do tego aspektu kształcenia tych osób.

Choć otwarcie specjalnych szkół średnich i stworzenie możliwości zdawania egzaminu maturalnego w tych szkołach w latach 70. XX w. stanowiły niewątpliwie przełom, nie znaczy to, że efekty zwiększenia aktywności akademickiej niesłyszących studentów dostrzegalne były natychmiast. Bogdan Szczepankowski wskazuje na to, iż studia wyższe zaczęli podejmować głusi absolwenci szkół specjalnych w latach 90. XX w. (Szczepankowski 2014), prawdziwy ruch w tym kierunku zaczął się dopiero po 2000 r. Oznacza to, że na efekty umożliwienia uczniom niesłyszącym uzyskania matury w szkole specjalnej trzeba było czekać około 20–30 lat. Obecnie studiują już setki studentów niesłyszących. W latach 2009–2012 ich liczba ustabilizowała się na poziomie około 2 tys. (Raport Signall). W porównaniu z 42 studentami niesłyszącymi z lat 70. XX w. to wzrost około 50-krotny!

Kazimiera Krakowiak upatruje przyczyn owego edukacyjnego boomu w rozwoju technologii – zarówno tych podnoszących jakość odbioru dźwięku (aparaty, protezy, implanty), jak i tych umożliwiających bardziej efektywną naukę (komputery, sprzęt multimedialny). Wskazuje też na pierwsze efekty coraz wcześniejszej diagnozy i wczesnej, efektywnej rehabilitacji (Krakowiak i wsp. 2011). Jednak warto wskazać tu także przynajmniej trzy inne przyczyny o charakterze zmian w polityce oświatowej, a mianowicie:

1. Ograniczenie bariery przyjęć na studia wyższe, związane po pierwsze z obniżaniem się poziomu matur w Polsce, po drugie ze zniesieniem egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie i rekrutacją na studia na podstawie uznania

- wyników egzaminu maturalnego (od roku 2005). Było to świadome działanie polityczne wobec bardzo niskich – jednych z najniższych w Europie – wskaźników wyższego wykształcenia w Polsce. Pod koniec lat 70. XX w. wynosiło ono zaledwie 7%. Obecnie doganiamy Europę: w 2002 r. wskaźnik ten wyniósł 14,4%, a do 2013 r. jeszcze się potroił, osiągając poziom 40,5% (dane Eurostatu, za: <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosciministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalaniem.html>). Trudno powiedzieć, w jakim stopniu stało się to za sprawą obniżenia bariery progmu maturalnego, który faktycznie mógł być barierą na drodze do studiów wyższych. Obniżanie się poziomu matur jest faktem i wynikało w dużym stopniu z nacisku polityków, którzy wywarli silny wpływ zarówno na kształt obecnych matur, jak i ustalony arbitralnie, zaniżony poziom ich zdawalności – jedno i drugie silnie krytykowane i związane, niestety, z towarzyszącym zjawisku dewaluacji matur także obniżaniem się poziomu kształcenia w polskiej szkole (Lackowski, bez roku wyd.). Dość powiedzieć, że przy niższym poziomie matur i progmu zdawalności, w roku 2014 nie zdało egzaminu maturalnego i tak 30% przystępującej do niej młodzieży! To co jest problemem dla polskiej oświaty, w tym przypadku jest pewną szansą dla uczniów z niepełnosprawnością, gdyż niższe standardy pozwalają w jakiś sposób zniwelować różnice wynikające z niepełnosprawności, choć i tak próg wymagań maturalnych dla niesłyszących jest wysoki. Problemem jest trudność w oddzieleniu oceny wiedzy przedmiotowej od kompetencji językowej potrzebnej do jej wyrażenia. Matura dla niesłyszących uczniów ma obecnie formę egzaminu dostosowanego do ich potrzeb, co bywa czasem odczytywane jako matura łatwiejsza niż standardowa. Niezależnie od interpretacji tego w kategoriach wyrównywania szans, należy spojrzeć krytycznie na funkcję prognostyczną oceny takiego egzaminu, gdyż nie zawsze wynik takiej matury jest informacją dla absolwenta, że poradzi sobie z wymaganiami językowymi na studiach wyższych – nawet z pomocą tłumacza języka migowego. Kwestie tej niezgodności muszą zostać docelowo rozstrzygnięte. Może być to także problem jakości kształcenia w szkołach specjalnych, przy niedostatecznej kompensacji barier językowych (czytaj|: niedostatecznym wykorzystaniu dostępnego uczniom głuchym polskiego języka migowego w edukacji specjalnej), na co zwracają uwagę autorzy *Raportu o sytuacji głuchych w Polsce* (Świdziński 2014).
2. Zwiększenie dostępności wyższych uczelni dla niepełnosprawnych studentów przez stworzenie rozwiązań systemowych w zakresie dostosowania warunków studiowania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Od początku lat dwutysięcznych na polskich uczelniach zaczęto tworzyć stanowiska pełnomocników rektorów do spraw studentów niepełnosprawnych, uczelnianych rzeczników tych studentów, biura osób niepełnosprawnych, oferujące

działania dostosowawcze. Za sprawą tych działań liczba studentów niepełnosprawnych na naszych uczelniach zwiększyła się wielokrotnie, co odzwierciedlają także przywoływane wskaźniki dotyczące studentów z uszkodzonym słuchem.

3. Pomoc finansowa w nauce i studiach wyższych, za sprawą stypendiów (stypendia specjalne z tytułu niepełnosprawności studenta – bez względu na kryterium dochodowe i niezależnie od ewentualnego stypendium socjalnego) i programów celowych PFRON. Z myślą o uczniach i studentach niepełnosprawnych do roku 2012 realizowane były takie programy, jak „Komputer dla Homera”, „Student” czy „Pitagoras” – ten ostatni szczególnie przeznaczony na wsparcie edukacyjne osób z uszkodzonym słuchem na wyższych uczelniach. Sfinansowano z niego m.in. usługi tłumaczy języka migowego na kilkudziesięciu uczelniach oraz zakup sprzętu wspomagającego słyszenie (nagłośnienie sal dydaktycznych, pętle indukcyjne, systemy FM) oraz odbiór wizualny treści kształcenia (rzutniki multimedialne, tablice interaktywne). Obecnie środki PFRON na kształcenie osób z niepełnosprawnością zostały przeniesione do programu „Aktywny Samorząd”, dofinansowanie kształcenia niepełnosprawnych studentów na wyższych uczelniach odbywa się za pośrednictwem dotacji ministerialnej, co znacznie uprościło pozyskiwanie tych środków. Dofinansowanie kształcenia studentów z niepełnosprawnością w wyższych uczelniach oraz stworzenie rozwiązań systemowych w tym zakresie z pewnością było jednym z ważniejszych czynników przyczyniających się także do wzrostu liczby studentów z uszkodzonym słuchem. Koszty stałego zatrudnienia tłumaczy języka migowego byłyby zbyt duże, by mogła sobie pozwolić na to sama uczelnia.

Ze względu na koncentrację na aspekcie polityki oświatowej nie poruszam tu szczegółowo kwestii innych czynników związanych z otwarciem się polskiej surdopedagogiki na świat i kontakty z najważniejszymi ośrodkami oraz z czołowymi badaczami zagadnień związanych z nowym podejściem do głuchoty. Takie otwarcie nie pozwala na stagnację. Pomijam tu także kwestię badań naukowych, w tym nad językiem migowym, fonogestami, dwujęzycznością czy nawet wielojęzycznością (Domagała-Zyśk 2014). Są one obecne w dyskursie naukowym i myślę, że stopniowo przenikają lub będą przenikać do rozwiązań systemowych, być może ukierunkują nawet priorytety polityki oświatowej. Obecnie takim wiodącym tematem staje się wspomniana dwujęzyczność. Postulowana jako optymalny kierunek rozwoju edukacji niesłyszących, stwarzająca szansę na adaptację dziecka niesłyszącego zarówno w świecie głuchych, jak i słyszących, jest jeszcze obecnie ideą, która wymaga wprowadzenia konkretnych rozwiązań. Za ideą tą optuje jednak świadomie środowisko niesłyszących, którego aktywność na rzecz kształto-

wania polityki edukacyjnej jest przejawem wzrastającej świadomości i dążenia do obecności w obszarach życiowo dla nich najważniejszych.

Wnioski o potrzebie rozwijania dwujęzyczności dzieci niesłyszących wypływają z cytowanego już wielokrotnie *Raportu o sytuacji głuchych w Polsce* (Świdziński 2014). Dlatego przytoczę tym razem jeszcze inny – ciekawy w moim przekonaniu – przykład, próby wpływania na politykę oświatową państwa. To projekt *W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce* realizowany przez Oddział Łódzki Polskiego Związku Głuchych w ramach programu „Obywatele dla demokracji”, finansowanego z funduszy EOG – tzw. Grantów Norweskich. Warto zwrócić uwagę, że projekt ma formę dojrzałego, demokratycznego, zaangażowanego lobbingu na rzecz zmian uznanych przez środowisko osób niesłyszących, w tym jego elitę intelektualną (do jakiej należy zaliczyć młode, wykształcone na poziomie studiów wyższych osoby niesłyszące i słabosłyszące), ale także inne, związane z nimi osoby. Są wśród nich tłumacze języka migowego, w tym liczna grupa CODA (*children of deaf adults* – dorosłych dzieci głuchych rodziców), SODA (*siblings of deaf adults* – dorosłego rodzeństwa osób głuchych) oraz osób wzrastających w języku migowym w najbliższym otoczeniu przez innego rodzaju koligacje z natywnymi, głuchymi użytkownikami tego języka. Są przyjaciele i sympatycy Kultury Głuchych, nauczyciele, terapeuci i inni specjaliści, którzy zdają sobie sprawę z konieczności nie tylko deklaratywnego przyzwolenia na język migowy w edukacji niesłyszących, ale także na stworzenie realnych ram organizacyjno-programowych na rzecz rzeczywistego kształtowania dwujęzycznych kompetencji uczniów z uszkodzonym słuchem.

Dodajmy, że działania podjęte w projekcie „W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych” nie są tylko ideologiczną, „roszczeniową wrzawą” wokół problemów ważnych dla tego środowiska, ale można określić je jako w pełni profesjonalne przedsięwzięcie związane z uświadamianiem społeczeństwu, a przede wszystkim lokalnym i centralnym władzom oświatowym, zasadność potrzeby dalszych zmian w polityce oświatowej wobec uczniów z uszkodzonym słuchem. Świadczy o tym nie tylko rozmach podejmowanych działań (kalendarz dwudziestu spotkań konsultacyjnych, odbytych między 16.10.2015 r. a 14.01.2016 r. na terenie całego kraju, z uwzględnieniem miejscowości, gdzie znajdują się ośrodki kształcenia niesłyszących), przede wszystkim profesjonalna argumentacja, bazująca na najnowszym krajowych i zagranicznych doniesieniach naukowych, szczegółowo opisanych dobrych praktykach w systemach oświatowych innych krajów oraz fachowej, synchronicznej analizie prawnej wszystkich dokumentów regulujących bezpośrednio, ale także i pośrednio, edukację (specjalną – w tym integracyjną i włączającą) osób niesłyszących i słabo słyszących [<http://www.pzg.lodz.pl/edukacja/>]. Z dużą satysfakcją – surdopedagoga uznającego znaczenie przyszłości edukacji dwujęzycznej, jak również badacza procesów emancypacyjnych w śro-

dowisku osób niesłyszących – należy uznać, że poziom merytoryczny zgromadzonych materiałów przewyższa często poziom dostępnych analiz naukowych, a już z pewnością wyprzedza zawartość dokumentów programowych władz oświatowych.

Na zjawisko pojawiania się wśród osób z niepełnosprawnością – w tym z niepełnosprawnością słuchową – autorytetów alternatywnych wobec tradycyjnych naukowych źródeł, zwróciłam uwagę w monografii *Głusi. Emancypacje* (Podgórska-Jachnik 2013), obecnie można mówić o dalszej krystalizacji i nabieraniu mocy sprawczej przez ten dyskurs. Realizatorzy projektu odpowiedzialnie wchodzą w rolę ekspertów, podsuwających kompletnie wypracowane, racjonalnie argumentowane rozwiązania, które można – i bezwzględnie należy – włączyć do polityki oświatowej wobec uczniów z uszkodzonym słuchem. Miejmy nadzieję, że tak się wkrótce stanie, a zawarta wyżej swoista recenzja omawianego projektu, niech będzie głosem wspierającym postulowane zmiany.

Podsumowanie

Rozwój edukacji osób z uszkodzonym słuchem w Polsce, zwłaszcza minione cztery dekady, cechował niezwykle dynamizm, który całkowicie zmienił spojrzenie na surdopedagogikę i uczniów niesłyszących w systemie oświaty. Gdy czterdzieści lat temu otwarto dla nich pierwsze w naszym kraju szkoły średnie, trudno było sobie wyobrazić późniejsze setki dyplomów licencjackich i magisterskich, całą populację wykształconych głuchych pedagogów, głuchych naukowców czy ich doktoraty. To z pewnością efekt zmian, które przyniósł koniec XX i początek XXI w. na świecie, a które odzwierciedliła także polska polityka oświatowa. Można mówić o wielu wydarzeniach w randze „kamieni milowych” w tym zakresie i niektóre z nich przywołuje niniejszy artykuł. Jednak nie oznacza to także pewnego błędzenia, spowodowanego – jak się wydaje – przede wszystkim brakiem powszechnego zrozumienia dla zachodzących zmian, a przede wszystkim ich uwarunkowań: zarówno tych psycho-pedagogicznych, jak społeczno-kulturowych. Na przeobrażenia edukacji niesłyszących mają wpływ różne czynniki – zarówno te planowe, jak i w jakiś sposób przypadkowe; zarówno decyzje podejmowane wobec całego systemu edukacji, te, które dotyczą uczniów z niepełnosprawnością, jak i te, które dotyczą w szczególny sposób jedynie uczniów z niepełnosprawnością słuchową. Nową jakością widoczną aktualnie jest aktywny lobbing środowiska niesłyszących na rzecz optymalizacji ich edukacji, przyjmowanie roli eksperta w kształtowaniu polityki oświatowej, udział w tworzeniu tej polityki. Przychodzą one z gotowymi rozwiązaniami – gorzej czy lepiej udokumentowa-

nymi (choć znakiem czasu jest wzrastający profesjonalizm argumentacji), ale wyrastającymi z uogólnionych doświadczeń żyjących w tym środowisku osób. Przyszłość polskiej edukacji specjalnej w dużej mierze zależeć będzie od umiejętności wsłuchiwania się w ten głos i negocjowania rozwiązań systemowych z wykorzystaniem zasobów tkwiących w doświadczeniach i w tej aktywności prospołecznej jej odbiorców.

Bibliografia

- Ancyzkowska-Lefik i in. (2001), *Procedury w rehabilitacji dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu od urodzenia do ukończenia edukacji (26 rok życia)*, [w:] *Rehabilitacja dzieci i młodzieży z uszkodzonym narządem słuchu. Standardy, programy i projekty organizacyjne w programie Opieki nad Osobami z Uszkodzeniami Słuchu w Polsce*, J. Kosmalowa (red.), Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu, Warszawa, s. 33–50.
- Butkiewicz A., Czajkowska-Kisil M. (2014), *Głusi i nie(do)słyszący na uczelni wyższej* [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, M. Świdziński (red.), Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Czajkowska-Kisil M., Siepkowska A., Sak M. (2014), *Edukacja głuchych w Polsce* [w:] *Sytuacja osób głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. g/Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, M. Świdziński (red.), Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Domagała-Zyśk E. (2014), *Wielojęzyczni. Studenci niesłyszący i słabosłyszący w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Eckert U. (2002), Słowo wstępne – *Teoria i praktyka wczesnej opieki nad dziećmi z wadą słuchu*, „Audiofonologia”, t. 21 – tematyczny, Konferencja Naukowo-Szkoleniowa „Wczesna diagnoza i terapia dzieci z wadą słuchu od 0 do 3 roku życia”.
- Eckert U. (2000), *Maria Góral – kreatorka wczesnej diagnozy i partnerstwa rodziców w rewalidacji dzieci z wadą słuchu* [w:] *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, H. Siedlecka, E. Kulczycka (red.), materiały z konferencji naukowej w Warszawie 9 maja 2000 r., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Geremek A., Skarżyński H., Szuchnik J., Posłuszna-Owczar M., Lorens A., Zawadzki R.A. (1999), *Aktualne kryteria do operacji wszczepienia implantu ślimakowego*, „Otolaryngologia Polska”, 53(Supl. 30).
- Geremek-Samsonowicz A., Kłonica L. K., Rostkowska J., Pieluć M., Skarżyński H. (2012), *Model postępowania diagnostyczno-terapeutycznego wobec niemowlęcia i jego rodziny przed operacją wszczepienia implantu ślimakowego*, „Nowa Audiofonologia”, vol. 1(1).
- Kosakowski (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Krakowiak K. (1995), *Fonogesty jako narzędzie formowania języka dzieci z uszkodzonym słuchem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Krakowiak K. (2003), *Szkice o wychowaniu dziecka z uszkodzonym słuchem*, Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej KUL, Stalowa Wola.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A., Domagała-Zyśk E. (2011), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

- Krakowiak K., Leszka J. (2000), *Efekty wykorzystywania fonogestów w procesie formowania języka dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia”, t. 17.
- Krakowiak K., Kołodziejczyk R., Borowicz A., Domagała-Zyśk E. (2011), *Student niesłyszący we wspólnocie akademickiej. Informator o warunkach edukacji wyższej osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Krakowiak K., Dziurda-Multan A. (red.). (2006), *Przekraczanie barier w wychowaniu osób z uszkodzeniami słuchu*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Kurowski K. (2010), *Ewolucja regulacji prawnych Organizacji Narodów Zjednoczonych w zakresie problematyki praw osób niepełnosprawnych* [w:] *Ruch na rzecz lepszej przyszłości osób niepełnosprawnych. Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, D. Podgórska-Jachnik (red.), t. 2, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź.
- Kurowski K. (2014), *Wolności i prawa człowieka i obywatela z perspektywy osób z niepełnosprawnościami*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Lackowski J. (bez roku wyd.), *Niespełnione nadzieje maturalnych reformatorów*, Portal internetowy: Ośrodek Myśli Politycznej, <http://www.omp.org.pl/arttykul.php?artykul=317> [dostęp: 9.04.2016].
- Löwe A. (1995), *Wychowanie słuchowe. Historia – metody – możliwości*, przeł. D. Lewandowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Löwe A. (1995), *Każde dziecko może nauczyć się słyszeć i mówić*, przeł. H. Ferens, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań.
- Löwe A. (2000), *Drogi i sposoby wczesnej rehabilitacji niemowląt i małych dzieci z uszkodzonym słuchem* [w:] *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu. Konferencja naukowa, Warszawa, 9 maja 2000*, H. Siedlecka, E. Kulczycka (red.), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Mauersberg S. red. (1990), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nurowski E. (1983), *Surdopedagogika polska. Zarys historyczny*, Warszawa.
- Plutecka K. (2006), *Kompetentny surdopedagog z wadą słuchu* [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości: teoria i praktyka pedagogiczna*, J. Szempruch (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Podgórska-Jachnik D. (2008), *Historia wychowania i edukacji głuchych z perspektywy surdopedagogiki początku XXI wieku* [w:] *Historyczne dyskursy nad pedagogiką specjalną*, D. Baczała, J. Binnesebel, J. Błęszyński (red.), Wydawnictwo Naukowe WSEZ, Łódź.
- Podgórska-Jachnik D. (2008b), *Emancypacja ofensywna a perspektywy integracji osób niepełnosprawnych* [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause (red.), Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Podgórska-Jachnik D. (2013), *Głusi: Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe WSP w Łodzi, Łódź.
- Podgórska-Jachnik (2016), *Głusi – edukacja a emancypacja* (tekst w druku).
- Polska na czele krajów z najszybszym wzrostem liczby osób z wyższym wykształceniem, czwartek, 17 kwietnia 2014, <http://www.nauka.gov.pl/aktualnosci-ministerstwo/polska-na-czele-krajow-z-najszybszym-wzrostem-liczby-osob-z-wyzszym-wyksztalaniem.html> [dostęp: 2.04.2016].
- Raport SIGNALL 2 – część polska (bez roku wyd.), Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości.

- Sak M. (2014), *Kształcenie głuchych w szkołach masowych i w klasach mieszanych z innymi niepełnosprawnościami* [w:] *Edukacja głuchych, Materiały konferencyjne*, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa, 20 marca 2014, https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Edukacja_gluchych_materiały_konferencyjne.pdf [dostęp: 9.04.2016].
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- Skarżyński H., Kochanek K. (2011), *Badania przesiewowe słuchu u dzieci w Polsce*, „Gazeta Lekarska”, nr 9.
- Solit G., Bednarczyk A. (1999), *Creating Effective Preschools for Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Children*, Gallaudet University, Washington D.C.
- Steczewicz A. (2000), *Nowy model poradnictwa dla dzieci z wadą słuchu utworzony przez Marię Góral* [w:] *Współczesne kierunki wczesnej diagnozy i wczesnej rewalidacji dziecka z wadą słuchu*, Konferencja naukowa, Warszawa, 9 maja 2000, materiały, H. Siedlecka, E. Kulczycka (red.), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Szczepankowski B. (1966), *System migowo-językowy na kursach języka migowego I stopnia*, ZW CRS, Warszawa.
- Szczepankowski B. (1999), *Niesłyszący – głusi – głuchoniemi*, Warszawa.
- Szczepankowski B. (2014), *Początki kształcenia osób niesłyszących na wyższych uczelniach*, referat wygłoszony na konferencji Niesłyszący studenci. Rola środowiska akademickiego i rodzinnego, 24.05.2014 r. w Warszawie, organizatorzy: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Polski Komitet Audiofonologii.
- W stronę edukacji dwujęzycznej dzieci głuchych w Polsce*, Portal Polskiego Związku Głuchych, <http://www.pzg.lodz.pl/edukacja> [dostęp: 2.04.2016].

Wykaz aktów prawnych

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2015, poz. 357).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2015, poz. 1113).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2015, poz. 843).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz. U. 2015, poz. 1202).
- 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, poz. 532).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. 2013, poz. 199).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz. U. 2013, poz. 1257).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 sierpnia 2014 r. w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz. U. 2014, poz. 1157).

Agnieszka Muchacka

Uniwersytet Pedagogiczny im KEN w Krakowie

Przydatność zastosowania wybranych skal psychologicznej jakości życia do badania poczucia jakości życia u osób z niepełnosprawnością

The usefulness of the application of selected psychological quality of life scales to study the sense of quality of life people with disabilities

In special education research on quality of life and a sense of the quality of life people with disabilities are known. However rarely used tool are psychological quality of life scales, which have been selected, translated and developed by Z. Uchnast (2007).

Article shows the applicability of psychological tool selected scales to research on quality of life and a sense of the quality of life people with various dysfunctions in development. Studies by the described tools can help to breaks stereotypes of thinking about people with disabilities. Furthermore therapists, through the acquired knowledge about subjective sense of quality of life people with disabilities, have better applicability effective methods in order to raise the standards of their lifes.

Słowa kluczowe:

Keywords: quality of life, people with disabilities, psychological quality of life scales

Wprowadzenie

W socjologii jakość życia, według Janusza Czapińskiego, „bywa operacjonalizowana na wiele sposobów. Generalnie wyróżnić można wskaźniki obiektywne i subiektywne. Wskaźniki obiektywne obejmują warunki życia zbiorowości lub warunki życia poszczególnych osób odniesione do społecznie uzgodnionych kryteriów wartościowania: dobre – złe, lepsze – gorsze, pożądane – niepożądane, pozytywne – negatywne. (...) W ujęciu subiektywnym jakość życia odnosi się do miar subiektywnych: indywidualnych kryteriów wartościowania. Obejmuje oce-

ny życia i poszczególnych jego aspektów, doświadczane indywidualnie wydarzenia stresowe i problemy z adaptacją psychiczną, system wartości oraz inne cechy osobowości warunkujące postawę wobec życia, aktywność życiową i zdolność przystosowania się do zmiany społecznej” (Czapiński 2001, s. 54).

W psychologii pojęcie „jakość życia” zostało zapożyczone zapewne z filozofii: z kręgu pytań o determinanty szczęścia, o sens ludzkiego życia, o godność i wyjątkowość człowieka.

Zdaniem Campbella (1981), pojęcie „jakość życia” należałoby definiować, uwzględniając stopień satysfakcji między innymi z życia rodzinnego, z życia zawodowego, ze stosunków międzysąsiedzkich, relacji towarzyskich, ze stanu zdrowia, sposobów spędzania czasu wolnego, zdobytego wykształcenia, wykonywanej profesji, czyli w sposób globalny.

Najnowszym trendem w psychologii, powstałym na gruncie psychologii humanistycznej, jest tak zwana psychologia pozytywna – obejmująca swoimi zainteresowaniami poszukiwania pozytywnych determinantów szczęścia i zadowolenia z życia w opozycji do negatywnych czynników wpływających na brak satysfakcji z życia, poczucie braku szczęścia i niezadowolającą jakość życia. Zainicjowane badania nad jakością życia oraz czynnikami ją kształtującymi, kładą nacisk na subiektywne odczucia podmiotu w kontraście do obiektywnych warunków, których optymalny poziom niekoniecznie koresponduje ze wzrostem zadowolenia czy poczuciem szczęścia (Wnuk, Marcinkowski 2012, s. 24, 25).

Robert A. Cummins (1997, s. 7) uznał, że jakość życia jest „zarówno obiektywna, jak i subiektywna, a każdy z tych aspektów zawiera siedem takich samych zakresów: dobry stan materialny, zdrowie, produktywność, więzi interpersonalne, bezpieczeństwo, społeczność oraz dobry stan emocjonalny. Elementy o charakterze obiektywnym mają miary adekwatne do dobrostanu danej kultury. Natomiast elementy subiektywne to satysfakcja z każdego z wyżej wymienionych zakresów określana przez jednostkę z uwzględnieniem kryterium ważności” (cyt. za: Zawiaślak 2006).

Personalistyczno-egzystencjalny nurt psychologii zakłada, iż każdy człowiek postrzega swoje istnienie w indywidualny i wyjątkowy dla siebie sposób. Uwzględniając fakt, że człowiek jest istotą wielowymiarową, jakość życia w personalistyczno-egzystencjalnym nurcie psychologii jest opisywana jako zjawisko złożone, zawarte w czterech sferach życia człowieka: biologicznej, społecznej, podmiotowej i metafizycznej. Maria Straś-Romanowska (1992), przedstawiając swój personalistyczno-egzystencjalny model poczucia jakości życia, podkreśliła harmonijność układu sfer osobowych człowieka. Jej zdaniem sfery: podmiotowa oraz metafizyczna, zaliczają się do wymiaru duchowego osoby – jednostki, z kolei sfera psychofizyczna i sfera psychospołeczna należą do wymiaru naturalistycznego (Straś-Romanowska 1992).

Anna Oleszkowicz (zob. Oleszkowicz, Wieczorek-Małecka 2011) uważa, iż poczucie jakości życia to doświadczane zadowolenie, które wynika z subiektywnej oceny stopnia zaspokojenia potrzeb i sposobu życia w następujących sferach: psychofizycznej, psychospołecznej, podmiotowej i metafizycznej.

Badania empiryczne psychologów poddają swoistej konceptualizacji pojęcia „jakość życia” i „poczucie jakości życia”, biorąc pod uwagę przede wszystkim kontekst jego użycia oraz cel prowadzonych przez siebie badań (Trzebiatowski 2011, s. 29). Jedne z nich dotyczą obszaru badań jakości życia u osób z niepełnosprawnością. Nadmienić należy, że sposób mierzenia poczucia jakości życia u osób z niepełnosprawnością jest trudny i złożony. Wymaga od badacza nie tylko skupienia się na określonym aspekcie życia, ale też umiejętnościach związanych ze sposobem przeprowadzenia pomiaru.

Niektóre aspekty badań nad jakością życia osób niepełnosprawnych

Dla człowieka niepełnosprawnego jakość życia i poczucie jakości życia nabierają innego znaczenia niż dla człowieka w pełni sprawnego. Szczególne znaczenie odgrywają w tym czynniki zewnętrzne, takie jak między innymi: rodzinne, szkolne, zawodowe, kulturowe, religijne i inne. W każdym z tych środowisk osoba niepełnosprawna może doświadczać dezintegralności. Jak pisze Ratyński (2003, s. 79), miejsce niepełnosprawnych w grupie społecznej nie jest związane tylko z organizacją systemu integracji czy jakością prawa i zakresu jego stosowania w praktyce, ale także z tym czy osoba jest w stanie przełamać obojętność, bierność, egoizm, niezrozumienie społeczne, w którym funkcjonują, a więc od zmiany postaw środowiska wobec osób niepełnosprawnych.

Badania nad jakością życia i poczuciem jakości życia przeprowadzane są wśród osób reprezentujących różne grupy niepełnosprawności, m.in. wśród osób z lekkim niedorozwojem umysłowym, osób z trudnościami w nauce szkolnej, osób niewidomych i niedowidzących, osób niesłyszących, i niedosłyszących czy też wśród osób społecznie niedostosowanych. X wersja Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) kategoryzuje stopnie niepełnosprawności, dzieląc je na: stopień lekki, umiarkowany, znaczny i głęboki. Do badań poczucia jakości życia takich osób najczęściej stosuje się Kwestionariusz poczucia jakości życia (QLQ), R.L. Schalocka i K.D. Keitha, w tłumaczeniu i adaptacji A. Jurosa. Za pomocą tego kwestionariusza można określić poczucie jakości życia: zadowolenie, umiejętność/produktywność, możliwość działania/niezależność, przynależność do społeczności/integracja ze społecznością jako na-

rzędzie diagnostyczne służące potrzebom rehabilitacji (Otrębski 2001, s. 109). Narzędzie to zostało zastosowane m.in. przez Renatę Smoleń do badania osób z lekkim i umiarkowanym stopniem upośledzenia przebywających w domu, w zawodowej szkole specjalnej i osób uczestniczących w warsztatach terapii zajęciowej. Celem badań było stwierdzenia skuteczności uczestniczenia w warsztatach terapii zajęciowej.

Dokonując przeglądu badań (podaję za: Smoleń 2011, s. 278) nad jakością życia osób niepełnosprawnych, kluczowe wydaje się rozpatrywanie tego zjawiska przez autorów anglojęzycznych, związanych ze środowiskami uniwersyteckimi między innymi w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Na pierwszy plan wysuwa się tu praca amerykańskich badaczy, którzy dokonali przeglądu literatury naukowej z lat 1970–1993 dotyczącej badań deinstytucjonalizacji i integracji w społeczności lokalnej dorosłych osób niepełnosprawnych oraz zatrudnienia osób niepełnosprawnych w społeczności. Zespół ten wskazał aż 87 badań opublikowanych w 23 czasopismach. Badacze ci zidentyfikowali 44 definicje jakości życia oraz 15 wymiarów, co do istnienia których wszyscy autorzy byli zgodni (Hughes i in. 1995, s. 625). Wyraźny wzrost zainteresowań zagadnieniem jakości życia osób niepełnosprawnych obserwuje się pod koniec lat dziewięćdziesiątych minionego stulecia. W Stanach Zjednoczonych pojawiły się dwie publikacje książkowe ukazujące kontynuację wyjaśnień teoretycznych i wiele nowych badań w tym obszarze (Schalock i in. 1996; Schalock 1997). Natomiast A. Zawiślak informuje, iż w wyniku przeglądu 71 współczesnych prac badawczych dotyczących osób z niepełnosprawnością intelektualną, ujawniono, że najczęściej autorzy badali jakość życia wykorzystując jej elementy łączące się z: włączaniem społecznym, zdrowiem, relacjami interpersonalnymi i autonomią. Na następnym miejscu interesowali się czynnikami dotyczącymi stanu materialnego i emocjonalnego. Nieliczne badania dotyczyły rozwoju osobistego, a sporadyczne praw tych osób (Schalock, Verdugo za: Zawiślak 2007).

Możliwości zastosowania wybranych skal psychologicznej jakości życia do badania jakości życia i poczucia jakości życia osób niepełnosprawnych

Określeniem związku pomiędzy poczuciem sensu a poczuciem jakości życia, krajem pochodzenia i płcią badanej młodzieży (poziom poczucia sensu życia określany przy pomocy skal PLT i wybranych skal PJŻ) oraz wyjaśnienie faktu istnienia ewentualnych różnic w poszukiwanym i aktualnym poczuciu sensu życia zajmowałam się w badaniach osób z normy rozwojowej, reprezentujących od-

mienne grupy kulturowe. Wydaje się również możliwe zastosowanie tego narzędzia w badaniach osób z różnymi dysfunkcjami w rozwoju. Zaprezentowane poniżej skale psychologicznej jakości życia zostały wybrane, przetłumaczone i opracowane przez Z. Uchnasta (2007):

- a) Skala subiektywnej witalności (SVS) R. Ryana i C. Fredericka (1997).

Skala składa się z 7 itemów i ma dwie wersje. Jedna służy do pomiaru poczucia witalności jako stanu, druga do pomiaru witalności jako cechy.

- b) Skala ogólnego poczucia zadowolenia z życia (SWL) E. Dinnera, R. Emmons, R. Larsena i Sh. Griffina (1985)

Skala ta składa się z 5 itemów, ma wysokie wskaźniki diagnostyki psychometrycznej, wysoko koreluje z innymi narzędziami pomiaru subiektywnego poczucia dobrostanu i specyficznymi dla niego cechami osobowości: wysoko koreluje ze wskaźnikami poczucia własnej wartości ($r = .54$), z neurotycznością ($r = -.48$), z towarzyskością ($r = .20$), itd.

- c) Skala uogólnionego poczucia własnej wartości (GSE) E. O'Briena i S. Epsteina (1988).

Jako miarę uogólnionego poczucia własnej wartości (Global Self-esteem, GSE) przyjęto wynik ogólny Wielowymiarowego kwestionariusza poczucia własnej wartości (MSEI) O'Briena i Epsteina. Wykorzystana w niniejszym programie badań Skala uogólnionego poczucia własnej wartości (GSE) składa się z 10 itemów. Właściwości psychometryczne tej skali są wysokie: wskaźnik rzetelności określony techniką test-retest (1 miesiąc): .87; wskaźnik wewnętrznej spójności (alfa): .90.

Odpowiedzi na stwierdzenia skali wyrażają subiektywne ogólne odczucie i przypisywanie sobie bądź pozytywnej, bądź negatywnej wartości. Skala mierzy zatem poczucie własnej wartości, które pełni funkcję samospełniającego się pro-actwa, wpływając na to, czego dana osoba oczekuje odnośnie do swej przyszłości i jakie przewiduje skutki swoich działań. Wysokie wyniki wskazują, iż dana osoba ma poczucie bycia znaczącą osobą, ma zaufanie do siebie, jest zadowolona ze swojej przeszłości i ma nadzieję na osiąganie sukcesów w przyszłości. Niskie wyniki wskazują na osobę niezadowoloną z siebie, brakuje jej zaufania do siebie, jest zniechęcona przeszłością i przewiduje kolejne niepowodzenia.

Wykorzystanie wyżej opisanych skal wśród osób reprezentujących różne grupy niepełnosprawności wydaje się nie w pełni zasadne. Niektóre stwierdzenia zawarte w poszczególnych skalach mogą być trudne w interpretacji dla badanych osób. Na przykład przy zastosowaniu Skali psychologicznej jakości życia (Ryan, Frederick 1997; Steger, Frazier, Oishi 2006; Diener, Emmons, Larsen, Griffin 1985; tłumaczenie i opracowanie Z. Uchnast, KUL, 2007) dla osób z lekkim niedorozwojem umysłowym nie jest możliwe odniesienie się do siły własnego przekonania na temat danego twierdzenia. Większość twierdzeń może być dla tych osób niezrozumiała i trudna do wyjaśnienia przez badacza. Osoby upośledzone w stopniu

lekkim mogą też mieć trudności z określeniem częstotliwości stwierdzeń. Natomiast dla osób niewidomych i niedowidzących, także dla osób niesłyszących, i niedosłyszących skale te nie będą stanowiły trudności w zrozumieniu twierdzeń związanych z samopoczuciem i zadowoleniem oraz określeniem jego stopnia i częstotliwości.

Podobnie R. Ryana i C. Fredericka skala subiektywnej witalności (SVS) (Ryan, Frederick 1997, s. 529–565) rozumiana jako jeden z aspektów eudaimonicznej dobrej jakości życia (*well-being*) nie jest możliwa do przeprowadzenia wśród osób upośledzonych. Ponieważ autorzy tej skali twierdzą, iż poczucie witalności, energii i wigoru życiowego, uznaje się za przejaw pełni funkcjonowania i psychologicznego zdrowia, pomiaru poczucia witalności jako stanu i jako cechy, tj. wskaźnika różnic indywidualnych. Wyniki w skali witalności jako cechy pozytywnie korelują z wynikami skal służących do pomiaru samoaktualizacji, poczucia własnej wartości czy poczucia autonomii, a negatywnie z poczuciem niepokoju, depresji czy odczuwania fizycznego bólu. Dlatego w tym wypadku istotny będzie warunek doboru badanych sprawnych intelektualnie.

Podsumowanie

Opisane narzędzia można stosować do badania jakości życia osób o innych możliwościach poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Dzięki takim badaniom można łamać stereotypy sposobów myślenia o osobach niepełnosprawnych. Terapeuci, dzięki uzyskanej wiedzy o subiektywnym poczuciu jakości życia osób niepełnosprawnych, mają lepsze możliwości zastosowania skutecznych metod w celu podniesienia standardów ich życia. W aspekcie postrzegania społecznego osób niepełnosprawnych, dzięki badaniom ich poczucia jakości życia, oceny własnego ich funkcjonowania można także budować postawę tolerancji wobec nich, aby mogły one w optymalny sposób korzystać z prawa do własnego rozwoju.

Bibliografia

- Bańka A. (1994), *Jakość życia w psychologicznych koncepcjach człowieka i pracy* [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, A. Bańka, R. Derbis (red.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Poznań–Częstochowa, s. 19–40.
- Borowicz R. (1988), *Równość i sprawiedliwość społeczna: Studium na przykładzie oświaty*, PWN, Warszawa.
- Campbell A. (1976), *Subjective Measures of Well-Being*, „American Psychologist”, vol. 31, nr 2, s. 117–124.
- Campbell A. (1981), *The Sense of Well-Being in America: Recent Patterns and Trends*, McGraw – Hill, New York.

- Cummins R.A. (1997), *Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability: Comprehensive Quality of Life – 15,5th*, Edition, School of Psychology, Deakin University, Melbourne.
- Cummins R.A. (2001), *Living with Support in the Community: Predictors of Satisfaction with Life*, „Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review”, vol. 7, s. 94–104.
- Czapiński J. (2001), *Indywidualna jakość życia [w:] Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Główna Polskiego Towarzystwa Statystycznego, Warszawa, s. 54–100.
- Czapiński J. (2001), *Wstęp [w:] Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków*, J. Czapiński, T. Panek (red.), Rada Główna Polskiego Towarzystwa Statystycznego, Warszawa, s. 5–8.
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2001), *Diagnoza społeczna 2000. Warunki i jakość życia Polaków*, Rada Główna Polskiego Towarzystwa Statystycznego, Warszawa.
- Derbis R. (2007), *Poczucie jakości życia a zjawiska afektywne [w:] Społeczne konteksty jakości życia*, S. Kowalik (red.), t. I, „Społeczeństwo – Gospodarka – Kultura”, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz, s. 13–52.
- Dębska U., Komorowska K. (2007), *Jakość życia w kontekście osobowościowych uwarunkowań i poczucia koherencji. Badania osób we wczesnej i średniej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 12, nr 4, s. 55–63.
- Diener E., Lucas R.E. (2005), *Dobrostan emocjonalny [w:] Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 415–430.
- Formella Z. (2006), *Życie jako zadanie. Viktor Emil Frankl w setną rocznicę urodzin*, „Seminare”, vol. 23, s. 385–401.
- Frankl V.E. (1963), *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*, „Washington Square Press”, New York.
- Frankl V.E. (1970), *Redukcjonizm*, „Więź”, nr 9, s. 3–14.
- Frankl V.E. (1978), *Nieświadomiony Bóg*, przeł. B. Chwedeńczuk, IW PAX, Warszawa.
- Frankl V.E. (1984), *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki i Z.J. Jaroszewski, wyd. 3, IW PAX, Warszawa.
- Gołębiowska J. (2005), *Poczucie jakości życia jako pojęcie wielowymiarowe [w:] Studia z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, t. 12, P. Francuz, W. Oleś, Z. Uchnast (red.), KUL, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Psychologii.
- Hreciński P., Uchnast Z. (2012), *Typy charakteru a obraz siebie*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 15, nr 4, s. 95–115.
- Juros A. (1996), *Kwestionariusz poczucia jakości życia – QLQ*, Wersja eksperymentalna, FSCEDS, Lublin.
- Kaleta A., Knieć W. (2007), *Jakość życia i edukacja [w:] Społeczne konteksty jakości życia*, S. Kowalik (red.), t. I, „Społeczeństwo – Gospodarka – Kultura”, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz, s. 129–146.
- Kasprzak E., Derbis R. (1999), *Miejsce zamieszkania a poczucie jakości życia bezrobotnych*, „Forum Psychologiczne”, t. 4, nr 1, s. 45–49.
- Kępiński A. (1971), *Lęk*, PZWL, Warszawa.
- Konarska J. (2002), *Psychospołeczne korelaty poczucia sensu życia a niepełnosprawność*, GWSP, Mysłowice.

- Kowalik S. (1995), *Pomiar jakości życia – kontrowersje teoretyczne* [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo i bezrobotnych*, A. Bańka, R. Derbis (red.), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Środkowoeuropejskie Centrum Ekonomii Działania Społecznego, Poznań–Lublin, s. 75–85.
- Kowalik S. (2007), *Jakość życia związana ze stanem zdrowia* [w:] *Społeczne konteksty jakości życia*, S. Kowalik (red.), t. I, „Społeczeństwo – Gospodarka – Kultura”, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz, s. 147–172.
- Laengle A. (2013), *Viktor Frankl: Eine Begegnung*, „Facultas”, Wien.
- Lindström B. (1994). *The essence of existence: on the quality of life of children in the Nordic countries*, Nordic School of Public Health, Göteborg.
- Lopez S.J., Snyder C.R. (ed.) (2011), *The Oxford Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford.
- Michalski J.T. (2011), *Wstęp* [w:] *Sens życia a pedagogika: Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Mról B. (2011), *Poczucie jakości życia u pracowników wyższego szczebla. Uwarunkowania osobowościowe i aksjologiczne*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Obuchowski K. (2000), *Galaktyka potrzeb – psychologia dążeń ludzkich*, wyd. 2, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Oleś P. (2002), *Jakość życia w zdrowiu i chorobie* [w:] *Jak świata mniej widzę*, P. Oleś, S. Steuden, J. Toczolowski (red.), Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 37–44.
- Otrebski W. (2001), *Poczucie jakości osób z lekkim i umiarkowanym upośledzeniem umysłowym*, Studia z Psychologii w KUL, t. 10, RW KUL, Lublin.
- Pilch I. (2005), *Machiawelizm a oceny jakości życia* [w:] *Psychologia jakości życia*, A. Bańka (red.), Wydawnictwo Naukowe Stowarzyszenia „Psychologia i Architektura”, Poznań, s. 165–178.
- Porczyńska-Ciszewska A. (2013), *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ratynęski W. (2003), *Problemy i dylematy polityki społecznej w Polsce*, t. 2, Warszawa.
- Rumiński A. (red.) (2004), *Jakość życia studentów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ryan R.M., Frederick C.M. (1997), *On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being*, „Journal of Personality”, vol. 65, s. 529–565.
- Schlegel R.J., Hicks J.A., Arndt J., King L.A. (2009), *The Own Self: True Self-Concept Accessibility and Meaning in Life*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 96, no. 2, s. 473–490.
- Smoleń R. (2001), *Poczucie jakości życia u młodzieży z upośledzeniem umysłowym*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie”, t. 18, nr 1, s. 273–288.
- Steuden, S., Okła W. (red.) (2006), *Jakość życia w chorobie*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Straś-Romanowska M. (1992), *Los człowieka jako problem psychologiczny: Podstawy teoretyczne*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 1490, seria: „Prace Psychologiczne”, nr 32, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Straś-Romanowska M. (2003), *Jakość życia – wielki temat psychologii* (Materiały z wykładu), Wrocław.
- Straś-Romanowska M., Lachowicz-Tabaczek K., Szmajke A. (red.) (2005), *Jakość życia w badaniach empirycznych i refleksji teoretycznej*, „Kolokwia Psychologiczne”, t. 13, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.

- Trzebiatowski J. (2011), *Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych*, „Hygeia Public Health”, nr 1, s. 25–31.
- Uchnast, Z. (1983). *Humanistyczna orientacja w psychologii osobowości*, RW KUL, Lublin.
- Wnuk M., Marcinkowski J.T. (2012), *Jakość życia jako pojęcie pluralistyczne o charakterze interdyscyplinarnym*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, nr 1, s. 21–26.
- Witkowski T. (1993), *Problemy polityki społecznej. Studia i dyskusje*, Warszawa.
- Zawiślak A. (2006), *Koncepcja jakości życia osób z upośledzeniem umysłowym w niektórych współczesnych ujęciach teoretycznych [w:] Jakość życia a niepełnosprawność. Konteksty psychopedagogiczne*, Z. Palak, A. Lewicka, A. Bujnowska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 149–158.
- Zawiślak A. (2007), *Pomiar jakości życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kwartalnik Pedagogiczno-Terapeutyczny „Nasze Forum” nr 1–2(25–26), s. 50–57, http://nasze_forum.free.ngo.pl/index.htm).

Monika Gołubiew-Konieczna

PPP Nr 7 w Gdańsku

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna (i nie tylko) a uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych – aspekty prawne i rozwiązania praktyczne w dobie toczącej się reformie oświatowej

Psychological and pedagogical help for (and?) students
with special educational needs in public schools – legal
aspects and practical solutions in the days of the educational
system reforms

In the article the author comments on the educational system reforms in Poland, which have been continued over a long time, particularly in the aspect of training pupils and students with special educational needs in public schools. She quotes old and current regulations, which refer to this very heterogeneous group of students, and presents practical solutions in assimilating them in school everyday life.

Słowa kluczowe: reforma oświatowa, pomoc psychologiczno – pedagogiczna, uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Keywords: educational system reform, psychological and pedagogical help, students with special educational needs

Wprowadzenie

Reforma, według słownika PWN, „oznacza zmianę lub szereg zmian w jakiejś dziedzinie życia, w strukturze organizacji lub sposobie funkcjonowania jakiegoś systemu, mające na celu ulepszenie istniejącego stanu rzeczy” (www.sjp.pwn.pl). W systemie polskiej oświaty od prawie dwudziestu lat trwają nieustające zmiany, przez każdy kolejny polski rząd zwane reformą, wprowadzane w nadziei na po-

prawę jakości edukacji w przedszkolach i szkołach. Reformę oświatową w naszym kraju zapoczątkował ówczesny premier Jerzy Buzek, gdy w swoim exposé 11 listopada 1997 roku powiedział: „Wykształcenie jest inwestycją narodów i wolnych ludzi we własną przyszłość. To oświata i szkolnictwo wyższe zdecydują o pozycji Polski wśród innych państw (...). Edukacja jest też najlepszym sposobem wyrównywania szans życiowych. Dlatego za konieczne uznajemy przeprowadzenie radykalnej reformy systemu edukacji, dostosowując ją do wymogów XXI wieku” (Książek 2005, s. 6). Natomiast minister edukacji Mirosław Handke rozpoczął jej wdrażanie przez: zmianę struktury oświaty (skrócenie szkoły podstawowej do 6 lat, powołanie 3-letnich gimnazjów, skrócenie nauki w liceach i technikach o jeden rok, powołanie liceów zawodowych – profilowanych), zmianę programów nauczania (dostosowanych do nowych typów szkół, w tym nauczanie informatyki i języków obcych już w szkole podstawowej) oraz wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych różnego typu (w tym powołanie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej). Ponadto uznał ważność: ustawicznego doskonalenia się nauczycieli (wprowadził stopnie awansu zawodowego), obecności rodziców w szkołach i placówkach (stali się oni aktywnymi członkami rad szkół i rad rodziców, zyskali prawo decydowania o wielu aspektach edukacji własnych dzieci) oraz konieczności wyrównywania szans edukacyjnych (w tym możliwość realizowania kształcenia specjalnego w placówkach ogólnodostępnych i integracyjnych) (szerzej: Książek 2005). Zwrócił także uwagę na zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, mające wspierać rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów rozwojowych, edukacyjnych i wychowawczych dzieci i młodzieży, co zostało uznane przez oświatowych decydentów za nierozdzielalną część funkcjonowania każdego przedszkola i każdej szkoły (zespół MEN 2001).

Oficjalny start reformy, po zalegalizowaniu jej licznymi rozporządzeniami, nastąpił 1 września 1999 roku, zaś największy jej przełom przypadł na rok 2010 – za czasów pracy minister edukacji Katarzyny Hall. Minister Hall, oprócz *udoskonalenia* opisanych wyżej zmian, nacisk położyła na: obniżenie wieku szkolnego (chciała by dzieci 6-letnie rozpoczynały naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej), pracę nauczycieli na rzecz uczniów poza ustawowym pensum dydaktycznym (wprowadziła tzw. godziny karciane), kształcenie zawodowe i ustawiczne (propagowała ważności szkolnictwa zawodowego przy perspektywie możliwości uczenia się przez całe życie) oraz zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych (także przez świadczenie szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom) (Zespół MEN 2010a).

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Dzieci i młodzież jako społeczność oświatowa nigdy nie stanowiła jednolitej grupy, zawsze stosowano bowiem względem nich pewne podziały. Najstarszy dotyczył miejsca edukacji i tym samym dzielił uczniów na tych, którzy uczęszczali do szkół tzw. masowych (uczniowie, którzy *radzili* sobie z nauką) i tych, którzy kształcili się w placówkach specjalnych (niepełnosprawni i ci, którym nauka sprawiała dużo problemów). Tak było w Polsce aż do wejścia w życie ustawy o systemie oświaty w 1991 roku, dzięki której uczniowie niepełnosprawni otrzymali prawo do edukacji wśród swoich rówieśników w tzw. zwykłych szkołach, więc kryterium powyższe straciło rację bytu. Od tego momentu uczniów zaczęto różnicować z uwagi na diagnozowane u nich trudności edukacyjne, z których największe dwie grupy stanowili uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (czyli niepełnosprawni, z chorobami przewlekłymi, z zaburzeniami psychicznymi, niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym, uzależnieni i zagrożeni uzależnieniem oraz z zaburzeniami zachowania) i o potrzebach specyficznych (u których stwierdzono dysleksję rozwojową różnego typu, mniejsze możliwości intelektualne oraz dysfunkcje analizatorów) (Głodkowska 2010, s. 47). W roku 2010 ówczesni reformatorzy oświaty, umacniając idee wyrównywania szans edukacyjnych, za uczniów o specjalnych potrzebach uznali wszystkich tych, którzy z jakiegoś powodu mają trudności w realizacji standardów wymagań programowych wynikających z ich niepełnosprawności, specyfiki funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego i ograniczeń środowiskowych (Zespół MEN 2010b, s. 8). Nieaktualne już rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. z 2010 r. Nr 228, poz.1487) doprecyzowało, o których konkretnie uczniów chodzi, przy czym po raz pierwszy uznano, że: „Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych” (Zespół MEN 2010b, s. 90), a także wyjaśniono, czemu wyodrębnianie pewnych uczniów z grona ich rówieśników ma służyć: „Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego” (Zespół MEN 2010b, s. 90). Ale choć obecnie obowiązujące rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w tej samej sprawie (Dz.U. z 2013 r., poz. 532) szczegółowo wymienia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to jednak szkoły i placówki ogólnodostępne nadal napotykają na trudności w prawidłowym ich identyfikowaniu.

Uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych można bowiem podzielić na kilka grup. Do pierwszej zaliczyć należy na pewno tych, którzy posiadają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na stwierdzoną niepełnosprawność (dysfunkcje wzroku – uczeń niewidomy lub słabowidzący, dysfunkcje słuchu – uczeń niesłyszący lub słabosłyszący, niepełnosprawność ruchową, w tym afazję, autyzm, w tym zespół Aspergera, niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym oraz sprzężenie ww. niepełnosprawności), orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na zagrożenie niedostosowaniem społecznym i niedostosowanie społeczne lub opinię o występującym ryzyku dysleksji lub stwierdzonej już dysleksji rozwojowej czy dyskalkulii (czyli specyficznych trudnościach w nauce). Posiadany dokument z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej jest pewnym gwarantem, że nauczyciele muszą tym uczniom, którzy się nim legitymują, dostosowywać programy nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości, dobierać odpowiednie dla nich formy i metody nauki oraz pomoce dydaktyczne, uwzględniać ich trudności w nabywaniu nowych wiadomości, doceniać wkład pracy niezależnie od uzyskiwanego końcowego efektu, oraz stwarzać odpowiednie warunki i zapewniać właściwe formy zdawania egzaminów zewnętrznych (na mocy aktualnego rozporządzenia MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. z 2015 r., poz. 843 – ale ten aspekt poruszały także rozporządzenia wcześniejsze), a także umożliwić udział w zajęciach o charakterze terapeutycznym: rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych czy korekcyjno-kompensacyjnych.

Drugą grupę uczniów stanowią dzieci i młodzież z chorobami przewlekłymi, którzy mogą ubiegać się o orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania z uwagi na stan zdrowia, który im utrudnia lub uniemożliwia uczęszczanie do szkoły (rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072). Ci, którzy tego wymagają i otrzymali wyżej wymienione orzeczenie, korzystają z przywilejów indywidualnej pracy z nauczycielem na terenie szkoły lub domu. Indywidualne zajęcia umożliwiają lepszą koncentrację uwagi podczas pracy edukacyjnej, są gwarantem dobrego zrozumienia przez ucznia treści przedmiotowych, ale przede wszystkim pomagają uwzględniać złe samopoczucie i zmęczenie dziecka, czyli jego tzw. wydolność wysiłkową (Bujewska 2011, s. 457). Ci, którzy takiego orzeczenia nie otrzymali (choć z dokumentacji medycznej niezabrze wynika, że są przewlekle chorzy, między innymi na cukrzycę, epilepsję, astmę i mucowiscydozę, nieswoiste choroby jelit czy inne schorzenia somatyczne), gdyż ich stan zdrowia, oczywiście mimo choroby, umożliwia im uczęszczanie do szkoły i nie wymaga pełnej, a nawet częściowej, izolacji – uczą się w systemie klasowo-lekcyjnym razem ze swoimi

zdrowymi rówieśnikami. Sytuacja ucznia przewlekle chorego jest o tyle jednak trudna, że nierozzerwalnie wiąże się z „właściwym rozumieniem przez nauczycieli stanów biopsychicznych chorego dziecka i umiejętności dostosowywania do jego możliwości tempa nauczania, wymagań programowych, organizacji pracy na lekcji i stosowanych metod ułatwiających jego edukację. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciele zainteresowani są udzielaniem dziecku dydaktycznego wsparcia, poszukują informacji o jego chorobie i jej wpływie na psychikę i zachowanie się, pozostają w stałym kontakcie z rodzicami ucznia” (Maciarz 2008, s. 10). Jest to grupa uczniów, której bardzo obawiają się nauczyciele i inni pracownicy szkoły, szczególnie w sytuacji możliwości nagłego pogorszenia się stanu zdrowia (np. ataku epileptycznego, zapaści, śpiączki cukrzycowej itp.) w kontekście małej liczby godzin kontraktowanych z NFZ dla szkolnych pielęgniarek lub pomocy medycznych. W szkołach ogólnodostępnych niewielu pracuje nauczycieli po tzw. pedagogice leczniczej, którzy stanowiliby dobre wsparcie dla ucznia z przewlekłą chorobą, a także dla innych nauczycieli i wychowawców. Z tego też powodu nawet uczniowie, którzy mogliby *normalnie* uczęszczać do szkoły, zachęceni są przez nauczycieli do korzystania z formy indywidualnego nauczania i pracy poza regularnym systemem klasowo-lekcyjnym, choć wcale nie jest to wskazane ich stanem zdrowia. Zdecydowanie bardziej klarowne warunki dla uczniów przewlekle chorych nosiły przepisy wcześniejsze, które w 2010 r. przestały obowiązywać. Zarządzeniem MEN nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształceniem w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36), a potem rozporządzeniem MENiS z dnia 18 stycznia 2005 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. Nr 19, poz. 167) uczniowie przewlekle chorzy byli kwalifikowani do kształcenia specjalnego, uczęszczali do klas integracyjnych, objęci byli zindywidualizowaną opieką nauczyciela wspomagającego i korzystali z dodatkowych przywilejów tożsamyh jak dla uczniów niepełnosprawnych.

Do grupy trzeciej należy zaliczyć uczniów szczególnie uzdolnionych, którzy wykazują zdolności ogólne (ich możliwości intelektualne są bardzo duże) lub uzdolnienia kierunkowe (w jakiejś pojedynczej dziedzinie, np.: muzyczne, plastyczne, matematyczne itp.). Choć prawnie stworzono takie możliwości, uczniowie ci rzadko legitymują się opinią z poradni psychologiczno-pedagogicznej, na mocy której mogliby pracować zgodnie z Indywidualnym Programem Edukacyjnym (który umożliwia poszerzenie wiedzy poza wymogi programowe z jednego lub kilku przedmiotów) lub uczyć się zgodnie z Indywidualnym Tokiem Naucza-

nia (brać udział tylko w wybranych zajęciach lekcyjnym, pracować indywidualnie w domu, a materiał programowy zaliczać po umówieniu się z konkretnym nauczycielem w dogodnym terminie – tym samym mieć więcej czasu na rozwijanie swoich pasji) – na mocy rozporządzenia MENiS z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauczania oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauczania (Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28). Wielu nauczycieli woli mieć w swojej klasie uczniów, po prostu, szóstkowych, gdyż praca z nimi nie pociąga żadnych dodatkowych działań szczególnie o charakterze organizacyjnym (nie trzeba dla nich pisać indywidualnych programów nauczania czy zostawać po zajęciach lekcyjnych na dodatkowe konsultacje), zaś zawsze można być dumnym z ich ocen. Wielu zaś nie jest w stanie w ogóle odnaleźć zdolnego ucznia w swojej klasie z uwagi na występujący u niego Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych (uzyskiwane przez ucznia niskie wyniki w nauce są nieadekwatne w stosunku do wysokich możliwości intelektualnych, co wynika między innymi z: niechęci do uczenia się tego, co uznane przez niego za nieciekawe oraz niechęci do nauki dominującymi w szkole metodami podającymi) (szerzej: Dyrda 2000). Dlatego też często za ucznia zdolnego uznawani się uczniowie uzyskujący dobre oceny (w połączeniu z wzorowym zachowaniem), uzyskiwane dzięki ciężkiej i systematycznej pracy, co nie zawsze wiąże się z dużymi możliwościami umysłowymi, kreatywnością czy wysoką motywacją o charakterze poznawczym.

Kolejną grupą to uczniowie z zaburzeniami komunikacji językowej – grupa dzieci i młodzieży, która pojawiła się w 2010 r., praktycznie zaniedbana przez pozostałe przepisy prawa oświatowego, a przede wszystkim niejasna, gdyż nie wiadomo jakie trudności komunikacyjne musi mieć dany uczeń, by go do tej grupy zakwalifikować. Czy podstawą jest wada wymowy, niewyraźna artykulacja, a może brak komunikacji werbalnej w ogóle? Czy o zaburzonej komunikacji może decydować sam nauczyciel, czy też potrzebuje do tego celu zaświadczenia od logopedy lub neurologa? Także przepisy prawa oświatowego w przypadku tej grupy uczniów są tak ogólne, że nie zapewniają żadnych dodatkowych ulg czy przywilejów. Powodują także, że przeważnie uczniowie ubiegają się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na afazję (choć sama diagnoza w tym kierunku jest czasami zwyczajnie naciągana). Już bowiem jako uczniowie niepełnosprawni mogą korzystać z dodatkowych uprawnień, w tym z możliwości zwolnienia z nauki drugiego języka obcego). W ich sytuacji nieotrzymanie ww. orzeczenia skutkuje bowiem kłeską edukacyjną. Sama diagnoza zaburzeń komunikacji językowej jest więc z punktu widzenia możliwości wspierania rozwoju ucznia, po prostu, bezzasadna.

Ostatnią grupę wyszczególnianą przez prawo oświatowe stanowią uczniowie znajdujący się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, doznający niepowodzeń

edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych (związanych z sytuacją bytową rodziny, sposobów spędzania wolnego czasu i kontaktów środowiskowych), trudności adaptacyjnych (związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem się za granicą). Jest to grupa bardzo zróżnicowana i umożliwiająca dokonywanie czysto subiektywnych kwalifikacji, do której przy bardzo dużej wrażliwości nauczycieli można by zaliczyć ogromną rzeszę uczniów, zaś przy braku tej wrażliwości – bardzo niewielu. Wymaga wnikliwej obserwacji uczniów na terenie szkoły połączonej z dobrą znajomością ich sytuacji rodzinnej, posiadaną wiedzą z zakresu psychologii rozwojowej, dużo empatii i tyle samo zdrowego rozsądku. Przecież każdy uczeń ma prawo być trochę inny, a chwilowe kłopoty nie stanowią od razu podstaw do uznania go za posiadającego specjalne potrzeby edukacyjne – czasem wystarczy życzliwie się nad nim *pochylić*. Czasem jednak jego życiowa sytuacja wymaga natychmiastowej i kompleksowej pomocy, w tym skierowania go do specjalistów poza szkołą.

Ale są jeszcze uczniowie z zaburzeniami zachowania, w tym z zaburzeniami emocjonalnymi, także z ADHD, którzy w sposób bardzo widoczny nie radzą sobie z obowiązującymi w szkole normami i zasadami zachowania, nie funkcjonują w sposób pożądaný w roli uczniów, często prezentując zachowania agresywne, destrukcyjne, społecznie nieakceptowane, a nawet zagrażające bezpieczeństwu własnemu i innych. W ich przypadku przepisy prawa oświatowego praktycznie milczą (nie są nawet wyszczególniani w rozporządzeniu wyliczającym uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych), doprowadzając do tego, że często korzystają z formy indywidualnego nauczania (otrzymują orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, gdyż ich zachowanie podczas zajęć lekcyjnych zarówno im samym, jak i innym uczniom w klasie uniemożliwia naukę – zostają więc z tej klasy wykluczeni). Taka forma pomocy wzbudza jednak wiele kontrowersji szczególnie ze strony pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, gdyż nie jest do końca zgodna z obowiązującymi przepisami prawa – uczniowie ci nie są wszak przewlekle chorzy. Z tytułu ich trudności nie przysługują im żadne przywileje edukacyjne, choć stanowią grupę bardzo liczną, niejednorodną, zdecydowanie sprawiającą najwięcej kłopotów wychowawczych i powiązanych z nimi trudności edukacyjnych. A jeszcze do 2008 r. mogli *oficjalnie* ubiegać się o orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z uwagi na zaburzenia zachowania i emocji, tym samym zyskiwać wsparcie i większe zrozumienie dla swoim problemów ze strony nauczycieli.

Analizując zapisy prawa oświatowego i sytuacje uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych należy jeszcze wspomnieć o pewnym paradoksie. Okazuje się bowiem, że są uczniowie, których obecność w szkołach ogólnodostępnych jest wręcz pożądana. Z uwagi na niż demograficzny i *kurczenie się szkół*, szczególnie

podstawowych i gimnazjalnych, wiele placówek oświatowych stara się pozyskać jak najwięcej dzieci, co poniekąd udaje się także *dzięki* uczniom niepełnosprawnym, których obecność umożliwia tworzenie w szkołach klas integracyjnych (w myśl rozporządzenia MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.). Tym samym zwiększają się szanse szkoły *na przetrwanie* (można powoływać klasy o mniejszej liczbie uczniów), zaś nauczycieli – na utrzymanie pracy (istnieje konieczność zatrudniania dodatkowych nauczycieli). Ponadto subwencja oświatowa na ucznia niepełnosprawnego jest zdecydowanie wyższa, niż na każdego z pozostałych, a szczególnie duża przypada na ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i na ucznia ze sprzężoną niepełnosprawnością, która aktualnymi przepisami oświatowymi przekazywana jest *za uczniem* do placówki oświatowej (zgodnie z rozporządzeniami wydawanymi przez MEN co roku w grudniu w sprawie sposobu podziału części subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego – ostatnie rozporządzenie i teraz aktualne jest z dnia 22 grudnia 2015 r., ukazało się w Dz. U. z 2015 r., poz. 2294). Dzięki takim uczniom szkoła może otrzymać *skuteczny «zastrzyk» finansowy*. Są to niewątpliwie plusey, które ułatwiają dziecku niepełnosprawnemu znalezienie miejsca w szkole ogólnodostępnej, ale które także niosą za sobą dużo niebezpieczeństw.

Nie każda bowiem ogólnodostępna placówka, nawet po zapewnieniu jej odpowiednich funduszy, jest w stanie stworzyć odpowiednie warunki do nauki i terapii każdemu niepełnosprawnemu dziecku, gdyż jego potrzeby rozwojowe mogą być zgoła inne i zdecydowanie większe niż organizacyjne możliwości danej szkoły. Zamiast przyjmować każde niepełnosprawne dziecko, co łączy się często z całkowitym brakiem odpowiedzialności i niewiedzą jej dyrektora, „szerzej należy propagować pogląd, że dla każdego konkretnego dziecka szukamy najlepszej szkoły, na miarę jego indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych, dojrzałości do integracji, planów na dorosłe życie” (Gołubiew-Konieczna 2015, s. 125). Tym sposobem można uniknąć tragedii związanych z mało efektywną edukacją uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, a często także negatywnych skutków deprywacji ich potrzeb, w tym potrzeby sukcesu, samorealizacji, przynależności do grupy czy przyjaźni (szerzej: Garczyński 1972).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna i inne formy wsparcia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Każdemu uczniowi, a w szczególności temu o specjalnych potrzebach edukacyjnych, każda szkoła ma obowiązek udzielić pomocy psychologiczno-pedagogicznej na mocy obowiązującego rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r.

w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r., poz. 532), która polega na „rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia”, Należy przy tym pamiętać, że ww. pomoc obejmuje nie tylko dziecko, ale także jego rodziców i nauczycieli. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna to między innymi udzielanie uczniom szeroko rozumianego wsparcia w rozwiązywaniu ich problemów szkolnych, osobistych i życiowych, zaś rodzicom i nauczycielom – w działaniach wyrównujących szanse edukacyjne uczniów oraz w rozwiązywaniu problemów i umiejętności wychowawczych (Góralczyk 2008, s. 46).

W szkołach pomoc psychologiczno-pedagogiczną uczniom udzielają nauczyciele, wychowawcy oraz specjaliści, w tym logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci, a przede wszystkim pedagodzy i psychologowie szkolni. Mimo że mają inne wykształcenie (pedagogika to nauka o wychowaniu, psychologia to nauka o psychice, jej rozwoju, funkcjonowaniu, roli procesów psychicznych w zachowaniu się człowieka i regulowaniu jego stosunków z otoczeniem) i inne cele (pedagog wspomaga rozwój ucznia i efektywność jego nauki, a także dba by zachowanie ucznia nie przysparzało mu kłopotów, a w sytuacji trudnej pomaga mu je zmienić; psycholog dba o prawidłowy rozwój psychiki i osobowości ucznia, stara się dotrzeć do źródeł zachowań dziecka, pomóc mu je zrozumieć i razem z nim pracuje nad zmianą) (Strzałkowska 2016, s. 71), to jednak ich zadania zostały w cytowanym rozporządzeniu ujęte razem. Czasami powoduje to, że trudno odróżnić kto w szkole jest zatrudniony na stanowisku pedagoga a kto psychologa. Ich wspólne zadania polegają na diagnozowaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów w celu określania przyczyn ich niepowodzeń szkolnych, a także na diagnozowaniu problemów wychowawczych oraz udzielaniu wszechstronnej pomocy rodzicom i nauczycielom w ich rozwiązywaniu, podejmowaniu różnorodnych działań profilaktycznych i minimalizowaniu skutków zaburzeń rozwojowych i zaburzeń w zachowaniu, inicjowaniu i prowadzeniu działań o charakterze mediacyjnych i interwencyjnym, udzielaniu pomocy rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu predyspozycji rozwojowych i rozwijaniu uzdolnień uczniów, a także wspieraniu wszystkich innych osób, które na terenie szkoły pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielają.

W szkołach pedagodzy szkolni zatrudniani są zdecydowanie częściej niż psychologowie, choć ich pozycja zawodowa nie jest właściwie doceniana. „Pedagog bywa często traktowany albo jako obibok, bo nie wystawia stopni, więc w pojęciu nauczycieli nie kształci uczniów, lub jako „zapchajdziura”, czyli nauczyciel na zastępstwa za innego” (Śliwerski 2016, s. 73). Zdarzają się oczywiście i takie placówki, gdzie razem pracuje pedagog szkolny i psycholog. Jest to wyjście naprzeciw

potrzebom uczniów, rodziców i nauczycieli, którzy bardzo często zgłaszają chęć spotkania i rozmowy właśnie z psychologiem, „...który wspaniale sprawdza się w mediowaniu i łatwiej z nim poruszać sprawy intymne” (Śliwerski 2016, s. 73). Zdaniem Śliwerskiego (2016, s. 73) psycholog nie jest jednak tak dobrze przygotowany do pracy w placówce oświatowej jak pedagog szkolny (który na studiach wyższych kształci się pod kątem przyszłej pracy w szkole), i aby znaleźć zatrudnienie w placówce oświatowej, musi zdobywać dodatkowe uprawnienia pedagogiczne na studiach podyplomowych lub kursach kwalifikacyjnych (Śliwerski 2016, s. 73).

Coraz częściej mówi się także o nauczaniu psychologii w szkołach jako przedmiotu – w szczególności w odniesieniu do gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, wzorem Anglii, Szwecji czy Włoch (Żak 2012, s. 121–123). „Uczenie o psychologii (które jest czymś innym niż kształcenie kompetencji psychologicznych) jest skuteczną drogą promowania wśród młodzieży zdrowia psychicznego. Stanowi alternatywę dla tradycyjnego treningu i edukacji profilaktycznej. Poszerza paletę narzędzi, które można wykorzystywać w oświacie do wszechstronnej stymulacji rozwoju każdego ucznia, jak i uczniów jako grupy społecznej” (Jaroszewski 2015, s. 85). Jest to także dodatkowa forma, choć jeszcze bardzo rzadka, pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkole o szeroko profilaktycznym charakterze, oprócz bardzo popularnych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, zajęć rozwijających uzdolnienia, zajęć specjalistycznych, w tym: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych o charakterze terapeutycznym, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia oraz z planowaniem własnej kariery zawodowej, warsztatów oraz porad i konsultacji.

Dwie ostatnie formy są przez wszystkie osoby świadczące pomoc w szkole prowadzone codziennie, w trakcie bieżącej pracy z uczniem, jednak już inne zajęcia, prowadzone dla ucznia jako dodatkowe, wymagają dodatkowych nakładów finansowych. Jeszcze w bieżącym roku szkolnym (2015/2016) prowadzą je nauczyciele i inni szkolni specjaliści w ramach tzw. godzin karcianych, czyli obowiązkowo realizowanych przez nauczycieli dwóch godzinach w szkole podstawowej i gimnazjum oraz jednej godzinie w szkole ponadgimnazjalnej w ramach 40-godzinnego tygodniowego czasu pracy zgodnie z art. 42 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r., poz. 191 z późn. zm.). Jest to bardzo duża liczba zajęć, na które w innej sytuacji organy prowadzące musiałyby wyasygnować dla szkół dodatkowe fundusze, np. w mieście Gdańsku w roku szkolnym 2014/2015 nauczyciele w ramach świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej przeprowadzili łącznie 7809 godzin zajęć związanych z potrzebami rozwojowymi uczniów, wspomaganiu ich w nauce oraz rozwijaniu ich zainteresowań na łączną kwotę 14 mln PLN. Pytanie, czy po planowanym zniesieniu ww. godzin karcianych w kolejnym roku szkolnym dzieci i młodzież

nie zostaną pozbawione tych zajęć, gdyż w organach prowadzących, a w konsekwencji i w szkołach, zabraknie na ich prowadzenie konkretnych funduszy? (Gdańska Rada Oświatowa 2016).

Zupełnie inną sprawą jest natomiast czas trwania poszczególnych zajęć. Tradycja polskiej oświaty stanowi, że jedna jednostka zajęciowa (lekcja) trwa 45 minut. Tymczasem już w 2010 r. wprowadzono zasadę (obowiązującą także w chwili obecnej), że prócz zajęć lekcyjnych tylko zajęcia rozwijające uzdolnienia i zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze trwają 45 minut (tzw. godzinę lekcyjną), zaś godzina zajęć terapeutycznych i specjalistycznych wynosi 60 minut (tzw. godzina zegarowa). Ustalenie to wprowadziło bardzo duży zamęt organizacyjny, gdyż trudno zaplanować właściwie pracę nauczycieli, którzy część swoich zajęć realizują w systemie 45-minutowym, drugą zaś w systemie 60-minutowym, nawet korzystając z udogodnienia, że w wyjątkowych sytuacjach dopuszcza się prowadzenie zajęć w czasie krótszym niż 60 minut, przy zachowaniu jednak ustalonego łącznie dla ucznia tygodniowego czasu trwania tych zajęć. W praktyce wygląda to tak, że nauczyciele i specjaliści szkół ogólnodostępnych prowadzą wszystkie zajęcia w czasie 45-minutowym, a zapis o 60 minutach jest albo tylko *na papierze*, albo pod koniec tygodnia prowadzący kumulują brakujące 15 minut z różnych zajęć, na które uczeń uczęszcza, i zagospodarowują uczniom *brakujący czas* na kolejnych zajęciach. Pomimo nieustających protestów dyrektorów i nauczycieli czas trwania poszczególnych zajęć od sześciu lat nie został zmieniony.

Dodatkowo, oprócz zajęć prowadzonych *sensu stricte* w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej dla wszystkich uczniów, którzy jej potrzebują, w tym także posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, uczniom niepełnosprawnym, przysługują zajęcia rewalidacyjne, na mocy rozporządzenia MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. z 2012 r., poz. 2014 z późn. zm.). Cel zajęć rewalidacyjnych jest zbieżny z celem oddziaływań rewalidacyjnych względem osoby niepełnosprawnej w ogóle, a więc przywracanie jej „najwyższego z możliwych dla niej poziomu funkcjonowania psychicznego i fizycznego. W procesie rewalidacji wszystkie działania mają na celu doskonalenie funkcji nie zaburzonych u dziecka niepełnosprawnego oraz optymalne usprawnianie tych, w których nastąpiły dysfunkcje” (Zespół ORE 2015, s. 95). Wymiar zajęć rewalidacyjnych w ww. rozporządzeniu został ustalony – i tak uczniowi w szkole ogólnodostępnej i integracyjnej przyznaje się tygodniowo po 2 (60-minutowe) godziny przeznaczone na korygowanie zaburzonych funkcji, usprawnianie, rozwijanie i wzmacnianie funkcji najmniej uszkodzonych, kompensowanie czyli zastępowanie źle działających funkcji przez te, działające najlepiej oraz stymulowanie i dynamizowanie jego rozwoju (szerzej: Zespół ORE 2015).

Teoretycznie przepisy prawa oświatowego nie podają zamkniętego katalogu rodzajów zajęć rewalidacyjnych, jednak rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2015 r., poz. 1113), zastrzega, iż należy w ich ramach uwzględnić: naukę orientacji przestrzennej i poruszania się oraz naukę systemu Braille'a lub innych alternatywnych metod komunikacji w przypadku ucznia niewidomego, naukę języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji w przypadku ucznia niesłyszącego lub z afazją, zajęcia rozwijające umiejętności społeczne, w tym umiejętności komunikacyjne w przypadku ucznia z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. Te i pozostałe zajęcia muszą wynikać ze wskazań zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, w którym zespół orzekający publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej zaleca między innymi warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz poszczególne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

W organizacji zajęć rewalidacyjnych szkoły ogólnodostępne napotykają na dwa główne problemy. Po pierwsze są one tak specjalistyczne, że aby mogły przynieść pożądane efekty muszą być prowadzone przez profesjonalistów, którzy posiadają określone kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zgodnej z niepełnosprawnością ucznia. Tak więc zajęcia z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną powinien prowadzić oligofrenoopedagog, z uczniem z dysfunkcją słuchu – surdopedagog lub surdologopeda, z uczniem z dysfunkcją wzroku – tyflopedagog (Zespół ORE 2015, s. 97), z uczniem niepełnosprawnym ruchowo – absolwent pedagogiki leczniczej lub terapeutycznej, z uczniem autystycznym – osoba posiadająca uprawnienia z tego zakresu. Często szkoły ogólnodostępne borykają się z brakiem określonych specjalistów do pracy z konkretnym uczniem – najczęściej nauczycieli ma uprawnienia z zakresu pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, zaś brakuje surdo- i tyflopedagogów, szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych.

W zdecydowanie lepszej sytuacji są szkoły zorganizowane w dużych miastach, gdyż dyrektor, jeżeli nie ma na terenie swojej placówki odpowiedniego specjalisty, powinien pozyskać go z zewnątrz. Co jednak ma robić, gdy takiego specjalisty w pobliżu, po prostu, fizycznie nie ma, zaś przewidziana na niego stawka godzinowa wyznaczona Kartą Nauczyciela jest tak niska, że na jedną lub dwie godziny w tygodniu nikomu z daleka nie opłaca się przyjeżdżać. Zdarza się, że szkoły ratują się konsultacją na odległość – osoba wskazana przez dyrektora do prowadzenia z danym uczniem zajęć rewalidacyjnych kontaktuje się ze specjalistą z poradni psychologiczno-pedagogicznej (gdzie uczeń był diagnozowany

i skąd otrzymał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego) lub ze szkoły specjalnej zgodnej z rodzajem niepełnosprawności ucznia, i prosi o pomoc przy konstruowaniu programu zajęć rewalidacyjnych (w tym w ustalaniu konkretnych celów, doborze metod, form pracy, konkretnych pomocy terapeutycznych). By odbarzyć od nadmiernej odpowiedzialności osobę prowadzącą te zajęcia, a niebędącą konkretnym specjalistą (często jest to ktoś o kwalifikacjach tzw. zbliżonych – *inny* pedagog specjalny lub pedagog czy psycholog szkolny, zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niewymagających wyższego wykształcenia lub ukończenia zakłady doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400), warto by specjalista z poradni lub szkoły specjalnej podpisał się na programie zajęć jako osoba konsultująca – da to poczucie większej pewności i osobie prowadzącej zajęcia, i rodzicom dziecka (choć oczywiście nie jest to do końca takie wsparcie, jakiego dany uczeń z pewnością wymaga).

Wprawdzie zapisy różnych oświatowych rozporządzeń szczegółowo nie stanowią o tej *zewnątrznej* pomocy w zakresie planowania i prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, ale podnoszą, że współpraca pomiędzy różnymi placówkami być musi. Wszak pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkołach organizowana jest we współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz ze specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi (w tym szkołami specjalnymi wchodzącymi w ich skład). Te ostatnie mają obowiązek współpracować ze szkołami ogólnodostępnymi w zakresie diagnozowania i rozwiązywania problemów dydaktyczno-wychowawczych uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do tych szkół. Należy zdecydowanie upowszechnić tę formę współpracy – zgodnie z rozporządzeniem MEN z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach (Dz. U. z 2015 r., poz.1872), choć nauczyciele szkół specjalnych nie zawsze chcą, a często niechętnie ją podejmują, postulując, że w ich murach nauka ucznia niepełnosprawnego byłaby efektywniejsza. Konkurencja wynikająca z niżu demograficznego jeszcze ten konflikt, pomiędzy szkolnictwem ogólnodostępnym a specjalnym, pogłębia.

Drugi problem związany jest z samym uczęszczaniem niepełnosprawnego ucznia na zajęcia rewalidacyjne, niejako obowiązkowe. Jest to szczególnie ważne w klasach młodszych, gdy dziecko jest jeszcze małe, a szanse na uzyskanie pozytywnych efektów jest wysokie. W miarę nauki na kolejnych etapach edukacyjnych ciężar pracy z dzieckiem zaczyna przenosić się z zajęć o charakterze terapeutycznym na edukacyjne – i tak na przykład już w szkole ponadgimnazjalnej

uczniowie niepełnosprawni nie chcą brać udziału w zajęciach rewalidacyjnych (podkreślają, że są dla nich nudne i nieefektywne) na korzyść dodatkowych zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, np. z języka angielskiego czy matematyki (które pozwolą im utrwalać materiał programowy i lepiej zdać egzaminy zewnętrzne). Rodzaj tych zajęć nie jest jednak tożsamy i inny jest sposób ich finansowania: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze realizowane są w ramach tzw. godzin karciających, z których nie wolno organizować w szkole zajęć rewalidacyjnych, te ostatnie zaś muszą być ujmowane w arkuszu organizacyjnym szkoły, a zapotrzebowanie na nie zgłaszane do organu prowadzącego. Wprawdzie udział ucznia niepełnosprawnego w zajęciach rewalidacyjnych jest dobrowolny (tak jak i w innych zajęciach z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej), lecz dyrektor szkoły zobligowany jest do zaproponowania i zorganizowania tych zajęć na terenie kierowanej przez siebie placówki. Na pisemne oświadczenie rodzica o rezygnacji, może od nich odstąpić (czasami uczeń korzysta z dodatkowej lub bardziej specjalistycznej pomocy poza szkołą lub, po prosu, jest zbyt obciążony samą nauką) – jednak nie jest możliwa zamiana zajęć rewalidacyjnych na inne mniej specjalistyczne, choć bardziej, z punktu widzenia ucznia, przydatnych (Zespół ORE 2015, s. 97–98). A szkoda, gdyż bardzo często rodzice nie wiedzą, jak mają pomóc swojemu dziecku w nauce konkretnych szkolnych przedmiotów, co często wiąże się z licznymi i kosztownymi korepetycjami.

Planowanie i dokumentowanie pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych

W dobie dziejących się reform już w 2010 r. uznano, że bardzo ważną sprawą jest prowadzenie, w odpowiedni i ujednolicony sposób, dokumentacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Rozporządzenie MEN 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), zupełnie innowacyjnie, nałożyło na dyrektora szkoły, w celu planowania i koordynowania udzielania poszczególnym uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, obowiązek powoływania zespołów złożonych z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz innych specjalistów. Do zadań wymienionych zespołów miało należeć: ustalenie zakresu, w jakim uczeń wymaga pomocy psychologiczno-pedagogicznej z uwagi na jego indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne (w tym szczególne uzdolnienia), określenie zalecanych form, sposobów i okresów udzielania konkretnym uczniom owej pomocy z uwzględnieniem zaleceń zawartych w orzecz-

niach lub opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznych (jeżeli uczniowie je posiadają) i zaplanowanie zadań z zakresu doradztwa zawodowego oraz sposobu ich realizacji (w przypadku uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych). Dla każdego ucznia ww. zespół zobligowany został do opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), (dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego), albo do założenia Karty Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) i opracowywania Planów Działań Wspierających (PDW), (dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, opinię lub też nie posiadających żadnej dokumentacji tego rodzaju, ale, zdaniem nauczycieli i/lub rodziców wymagających jakiegoś wsparcia ze strony szkoły).

Tak więc w szkołach rozpoczęły swoją pracę zespoły ds. specjalnych potrzeb złożone z nauczycieli, którzy spotykali się w celu omawiania sytuacji poszczególnych uczniów i zapisywania ich potrzeb w konstruowane przez siebie szablony IPET i KIPU. I jakkolwiek nauczyciele, szczególnie szkół ogólnodostępnych i integracyjnych, specjalnie nie oponowali przy spotykaniu się i wspólnym planowaniu pracy w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych, tak w przypadku pozostałych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zastrzeżeń zgłoszono bardzo wiele, a dotyczyły one: zbyt dużej liczby dzieci, która wymaga świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zbyt dużej biurokratyzacji pracy nauczycieli, zbyt dużej ilości czasu, jaki muszą oni poświęcać na spotkanie się w zespołach po zajęciach lekcyjnych i opracowywanie KIPU i PDW.

Z uwagi na protesty środowisk oświatowych obowiązek powoływania zespołów oraz konstruowania ww. dokumentów dla uczniów bez orzeczeń został zniesiony już w 2013 r. rozporządzeniem MEN z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz. U. z 7 maja 2013 r., poz. 532), przerzucając obowiązek ustalania, czy uczeń powinien być objęty jakąś formą pomocy ze strony szkoły na wychowawcę klasy, bez potrzeby tworzenia jakiejkolwiek dodatkowej dokumentacji. Nauczyciele odetchnęli, a liczba uczniów obejmowana przez szkoły pomocą psychologiczno-pedagogiczną gwałtownie zmalała.

Mimo wszystko jednak nasuwa się refleksja, że wprowadzenie konstruowania KIPU, a potem opracowywanie PDW było uciążliwe, to jednak dawało gwarancję, że żadne dziecko nie zostało pominięte czy zaniedbane przez szkołę. Może, zamiast zupełnie odchodzić od dokumentowania sposobów wspierania ucznia, należało owe KIPU i PDW, po prostu, mniej sformalizować. A do dzisiaj są szkoły, których nauczyciele uważają, że aby faktycznie należycie pomóc uczniowi, dobrze jest się spotkać się i wspólnie ustalić oraz spisać i zaplanowane, względem niego i jego rodziny, kompleksowe działania.

W przypadku uczniów niepełnosprawnych i zagrożonych niedostosowaniem społeczny uczących się w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, konieczność powoływania zespołów ds. specjalnych potrzeb i konstruowania IPET pozostała, choć nie do końca w formie ustalonej na mocy rozporządzenia MEN 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 i integracyjnych (Dz. U. Nr 228, poz. 1490). Zmiany wprowadzone w 2012 r. (Dz. U. z dnia 28 sierpnia 2012 r., poz. 982) i w 2013 r. (Dz. U. z dnia 2 sierpnia 2013 r., poz. 957) doprowadziły kształt IPET do aktualnie obowiązującego, którego konkretne, obligatoryjne ustalone obszary, jakie powinny w nim się znajdować, zostały zapisane w nowym rozporządzeniu MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 7 sierpnia 2015 r., poz. 1113), w tym: zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb oraz możliwości psychofizycznych ucznia (przez zastosowanie odpowiednio dobranych metod i form pracy z uczniem), zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów (wszystkich tych, którzy z danym uczniem pracują, bez względu na prowadzone zajęcia), formy i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej (a więc dodatkowe zajęcia i warsztaty, w jakich uczeń powinien brać udział, a także porady i konsultacje, z jakich dobrze byłoby, gdyby mógł skorzystać), działania wspierające rodziców ucznia (przy współpracy z innymi placówkami i organizacjami działającymi na rzecz niesienia pomocy dziecku i rodzinie), zajęcia rewalidacyjne i socjoterapeutyczne oraz różne działania z zakresu doradztwa zawodowego (jeżeli uczeń uczęszcza do gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej), zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia przy realizacji zapisów zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (w tym wskazania do pracy w domu).

Oprócz tych wytycznych nie istnieje oficjalnie żaden wzór IPET, szkoły same opracowują go dla swoich uczniów, i niestety nadal nie wszystkie potrafią zrobić to dobrze. Nie zawsze bowiem kierują się zasadą, że nie *ilość* (długość programu), a jego *jakość* (zapisy powinny być bardzo konkretne, na poziomie operacyjnym) jest sprawą najważniejszą (Zespół ORE 2015, s. 81). Ponadto niestety nadal funkcjonują w Polsce szkoły, gdzie skonstruowany dla ucznia IPET jest dokumentem *martwym* – wprawdzie zostaje opracowany w terminie 30 dni, a więc w czasie nakazanym przez cytowane wyżej rozporządzenie, jednak nikomu nie jest wcale potrzebny, nikt do niego nie zagląda, a codzienna praca z uczniem odbywa się tak, jak *przedtem*.

Warto tu pokusić się o ocenę, że w niektórych szkołach – być może – wsparcie dla ucznia posiadającego orzeczenie jest tak dobrze zapewniane, że nie jest potrzebny żaden dodatkowy dokument, ale w innych jest i tak, że ani uczeń, ani jego rodzice, pomimo skonstruowanego IPET, należytej pomocy nie otrzymują. Najwięcej trudności sprawia nauczycielom, zarówno poprzez dokonanie samych zapisów w IPET, jak i potem, podczas ich realizacji, *dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia*.

Reformatorzy i decydenci oświatowi ustawicznie i jednoznacznie uznają, że: „Nie należy mylić dostosowań wymagań z ich obniżeniem. Nie ma pojęcia «obniżenie wymagań». Dostosowanie nie oznacza pominięcia niektórych treści programowych. Oznacza osiąganie celów w pracy z uczniem, z wykorzystaniem optymalnych dla ucznia form i metod pracy. Zobowiązuje to z jednej strony nauczyciela do zaproponowania przemyślanego sposobu udzielania pomocy oraz stawiania wymagań uwzględniających potrzeby i możliwości dziecka, z drugiej strony zobowiązuje ucznia do wyteźnionej pracy, zwiększenia nakładu sił i uwagi, większej samodzielności, pokonywania trudności” (Zespół ORE 2015, s. 84).

Nauczyciele często zwyczajnie mówią, że *się nie da*, uczniowie zaś bardzo ciężko pracują, nie mając już czasu na realizację zainteresowań, pasji, a nawet na odpoczynek (Gołubiew-Konieczna 2007, s. 218–223). Nawiązując do konstruowanego dla konkretnego ucznia IPET i odwołując się do jego, często bardzo dużego wysiłku, jaki musi włożyć w proces nauki (zarówno w szkole podczas zajęć lekcyjnych, jak i w domu podczas odrabiania lekcji), wydaje się, że nauczyciele *lekką ręką* zalecają mu różnego rodzaju dodatkowe zajęcia. I tak uczniom niepełnosprawnym oprócz zajęć rewalidacyjnych wskazują konieczność udziału w zajęciach dydaktyczno-wyrównawczych z przedmiotów wiodących, terapii pedagogicznej i logopedycznej, rehabilitacji ruchowej i innych zajęciach specjalistycznych, mając oczywiście na uwadze wsparcie jego rozwoju i eliminowanie zaburzeń. Nie biorą natomiast pod uwagę, że u dzieci w wieku szkolnym, szczególnie niepełnosprawnych, może dojść, i często dochodzi, do zjawiska przemęczenia, które dodatkowo, oprócz niepełnosprawności, utrudnia funkcjonowanie. Przyczynami przeciążenia są: „praca” dziecka do 10 godzin dziennie (tu należy zaliczyć zarówno naukę, jak i terapię), zbyt dużo informacji, szczególnie nowych (co nam gwarantują przeładowane programy nauczania), zbyt wysoko postawiona poprzeczka przez rodziców, nauczycieli, a w konsekwencji przez samo dziecko (co jest także często konsekwencją bardzo trudnej sztuki właśnie *dostosowania wymagań edukacyjnych*). Obiektywnymi objawami przeciążenia mogą być dodatkowe dysfunkcje w zakresie spostrzegania, koordynacji, uwagi i koncentracji, myślenia, motywacji do nauki. Uczeń jest chronicznie zmęczony, zaczyna uciekać w choroby somatyczne, odmawia uczęszczania do szkoły, a często i jego zachowanie staje się społecznie nieakceptowane. Z kolei uczniom faktycznie zagrożonym niedo-

stosowaniem społecznym, dla których często największym problemem jest już samo *pojawienie się* na terenie szkoły, nauczyciele w IPET, oprócz zajęć socjoterapeutycznych, zalecają szereg innych edukacyjnych aktywności, na które oni, co jest z góry do przewidzenia, i tak chodzić nie będą. Od strony samej konstrukcji IPET i ich zgodnościom z przepisami prawa oświatowego nie można w tym wypadku nic zarzucić, od strony możliwości ich realizacji – bardzo wiele.

Rodzice ucznia legitymującego się orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mają prawo uczestniczyć w pracach ww. zespołów przy dokonywaniu funkcjonalnej oceny poziomu rozwoju ich dziecka (która stanowi podstawę dla konstruowania IPET), przy samym ustalaniu zapisów w IPET, a także przy dokonywaniu, w razie potrzeby, jego modyfikacji. Często niestety wcale tak się nie dzieje. Czasami rodzice w ogólnie nie wiedzą, że dla ich syna czy córki szkoła taki dokument opracowała, czasami mówią, że *na korytarzu coś podpisali*, z czym nie mieli czasu się wcześniej zapoznać, ani czego nie zrozumieli. A dobrze skonstruowany IPET stanowi przecież swoistą umowę pomiędzy szkołą a rodzicami. Z jednej strony szkoła przedstawia w nim swoją ofertę, czyli informuje rodzica, jak będzie z ich dzieckiem pracować na zajęciach lekcyjnych, jak będzie go dodatkowo wspierać w formach pozalekcyjnych oraz co jest w stanie zrobić dla poprawienia sytuacji rodziny. Rodzic, który ma prawo posiadać w domu kopię IPET, może w trakcie trwania nauki *pilnować i rozliczać* nauczycieli w realizacji zawartych w nim zapisów. Z drugiej strony, przez zamieszczenie w IPET informacji np. o sposobie odrabiania z dzieckiem prac domowych, odpowiednim przygotowywaniu go przez rodziców do zajęć, korzystaniu ze wsparcia poradni psychologiczno-pedagogicznej itp., nauczyciele są w stanie także nierzadko zmusić rodziców do wspierania dziecka także w domu, a nie zrzucania całej odpowiedzialności za postępy edukacyjne i terapeutyczne na szkołę. Wszak i nauczyciele, i rodzice podpisują się pod IPET, co także stanowi wymóg przepisów prawa oświatowego. I tę swego rodzaju umowę dobrze jest, dla dobra ucznia, odpowiednio wykorzystać i obustronnie egzekwować.

Podsumowanie

Reforma oświatowa trwa nieprzerwanie, a jej kolejni reformatorzy, a więc obecny rząd pani premier Beaty Szydło i kierującej MEN pani Anny Zalewskiej, także zajmują się uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do stosunkowo najnowszych decyzji należy, na mocy uchwalonej w dniu 29 grudnia 2015 r. ustawy o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2016 r., poz. 35), nie tylko podwyższenie wieku rozpoczęcia realizacji przez dziecko

obowiązku szkolnego z sześciu na siedem lat, ale także uznanie, że dziecku niepełnosprawnemu, posiadającemu orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, można obowiązek szkolny odroczyć do końca roku kalendarzowego, w którym ukończy 9 lat (Zespół MEN 2016), (co ciekawe, do roku 2010 wiekiem, w którym dziecko niepełnosprawne musiało rozpocząć realizację swojego obowiązku szkolnego, był jego 10 rok życia, w ubiegłym roku tę granicę wiekową przesunięto na 8 lat, teraz zaś dokonano kolejnej zmiany – *soc!*).

Ponadto decydenci MEN zmagają się z przyjętymi przez poprzedniego ministra, panią Joannę Kluzik-Rostkowską, ustaleniami wynikającymi z przytaczanego już wcześniej rozporządzenia z dnia 7 sierpnia 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U z 2015 r., poz. 1113), wnoszącego, że od dnia 1 stycznia 2016 r. w szkołach i placówkach ogólnodostępnych zatrudnia się (w przypadku uczniów z autyzmem lub z niepełnosprawnością sprzężoną) lub można zatrudnić za zgodą organu prowadzącego (w przypadku uczniów z innym rodzajem niepełnosprawności) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, asystenta nauczyciela – dotyczy klas I–III szkoły podstawowej lub pomoc nauczyciela. Nikt jednak nie doprecyzował, kto ma podejmować decyzję, którą opcję, z trzech wymienionych powyżej, wybrać należy.

W chwili obecnej rodzice dzieci niepełnosprawnych piszą pisma do dyrektorów szkół i organów je prowadzących o przydział, czyli zatrudnienie w szkole, jednej z dodatkowych osób, przy czym ich wybór koncentruje się najczęściej wokół nauczyciela z kwalifikacjami z zakresu pedagogiki specjalnej (posiadanie przez dodatkowo zatrudnioną osobę specjalistycznych kwalifikacji daje rodzicom większą pewność, że ich dziecko uzyska w szkole lepsze wsparcie edukacyjne). W kularach *mówi się*, że to poradnia psychologiczno-pedagogiczna, przez stosowny zapis w zaleceniach na druku orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego powinna się do tego problemu ustosunkować, jednak brakuje nowych aktów wykonawczych dających jej uprawnienia w tej sprawie. Wprawdzie od około dwóch lat w MEN leży projekt nowego rozporządzenia dotyczący wydawania orzeczeń przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, podnoszące konieczność uszczegółowienia i ukonkretnienia zaleceń do pracy z danym uczniem, jednak nadzieja, że ukaże się ono w ogóle, powoli maleje.

Ponadto wydaje się, że nadszedł czas by MEN jednoznacznie ustosunkowało się do trwającej dyskusji nad kształtem nowej matury (która także, na przestrzeni kilku ostatnich lat, ulegała zmianom). Chodzi mianowicie o niezdawanie egzaminu z matematyki, szczególnie przez uczniów ze stwierdzoną dyskalkulią, na korzyść innego, wybranego przedmiotu. W lutym 2016 r. odbyło się w Warszawie kolejne spotkanie przedstawicieli Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z zarządem

Polskiego Towarzystwa Dysleksji – orędownikami wdrożenia w życie tego pomysłu. Dotychczasowe rozmowy nie przyniosły jednak żadnych nowych rozwiązań.

MEN podjęło się także jeszcze jednego zadania – próbuje mianowicie załagodzić napięcia, powstałe wiosną 2015 r., a spowodowane ogólnopolskimi, szeroko zakrojonymi konsultacjami społecznymi dotyczącymi wspierania uczniów niepełnosprawnych w procesie ich edukacji. W konsultacjach tych, przez udział w badaniach fokusowych, warsztatach i konferencjach, wzięli udział przedstawiciele kuratoriów oświaty, szkół i placówek specjalnych, ogólnodostępnych i integracyjnych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. Konsultacje zakończyły się wydaniem publikacji *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, która została odebrana przez środowisko oświatowe jako uznanie wyższości tzw. edukacji włączającej uczniów niepełnosprawnych do szkół ogólnodostępnych nad szkolnictwem specjalnym. Ten trend, wraz z zapisem artykułu 24 Konwencji o Prawach Osób Niepełnosprawnych ONZ, budzi duże kontrowersje w środowisku oświatowym głównie z uwagi na pogłoski o planowanej likwidacji szkół specjalnych (choć ówczesne MEN temu kategorycznie zaprzeczyło). Był za to inspiracją do założenia przez pracowników naukowych uczelni wyższych Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów Specjalnych, by ich głos w sprawie rozwoju i przyszłości kształcenia specjalnego w Polsce miał większe znaczenie, a przede wszystkim by był w ogóle brany pod uwagę przez oświatowych decydentów (Stowarzyszenie aktualnie czeka na sądową legalizację).

Ostatnio, bo 2 marca 2016 r., w Warszawie odbyło się spotkanie pani Sekretarza Stanu Teresy Wargockiej z dyrektorami i nauczycielami szkół i ośrodków specjalnych, w których kształcą się uczniowie niepełnosprawni na terenie naszego kraju, a dotyczyło problemów nauczycieli i innych specjalistów w nich zatrudnionych. Podczas spotkania „Uczestnicy rozmów w MEN omówili także kierunki zmian, które ich zdaniem przyczyniłyby się do podniesienia jakości kształcenia specjalnego oraz przygotowania uczniów do samodzielności w życiu dorosłym. Dyskutowano również o tym, jak efektywnie należy pracować z dzieckiem niepełnosprawnym. Nauczyciele zwrócili uwagę na specyfikę funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreślili konieczność wprowadzenia ewentualnych zmian umożliwiających nabywanie przez nich wiedzy i umiejętności adekwatnie do ich możliwości” (www.men.gov.pl, *Szkolnictwo specjalne...*). Ponadto minister Zalewska w dniu 8 marca 2016 r. zaprosiła ekspertów i nauczycieli, rodziców oraz przedstawicieli jednostek samorządów terytorialnych do otwartej debaty na temat przyszłości polskiej oświaty i tym samym do dyskusji nad wprowadzaniem zmian do systemu edukacji pod hasłem „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana” (www.debatoswiatowa.men.gov.pl). Wy-

miany poglądów wszystkich zainteresowanych, prowadzone zarówno w systemie internetowym, jak i podczas zaplanowanych spotkań wojewódzkich, skupiać się mają wokół czterech wiodących tematów: bezpieczeństwa, finansów, kształcenia zawodowego, i właśnie kształcenia specjalnego. Miejmy więc nadzieję, że kolejne ustalenia i kolejne wdrażane zmiany będą miały faktyczne znamiona reformy, czyli wpłyną na poprawę jakości edukacji także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nie dzieląc i nie rozczarowując tych, którzy z nimi i dla nich pracują.

Bibliografia

- Bujewska H. (2011), *Metodyka pracy w szkole przyszpitalnej* [w:] *Rozwój przez terapię. Interdyscyplinarne aspekty pedagogiki leczniczej*, M. Bidzan, W. Budziński (red.), Wydawnictwo GWSH, Gdańsk.
- Dyrda B. (2000), *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć Szkolnych jako niepowodzenia szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Garczyński S. (1972), *Potrzeby psychiczne. Niedośyt. Zaspokajanie*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Gdańska Rada Oświatowa, Uwagi GRO do projektu z dnia 8 stycznia 2016 roku Ustawy o zmianie ustawy Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw przesłany w dniu 5 lutego 2016 roku do wiadomości MEN.
- 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*, cz. 1, MEN, Warszawa.
- Gołubiew-Konieczna M. (2015), *W poszukiwaniu optymalnych modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych w myśl artykułu 24 Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych i obowiązujących przepisów prawa oświatowego* [w:] *Dziecko z niepełnosprawnością. Konteksty rozwojowe i edukacyjne*, A. Kobyłańska, D. Grzybowska (red.), „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” nr 20.
- Gołubiew-Konieczna M. (2007), *Realizacja wybranych zapisów ustawy o systemie oświaty w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych w integracyjnym systemie edukacji* [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Cz. Kosakowski, A. Krause, A. Żyta (red.), Wydawnictwo UW-M, Olsztyn.
- Góralczyk E. (2008), *Moje dziecko w szkole. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, CMPPP, Warszawa.
- Jaroszewski M. (2015), *Lekcje psychologii*, „Psychologia w Szkole”, nr 3(49).
- Książek W. (2005), *Rzecz o reformie edukacji, czyli... a to Polska właśnie*, Wydawnictwo Adam, Gdańsk.
- Maciarz A. (2008), *Przedmowa* [w:] *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, B. Cytowska, B. Winczura, A. Stawarski (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Strzałkowska M. (2016) *Ani na dywanik, ani pod dywan. Jakie problemy pomagają rozwiązać szkolni pedagogzy i psychologzy?*, „Ja, My, Oni Poradnik Psychologiczny Polityki”, t. 20.
- Śliwerski B. (2016), *Czy polscy pedagogzy i psychologzy szkolni są dobrze przygotowani do pracy?* „Ja, My, Oni Poradnik Psychologiczny Polityki”, t. 20.

- Zespól MEN (2001), *O pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, „Biblioteczka Reformy”, nr 40, MEN, Warszawa.
- Zespól MEN (2010b), *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, Przewodnik MEN, Warszawa.
- Zespól MEN (2010a), *Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z EFS? Edukacja skuteczna, przyjazna i nowoczesna*, Przewodnik MEN, Warszawa.
- Zespól ORE (2015), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa.
- Żak P. (2012), *Psychologia w szkołach*, „Psychologia w szkole”, nr 3(35).
www.sjp.pwn.pl [dostęp: 5.03.2016].
www.debataoswiatowa.men.gov.pl [dostęp: 8.03.2016].
www.men.gov.pl *Szkolnictwo specjalne tematem rozmów z MEN* [dostęp: 7.03.2016].
www.men.gov.pl *Poradnik dla rodziców. Wychowanie przedszkolne i edukacja szkolna dziecka sześciu- i siedmioletniego* MEN 2016 rok [dostęp: 8.03.2016].

Akty prawne obowiązujące

- Ustawa z dnia 29 grudnia 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. z 2016 r., poz. 35.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, tekst jedn.: Dz. U. z 2004 r. poz. 191 z późn. zm.
- Rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.
- Rozporządzeniem MEN z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz. U. z 2015 r., poz. 1872.
- Rozporządzenie MEN z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych, Dz. U. z 2015 r., poz. 843.
- Rozporządzenie MEN z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego Dz.U. z 2015 r. pod poz. 2294.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z dnia 7 maja 2013 r., poz. 532.
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U. z 2012 r., poz. 2014 z późn. zm.
- Rozporządzeniem MEN z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niewymagających wyższego wykształcenia lub ukończenia zakładu doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400.
- Rozporządzenie MEN z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz. U. z 2008 r. Nr 173, poz. 1072.

Rozporządzenie MENiS z dnia 19 grudnia 2001 r. w sprawie warunków i trybu udzielania zezwoleń na indywidualny program lub tok nauczania oraz organizacji indywidualnego programu lub toku nauczania. Dz. U. z 2002 r. Nr 3, poz. 28.

Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznych placówek oraz publicznych szkół, Dz. U. z 2001 r. Nr 61, poz. 624 z późn. zm.

Akty prawne już nieobowiązujące:

Rozporządzenie MENiS z dnia 18 stycznia 2005 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. Nr 19, poz. 167.

Rozporządzenie MEN 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.

Rozporządzenie MEN 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 i integracyjnych, Dz. U. Nr 228, poz. 1490 (ze zmianami zawartymi w Dz. U. z dnia 28 sierpnia 2012 r., poz. 982 i w Dz. U. z dnia 2 sierpnia 2013 r., poz. 957).

Zarządzenie MEN Nr 29 z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształceniem w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Dz. Urz. MEN Nr 9, poz. 36.

Agnieszka Dudzińska, Katarzyna Roszewska

Praktyczna realizacja polityki oświatowej wobec uczniów z niepełnosprawnościami

The practical implementation of educational policy for students with disabilities

Polish law guarantees children with disabilities unlimited access to inclusive education at all levels. Each school is obliged to provide recommended support and to develop individual programs of education and therapy. At the same time, a faulty mechanism of financing education actually deprives many children with disabilities of their rights, or hinders their realization. Education is a task of local authorities. State subsidies take into account the number of students, and students with disabilities receive special weights. However, the total amount from the state budget for a local community is not bound up with any specific expenses. This tempts local authorities to avoid "excessive" costs. Data from the watchdog project "Wszystko Jasne" show that children with disabilities are discriminated and their parents lack basic knowledge of the system and need information, counseling, and support. Also the whole model of "integration" class units, the quality of special needs assessment, and the problem of transport need to be revised. In 2015, a new provisional solution allowed for binding the total amount calculated for education of students with disabilities with the total outlay on them. The solution has been renewed for 2016, due to the pressure of parents. The new government's intention to reform the financial mechanism remains unknown.

Słowa kluczowe: uczniowie z niepełnosprawnościami, edukacja włączająca, polityka publiczna

Keywords: students with disabilities, inclusive education, public policy

Wprowadzenie

W Polsce na wszystkich poziomach edukacji kształci się obecnie 152 575 uczniów niepełnosprawnych, co stanowi 2,4% wszystkich uczniów, przy czym odsetek ten wynosi 1,6% dla przedszkoli (w tym zespoły wychowania przedszkolnego i punkty przedszkolne), 2,6% dla szkół podstawowych i 3,5% dla gimnazjów (dane SIO wg stanu na 30.09.2014 r.).

Do szkół specjalnych uczęszcza blisko połowa wszystkich uczniów niepełnosprawnych (46%)¹, przy czym odpowiednia wartość wynosi 20% dla przedszkoli, 37% dla szkół podstawowych i 47% dla gimnazjów.

W okresie ostatnich 5 lat można odnotować niewielki spadek udziału szkół specjalnych w kształceniu uczniów niepełnosprawnych, co wydaje się odpowiadać celom polityki państwa. Strona internetowa MEN nie podaje jednak danych o uczniach klas integracyjnych, trudno więc przesądzić czy mamy do czynienia ze zwiększeniem edukacji włączającej, czy też z większą podażą miejsc w klasach integracyjnych.

Tabela 1. Udział uczniów szkół specjalnych w ogólnej liczbie uczniów niepełnosprawnych (w %)²

Udział przedszkolaków i uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do placówek specjalnych w ogólnej liczbie niepełnosprawnych przedszkolaków i uczniów	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Ogółem (wszystkie poziomy edukacji)	54	53	51	48	46
Przedszkola (z uwzględnieniem punktów przedszkolnych i zespołów wychowania przedszkolnego)	23	23	22	27	20
Szkoły podstawowe	44	43	41	39	37
Gimnazja	54	52	51	49	47

Źródło: Opracowanie własne.

Przepisy oświatowe gwarantują uczniom niepełnosprawnym możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół zgodnie z możliwościami i predyspozycjami, a także realizację przez szkołę zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego (ustawa o systemie oświaty art. 39 ust. 1 pkt 10). Dodatkowo najmłodsze dzieci niepełnosprawne mają mieć zapewnione przez gminę miejsce w przedszkolu (*art. 71b ust. 5a*), a wszystkie dzieci niepełnosprawne – bezpłatny dowóz wraz z opieką (*art. 17*).

Prawo do nauki gwarantowane jest wieloma aktami prawa międzynarodowego³. Do niektórych z nich nawiązuje preambuła ustawy o systemie oświaty. W roku 2012 Polska ratyfikowała Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych, która w art. 24 stanowi m.in., że w celu realizacji prawa do edukacji bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, państwa winny zapewnić włączający

¹ Liczba ta nie uwzględnia wychowanków OREW.

² Dane Systemu Informacji Oświatowej. Wskaźniki podane w tabeli dotyczą tylko uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanym z tytułu niepełnosprawności.

³ Takimi jak m.in. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Światowa Deklaracja o Edukacji dla Wszystkich, Deklaracja z Salamanki, Konwencja Praw Dziecka.

system kształcenia umożliwiającą integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym. Konwencja nakłada szereg obowiązków służących realizacji tego prawa oraz zakaz wykluczania osób niepełnosprawnych z powszechnego systemu edukacji ze względu na niepełnosprawność.

Według art. 70 Konstytucji prawo do nauki ma każdy. Prawo to w pewnym zakresie pokrywa się z obowiązkiem nauki, bowiem do 18 roku życia nauka jest jednocześnie obowiązkiem. Skorelowanie na długim etapie pobierania nauki owego prawa z obowiązkiem powoduje, że prawo to bywa słabo uświadamiane (może poza etapem nauki w późniejszym okresie, czyli w szkole wyższej), a uwagę koncentruje się na realizacji obowiązku nauki⁴. Konstytucja wyraźnie tymczasem wskazuje, że pobieranie nauki jest również prawem. Prawem, które w przypadku uczniów z niepełnosprawnościami jest bardzo często łamane.

Realizacja obowiązków w zakresie edukacji publicznej należy do zadań własnych administracji samorządowej. Przedszkola, w tym specjalne, szkoły podstawowe, gimnazja ogólnodostępne i integracyjne należą do kompetencji gmin. Wszystkie szkoły specjalne i szkoły ponadgimnazjalne, w tym z oddziałami integracyjnymi, są w kompetencjach powiatu (art. 5 ust. 5 i 5a ustawy o systemie oświaty).

System oświaty: obowiązki szkoły i gminy

Treść prawa do nauki uściśla przede wszystkim ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.). Zapewnia ona realizację prawa do kształcenia w zakresie odpowiednim do wieku i osiągniętego rozwoju, dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej. Podkreśla możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami; nadto możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych.

W celu realizacji prawa do nauki uczniów z niepełnosprawnościami ustawodawca nakłada na placówki edukacyjne oraz jednostki samorządu terytorialnego szereg obowiązków. Wśród ważniejszych wskazać należy na obowiązek realizacji

⁴ Przykładowo, szerokie dyskusje społeczne, które toczą się w Polsce, dotyczą obowiązku szkolnego sześciolatków, obowiązku realizacji nauczania religii w szkołach publicznych i obowiązku umieszczania oceny z tego przedmiotu na świadectwie szkolnym, obowiązku zapewnienia odpowiedniego dostępu do szkół w kontekście ich likwidacji w niektórych samorządach, czy wreszcie obowiązku przystąpienia do egzaminu maturalnego z matematyki.

zaleceń poradni psychologiczno-pedagogicznej, przygotowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET) służącego dostosowaniu programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, zapewnienia odpowiednich zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, wsparcie nauczyciela wspomagającego, asystenta nauczyciela lub pomocy nauczyciela⁵, dobór podręczników, materiałów edukacyjnych uwzględniających potrzeby edukacyjne i możliwości psychofizyczne tych uczniów, dostosowanie warunków i formy sprawdzianu, egzaminu gimnazjalnego, egzaminu maturalnego i egzaminu sprawdzającego kwalifikacje w zawodzie.

Praktyka oświatowa

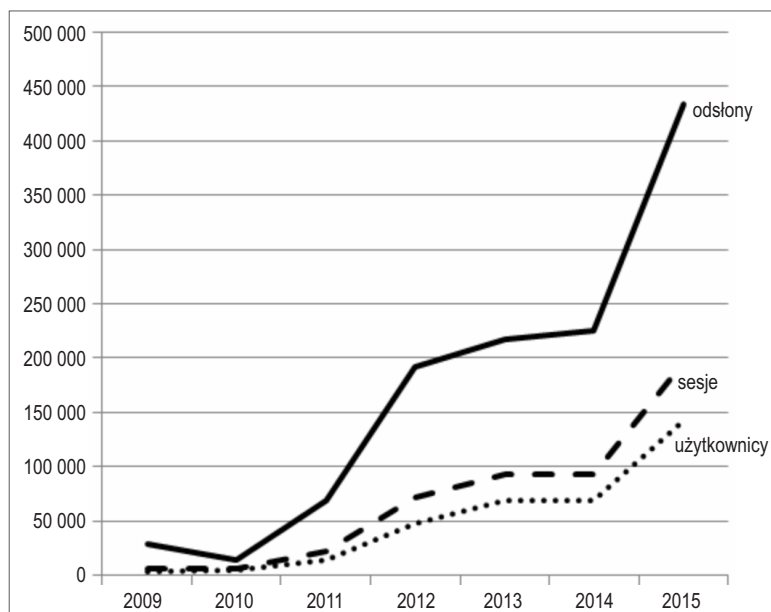
Praktyka pokazuje, że polska oświata nie realizuje praw zagwarantowanych w przepisach oświatowych. Do takiej tezy uprawniają przede wszystkim doświadczenia z projektu „Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych” oraz działalność rzecznicza i ekspercka obu autorek jako osób reprezentujących nie tylko środowisko naukowe, ale i rodzicielskie. Dlatego istotą tej perspektywy jest poszukiwanie zmiany systemu kształcenia dzieci niepełnosprawnych, który w naszym doświadczeniu okazał się krzywdzący i oparty na pozorach. W pracach eksperckich skupiamy się na wskazaniu wad tego systemu, wynikających ze źle skonstruowanych przepisów, i korekt jakie należy przeprowadzić, by odpowiadał założeniom polityki oświatowej.

O tym, jak bardzo potrzebne okazało się podjęcie w ramach projektu „Wszystko Jasne” działań, które zwiększając dostęp do informacji i poradnictwa dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, świadczy lawinowy przyrost popularności strony internetowej projektu. Jak wyraził to jeden z rodziców w podziękowaniu przesłanym do rzeczniczek: „Nikt nie wiedział że prawo jest po naszej stronie. We wcześniejszych przypadkach rodzice godzili się z odmową gminy. Teraz już wiedzą jakie mają prawa”.

Biorąc pod uwagę całkowitą liczebność populacji uczniów niepełnosprawnych (ok. 150 tys.), liczba blisko 70 tys. użytkowników strony rocznie oznacza, że

⁵ Szczegółowe warunki organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych określa rozporządzenie MEN z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. 2015 r., poz. 1113. Jednakże organizację zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim określa rozporządzenie MEN 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, Dz. U. 2013 r., poz. 529.

mamy do czynienia z systemowym problemem w oświacie. Jest to nie tylko problem informacyjny, ale jak wynika z relacji realizatorów projektu – także problem wsparcia psychologicznego i doradczego dla rodziców. Na brak tego wsparcia od lat wskazują analizy oświatowe (np. Serafin 2009, s. 193–199).



Rysunek 1. Popularność strony www.wszystkojasne.waw.pl w latach 2009–2015
Źródło: Opracowanie własne.

Warto przyjrzeć się bliżej, jakich informacji poszukiwano w roku 2015. Zdecydowanie największą oglądalnością cieszył się informator dla rodziców. Został on opublikowany po raz pierwszy w roku 2011 na podstawie najczęściej powtarzających się pytań rodziców do rzecznika uczniów niepełnosprawnych. Poszukiwane są zwłaszcza informacje na temat przysługującego wymiaru wsparcia (uprawnień) oraz sposobów wyegzekwowania go od szkoły – stąd również popularność informacji o wielkości środków otrzymywanych przez organ prowadzący.

Również w podsumowaniu pierwszego roku działalności rzecznika uczniów niepełnosprawnych (Rzecznik uczniów niepełnosprawnych. Podsumowanie roku 2011) wskazano na przewyższającą oczekiwania skalę zapotrzebowania na informacje i porady. Dominowały prośby o informacje dotyczące przepisów oświatowych oraz prośby o radę co do sposobu zapewnienia realizacji praw niepełnosprawnego dziecka. W wielu przypadkach rodzice, po wyczerpaniu swoich możliwości działania, zwracali się do rzecznika z prośbą o podjęcie interwencji.

Argumentem uzasadniającym naruszanie przepisów chroniących interes rozwojowy dziecka był prawie zawsze brak pieniędzy w budżecie szkoły. Dlatego szczególnie emocje rodziców budziła kwestia subwencji.

Tabela 2. Poszukiwane treści na stronie wszystkojasne.waw.pl w roku 2015 (30 najpopularniejszych treści)

Podstrona	Sesje	Nowi użytkownicy
Ogółem	195 640	138 595
1. Informator dla rodziców: Ile dodatkowych środków otrzymuje samorząd na danego ucznia niepełnosprawnego?	23 853	16 580
2. Krok po kroku – podstawowe informacje	22 139	17 639
3. Informator dla rodziców: Ile godzin dodatkowego wsparcia może otrzymać uczeń z orzeczeniem?	20 315	15 027
4. Strona główna projektu	15 981	8 002
5. Informator dla rodziców: Co to jest IPET?	14 293	11 866
6. Informator dla rodziców: Jak uzyskać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego?	13 348	10 199
7. Dowóz dzieci niepełnosprawnych do placówek edukacyjnych – zwrot kosztów – link do wyroku WSA	5 407	4 069
8. Informator dla rodziców: Ile godzin w tygodniu trwa nauczanie indywidualne?	4 363	3 461
9. Informator dla rodziców strona główna	4 262	2 226
10. Informator dla rodziców: Czy nauczyciel wspomagający w klasie integracyjnej ma być obecny na wszystkich lekcjach?	3 580	2 808
11. Zatrudnianie osób wspomagających – wszystko już chyba jasne	3 342	2 805
12. Nowe rozporządzenie w sprawie nauczania indywidualnego i rocznego indywidualnego przygotowania przedszkolnego	3 165	2 485
13. Obowiązujące przepisy	2 975	2 260
14. Godziny karciane	2 145	1 886
15. Prawo oświatowe	2 050	1 464
16. Informator dla rodziców: Czy można zatrudnić asystenta ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej?	2 008	1 470
17. O co dokładnie chodzi z tymi przepisami i dlaczego MEN twierdzi, że nic się nie zmienia, a my mówimy, że zmienia się dużo?	1 985	1 481
18. Nauczyciele wspomagający – jest rozporządzenie w sprawie organizacji kształcenia dzieci niepełnosprawnych	1 903	1 271
19. Asystent nauczyciela w ustawie o systemie oświaty	1 788	1 384
20. Do pobrania wnioski o zatrudnienie nauczyciela wspomagającego dla dziecka z autyzmem	1 690	1 177
21. Chmura tagów: subwencja oświatowa	1 687	1 080

Podstrona	Sesje	Nowi użytkownicy
22. Subwencja oświatowa	1 669	1 254
23. Niekorzystne nauczanie indywidualne	1 638	1 334
24. Ustawa o budżecie na 2015 r. i subwencja oświatowa	1 502	1 045
25. Informator dla rodziców: Czy rodzice muszą sami dowozić dziecko do szkoły?	1 281	887
26. Dzieci z całościowymi zaburzeniami rozwoju nie mają prawa do orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego	1 274	891
27. Egzamininy komisyjne, poprawkowe oraz brak promocji ON $\neg \neg$	992	953
28. Informator dla rodziców: Jaka jest podstawa prawna, na podstawie której samorząd musi przekazać szkole środki na ucznia z o orzeczeniem?	888	447
29. Informator dla rodziców: Jak odwołać się od orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego?	877	630
30. Specjalna legitymacja niepełnosprawnego ucznia?	864	700

Źródło: Opracowanie własne.

Nie było praktycznie regionu wolnego od typowych problemów. Brak znajomości przepisów oraz brak środków na realizację wszystkich zadań oświatowych w budżetach samorządów dotyczył w podobnym stopniu dużych miast i małych miejscowości. Najwięcej zgłoszeń napływało od rodziców dzieci z młodszych klas szkoły podstawowej oraz od rodziców przedszkolaków, jednak sporą grupę stanowili też czwartoklasiści i dzieci starsze.

Problemy zgłaszali rodzice dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, jednak zdecydowanie dominowali rodzice dzieci ze spektrum autyzmu, które z racji specyfiki tej niepełnosprawności potrzebują indywidualnego wsparcia dorosłej osoby przynajmniej w niektórych okresach, zwłaszcza związanych z adaptacją (po przyjęciu do przedszkola, w oddziale „0” oraz w klasie pierwszej i czwartej). Etat pedagoga wspierającego czy choćby pomocy nauczyciela jest dość kosztowny, zatem z reguły uzyskanie adekwatnej pomocy dla tych uczniów było trudne. Potrzeb tego rodzaju często nie przyjmują do wiadomości samorządy, które powinny taką pomoc finansować ze zwiększonej subwencji.

Według raportu istotne problemy odnotowano w kontaktach z kuratoriami oświaty. W teorii powołane do sprawowania nadzoru pedagogicznego, w praktyce instytucje te w wyjaśnianiu sprawy poprzestają z reguły na skontaktowaniu się ze szkołą, kontroli prawidłowości dokumentacji oraz na relacjach od dyrektora i pedagoga szkolnego. Rzadko wizytatorzy zadają sobie trud wysłuchania rodziców. Pracownicy kuratoriów to przeważnie nauczyciele lub byli dyrektorzy szkół, zatem patrzą na ucznia z perspektywy szkoły. Mimo to zainteresowanie się sytuacją szkolną ucznia przez kuratorium okazywało się zdaniem rzecznika naj-

skuteczniejszym narzędziem poprawy sytuacji konkretnych uczniów. Często przy tym widać było, jak istotne są sformułowania zapisane w orzeczeniu wystawianym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że poprzez interwencję rzecznika można było załatwić każdą pojedynczą sprawę, w której chodzi o łamanie praw ucznia niepełnosprawnego. Jednak całkowicie bezbronni są dzieci tych rodziców, którzy nie potrafią szukać pomocy lub nie wiedzą, że prawo oświatowe jest po stronie ich dziecka.

W toku realizacji projektu Wszystko Jasne nie odnotowano zmian w zakresie poszukiwanych informacji i porad. W podsumowaniu projektu za rok 2013 wskazano, że najczęściej zgłaszane problemy dotyczyły:

- dowozu dziecka niepełnosprawnego do szkoły lub przedszkola,
- braku zajęć specjalistycznych zalecanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- możliwości zatrudnienia nauczyciela wspomagającego w klasie masowej, braku zgody organu prowadzącego na takie rozwiązanie,
- zapewnienia wybranej przez rodzica formy kształcenia, prób nacisku organów prowadzących na zmianę decyzji rodzica, jeżeli wiązała się ona z wydatkami na dowóz lub koniecznością zatrudnienia dodatkowych nauczycieli/ specjalistów w wybranej placówce,
- trudności z dostosowaniem metod i form pracy oraz wymagań edukacyjnych do zapisów z orzeczenia i deficytów dziecka,
- wykluczania dzieci z niepełnosprawnością z aktywności typu wycieczki, wyjazdy na zieloną szkołę, zajęcia świetlicowe, zajęcia na basenie i braku należytej opieki podczas nich,
- nacisków na przeniesienie dziecka na nauczanie indywidualne,
- nacisków na przeniesienie dziecka niepełnosprawnego do innej szkoły, najczęściej specjalnej.

Wydaje się, że przeświadczenie o solidarności z osobami niepełnosprawnymi błędnie zasadza się na przekonaniu, iż wymaga ona przede wszystkim kampanii społecznych na temat podnoszenia tolerancji w społeczeństwie, uczenia wrażliwości, przekazywania wiedzy o niepełnosprawności. Tolerancja, wrażliwość i wiedza o tym jak funkcjonują osoby z niepełnosprawnościami, nie może jednak pochodzić z mediów. Zaczyna się we włączającym przedszkolu, dostępnej dla wszystkich szkole. Segregacja i inne błędy w edukacji prowadzą też do trwałego wykluczenia społecznego osób z niepełnosprawnościami w życiu dorosłym. Błędów tych nie da się potem naprawić szkoleniami czy treningiem z zakresu aktywizacji zawodowej (Dudzińska 2012, s. 134). To właśnie edukacja zawiera w sobie największy potencjał kompensacyjny (Jachimczak i in. 2011, s. 27).

W dalszej części wskażemy na główne systemowe problemy, jakie dostrzegamy w praktycznej realizacji polityki oświatowej wobec uczniów niepełnosprawnych.

Dyskryminacja w dostępie do edukacji lub do określonej formy edukacji

Pierwszym, bardzo dotkliwym problemem wynikającym z braku odpowiedniego mechanizmu realizacji prawa jest uniemożliwianie niektórym uczniom korzystania z prawa do nauki w szkole ogólnodostępnej, a więc z zwykłej szkole w pobliżu miejsca zamieszkania dziecka.

Uczniom niepełnosprawnym, zwłaszcza gdy niepełnosprawność jest kłopotliwa lub/i kosztowna, odmawia się miejsca w takich szkołach. Uczniowie ze szkół ogólnodostępnych są też przenoszeni do integracyjnych lub specjalnych, a z integracyjnych – do specjalnych (Mikołajczyk-Lerman 2013, s. 177). Gdy nie jest to możliwe, dzieci te trafiają na nauczanie indywidualne. Dzieje się tak pomimo, iż decyzja o przeniesieniu nie może wynikać z preferencji danej szkoły, lecz musi być podjęta przez rodzica, szkoła nie może więc dziecka „wypisać”. Relacje rodziców świadczą jednak o tym, że na rodziców wywiera jest różnego rodzaju presja. Grozi się im sądem rodzinnym, policją, są wzywani do szkoły, odbierają telefony ze skargami, wymusza się na nich zapewnienie dziecku wsparcia, przerzuca się na rodzinę realizację zaleceń, organizuje się protesty innych rodziców.

Bezpośrednim powodem takiego wypychania dzieci z niepełnosprawnościami ze szkół ogólnodostępnych jest wadliwy mechanizm finansowania kształcenia tych dzieci, prowadzący do nieprzekazywania przez organy prowadzące szkołom publicznym naliczanych na tych uczniów środków (zob. Dudzińska 2009, s. 15, 73). O wadach mechanizmu finansowania piszemy dalej.

Dzieci niepełnosprawne są dyskryminowane już w dostępie do edukacji przedszkolnej. Mimo ustawowej gwarancji dostępu do przedszkola dla każdego dziecka z niepełnosprawnością, niezależnie od wieku (ustawa o systemie oświaty art. 71b ust. 5a), i mimo zapewnienia na ten cel środków budżetowych dla samorządów⁶, nasze doświadczenie wskazuje, że nadal wielu rodziców styka się

⁶ Zob. art. 5a ust. 3 ustawy o systemie oświaty w związku z art. 28 ust. 5 ustawy o dochodach jednostek samorządu terytorialnego i algorytmem podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego przygotowywanym każdego roku w formie załącznika do rozporządzenia wydawanego na podstawie 28 ust. 6 ustawy z dnia 13 listopada 2003 r. o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, Dz. U. z 2015 r. poz. 513, z późn. zm. Tego roku jest to rozporządzenie MEN z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2016, Dz. U. 2015 r., poz. 2294.

z odmową przyjęcia dziecka do przedszkola, choć zdaniem specjalistów powinny one jak najwcześniej być włączane w proces integracji społecznej (Dudzińska 2009, s. 59-61; Marek-Ruka 2010, s. 26–27). Dyrektorzy tych placówek prawdopodobnie nie znają wiążących ich regulacji, także samorządy nie ułatwiają realizacji tego zadania nie przekazując przedszkolom informacji o możliwości pokrycia kosztów dodatkowego wsparcia. W efekcie wielu rodziców jest odprawianych z kwitkiem już przy pierwszej próbie kontaktu. Mamy nadzieję, że nasz projekt rzeczniczy choć trochę przyczynił się do zmiany świadomości rodziców w tym względzie (Dudzińska i Niedźwiedzka 2012, pkt 17).

Finansowanie edukacji uczniów z niepełnosprawnościami

Zasadniczą przyczyną dyskryminacji dzieci z niepełnosprawnościami w powszechnych placówkach oświatowych jest system finansowania edukacji. Szkoły nie otrzymują bowiem adekwatnych środków na przygotowanie i realizację edukacji tej grupy dzieci. Tym tłumaczą m.in. brak zalecanego wsparcia. Dlatego zmiana mechanizmu finansowania jest podstawową rekomendacją w tym obszarze, zawartą w sprawozdaniu Rzecznika Praw Obywatelskich z realizacji Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych w latach 2012–2014 (Błaszczak i in. 2015, s. 74).

Jednostki samorządu terytorialnego otrzymują środki na edukację pod postacią tzw. części oświatowej subwencji ogólnej. Zatem środki te pochodzą z budżetu państwa. Tam, gdzie nie są one wystarczające, samorządy mają zapewnić realizację zadań oświatowych z własnych środków i faktycznie olbrzymia większość samorządów wydaje na oświatę znaczne dodatkowe wobec subwencji kwoty (Herbst i in. 2009, s. 44).

Część oświatowa subwencji ogólnej jest dzielona między poszczególne jednostki samorządu terytorialnego z uwzględnieniem zakresu realizowanych przez nie zadań oświatowych, określonych w ustawie o systemie oświaty. Rozporządzenie subwencyjne (rozporządzenie MEN w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej 2016) przewiduje szczegółowy algorytm jej podziału, w ramach którego każdemu uczniowi przypisuje się stosowną wagę (lub wagi), która wpływa m.in. na ostateczną wysokość środków przekazywanych jednostce samorządu terytorialnego. Wagi te zależą od poziomu i typu edukacji, lokalizacji szkół (szkoły miejskie, wiejskie), ale też od przynależności uczniów np. do mniejszości narodowych albo legitymowania się przez nich określoną niepełnosprawnością. Przewidziane przez ustawodawcę dużo wyższe wagi na uczniów z niepełnosprawnościami uwzględniają zwiększone koszty ich edukacji. Wagi te

mają postać zryczałtowaną, tzn. nie uwzględniają zakresu rzeczywistych potrzeb indywidualnego ucznia z niepełnosprawnością (który nawet w przypadku tej samej niepełnosprawności może być bardzo różny), lecz tylko rodzaj niepełnosprawności.

Mimo, że kwota części oświatowej subwencji zależy od potrzeb oświatowych danego samorządu ustalonych między innymi na podstawie potrzeb uczniów uczących się na jej terenie – środki te nie trafiają zgodnie z wagami za uczniem do jego placówki, lecz są rozdysponowywane na poziomie samorządu pomiędzy szkołami z uwzględnieniem arkusza organizacyjnego, w szczególności wynagrodzeń pracowników, oraz kosztów eksploatacyjnych i wydatków rzeczowych poszczególnych placówek. Zapotrzebowanie zgłaszane przez dyrektorów szkół nie jest wiążące dla władz samorządowych. Organy stanowiące samorządu terytorialnego samodzielnie decydują o przeznaczeniu środków otrzymanych z tytułu subwencji ogólnej (ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, art. 7 ust. 3). Samodzielność finansowa jednostek samorządu terytorialnego stanowi jedną z konstytutywnych cech podmiotowości samorządu terytorialnego. Jej istotę kilkakrotnie analizował Trybunał Konstytucyjny. Wyraża się ona w zapewnieniu tym jednostkom dochodów pozwalających na realizowanie przypisanych im zadań publicznych przy jednoczesnym pozostawieniu im, z uwzględnieniem wymogów ustawowych, swobody w kształtowaniu wydatków oraz stworzeniu odpowiednich gwarancji formalnych i proceduralnych w tym zakresie⁷. Samodzielność ta nie ma jednak charakteru absolutnego. Może zostać ograniczona w ustawie, jeśli ograniczenia te znajdują uzasadnienie w konstytucyjnie określonych celach i chronionych wartościach⁸. Samodzielność finansowa samorządów doznaje ograniczeń i w tym znaczeniu, że gmina musi w pierwszej kolejności realizować obligatoryjne zadania własne⁹.

W okresie prowadzenia projektu Wszystko Jasne udało się znacząco nagłośnić problem niewykorzystywania subwencji zgodnie z przeznaczeniem. Efektem wzrostu świadomości problemu, który w dodatku został wzmocniony przez okupację budynku sejmowego przez grupę rodziców w roku 2014, było prowizoryczne rozwiązanie w postaci art. 32 ustawy tzw. okołobudżetowej (ustawa o zmianie niektórych ustaw w związku z realizacją ustawy budżetowej), które nakazało samorządom wydatkowanie środków naliczanych na uczniów niepełnosprawnych na cele związane z kształceniem tych uczniów. Dzięki m.in. naszym działaniom (<http://cbnn.pl/list-do-ministra-finansow-pawla-szalamachy->

⁷ Wyrok TK z 24 marca 1998 r., K 40/97, OTK 1998/2/12.

⁸ Wyroki TK z: 15 grudnia 1997 r., K 13/97, OTK ZU nr 5-6/1997, poz. 69, z 3 listopada 1998 r., K 12/98, OTK ZU nr 6/1998, poz. 98 i z 30 maja 2005 r., K 27/04, OTK ZU nr 5/A/2005, poz. 54.

⁹ Wyrok TK z 24 marca 1998 r., K 40/97, OTK 1998/2/12. Zob. również wyrok TK z 18 września 2006 r., K 27/05, OTK-A 2006/8/105.

w-sprawie-subwencji-oswiatowej/) rozwiązanie to zostało w drodze wyjątku przedłużone na kolejny rok (2016) przez nowy rząd, powołany w listopadzie 2015 r. (ustawa o szczególnych rozwiązaniach służących realizacji ustawy budżetowej na rok 2016). Nie są na razie znane są plany MEN w tym zakresie na dalsze lata. Samo doraźne związanie całkowitej kwoty naliczanej na uczniów z niepełnosprawnościami z całkowitą kwotą wydatków na kształcenie tych uczniów nie jest w żadnym razie wystarczające i samo w sobie nie gwarantuje finansowania przez organ prowadzący zaleceń z orzeczenia konkretnego dziecka.

Orzeczenia

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (obok opinii o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka albo o potrzebie indywidualnego nauczania, a także o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych) wydają poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Orzeczenie to określa zalecane formy kształcenia specjalnego, z uwzględnieniem rodzaju niepełnosprawności, warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka oraz inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Kluczowym problemem z punktu widzenia perspektyw rozwojowych dziecka jest brak lub niewystarczający wymiar czy forma potrzebnego mu wsparcia, w tym zajęć specjalistycznych. Problem ten dotyczy przede wszystkim placówek ogólnodostępnych, ale liczne interwencje rzecznicze w placówkach z oddziałami integracyjnymi pokazują, że również w nich wsparcie, które wpisane w charakterze zaleceń w orzeczeniu powinno być obligatoryjne, bywa dalece niewystarczające. Jest to niezwykle istotne, gdyż brak specjalistycznej pomocy i wsparcia w placówkach ogólnodostępnych nie tylko zmniejsza szanse rozwojowe dziecka, ale też może być przyczyną wykluczania uczniów z edukacji włączającej i integracyjnej w kolejnych etapach edukacyjnych (Dudzińska 2012, s. 133; Jachimczak i in. 2011, s. 29).

Problem ten nie jest obcy także szkołom specjalnym. Mimo pozornie lepszych warunków, zapewnianych przez wyspecjalizowaną doświadczoną kadrę czy dostosowane budynki, wielu uczniów nie korzysta ze wsparcia w zakresie zapisanym w zaleceniach z orzeczenia, lub otrzymuje je w niewystarczającym wymiarze lub nieodpowiedniej formie, np. w formie zajęć grupowych, gdy dla dziecka wskazane są zajęcia indywidualne. W odróżnieniu od klas ogólnodostępnych i integracyjnych, w których dla ucznia niepełnosprawnego wymiar zajęć rewalidacyjnych odnosi się do dziecka (2 godziny), klasy specjalne mają uwzględnione godziny rewalidacji w odniesieniu do całego zespołu klasowego, w dodatku nie-

zależnie do jego liczebności i od specyfiki niepełnosprawności uczniów (12 godzin, a dla szkół specjalnych dla uczniów z upośledzeniem umiarkowanym lub znacznym – 10 godzin na oddział) (rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania, np. załącznik nr 1 pkt 3 podpunkt 3, załącznik nr 2 pkt 3 podpunkt 2, załącznik nr 3 pkt 2 podpunkt 2, załącznik nr 5 pkt 2 podpunkt 2). Z doświadczeń w ramach projektu wynika, że niezależnie od samego faktu sztywności liczby godzin rewalidacji, w szkołach specjalnych dyrektorzy nie wykorzystują przepisów dotyczących pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które mogłyby być podstawą do udzielenia dziecku wsparcia w większym wymiarze niż to wynika z ramowego planu dla danej klasy. Tak więc również w szkołach specjalnych nie zawsze w pełni realizowany jest obowiązek zapewnienia przez szkołę realizacji zaleceń z orzeczenia.

Niezależnie od typu szkoły, dużo do życzenia pozostawia jakość samych orzeczeń, które z punktu widzenia szkoły okazują się zbyt ogólne i niefunkcjonalne (Dudzińska 2009, s. 29–32; Kudła 2009, s. 211). Wiąże się to z brakiem standaryzacji diagnozy stanowiącej podstawę orzeczenia oraz brakiem jednolitej metodologii oceny funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością. Ponadto zalecenia nie są skwantyfikowane co do godzinowego wymiaru wsparcia, z reguły nie jest też określone czy zajęcia specjalistyczne mają być indywidualne czy grupowe i w jak licznej grupie. Wszystko to czyni katalog zaleceń nie zawsze adekwatnym do rzeczywistych potrzeb ucznia.

Źle pojęta „integracyjność”

Kształcenie dzieci z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych stanowi często wypaczenie pięknej idei integracji społecznej. Doświadczenia wielu rodziców, a także analizy oświatowe (np. Kummant 2009, s. 49) pokazują, że klasy te są wadliwie rekrutowane, co wynika m.in. z popytu przewyższającego liczbę miejsc. Po pierwsze, w większości z nich górny limit 5 uczniów niepełnosprawnych¹⁰ jest traktowany jako obligatoryjny, co wynika ze źle pojętego rachunku ekonomicznego¹¹. Po drugie, grupa uczniów pełnosprawnych często obejmuje też dzieci

¹⁰ § 5 ust. 2 załącznika nr 2 do rozporządzenia MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół. stanowi, że liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej oraz w oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych, Dz. U. Nr 61, poz. 624 ze zm.

¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2016 (Dz. U. 2015, poz. 2294) przyznaje dodatkową wagę 0,4 na każdego ucznia niepełnosprawnego w klasie integracyjnej, co zachęca do grupowania w nich maksymalnej dopuszczalnej liczby, przy tych samych kosztach kształcenia całej klasy.

z problemami rozwojowymi, których rodzice wolą zapewnić im naukę w mniej-
szej klasie z dodatkowym nauczycielem.

Po trzecie wreszcie, rośnie liczba dzieci z orzeczonym autyzmem lub zaburze-
niami pokrewnymi (zespół Aspergera, całościowe zaburzenia rozwoju)¹² (Dudziń-
ska 2012, s. 131; Kummant 2008, s. 30–31). Wiele z tych dzieci osiąga normę intelek-
tualną, a jednocześnie ich funkcjonowanie jest na tyle zaburzone, że rodzice
wybierają dla nich integracyjną formę kształcenia. Towarzyszy temu zjawisko
„wypychania” dzieci z niepełnosprawnościami ze szkół masowych, co dotyczy
zwłaszcza dzieci z zaburzoną funkcjonalnością społeczną. W wyniku obu
tych zjawisk w klasach integracyjnych coraz częściej mamy do czynienia z kilkor-
giem dzieci ze spektrum autyzmu¹³, podczas gdy doświadczenie pokazuje, że taki
skład klasy praktycznie uniemożliwia realizację celów edukacyjnych zarówno
w odniesieniu do uczniów zdrowych, jak i każdego z uczniów niepełnospraw-
nych, wymagającego często indywidualnej asysty.

W świetle tego zjawiska rewizji wymagają wcześniejsze rekomendacje nie-
których autorów (np. Marek-Ruka 2010, s. 28), by grupować dzieci z jednorodną
niepełnosprawnością. Jako że także heterogeniczność grupy dzieci z niepełno-
sprawnością bywa wskazywana jako źródło trudności (Jachimczak i in. 2011, s. 31),
naszym zdaniem należy w ogóle odejść od „grupowania” i wdrażać model eduka-
cji włączającej jako jeden z elementów wielotorowego kształcenia uczniów z nie-
pełnosprawnościami. Już samo „grupowanie” pięciorga konkretnych uczniów
w klasie integracyjnej jest dla nich stygmatyzujące, a istnienie klas i szkół integracyj-
nych stało się łatwym alibi dla szkół ogólnodostępnych, unikających przyjmowa-
nia uczniów niepełnosprawnych. Tymczasem to właśnie rozproszenie tych uczniów
w zwykłych klasach w środowisku zamieszkania jest najbardziej zbliżone do idei
pełnego włączania społecznego osób z niepełnosprawnościami (Konwencja art. 24).

Dowóz

Znaczące problemy związane są z obowiązkiem gmin zapewnienia dowozu
uczniom niepełnosprawnym. Gminy nie realizują obowiązku zapewnienia do-
wozu, bądź realizują go w sposób nieprawidłowy, a niekiedy godzący w dobro

¹² Wg danych SIO (stan na 30.09.2014) uczniowie z autyzmem stanowią 10% wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dla przedszkolaków wskaźnik ten wynosi aż 30%, dla uczniów szkół podstawowych 12%.

¹³ Na trudności związane z kumulacją w jednym zespole klasowym kilkorga dzieci z zaburzeniami zachowania zwracał uwagę raport Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej „Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008”, s. 45. W obraz kliniczny autyzmu są wpisane zaburzenia zachowania, spostrzeżenie to zachowuje więc swoją aktualność, co potwierdzają nasze doświadczenia z rzecznictwa.

uczni. Odmawiają, przewlekają, bądź znacznie ograniczają prawa dzieci z niepełnosprawnościami do bezpłatnego transportu.

W związku z wychowaniem przedszkolnym na gminach spoczywa obowiązek zapewnienia bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższego przedszkola, oddziału przedszkolnego w szkole podstawowej, (ew. innej placówki wskazanej przepisem) niepełnosprawnym dzieciom pięcioletnim albo dzieciom starszym (nie dłużej, niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym kończy 8 lat) posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego albo obowiązek zwrotu kosztów przejazdu ucznia i opiekuna na zasadach określonych w umowie zawartej między wójtem (burmistrzem, prezydentem miasta) i rodzicami (opiekunami), jeżeli to oni zapewniają dowożenie (ustawa o systemie oświaty, art. 14a ust. 4).

Bezpłatny transport do najbliższej szkoły wraz z opieką przysługuje tym uczniom również na etapie edukacji podstawowej i gimnazjalnej, przy czym uczniom z niepełnosprawnością ruchową, upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – także do najbliższej szkoły ponadgimnazjalnej, nie dłużej jednak niż do ukończenia 21. roku życia. W przypadku dzieci i młodzieży realizującej obowiązek szkolny w postaci udziału w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych, a także dzieci i młodzieży z upośledzeniem umysłowym z niepełnosprawnościami sprzężonymi – bezpłatny transport i opiekę w czasie przewozu do ośrodka zapewnia się nie dłużej jednak niż do ukończenia 25 roku życia (ustawa o systemie oświaty, art. 17 ust. 3a).

Mimo to znaczna część zgłoszeń odbieranych w ramach projektu rzeczniczego dotyczyła właśnie dowozu¹⁴. Gminy starają się unikać wydatków i przede wszystkim nie informują rodziców o przysługujących im prawach, licząc zapewne na to, że zmniejszą w ten sposób liczbę korzystających z dowozu lub refundacji kosztów.

Podsumowanie

Podsumowując, za podstawowe zagrożenia dla realizacji polityki państwa wobec uczniów niepełnosprawnych uważamy obecnie wadliwe finansowanie oraz brak standaryzacji orzecznictwa. Obie te sfery powinny zostać scalone w spójny mechanizm określania potrzeb dziecka i konkretnie skwantyfikowanych, wycenionych sposobów ich zaspokajania.

Jeśli bowiem „prawo jest dobre, ale nie działa”, to znaczy, że nie jest ono wystarczająco dobre i należy podjąć prace nad jego udoskonaleniem.

¹⁴ Obecnie jest to ciągle ok. 20% zgłoszeń.

Bibliografia

- Błaszczak A. i in. (2015), *Realizacja przez Polskę zobowiązań wynikających z Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych*, Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- Dudzińska A. (2009), *Wszystko jasne. Dostępność i jakość edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie, Raport końcowy z realizacji projektu*, Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „Nie-Grzeczne Dzieci”, Warszawa.
- Dudzińska A. (2012), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w Polsce wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010* [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami*, 121–91. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich.
- Dudzińska A., Niedźwiedzka A. (2012), *Najczęstsze pytania dotyczące kształcenia specjalnego. Informator dla rodziców. Projekt Wszystko Jasne*, Stowarzyszenie „Nie-Grzeczne Dzieci”, <http://wszystkojasne.waw.pl/informator-dla-rodzicow/>.
- Herbst M., Herczyński J., Levitas A. (2009), *Finansowanie oświaty w Polsce – diagnoza, dylematy, możliwości*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- Jachimczak B., Olszewska B. Podgórska-Jachnik D. (2011), *Mój zawód – moja praca – moja przyszłość*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Łódź.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2010), *Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością*, „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy”, nr 3, s. 41–51.
- Kudła K. (2009), *Bo widzieć trzeba człowieka, a nie jego niepełnosprawność...* [w:] *Czas na dialog!*, N. Grzegorzczak-Dłuciak (red.), materiały z I Ogólnopolskiej Konferencji Nauczycieli Szkolnictwa Specjalnego Kraków, 13–14 grudnia 2008, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kummant M. (2008), *Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008*, Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji CMPPP, http://wszystkojasne.waw.pl/sites/default/files/Raport_cmppp_Tendencje_w_ksztalceniu_integracyjnym_w_Polsce_2003-08.pdf.
- Marek-Ruka M. (2010), *Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych*, „Niepełnosprawność. Półrocznik naukowy”, nr 3, s. 17–31.
- Mikołajczyk-Lerman G. (2013), *Miedzy wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Rzecznik uczniów niepełnosprawnych. Podsumowanie roku 2011, <http://wszystkojasne.waw.pl/rzecznik-uczniow-niepelnosprawnych-podsumowanie-roku-2011/> [dostęp: 13.03.2016].
- Serafin T. (2009), *Kształcenie specjalne w systemie oświaty*, ABC a Wolters Kluwer business, Warszawa.

Akty prawne

- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą specjalnych potrzeb edukacyjnych: dostęp i jakość przyjęta w Salamance, w Hiszpanii w dniu 7–10 czerwca 1994 r.

- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych z dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. Nr 120, poz. 526.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z 2012 r., poz. 1169.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 10 grudnia 1948 r. w Paryżu.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dz. U., poz. 204 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół, Dz. U. Nr 61, poz. 624 ze zm.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 grudnia 2015 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2016, Dz. U. z 2015 r., poz. 2294.
- 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, Dz. U. z 2013 r., poz. 529.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz. U. z 2015 r., poz. 1113.
- Światowa Deklaracja o Edukacji dla Wszystkich przyjęta na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia) w 1990 r.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2015 r., poz. 2156 ze zm.
- Ustawa z dnia 16 grudnia 2015 r. o szczególnych rozwiązaniach służących realizacji ustawy budżetowej na rok 2016, Dz. U. z 2015 r., poz. 2199.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o zmianie niektórych ustaw w związku z realizacją ustawy budżetowej, Dz. U. z 2014 r., 1877.

Lidia Szmania

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Relacje rówieśnicze w szkole w perspektywie osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

School peer-relationships of pupils with autism spectrum disorder

The aim of a study was to show the way peer relationship are perceived by students with autism spectrum disorders (on various educational levels). This qualitative study enabled me to indicate several categories that turned out to be stigmas that students with ASD usually possess. The study supports the conclusion concerning the unfavourable situation of pupils with autism spectrum disorders at school

Słowa kluczowe: relacje rówieśnicze, zaburzenia ze spektrum autyzmu, edukacja

Keywords: peer-relationships, autism spectrum disorders, education

O zaburzeniach rozwoju mówi się wówczas, gdy deficyty występują jednocześnie w kilku sferach funkcjonowania człowieka, a ich podłoże ma charakter biologiczny lub neurologiczny. Zaburzenia te określa się jako trwałe, co w rezultacie wpływa na przebieg rozwoju dziecka i przekłada się na sposób jego funkcjonowania na przestrzeni całego życia¹. Zaburzenia ze spektrum autyzmu, będące przedmiotem podjętych rozważań, polegają na „poważnej dezorganizacji funkcjonowania w dziedzinie poznawczej, społecznej, behawioralnej i emocjonalnej, powodującej poważne komplikacje w rozwoju dziecka”². Konfrontując przytoczone słowa z kryteriami zaburzeń rozwoju, podanymi przez Małgorzatę Lipowską, nie ma wątpliwości, iż spektrum autyzmu wpisuje się w grupę zaburzeń rozwoju. Jak wspomniano wcześniej, zaburzenie to towarzyszy człowiekowi

¹ M. Lipowska, *Dysleksja i ADHD współwystępujące zaburzenia rozwoju: neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2011, s. 21.

² P. Kendall, *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne dla praktyków i rodziców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2004, s. 161.

przez jego całe życie, a jednym z obszarów, w których odnaleźć można trudności, jest funkcjonowanie społeczne osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Okresy dzieciństwa oraz dorastania są ściśle związane z edukacją i uczęszczaniem do szkoły. Etap ten bogaty jest w nowe, niezwykle ważne doświadczenia, takie jak nawiązanie relacji z rówieśnikami, podejmowanie wspólnych aktywności, doświadczanie przyjaźni, a także relacji partnerskich. Wszystkie przeżycia związane z odkrywaniem siebie w różnych rolach społecznych – kolega/koleżanka, przyjaciel/przyjaciółka oraz informacje zwrotne uzyskane na swój temat od rówieśników, stanowią ważny element budowania tożsamości młodego człowieka. Pełnią one jeszcze jedną ważną rolę, mianowicie stanowią podwalinę relacji nawiązywanych w życiu dorosłym, które zdominowane jest przez trzy elementy: relacje małżeńskie, rodzicielskie oraz pracę zawodową³.

Człowiek, jako jednostka dynamiczna, rozwija się w kontekście związków ze środowiskiem, z jednej strony podlega on zewnętrznym wpływom, z drugiej natomiast – oddziałuje na środowisko. Jak twierdzi w swojej koncepcji Urie Bronfenbrenner (1917–2005) środowisko rozwojowe człowieka to system złożony z warunków materialnych i niematerialnych, na który składają się następujące subsystemy:

- mikrosystem – rozumiany jako najbliższe środowisko człowieka;
- mezosystem – struktura nadrzędna dla poprzedniego subsystemu, obejmuje relacje łączące elementy należące do mikrosystemu;
- egzosystem – środowisko zewnętrzne, czynniki, które wpływają na danego człowieka w sposób pośredni;
- makrosystem – obejmuje szerszy kontekst społeczno-kulturowy⁴.

Teoria ta zakłada, iż wymienione subsystemy stanowią całość kontekstu ekologicznego, w którym żyje dana osoba, wzajemnie się uzupełniając i przenikając, jednocześnie oddziałując na człowieka w sposób bezpośredni lub pośredni. Zatem rozwój jednostki odbywa się na drodze wzajemnego wpływu jednostki i środowiska. „Zgodnie z ujęciem systemowym, wzajemność oddziaływań jednostki i jej środowiska jest podstawą zmian rozwojowych, którym podlega zarówno rozwijający się podmiot, jak i kontekst. Konsekwencjami dynamiki i zmienności systemu tworzonego przez interakcje i relacje między osobą a jej kontekstem są: rozwój podmiotu (w skali indywidualnej) oraz rozwój społeczno-kulturowy czy też rozwój historyczny (w skali ponadjednostkowej)⁵.

³ E. Gurba, *Wczesna dorosłość [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.

⁴ U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, London 1981, s. 22–26.

⁵ H. Liberska, *Teorie rozwoju psychologicznego, Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 106.

Zatem przypuszczać można, iż to jaki system stworzy dana osoba i w jaki sposób będą współdziałały ze sobą poszczególne subsystemy, może być uzależnione jest od poziomu kompetencji społecznych tej osoby, co w kontekście zaburzeń ze spektrum autyzmu wydaje się być szczególnie ważne.

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było przedstawienie sposobu postrzegania nawiązanych przez siebie relacji rówieśniczych w szkole przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Przedmiot badań stanowiło zatem doświadczenie relacji rówieśniczych przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu na gruncie szkolnym. Badania obejmowały osoby z diagnozą zespołu Aspergera lub autyzmu (będące w normie intelektualnej).

Problem ogólny zawarto w pytaniu: W jaki sposób osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu opisują nawiązane przez siebie relacje interpersonalne w szkole? W celu uzyskania pełnej odpowiedzi na postawione pytanie, wyodrębniono problemy szczegółowe, zapisane w formie następujących pytań: Czy osoby badane miały znajomych/kolegów? Czy osoby badane miały bliskiego przyjaciela/bliskich przyjaciół? Jak wspominają te relacje? Jak długo trwały związki rówieśnicze zawarte na wcześniejszych etapach rozwoju? Jaką pozycję w klasie zajmowały osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu? Jaki charakter miały nawiązane przez nich relacje?

Badania powstały z chęci poznania doświadczanych trudności, po to by móc je zrozumieć, a w przyszłości w możliwie dostępny sposób przygotować dzieci i młodzież z ASD do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami występującymi w grupie rówieśniczej. Badania osadzono w nurcie jakościowym, posłużono się metodą wywiadu (technika – wywiad swobodny) o charakterze retrospektywnym⁶. Grupa badawcza została dobrana zgodnie z zasadą celowości, z wykorzystaniem metody doboru przypadków maksymalnie zróżnicowanych⁷. Liczy ona 10 osób z diagnozą zespołu Aspergera lub autyzmu (norma intelektualna), 8 mężczyzn i 2 kobiety, będących w okresie wczesnej dorosłości⁸, a zatem w wieku od 20 do 40 lat. Poniżej przedstawiono kilka podstawowych informacji na temat osób biorących udział w prowadzonych badaniach:

- K21, 2011 - 21. letnia kobieta, pochodzi z Pomorza, obecnie mieszka i studiuje w Poznaniu, otrzymała diagnozę zespołu Aspergera w 2011 roku.

⁶ J. Gnitecki, *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań 2007.

⁷ M. Patton, *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London 2002.

⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka...*; E. Gurba, *Wczesna dorosłość...*

- M28, 2004 – 28-letni mężczyzna, ukończył studia informatyczne, pracuje jako programista, mieszka w Lublinie; zespół Aspergera zdiagnozowano u niego w 2004 roku, gdy miał 20 lat.
- M22, 2003 – 22-letni mężczyzna, student, mieszka w Poznaniu; diagnozę zespołu Aspergera otrzymał najwcześniej, spośród wszystkich badanych – w wieku 11 lat.
- M30, 2009 – mężczyzna, 30 lat, ukończył studia z zakresu fizyki medycznej, mieszka w Kostrzynie Wielkopolskim; zespół Aspergera zdiagnozowano u niego w 25. roku życia.
- M32, 2012 – 32-letni mężczyzna, mieszka w Krakowie, realizuje studia doktoranckie na Uniwersytecie Jagiellońskim; diagnozę zespołu Aspergera otrzymał w 2012 roku, w wieku 30 lat.
- M28, 2011 – 28-letni mężczyzna pochodzący z Tomaszowa Lubelskiego; prawidłową diagnozę otrzymał w wieku 25 lat, wcześniej wielokrotnie diagnozowano u niego choroby psychiczne.
- M25, 2005 – 25-letni mężczyzna, pochodzi z Poznania, ukończył studia informatyczne; diagnozę otrzymał w 2005 roku, w wieku 16 lat.
- K24, 2013 – 24-letnia kobieta, mieszkająca, studiująca i pracująca w Warszawie; diagnozę zespołu Aspergera otrzymała stosunkowo niedawno, bowiem w 2013 roku, miała wówczas 23 lata.
- M40, 2009 – 40-letni mężczyzna, mieszka w Warszawie; diagnozę otrzymał w 2009 roku, będąc wówczas w wieku 35 lat.
- M40, 2012 – 40-letni mężczyzna, pochodzący z Poznania, z wykształcenia filozof; diagnozę otrzymał w wieku 38 lat.

Sześcioro osób badanych ukończyło studia wyższe, czworo z nich nadal studiuje: jedna osoba na poziomie studiów licencjackich, dwie realizują obecnie studia magisterskie i jedna studia doktoranckie. Badani wybrali zarówno kierunki społeczne: pedagogika, humanistyczne: filozofia, muzykologia czy japonistyka, jak i techniczne: informatyka oraz elektryka.

Sześcioro badanych pracuje, dwoje założyło rodziny i posiada dziecko, z czego jedna osoba rozwiódła się, dwie osoby żyją obecnie w związku.

Osoby badane pochodzą z różnych miejsc Polski. Podczas dobierania grupy badawczej rozesłano informację do około 30 miejsc w całym kraju.

Badani, którzy ostatecznie wzięli udział w wywiadzie, to celowo wybrane osoby z poznańskiego stowarzyszenia oraz fundacji, a także z forum dla dorosłych osób z zespołem Aspergera.

Każdy z wywiadów odbywał się indywidualnie, w miejscu preferowanym przez osobę badaną i trwał od 1 do 3 godzin. Możliwość przeprowadzenia wywiadu swobodnego, a przede wszystkim osobiste poznanie badanych było niezwykle cennym i niezapomnianym doświadczeniem dla badacza. Należy podkreślić, iż

każda z opowiedzianych historii życia jest wyjątkowa, indywidualna, ich własna i unikatowa, wspólnym mianownikiem dla nich wszystkich jest natomiast *zespół Aspergera* i wynikające z niego trudności.

Osoby biorące udział w badaniach, wracały w swoich opowieściach do okresu dzieciństwa, do lat szkolnych. Przywoływane przez nich wspomnienia bardzo wyraźnie układają się w obrazy, a te z kolei w odrębne kategorie doświadczeń. Z obrazów tych wyłaniają się również etykiety, przypisywanie im (świadomie bądź nie) przez rówieśników.

Każda z nazw kolejnych części tekstu sugeruje rodzaj doświadczeń społecznych, jakie nabyła w okresie szkolnym osoba badana. Każdy fragment przedstawia historię życia osób badanych - nierzadko trudną, opatrzoną bolesnymi doświadczeniami, ale przede wszystkim niezwykle ważną – ich własną. W podrozdziale tym pokazano również sposób radzenia sobie z sytuacją, w której przyszło funkcjonować osobom badanym oraz emocje, towarzyszące im w tamtym okresie życia.

Wyniki

Etykieta: NAJLEPSZY UCZEŃ

Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu: inteligentne, posiadające ogromną wiedzę, poszukujące informacji na interesujący je temat, znające liczne ciekawostki i potrafiące o nich opowiadać bez wytchnienia, a jednocześnie nieco wycofane społecznie, zamknięte w sobie, często pozornie niedostępne – wręcz idealnie wpisują się w kryteria stereotypowego młodego naukowca (spoglądając z perspektywy nauczyciela) lub potocznie mówiąc *kujona* (przyjmując stanowisko rówieśników). Otrzymanie takiej etykiety może stanowić dla osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu swoistą szansę skompensowania własnych deficytów społecznych posiadanymi zasobami intelektualnymi, co potwierdzają słowa jednej z badanych osób:

Szybko odkryłam, że skoro za bardzo się nie mogę realizować społecznie, to spróbuję to pokryć swoimi osiągnięciami. Się nie pomyliłam, to była w sumie dobra droga. (K21, 2011)

Jako dobry uczeń, wręcz prymus, postrzegany był także badany: M28, 2004. Badany relacjonuje, iż zawsze bardzo lubił chodzić do szkoły, pomimo tego, że nie miał w niej żadnych kolegów. Jednak brak kompanów do gry w piłkę z powodzeniem zastępował najwyższymi notami w dzienniku. Nauka była dla niego swoistą „tarczą ochronną” przed negatywną oceną innych osób – miał poczucie, że coś

potrafi, jest w czymś dobry, a nawet najlepszy. Pozbawienie go takiego przekonania, pociągnęło za sobą negatywne konsekwencje:

Czułem się dobrze, lubiłem chodzić do szkoły. To się zmieniło dopiero w liceum, kiedy okazało się, że nie potrafię się uczyć i nie jestem na tyle zsocjalizowany, że nie potrafię nawet kombinować, a nawet tak bardzo niedostosowany, że okazało się, że nie bardzo wiem, skąd nawet wziąć pomoce, tzw. naukowe, tzn. ściągawki – a nawet, gdybym je miał, to i tak bym miał problem z wykorzystaniem tego. I wtedy, w liceum, zaczął się potworny stres i miałem problemy żołądkowe. Każdego dnia rano, jak miałem iść do szkoły, to zawsze to był potworny stres. (M28, 2004)

Obniżenie zdolności koncentracji uwagi, będące przyczyną trudności w nauce na poziomie szkoły średniej spowodowało, iż badany czuł się niepewnie – zostało mu odebrane to, co gwarantowało dobrą pozycję w klasie, poza tym na skutek otrzymania niższych ocen nastąpiło obniżenie jego poczucia własnej wartości – świadomość sukcesów edukacyjnych była prawdopodobnie jedyną pozytywną informacją zwrotną, którą otrzymywał w szkole. Pozbawienie jej zachwiało jego poczucie bezpieczeństwa, co zostało okupione silnym stresem, a w konsekwencji ciężką, trwającą wiele lat depresją.

Otrzymana etykieta daje również szansę na doświadczenie poczucia własnej wartości oraz bycia osobą potrzebną. Taka sytuacja nie jest jednak wolna od zagrożeń – jedna z osób badanych deklaruje, iż postrzegana była, jako przydatna dla realizacji celów, takich jak: zapamiętywanie numerów zadań domowych, użyczenie do spisania wykonanych prac lub ściąganie na sprawdzianach. Należy zwrócić uwagę, iż w tej sytuacji istnieje prawdopodobieństwo splotenia relacji rówieśniczych do poziomu kontaktów szkolnych o charakterze formalno-konsumpcyjnym. Stało się tak w życiu dwojga osób z grupy badanych. Każdy z nich postrzegał zaistniałą sytuację nieco inaczej, w inny sposób ją odbierał i inaczej reagował.

Pierwsza osoba (K21, 2011), usilnie walczyła z przyznaną jej w szkole podstawowej etykietą, co potwierdzają jej słowa:

Nie potrafiłam wyjść poza ramy tego, chociaż bardzo się starałam. W późniejszych latach już miałam bardzo duże parcie, żeby z tej etykiety wyjść, ale kompletnie mi się to nie udawało. Nie wiem, być może z jednej strony wynikało to z mojego zamknięcia, ale uważam, że też druga strona jest bardzo ważna w komunikacji. Podejrzewam, że nikt nie dopuszczał nawet do siebie myśli, że można ze mną spróbować porozmawiać na tematy inne niż szkolne, naukowe, czy takie służbowe.

Z kolei druga osoba (K32, 2012), choć wskazuje podobne doświadczenia na poziomie szkoły podstawowej i liceum, deklaruje, iż nie dążyła do zmiany stosunków z rówieśnikami:

Nie potrafiłem zawrzeć kontaktu na zasadzie takiej bardzo spontanicznej. Miałem tam raczej mało znajomych. Generalnie wolałem bawić się, czy być sam i to mi zostało do

teraz. To było tak, że jak tam trzeba było coś wytłumaczyć komuś z nauki, z angielskiego, czy z czegokolwiek innego, to oczywiście, tylko że potem z tego nic nie wychodziło. Nie mieliśmy o czym rozmawiać.

Przyznaje również, że nigdy nie rozumiał swobodnych rozmów, które prowadzili ze sobą jego znajomi, co powodowało w nim swoiste zablokowanie i wywoływało reakcję ucieczki:

W szkole średniej były powiedzmy dwie duże przerwy między lekcjami, więc wtedy chodziłem na chór, umiem śpiewać, więc wykorzystałem swoje umiejętności. Żeby się uchronić przed taką gadką-szmatką, chodziłem właśnie na chór i tak się zastanawiałem o czym oni rozmawiają ze sobą tyle czasu.

Jak wynika z przytoczonego fragmentu, brak umiejętności rozmowy, stres wynikający z trudności przewidzenia potencjalnego tematu konwersacji oraz brak możliwości przygotowania się do niej, spowodował, iż badany z własnej woli ograniczał do minimum kontakty z rówieśnikami, korzystając z możliwości uczestniczenia w zajęciach zorganizowanych. Odczuwana niechęć do swobodnych rozmów doprowadziła również do notorycznego spóźniania się na każdą lekcję oraz poniesienia związanych z tym konsekwencji.

Przeżyte doświadczenia zapadają badanym w pamięć na tyle, iż całkowicie dominują pierwsze minuty rozmów prowadzonych podczas badań. Przytoczone fragmenty wypowiedzi świadczą o tym, iż wysuwanie na pierwszy plan zdolności intelektualnych, mających niejako zatuszować deficyty sfery społecznej, można traktować jako próbę potwierdzenia własnej wartości, mechanizm działający na zasadzie: *jeśli nie mogę być dobry w tym – będę najlepszy w tamtym* lub mechanizm obronny, pozwalający badanym przetrwać w sytuacji emocjonalnie trudnej. Wypowiedzi ukazują także możliwe konsekwencje wynikające z takiej sytuacji, zaliczyć można do nich: zawieszenie relacji na poziomie formalnym, doświadczanie niepokoju w sytuacji swobodnej rozmowy, a także silnych stanów lękowych i objawów somatycznych spowodowanych nagłą zmianą sytuacji – doświadczeniem niepowodzeń na gruncie edukacyjnym. Na powyższe rozważania można spojrzeć z jeszcze jednej strony – przykrywanie deficytów pasmem sukcesów, bez pracowania nad własnymi słabościami, sprawia, że funkcjonowanie tych osób ma charakter pozorny – wystarczy delikatna zmiana, by zaburzyć kruchą konstrukcję i doprowadzić do tragedii⁹.

⁹ M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy – zaburzenia autystyczne w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości*, [w:] *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, T. Pietras, A. Witusik, P. Galecki (red.), Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2010, s. 149; A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2009, s. 21; D. Tandam, *Zespół Aspergera w wieku dorosłym* [w:] *Autyzm i zespół Aspergera*, U. Frith (red.), Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005, s. 206; A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25, s. 145.

Etykieta: OFIARA

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwala na uwidocznienie kolejnej etykiety, nadawanej w okresie szkolnym osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. We wspomnieniach osób badanych dotyczących tego etapu życia, często pojawia się poczucie bycia poniżanym, wyśmiewanym, nękanym przez rówieśników. Trudna sytuacja społeczna tych osób oraz przykre doświadczenia, których są adresatami, sprawiają iż zajmują oni w grupie pozycję *ofiary*.

Zapoznanie się z losami osób badanych, noszących miano *ofiary*, pozwoliło na wyodrębnienie dwóch rodzajów przemocy, doznawanej przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Pierwsza z nich, to przemoc psychiczna. Pozyskana narracja ukazuje, iż osoby z ASD niezwykle często były obiektem wyśmiewania, wyszydzania, kpin, dokuczania oraz psychicznego dręczenia. Potwierdzają to następujące fragmenty wypowiedzi:

Nigdy nie należałem do żadnej „paczki”, chociaż w głębi duszy tego pragnąłem. [...] W podstawówce byłem sam. Nie utrzymywałem żadnych kontaktów z kolegami z klasy. Sprawiło to, że stałem się ofiarą wyśmiewania przez inne dzieci. (M28, 2011)

Inny przykład:

Byłem klasowym pośmiewiskiem, jako że zawsze byłem większy od wszystkich, to unikałem fizycznego znęcania się, bo się po prostu mnie bali, natomiast psychiczne jak najbardziej, [...] różne docinki, wyśmiewanie się, izolacja. (M40, 2009)

Drugi rodzaj przemocy, to przemoc fizyczna, której w okresie szkolnym także doświadczały osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Jeden z najwyraźniejszych obrazów ukazujących doniosłość oraz powagę owego zjawiska zawarty jest w następującej wypowiedzi:

Gimnazjum to czas zmian, z wszystkimi znajomymi z podstawówki straciłem kontakt. Od tego czasu nie miałem już kolegów, nie spotykałem się z nikim poza szkołą. W ławce siedziałem sam, zaczepiano mnie na przerwach i niektórych lekcjach, próbowano zamknąć mnie w damskiej toalecie szkolnej. (M25, 2005)

Badany M40, 2012 przywołuje w swoich wspomnieniach konkretne przejawy nękania przez rówieśników:

Zbite okulary, rozcięty tornister, skradzione pieniądze czy pomazane obraźliwe sformułowania na mnie na murach szkoły, to jedynie garstka.

Trudności związane z poczuciem upokorzenia oraz bycia ofiarą przemocy nie pozostały bez konsekwencji rzutujących na funkcjonowanie osób badanych. Jedną z nich, zajmując przez większość swojego życia pozycję ofiary, przestała w jakikolwiek sposób reagować na doznawaną krzywdę, myśląc że to uchroni ją przed

kolejnymi atakami lub poprawi, a jeśli nie poprawi, to przynajmniej nie pogorszy sytuacji:

To trwało przez całą podstawówkę. Ja wolałem nie reagować, bo bałem się, że to może pogorszyć sprawę. Oni mnie obrażali, a ja nic. Staralem się nie przejmować. (M30, 2009)

Inne reakcje wywołane poczuciem odrzucenia, na skutek doznawanej krzywdy, to przekonanie o negatywnym nastawieniu innych osób względem osoby badanej:

To właśnie było tak, że te osoby, które były ze mną w podstawówce, to część z nich poszła ze mną do klasy do gimnazjum. No i oczywiście tam pewnie już nagadały moje „stare” koleżanki na mnie innym, podejrzywam (K24, 2013).

Ponadto na skutek doświadczanej przemocy może dochodzić również do wycofania społecznego tych osób, zaprzestania podejmowania wysiłku w celu nawiązania kontaktu z rówieśnikami, na skutek przekonania, iż nie jest osobą lubianą przez rówieśników i nic tego nie zmieni:

Ja na pewno nie czułem się osobą lubianą, [...] nie czułem się akceptowany i nie obchodziło mnie to zupełnie. (M40, 2009)

Z historii przytoczonych przez badanych wynika, iż życie z etykietą *ofiara* spowodowało, że osoby te nabyły przekonania o braku własnej wartości, w ich życiu zaczęła uwidaczniać się bierność, a nawet zjawisko wyuczony bezradności¹⁰ – nie starali się nawiązać nowych relacji, gdyż byli przekonani, iż poniosą kolejną porażkę.

Wszystkie wymienione konsekwencje, poniesione na skutek otrzymania etykiety *ofiara* w środowisku rówieśniczym, skutkować mogą doświadczaniem przez osoby badane samotności, o której mówią, choć nie wprost:

Bardzo chciałem nawiązać z kimś kontakt, ale z powodu mojej dużej nieśmiałości nie było to niestety możliwe... (M25, 2005)

Przeżycie okresu szkolnego z etykietą *ofiara*, która silnie nacechowana jest negatywnymi emocjami płynącymi z otoczenia zewnętrznego wobec osoby prześladowanej, nękaney, wyśmiewanej, może prowadzić do utraty zaufania do ludzi oraz uruchomienia licznych mechanizmów obronnych, po to, by przetrwać koszmar, w którym uczestniczą osoby badane. Ucieczka w głąb siebie, bezradność, nieumiejętność proszenia o pomoc oraz rezygnacja z nawiązywania dalszych kontaktów, stanowią efekt przyznanej etykiety. Biorąc pod uwagę sfery deficytowe, charakterystyczne dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, nie trudno zauważyć, iż w konsekwencji taka sytuacja prowadzi może do nasilenia objawów i pewnego rodzaju „pogłębienia” niepełnosprawności.

¹⁰ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1996.

Etykieta: INNY

Poczucie odmienności niezwykle często towarzyszy osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, co potwierdzają wspomnienia przywołane przez badanych. Każda z osób doświadczających poczucia inności, opisuje historię z własnej perspektywy, w sposób subiektywny, połączony z osobistą interpretacją zdarzeń. Jednak to, co łączy wszystkie narracje, to ból wynikający z faktu bycia kimś odmiennym od rówieśników, różniącym się w sposób zauważalny dla otoczenia i samej osoby badanej. Niektóre osoby relacjonując swoje doświadczenia, opisując emocje, wprost nazywają siebie *innym*:

Siedziałem sam w ławce, nie miałem kolegów, [...] tak jak w podstawówce i gimnazjum nadal nie chodziłem z nikim na wagary. Byłem więc tym innym. (M25, 2005)

Z kolei inna osoba badana (K24, 2013) stwierdza, iż jej znajomi uważali ją za „coś dziwnego”. Wyraża ona tym samym dostrzeżenie uprzedmiotowienia własnej osoby przez rówieśników. Dla nich była zjawiskiem, dziwakiem, zwracającym na siebie uwagę, lecz niezrozumianym i nieistniejącym w życiu klasy. Grupa pozwalała jej dosadnie odczuć własną odmiennność, poprzez traktowanie jej w kategoriach drugorzędności. Ponośliła konsekwencje niezdolności zaakceptowania przez otoczenie innej jakości funkcjonowania. K24, 2013 przytacza dwa dobrze ilustrujące zjawisko przykłady. Pierwsze zdarzenie miało miejsce na etapie szkoły podstawowej, natomiast drugie na studiach:

Umówiłam się raz z koleżanką u niej w domu, no i ja już tam do niej przyszedłam, a rodzice (chyba im nie powiedziała) – „nie, bo ona musi się uczyć, do widzenia”. I to było raz i to było to nieudane, ale jakoś nigdy nikt mnie nie zapraszał.

A także:

Na UW, to w ogóle nie i na przykład było coś takiego, że wszyscy się gdzieś spotykali, a ta wiadomość nawet do mnie nie docierała, że coś robią poza zajęciami.

Osoby badane twierdzą również, iż wielokrotnie miały poczucie, że przebywanie z nimi było powodem wstydu dla ich rówieśników. Utrzymywanie kontaktu często było ukrywane (wynikało to zwykle z inicjatywy rówieśnika):

Pamiętam taką sytuację, byłem z takim kolegą – Witkiem na wakacjach i on mnie na wakacjach prosił: „tylko nie mów nikomu w klasie, że byłem z Tobą na wakacjach”. Jak byłem z nim w tych Tatrach, to wszystko było super, ale „tylko nie mów, że byłem”. Mniej więcej tak to wyglądało. Wiesz... Oficjalnie trzeba było mnie unikać. (M22, 2003)

Inny przykład:

Rozmawialiśmy głównie poza szkołą, ludzie się wstydziли utrzymywać ze mną kontakty w szkole. (M40, 2009)

Doświadczenie *inności* przez osoby z grupy badanych sprawia, iż zdarza się, że szukają oni własnego, przychylnego dla siebie miejsca, w którym czują się możliwie najbardziej komfortowo. Analiza wypowiedzi badanych pozwoliła wyodrębnić dwie pozycje zajmowane przez nich. Należy podkreślić, iż owe miejsce jest wyrazem indywidualności osoby, jej osobowości, posiadanych preferencji oraz innych czynników właściwych tylko i wyłącznie dla danej osoby.

Jedną z możliwości jest bycie nieco z boku, choć w grupie. Oznacza to, iż człowiek uczestniczy w życiu grupy na tyle, na ile jest to zgodne z jej możliwościami, wynikającymi z poziomu funkcjonowania społecznego osoby badanej, czerpiąc przy tym maksymalną radość z bycia z innymi ludźmi. Z drugiej strony natomiast pozostawia ona sobie możliwość delikatnego wycofania się w chwili wystąpienia sytuacji niesprzyjającej, zbyt ciężkiej, czy niezrozumiałej. Świadomość istnienia owej możliwości postrzegana jest przez badanych jako swoisty „wentyl bezpieczeństwa”, dzięki któremu osoba ma świadomość, że w każdej chwili może tymczasowo opuścić grupę, po czym ponownie do niej dołączyć:

Ja wolę być trochę z boku, choć w grupie. Bo to nie jest tak, że się izoluję od grupy – nie izoluję się. Ale być tak troszeczkę z boku i słuchać, powiedzieć czasami coś tak troszeczkę od siebie – i tak mi się najlepiej żyje. Niby w grupie, ale tak naprawdę w każdej chwili, jak trzeba, można się troszeczkę wycofać. I nikt mnie wtedy nie zmusza, nie pyta dlaczego, wszyscy wiedzą, że „po prostu on taki jest”. (M22, 2003)

Ta sama osoba relacjonuje dalej:

Jestem obok, niby jestem z tymi kolegami, ale też nie do końca. Jakoś tak zawsze mi to pasowało, ważne było to, [...] żeby w grupie jednak być. Bo to jest to, czego zawsze się bałem, że grupa mnie odrzuci. Tego nigdy nie chciałem. Ale z drugiej strony nie potrafię być w grupie tak zupełnie i jak ja słyszę jakieś wyjścia, na jakieś piwo, to mnie tak nie do końca – to nie jest takie moje życie, to mi tak nie do końca pasuje.

Inny przykład:

Zawsze byłam na uboczu klasy. Zawsze tak wychodziło, że byłam indywidualistką, choć żyłam z ludźmi, to często ciężko mi było się dogadać z kimkolwiek. Mało kto podzielał mój pogląd na świat. (K21, 2011)

Przytoczone fragmenty wypowiedzi pozwalają stwierdzić, iż osoby badane dobrze czują się w tym miejscu, na tej pozycji w grupie, w której się znajdują. Nie próbują wnikać głębiej w strukturę grupy, a jednocześnie nie chcą żyć bez niej. Wynikać to może z dobrej znajomości własnych granic, wyznaczonych przez posiadane możliwości oraz ograniczenia.

Te same czynniki wpływać mogą na przyjęcie zupełnie innego miejsca w grupie, mianowicie dobrowolnego przyjęcia pozycji samotnika. Oddalenie się od grupy, a właściwie bycie poza nią, samotność oraz możliwość oddania się włas-

nym zainteresowaniom i czynnościom, które rzeczywiście sprawiają danej osobie przyjemność w zamian za obecność ludzi i często towarzyszący temu zgiełk, było tym, czego pragnęły osoby badane:

Na przerwach zdarzało mi się z kimś rozmawiać, ale najczęściej siedziałem sam, zwłaszcza przyjemne były przerwy na dworze, gdzie mogłem sobie znaleźć odległe miejsce gdzieś pod drzewem i skupiać się nie na ludziach tylko na przyrodzie. (M40, 2012)

Inna osoba zwraca uwagę, iż przyjęcie pozycji samotnika zapewniło jej tzw. „święty spokój”, który był najwyraźniej cenny dla niej w owym okresie życia:

Funkcjonowałem zupełnie na boku i dzięki temu nikt specjalnie mi głowy nie zawracał. (M40, 2009)

Odnalezienie przestrzeni dla siebie w grupie rówieśniczej jest niezwykle ważne z punktu widzenia poczucia własnej wartości, wpływającej na kształtującą się jeszcze tożsamość młodego człowieka. Wysłuchanie narracji badanych oraz kilkukrotna analiza ich wypowiedzi pozwala stwierdzić, iż mimo że żadna z badanych osób nie nazwała swoich emocji wprost, nie wyartykułowała tego, co czuła, to jednak w ich głosie oraz sposobie wypowiedzi zauważalny jest smutek oraz poczucie bezradności. Osoby badane często wyrażały chęć zmiany swojej sytuacji, jednak w większości nie potrafiły znaleźć odpowiedzi na pytanie: „w jaki sposób mogą tego dokonać?”. Zmiana swojego położenia udała się jedynie czterem osobom, których pozycje wśród rówieśników opisano powyżej.

Wydaje się zatem, iż postrzeganie siebie przez pryzmat inności oraz przekonanie, iż właśnie tak jest się odbieranym przez otoczenie, a także chęć pozyskania informacji na temat tego, w jaki sposób można przyłączyć się do „głównego nurtu” życia społecznego, jest powodem, dla którego osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mogą potrzebować wsparcia oraz pokierowania, by móc „pełnoprawnie” funkcjonować w grupie rówieśniczej.

Etykieta: NIKT

Odrzucenie społeczne osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu może również przejawiać się poprzez, z pozoru niegroźne, niezauważanie ich. W narracjach osób biorących udział w badaniach pojawiają się konkretne przejawy braku akceptacji, wyrażanego poprzez pomijanie danej osoby, wykluczając ją tym samym z życia społeczności klasowej:

Czułam się pomijana, to chyba by było najlepsze określenie. Zawsze byłam pomijana [...] zawsze byłam dość dużą indywidualistką, a im więcej było tych porażek, tym było gorzej z tym wszystkim. (K21, 2011)

Osoby badane zwracają również uwagę, iż często spotykali się z lekceważeniem własnej obecności przez rówieśników. Doświadczali przy tym poczucia bycia nieważnym, zbędnym, co potwierdza następująca wypowiedź:

Było tak, że szli gdzieś, ja siedziałam obok i oni siadali, gadali sobie i nikt mi nie zaproponował nawet, czy przysiądę się, albo coś, tak jakbym w ogóle nie istniała. (K24, 2013)

W klasie nie byłam lubiany albo, co częstsze, w ogóle niedostrzegany... (M40, 2012)

Inni badani (M28, 2004 oraz K21, 2011) podkreślają, iż boleśnie odczuli neutralny czy wręcz obojętny stosunek rówieśników do własnej osoby. Badany M22, 2003 twierdzi, że nawet łatwiej byłoby mu pogodzić się ze świadomością bycia osobą nielubianą w klasie, niż „traktowaną, jak powietrze”.

Życie z etykietą *nikt*, będącą przejawem chronicznego odrzucenia społecznego, ze świadomym lub nieświadomym wykorzystaniem pozornie nieinwazyjnych „zabiegów”, o których wspomniano powyżej, może skutkować wystąpieniem u tych osób apatii, poczucia beznadziei, uważania siebie za człowieka bezwartościowego, a także skrajnej bezradności oraz braku możliwości wpłynięcia na własną sytuację¹¹.

Podsumowując trzeba podkreślić, iż wyodrębnienie etykiet, takich jak: *najlepszy uczeń*, *ofiara*, *inny* oraz *nikt*, wskazujących niejako rodzaj odrzucenia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przez rówieśników nie miało na celu wartościowania ich znaczenia w życiu osób badanych. Dokonanie waloryzacji nie miało tutaj miejsca, bowiem przyznawanych etykiet nie można podzielić na lepsze i gorsze. Wszystkie łączą się z wykluczeniem, wszystkie naznaczają. Ponadto zauważyć można również, iż każda osoba w swoją historię wpisana ma więcej niż jedną etykietę. Wydaje się to jak najbardziej naturalne, ponieważ odbiór osoby zmienia się w zależności od poziomu edukacyjnego, środowiska, a także sytuacji oraz grupy osób, którą przywołuje we wspomnieniach osoba badana.

Należy zaznaczyć, iż wszystkie wyodrębnione etykiety nadawane osobom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają wspólny mianownik, którym niewątpliwie jest odrzucenie, mogące powodować bardzo poważne konsekwencje. Dokładny opis skutków odrzucenia przedstawiono w kolejnej części analizy materiału badawczego.

¹¹ M. Kotlicka-Antczak, *Autyzm? nie tylko dziecięcy...*, s. 147–148.

Podsumowanie

Konsekwencje odrzucenia: SPOŁECZNE WYGŁODZENIE

W licznych tekstach oraz badaniach naukowych, a także w kryteriach diagnostycznych zaburzeń ze spektrum autyzmu¹² odnaleźć można informację, iż osoby z ASD posiadają deficyty w sferze społecznej. Rozmowy z osobami badanymi pozwoliły dowiedzieć się niejako u „źródła”, a dzięki temu również uzmysłowić sobie, iż u części osób, problemem nie jest brak chęci, czy motywacji do podejmowania kontaktów z innymi ludźmi, lecz nieumiejętność ich nawiązywania i podtrzymywania. Zatem osoby te, złaknięte interakcji społecznych, nierzadko zdolne są do skrajnych, czasami wręcz desperackich działań, by zdobyć aprobatę rówieśników. Trzeba jednak zaznaczyć, że wśród osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są również takie, które choć odczuwają gorycz odrzucenia, dobrze czują się przebywając samotnie i z własnej woli stronią od ludzi (M40, 2012).

Badani nie ukrywają, iż często wykazywali dużą determinację, podczas podejmowanych prób nawiązywania kontaktów interpersonalnych. M28, 2011 otwarcie przyznaje, że próbował nawiązywać kontakty „na siłę”. Czasami udało się osiągnąć zamierzony cel, lecz nigdy relacje te nie przetrwały próby czasu. Inne osoby twierdzą, iż były zdolne do podejmowania niemalże wszystkich działań, by „przypodobać” się grupie i „wkupić się w łaski” rówieśników:

Próbowałam też trochę hmm ... jakby to nazwać kolokwialnie to pewnie podlizywałam się, ale trochę też próbowałam działać pod rówieśników, testować, że może jak zacznę się zachowywać jak oni, tak nie do końca grzecznie, może oni mnie zaakceptują [...] próbowałam nawet pisać obraźliwe wierszyki na nauczycieli, żeby zyskać jakieś uznanie rówieśników, że też potrafię i nie zawsze jestem taka grzeczna. (K21, 2011)

M22, 2003 przytacza przykład, ukazujący nie tylko ogromną chęć akceptacji grupy, lecz również konsekwencje, które z tytułu swojego zachowania poniósł:

Wszystko robić, żeby tylko kontakt mieć z grupą. Czasami nawet takie nie do końca... Jak sobie nie radziłem z czymś, no to często była agresja, tak... Komuś się coś nie podobało, a tu błędny rycerzyk przyszedł, ale wbrew pozorom nie dlatego, żeby pobić, tylko np. kogoś ratowałem. To takie dziwne było, potem się śmiałem, bo jakiś uczeń ma problemy, bo gimnazjaliści go gnębili, a tu ja - chłopiec z pierwszej klasy podstawówki idzie na gimnazjalistów i wziął się rzucił im na szyję i się trzymał na tych plecach i nauczycielka go ściągała, bo zaatakował „mojego”.

I nauczyciele od razu, że ja, to jest ten, który bije, zaczepia... [...] cokolwiek bym nie zrobił, to i tak miałem taką opinię [...] A jeszcze miałem problem, bo nie potrafiłem się bronić tak słownie: „nie moja wina”, tylko jak jest problem, to ja już nie wiem, co zrobić.

¹² American Psychiatric Association (2012–2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 7 ed., Washington, DC

Wydaje się, że osoby pragnące nawiązać relacje z grupą nie zważają na skutki, negatywne konsekwencje własnych działań. Ukazuje to głębokie znaczenie, jakie dla sześciorga badanych miały w okresie edukacji związki z rówieśnikami. Osoby te zgadzają się także na nawiązanie relacji niesymetrycznej, opartej na wykorzystaniu, w której badany zajmował pozycję drugoplanową, a często był jedynie „narzędziem” do osiągnięcia celu:

Było coś takiego, że wyjechaliśmy na zieloną szkołę i była taka para i oni się pokłócili, on chyba chciał – nie chyba, ale na pewno, już teraz wiem, ale wtedy nie wiedziałam – po prostu on się przyczepił do mnie i poszliśmy w coś tam grać, gadał ciągle do mnie i się okazało, że tylko po to, żeby tamta się poczuła zazdrosna. Ja myślałam, że on chciał ze mną pogadać. Dopiero po paru latach się kapnęłam, że to o co innego chodziło. (K24, 2013)

Spoleczne wygłodzenie przejawia się również w zaprzestaniu dbania o jakość nawiązywanych kontaktów. M40, 2009 przyznaje, że potrzebował innych ludzi, bez względu na ich cechy charakteru, czy osobowość. Z kolei inny badany zwraca uwagę, iż w okresie tym, rozpaczliwe poszukiwania znajomych doprowadziły do tego, iż nie tyle ważne było uzyskanie akceptacji, co zatracenie poczucia bycia odrzuconym:

To jest za dużo powiedziane, że mnie lubił, ale przynajmniej mnie nie – nie lubił. (K24, 2013)

We wszystkich narracjach, w których osoby badane deklarowały wyraźną potrzebę posiadania znajomych, uwidacznia się ogromny trud tych osób, włożony w podejmowanie inicjatyw społecznych, tak problematycznych dla nich. Korzystanie z komunikatorów internetowych, zakładanie kont na portalach społecznościowych, rozmawianie przez telefon, zapraszanie znajomych na spacer, czy do swojego domu, to jedynie kilka przykładów ukazujących wysiłek tych osób.

Opisane zjawisko *wygłodzenia społecznego* stanowi bardzo duże, a przede wszystkim realne zagrożenie dla funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Niezaspokojenie potrzeb sfery społecznej niejako w sposób naturalny sprawia, iż badani zaczynają poszukiwać kontaktu „na własną rękę”. Niestety często zdarza się, iż na skutek własnej naiwności, nieumiejętności rozpoznania prawdziwego celu ludzkich działań, dosłownego rozumienia wypowiedzi oraz trudności w tak zwanym rozumieniu „między wierszami” narażone są na zranienie. *Spoleczne wygłodzenie* sprawia, iż przestają zwracać uwagę na drugą osobę – desperackie poszukiwania sprawiają, iż jakość kontaktu schodzi na dalszy plan, a także na samych siebie – jak deklarują, są w stanie wiele zrobić (niejednokrotnie nawet poniżyć się), by pozyskać sympatię kolegów. Prowadzić to może zatem do uprzedmiotowienia obu stron relacji, w której jedna z nich, umownie „słabsza”, będzie pracowała na rzecz drugiej, robiła dokładnie to, co zostanie jej „zlecone”.

Z kolei strona pozornie „mocniejsza” nie jest ważna jako osoba, lecz jako obiekt niezbędny do zaspokojenia potrzeb natury społecznej. Taka relacja, z założenia nie może być owocną, a jedyne, co może przynieść osobom w nią uwikłanym, to emocje o pejoratywnym zabarwieniu skierowane zarówno do siebie nawzajem, jak i do siebie samych. Wpływają one w sposób negatywny na budującą się tożsamość oraz nawiązywanie relacji w późniejszym życiu¹³, a co za tym idzie realizowanie zadań rozwojowych przypisanych kolejnym etapom¹⁴.

Zakończenie

(Nie)pozorna akceptacja

Chęć bycia akceptowanym, przejawiająca się między innymi poprzez odczuwanie potrzeby bycia kimś ważnym, istotnym dla innych, a także dążenie do uzyskania statusu pełnoprawnego członka grupy społecznej, często określanej mianem „własnej paczki”, jest jedną z bazalnych potrzeb każdego człowieka. Większość osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu przejawiają silne pragnienie posiadania znajomych, kolegów, przyjaciół, co znajduje potwierdzenie w literaturze naukowej¹⁵, książkach biograficznych¹⁶, a także w przeprowadzonych badaniach.

Ośmioro spośród badanych (osoby: K21, 2011, M28, 2004, M22, 2003, M30, 2009, M32, 2012, K24, 2013, M40, 2009 oraz M40, 2012) przyznało, iż miało w swoim życiu (w okresie dzieciństwa i/lub adolescencji) osobę lub rzadziej osoby, które mogłoby określić mianem przyjaciół. Należy także podkreślić, iż nie wszyscy badani (osoba M28, 2004 i M32, 2012) dostrzegają różnicę między znajomym, kolegą i przyjacielem. Traktują oni często owe pojęcia synonimicznie, a tym samym używają ich zamiennie. Niektórzy z nich określają mianem przyjaciół osoby, z którymi siedzieli w ławce szkolnej bądź spędzali czas wolny na terenie szkoły:

Zaczęliśmy siedzieć w jednej ławce, w pierwszej klasie chyba, też się odwiedzaliśmy [...] Zasadniczo w klasie, czy w szkole, spędzaliśmy dużo czasu w swoim towarzystwie, czy to na przerwach, czy podczas jakichś wycieczek szkolnych. (M28, 2004)

M30, 2009 relacjonuje natomiast:

W podstawówce miałem kilku przyjaciół, co prawda niewielu, ale... Rozmawialiśmy sobie na przerwach. Właściwie nic więcej. A w liceum wydaje mi się trochę mniejszy

¹³ A. Wojciechowska, *Pomiędzy dzieciństwem...*, s. 145.

¹⁴ E. Gurba, *Wczesna dorosłość...*; P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

¹⁵ A. Rynkiewicz, *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk 2009.

¹⁶ Ch. Preiãmann, *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.

miałem... miałem słabsze relacje z nimi. No, właściwie tylko tak, że w szkole się widywaliśmy. Poza szkołą już nie. Czasami się spotykałem z kolegami, z którymi rozmawiałem na przerwach, poza szkołą, ale to nie były częste spotkania. Raz tak na tydzień, na dwa.

Z kolei kolejna osoba – M40, 2012 stwierdziła, że właściwie wszystkich, z którymi nawiązała interakcję, nazywała przyjaciółmi, ponieważ w jej subiektywnej opinii nie istnieje kategoria koleżeństwa, która można traktować rozdzielnie z pojęciem przyjaźni. Wartościowanie istotności relacji z innymi ludźmi jest zatem jednoznaczne: albo dana osoba staje się przyjacielem, albo kontakty zostają zerwane.

Z spostrzeżeń osób badanych na temat zawierania głębszych znajomości (przyjaźni) w okresie dzieciństwa oraz adolescencji wyłania się także jej pozytywny obraz, ukazujący iż nawiązanie prawdziwej, szczerzej relacji, choć trudne, nie jest niemożliwe. Przytoczone słowa ukazują w sposób najpełniejszy znaczenie wspomnianych interakcji dla osób badanych:

Bardzo ważnym kontaktem na etapie podstawówki był kontakt z dziewczyną, która przyjechała do naszej klasy, została dołączona w 5 klasie. [...] Byłam z tego powodu przeszczęśliwa, bo nareszcie był ktoś kto rozumiał moje niektóre dziwactwa, ktoś kto nie widział w tym nic dziwnego, ktoś kto też mógł mi pokazać coś ciekawego i ktoś, kto nie postrzegał mnie tylko jako najlepszej uczennicy. (K21, 2011)

Narracja innej osoby:

Miałem swoich takich przyjaciół – miałem mojego sąsiada Krystiana, z którym do dzisiaj kontakt utrzymuję naprawdę super i on wie, jak ze mną trzeba. Jak trzeba ze mną żyć, żeby było dobrze. [...] on czasami miał ze mną trudno, nie ukrywam, ale potrafił zrozumieć, na przykład jak miałem swoje problemy w wieku dojrzewania, to potrafił być naprawdę nie do wytrzymania i Krystian potrafił naprawdę dużo niemiłych słów ode mnie usłyszeć, a on to przemilczał ze spokojem. Wiedział, że ja czasami, jak mówiłem coś, to nie mówiłem po to, żeby mu powiedzieć, tylko to szło tak trochę w eter, żeby się rozładować – na tej zasadzie i on to wiedział. I zawsze mówiłem: „Krystian przepraszam”, a on mówił „spoko”. (M22, 2003)

Osoby: K21, 2011 i M22, 2003 wprost deklarują, iż były bardzo zadowolone z powodu posiadania osoby, która akceptowała je w pełni, takimi jakimi były, przed którą nie musiały udawać, wchodząc w role, która nie wykorzystywała ich zasobów intelektualnych dla realizacji własnych celów, a nade wszystko dzięki której czuły się zrozumiane i ważne. Wnikając nieco głębiej zauważyć można, iż przytoczone fragmenty wypowiedzi ukazują, że dla tych osób najważniejsze było dostrzeżenie ich podmiotowości, spojrzenie na nie, jak na OSOBY, jednostki pełnowartościowe.

Część osób spośród badanych, którzy deklarowali, iż doświadczyli w swoim młodym życiu przyjaźni, wskazywało, iż zasadniczo związki te oparte były o podobne, a niekiedy zazębiające się zainteresowania (osoby: K21, 2011, M40, 2009, M40, 2012). Osoby te często nie wyobrażają sobie, iż relacje tego typu można budować na innym fundamencie niż wspólne pasje:

Na studiach już było trochę lepiej, bo to były studia informatyczne i tam można było jakąś płaszczyznę zainteresowań znaleźć wspólną i tam mogłem jakieś relacje nawiązać. (M28, 2004)

Cechą charakterystyczną dla badanej grupy osób jest nieumiejętność oraz nieświadomość możliwości przeniesienia kontaktów z terenu szkoły poza nią (osoby: M22, 2003, M30, 2009, M32, 2012), co tłumaczy wypowiedź jednego z badanych:

Zawsze miałem tak jedną, dwie osoby, z którymi naprawdę się trzymałem, niestety u mnie często to tak wyglądało, że typowo jak ASPI, jak jest szkoła, to są lekcje, są ci znajomi, kończy się szkoła, no to nie ma, no bo oni są znajomymi ze szkoły. Na tej zasadzie. I długo musiałem walczyć ze sobą, żeby nauczyć się tego, że poza szkołą, też można z nimi kontakt utrzymywać. (M22, 2003)

Konsekwencją trudności w dostrzeganiu zasad rządzących interakcjami społecznymi jest specyficzne postrzeganie częstości kontaktów osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu z osobami, określanymi mianem przyjaciół. Wprawdzie częstotliwość ta jest obiektywnie niska – nieformalne spotkania, odbywające się z natężeniem od kilku razy w miesiącu do kilku razy w roku – jednak z perspektywy osób badanych nie zawsze oceniana jest w ten sam sposób. Niektóre osoby uważają oczywiście, iż kontakt ten jest zbyt rzadki (osoby: M30, 2009, M40, 2009, M28, 2011), z kolei inne osoby badane (M28, 2011, M25, 2005, M40, 2012) twierdzą, iż spotkania na gruncie swobodnym, mimo iż odbywają się dość incydentalnie (dwa do trzech razy do roku), stanowią przejaw prowadzenia przez nich niezwykle intensywnego życia towarzyskiego.

Podsumowując należy przedstawić, dlaczego odczuwana przez osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w okresie dzieciństwa oraz adolescencji akceptacja ze strony grupy rówieśniczej, została określona mianem *(nie)pozornej*. Z narracji grupy badanej wynika, iż większość z tych osób przez pewien czas czuła się akceptowana, miała wrażenie, że jest częścią grupy, z członkami której nawiązała silne (ze swojego punktu widzenia) relacje. Jednak spoglądając głębiej dostrzec można pozorność oraz powierzchowność owych związków. Część osób sądziło, iż doświadczało akceptacji rówieśników - wspólne siedzenie w ławce, rozmowy podczas przerw, często wyłącznie na temat podobnych zainteresowań – jednak dopiero z perspektywy czasu i po głębszej analizie relacji badanych, w większości przypadków akceptacja wydaje się być pozorem. Stanowi ona substytut prawdzi-

wych, głębokich relacji przyjacielskich, które na poziomie szkolnym zadawały badanych, lecz ulegały zerwaniu wraz z zakończeniem szkoły.

Świadomość braku akceptacji oraz odrzucenia przez grupę rówieśniczą jest jednym z najtrudniejszych doświadczeń, zdarza się, iż można pozostawić ją za ścianą przeszłości, choć niestety nie zawsze. Wydaje się zatem, iż istnieją dwa czynniki, niezbędne wszystkim osobom do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie (bez względu na wyjściowy poziom posiadanych kompetencji społecznych). Owymi czynnikami jest samoakceptacja oraz akceptacja ze strony osób najbliższych. Umożliwiają one zaspokojenie właściwie wszystkich potrzeb psychologicznych człowieka: warunkują poczucie bezpieczeństwa, własnej wartości, bycia kimś ważnym, istotnym, posiadania kogoś znaczącego. Przejawem samoakceptacji są słowa jednego z badanych (M22, 2003), które stanowią najlepsze podsumowanie dla rozważań, podjętych w niniejszej pracy:

Zespół Aspergera to nic strasznego, z tym można i po prostu trzeba nauczyć się żyć.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2012–2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 7 ed., Washington, DC.
- Bee H. (2004), *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań.
- Bronfenbrenner U. (1981), *The ecology of human development. Experiments by nature and design*, Harvard University Press, London.
- Gnitecki J. (2007), *Metodologia pedagogiki i metodologia badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Poznań.
- Garba E. (2012), *Wczesna dorosłość [w:] Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012
- Garba E. (2008), *Wczesna dorosłość [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kendall P. (2004), *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji. Mechanizmy zaburzeń i techniki terapeutyczne dla praktyków i rodziców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- Kotlicka-Antczak M. (2010), *Autyzm? nie tylko dziecięcy – zaburzenia autystyczne w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości [w:] Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, T. Pietras, A. Witusik, P. Gałecki (red.), Wydawnictwo Continuo, Wrocław.
- Liberska H. (2012), *Teorie rozwoju psychologicznego*, *Psychologia rozwoju człowieka*, J. Trempała (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lipowska M. (2011), *Dysleksja i ADHD współwystępujące zaburzenia rozwoju: neuropsychologiczna analiza deficytów pamięci*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- Oleś P. (2011), *Psychologia człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Patton M. (2002), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage, London.
- Preiämänn Ch. (2012), *Zespół Aspergera. Jak z nim żyć, jak pomagać, jak prowadzić terapię*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.

- Rynkiewicz A. (2009), *Zespół Aspergera. Inny mózg, inny umysł*, Wydawnictwo HARMONIA, Gdańsk.
- Seligman M. (1996), *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań.
- Tandam D. (2005), *Zespół Aspergera w wieku dorosłym [w:] Autyzm i zespół Aspergera*, U. Frith (red), Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa.
- Wojciechowska A. (2013), *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością – o dorastaniu osób z zespołem Aspergera*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 25.

Bogusław Śliwerski

Edukacyjne uwarunkowania politycznego oraz dydaktycznego analfabetyzmu w III RP

Educational Conditions of Political and Didactic Illiteracy in the Third Polish Republic

The article aims to answer the question what the political illiteracy of graduates of general education in Poland really means. It examines the relationships between global mechanisms for the functioning of the government educational policy as well as the context of situations in which reformers and agents of changes become related to each other being determined by social, cultural and institutional structures. Taking into consideration both my own research and the research done by others, I show how, since 1993, the Polish politicians have been using social engineering to block the students, parents and teachers in their real participation in school management and educational process.

Słowa kluczowe:

Keywords: illiteracy, education policy, education, democratization, centralism of education

Chcąc odpowiedzieć na pytanie, czym jest analfabetyzm polityczny absolwentów naszego szkolnictwa, zwróćę najpierw uwagę na związki zachodzące między globalnymi mechanizmami funkcjonowania polityki oświatowej oraz kontekstem sytuacji, w których reformatorzy i podmioty zmian występują względem siebie w relacjach zdeterminowanych przez struktury społeczne, kulturowe i instytucjonalne. Stanisław Ossowski opisał strukturę społeczną jako system stosunków międzyludzkich, które cechuje wzajemny lub jednostronny dystans, więź lub antagonizm. W sytuacji centralistycznej polityki oświatowej stosunki zależności między władzą MEN a nauczycielami prowadzają się do jednostronnej relacji wzmacnianej środkami przymusu, by ich zmusić do pożądanego działania i postaw afirmowania czy przynajmniej popierania zmiany.

W państwie demokratycznym nie ma możliwości całkowitego podporządkowania nauczycielstwa monopolowi resortu edukacji, gdyż w systemie szkolnym

istnieją obok placówek i szkół publicznych także niepubliczne, gdzie tym ostatnim nie można już narzucić jednostronnych zależności we wszystkich dziedzinach szkolnego kształcenia. Współzależność stron ma tu charakter nierównorzędny ze względu na kwestie ekonomiczne (np. wysokość subwencji państwa do edukacji uczniów w szkołach niepublicznych może być zredukowana, ogranicza), programowe – obowiązek realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz częściowo prawne – spełnienie minimalnych wymogów formalnych związanych z zatrudnianiem i kwalifikacjami nauczycieli.

System szkolny może zatem być zamknięty, jak miało to miejsce w okresie państwa quasi totalitarnego, jakim była PRL, albo otwarty czy częściowo otwarty, ze względu na prawo do wprowadzania w nim zmian różnego rodzaju (programowych, strukturalnych, metodycznych, aksjonormatywnych itp.). „Nie wszystkie jednak współzależności mechanizmu życia zbiorowego unaoczniają się jego uczestnikom w sposób bezpośredni. Znaczna, we współczesnych złożonych społeczeństwach przeważająca ich część przebiega poza obszarem stosunków osobiście doświadczanych, a nierzadko również uświadamianych przez uwikłane w nie jednostki” (Nawojek 1982, s. 11.). Władza etatystyczna w kraju o wolnorynkowej gospodarce, gdzie ma miejsce także otwarty przepływ i dostęp do różnych idei i doświadczeń w wyniku procesu globalnej komunikacji, sterowanie szkolnictwem odgórnie jest wejściem w konflikt już nie tylko z podmiotami odpowiedzialnymi za wdrażanie narzucanych im zmian, rozwiązań, ale także w jeszcze silniejszy spór ze społeczeństwem, które jest już świadome narzucanych dzieciom i młodzieży różnic w „nadbudowie” procesu kształcenia oraz ich politycznych uwarunkowań.

Czym jest polityczny analfabetyzm? W szerokim tego słowa znaczeniu jest to brak wiedzy, umiejętności i gotowości do działania w sprawach wspólnych dla danej społeczności i narodu. To jest całkowity lub częściowy brak orientacji, świadomości co do przysługujących jednostce praw, w wyniku czego nie uczestniczy ona całkowicie lub w pełni świadomie we współdecydowaniu także o własnym losie. Brak zainteresowania środowiskiem własnego życia zaczyna się już w rodzinie, szczególnie tej, w której ma miejsce autorytarny styl wychowania, wymóg bezwzględnej posłuszeństwa dziecka wobec rodziców, a następnie w dyrektywnie prowadzonej placówce opiekuńczo-wychowawczej, szkolnej.

Klasa rządząca doskonale zdaje sobie sprawę z tego, jak głębokie są procesy politycznego wyobcowania młodzieży, która poddawana presji egzaminów, testów, sprawdzianów jako rozstrzygających o jej dalszych losach, skupia się na przede wszystkim na racji przeżycia, przetrwania w systemie szkolnym, by dostać się na upragniony kierunek studiów, dostać dobrą pracę i jak najszybciej oraz jak najwięcej zarabiać. Triumf wartości instrumentalnych nad kulturowymi, symbolicznymi staje się jedną z przyczyn apatii i rozczarowania polityką, chyba że ona sama

może stać się trampoliną, windą wynoszącą ich ku górze. Socjolodzy traktują niski poziom frekwencji młodzieży w wyborach politycznych jako wskaźnik powszechnego jej „(...) rozczarowania istniejącym systemem politycznym i nieufności, jaką budzi” (Furedi 2008, s. 86).

Ciekawą konstatację brytyjskich komentatorów braku udziału młodzieży w powszechnych wyborach w Anglii przywołuje Furedi, kiedy pisze, że znacznie większa liczba młodych głosuje na swoich idoli w programach telewizyjnych typu Big Brother. Na domiar tego płaci za dokonany przez siebie wybór wysyłając sms czy telefonując na wskazany przez organizatorów TV-show numer. Polityczne wybory są za darmo, a mimo to nie wzbudzają ani takich emocji ani zaangażowania. Dlaczego? Z prostego powodu – nie są atrakcyjne, wiarygodne i transparentne. Od lat utrwała się w świadomości młodzieży, że polityka jest tylko dla dorosłych, nie dla nich, bo to bagno, szambo, gra brudnych interesów. Przekonuje się ich, że głosowanie nie ma sensu. Wystarczy przypomnieć zaangażowanie się premiera Donalda Tuska w obronę prezydent miasta Warszawy, kiedy to w wyniku ogłoszonego referendum o odwołanie jej z tego stanowiska, cynicznie apelował do mieszkańców stolicy o bierność, by pozostali w domu. Czyż nie podobnie reagowała lewica i liberalowie na wzrastające poparcie dla konserwatywno-narodowej partii PiS w 2005 r., kiedy to nawoływano młodych do tego, by schowali babci (w moherowym berecie) dowód?

W 2016 r. poseł Piotr Liroy-Marzec, a zarazem raper i idol młodzieży, który reprezentuje w Sejmie ruch Kukiz'15, w opublikowanej w „Rzeczpospolitej” rozmowie z dziennikarzem Mazurkiem mówi, że „(...) polska polityka jest szambem” („Rzeczpospolita” z dnia 6–7 lutego 2016, s. 12), a Sejm jako instytucja jest miejscem, w którym to szambo jest robione. Podobnie wypowiadał się na ten temat b. premier rządu Kazimierz Marcinkiewicz. Obniżając status polityki i jej naczelnych instytucji posłowie czy rządzący orędują za prymitywizmem, prostactwem i populizmem, które mają służyć jedynie ich prywatnym interesom, a nie dobru wspólnemu o jak najwyższych walorach. „Skoro życie publiczne stało się pustą skorupą, na sferę publiczną projektuje się prywatne sprawy. W rezultacie namiętności niegdyś rozdmuchiwane przez różnice ideologiczne dziś wybuchają w związku z czymś złym zachowaniem, kłopotami osobistymi albo konfliktami osobowości. Prywatne życie polityków przyciąga większą uwagę niż sposób sprawowania przez nich władzy” (Furedi 2008, s. 89).

Politycy czynią wszystko co możliwe, by podtrzymać niezdolność młodych pokoleń do angażowania się w sprawy publiczne z pozycji niezależnej od ich preferencji i afirmowanej przez nich ideologii. Nikt tego nie badał w krajach Europy Zachodniej, gdyż panuje w nich przekonanie o otwartości i elastyczności systemów edukacyjnych na prawa człowieka, a także jego zaangażowanie w sprawy publiczne. A jednak w 2004 r. Komisja Europejska zwróciła uwagę na niski wskaź-

nik demokratyzacji edukacji i partycypacji młodzieży w sprawach jej środowiska. W systemach niedopuszczających do demokracji ma miejsce stwarzanie pozorów partycypacji uczniów, rodziców i nauczycieli, a dalej, poza systemem szkolnym – sił społecznych lokalnego czy szerszego środowiska. To tylko potwierdza, jak niskie oczekiwania ma elita władzy względem społeczeństwa i jak je traktuje.

W istocie badania nad brakiem uspołecznienia szkolnictwa publicznego potwierdziły, że pogarda i arogancja wobec wszelkich inicjatyw z tym związanych jest reprodukowana i utrwalana przez wszystkie siły polityczne, które kierowały systemem edukacyjnym w Polsce po upadku pierwszych postsolidarnościowych rządów w 1993 r. Tu należałoby wmurować kamień węgielny początku końca demokracji szkolnej, oświatowej, kiedy to lewica wykorzystwała niezwykle trudną sytuację ekonomiczną polskich rodzin walczących o przeżycie, wmawiając im, że już nie mają na nic innego czasu i nie powinni nawet interesować się tym co jest sferą publiczną. Najprostszym sposobem na destrukcję demokratyzacji było eliminowanie z dyskursu publicznego informacji, wiedzy na temat możliwego, a oddolnego, a zatem niesterowalnego odgórnie, powoływania w szkolnictwie organów społecznych, jakimi mogły być rady szkół, wojewódzkie rady szkół i krajowa rada edukacji.

Trzeba było potraktować obywateli paternalistycznie, by sami uwierzyli, że na nic nie mają już czasu, a szkoła sama najlepiej zatroszczy się o ich dzieci. Nie muszą zatem wtrącać się do jej działań, interesować sprawami dydaktyki, wychowania i opieki, gdyż i tak ich możliwości interwencyjne czy pomocowe są niewielkie. Traktowanie rodziców i nauczycieli, ale także i uczniów jako naiwnych, niekompetentnych, niedojrzałych do partycypowania w procesie współzarządzania, a tym samym i ponoszenia wspólnej odpowiedzialności za jakość kształcenia i wychowywania młodych pokoleń miało uwalniać dyrektorów szkół i terenowy nadzór pedagogiczny od lęku, obaw, że ktoś będzie patrzył im na ręce, będzie miał prawo badania, opiniowania ich działań, interweniowania w sytuacjach patologicznych czy animujących innowacje pedagogiczne.

Partycypacja okazała się zagrożeniem dla autokracji, która dominuje w polskiej oświacie w sposób bezwzględny i wćwiczając młode pokolenia do alienacji, do pozorowania aktywności społecznej, angażowania się w sprawy społeczne tylko i wyłącznie wówczas, kiedy są one warunkowane instrumentalnymi korzyściami. Najlepszym tego przykładem jest zniszczenie ruchu spółdzielczego w szkołach, zdegradowanie samorządności szkolnej do roli nic nieznaczących grup przedstawicielskich, wyłączenie ich z realnego wpływu na sprawy wewnątrzszkolne (np. monitoring jako narzędzie pozorujące gwarancje bezpieczeństwa) czy zdezawuowanie aktywności prospołecznej (np. punkty w ocenie zachowania za wolontariat). Wdrukowywanie młodym pokoleniom, że jest jeszcze niedojrzałe, zbyt niekompetentne, a poza tym mające ważniejsze zadania do

zrealizowania w szkołach niż także interesowanie się tym, co się w nich dzieje, jak one są zarządzane i dlaczego proces kształcenia ma taki, a nie inny charakter, stanowi wyraz pogardy dla człowieka – a co więcej – pozwala bezkrytycznie przerzucić odpowiedzialność za brak uspołecznienia na tych, którym się to w ukryty sposób uniemożliwia (Śliwerski 2013).

Stosowana od 1993 r. przez rządzących w Polsce inżynieria społeczna ma na celu odwrócić uwagę uczestników procesu edukacji od tego, co dzieje się wewnątrz instytucji szkolnych, by – jeśli już koniecznie dopominają się o jakieś prawa – zwracali uwagę jedynie na to, w jakim stopniu proces edukacyjny jest zgodny z wytycznymi resortu edukacji. Nie są zatem potrzebne, a nawet niepożądane jest interesowanie się przez podmioty edukacji rzeczywistymi problemami wewnątrzszkolnego życia, które z punktu widzenia autokratycznej władzy, traktującej instrumentalnie swoją rolę i funkcje w relacjach z nimi, mogłyby naruszyć poczucie jej komfortu, spokoju i wyłączności decyzyjnej. Elitarność, wysokie wymagania, jakość kształcenia i wychowania nie tylko nie kłócą się z realną partycypacją tych podmiotów w tych sprawach, ale mają im zagwarantować konieczne do tego warunki.

Uspołecznienie szkolnej edukacji jest niczym innym jak wprowadzeniem do przestrzeni komunikacji między dyrekcją (kierownictwem) szkoły a nauczycielami, uczniami i ich rodzicami ich właśnie jako dialogicznych arbitrow. To ustawiczne współkreowanie wspólnoty szkolnej z tymi, którzy powinni w niej doświadczać demokracji od najprostszych do najbardziej złożonych form partycypowania w sprawach wspólnych dla całej społeczności. To właśnie rady szkół powinny zająć się rozpoznaniem prawdziwych przyczyn niezadowolenia nauczycieli, uczniów i ich rodziców z warunków pracy i uczenia się w tej przestrzeni oraz podtrzymywaniu i rozwijaniu tych rozwiązań, które czynią z uczęszczania do szkoły niepowtarzalną szansę i sprawiają im satysfakcję.

Robin Clark zaproponował 36 utopijnych cech społeczeństwa, w którym stosowane są przez specjalistyczne elity – określające rodzaj życia, jakie mają prowadzić ludzie – techniki łagodne, i cechy społeczeństwa, w którym stosowane są tak zwane techniki twarde. Wyłoniłem z nich te, które dotyczą uwarunkowań polityki społecznej i edukacyjnej, a na które nadal politycy oświatowi oraz rządzący w naszym kraju nie zwracają uwagi, zob. tabela 1.

Nie oszukujmy się dłużej, zdejmijmy zasłonę milczenia wobec fikcji i pozoru, w jakich usiłują utrzymać środowisko nauczycielskie rządzący, by prowadząc kształcenie „na politycznej smyczy” popuszczać ją lub skracać w zależności od własnego widzimisię, zmiany politycznej formacji w MEN, ale bez rozumienia warunków i istoty procesu uczenia się w ponowoczesnym świecie. Władze oświatowe wciąż tkwią w paradygmacie kształcenia jako wyłącznie transmisji wiedzy, jednokierunkowego formatowania osobowości dzieci i młodzieży w dobie,

w której nasi podopieczni już tylko muszą, chociaż wcale częściowo nie chcą temu się podporządkowywać.

Tabela 1. Utopijne cechy społeczeństwa

Spółeczeństwo twardej techniki	Spółeczeństwo łagodne] techniki
Niebezpieczne pod względem ekologicznym	Przystosowane pod względem ekologicznym
Ciasne ramy czasowe	Szerokie ramy czasowe
Wysoka specjalizacja	Nieznaczna specjalizacja
Mała rodzina	Wielka rodzina
Przeważająco miejskie	Przeważająco wiejskie
Wyobcowanie z przyrody	Integracja z przyrodą
Masy mogą tylko przytakiwać	Polityka demokratyczna
Niszczenie kultur miejscowych	Zachowanie kultur miejscowych
Nadużywanie możliwości technicznych	Ustawy przeciwko nadużywaniu techniki
Destruktywne oddziaływanie na istoty żywe	Kierowanie się rozwojem innych istot żywych
Innowacje motywowane zyskiem i wojną	Innowacje motywowane potrzebami
Doprowadza do rozłamu między młodymi i starymi	Zacieśnia więzi między młodymi i starymi
Centralistyczne	Decentralistyczne
Ceni się przede wszystkim ilość	Ceni się przede wszystkim jakość
Motywe] pracy – dochód	Motywe] pracy – zadowolone]
Nauka i technika odizolowana od kultury	Nauka i technika częścią kultury
Podział czasu na pracę i czas wolny	Słaba lub nieistniejąca różnica między pracą a czasem wolnym.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie (Dixon 1973, s. 277–279).

Tak więc jedni udają, że jeszcze nauczają, a obiekty-przedmioty ich wpływów udają, że się temu podporządkowują. Nadal zatem obowiązuje „bankowa koncepcja edukacji”, czy jak kto woli – „lejkowa”, w świetle której zasadniczym zadaniem nauczycieli jest „wlewanie przez lejek” gotowej i nieproblematicznej – nawet, a może przede wszystkim dlatego, że jest ona problematyczną – „wiedzy do pustych krypt umysłów słuchaczy oraz odzwierciedlanie w ich świadomości obrazu świata, w którym przyjdzie i(przyszło) im żyć i pracować. Obraz ten jest prezentowany jako system naturalnie istniejących instytucji, ról społecznych, norm moralnych oraz procedur postępowania i najlepszych, bo uświęconych tradycją praktyk społecznych” (Malewski 2010, s. 24).

Zachęcanie do dydaktyki konstruktywistycznej w warunkach jej absolutnie przeciwnych we wszystkich możliwych wymiarach (prawnym, organizacyjnym, infrastrukturalnym, temporalnym, treściowym itp.) jest także swoistego ro-

dzaju gwałtem na kulturze pedagogicznej nauczycieli, którzy od 1993 r. są nieustannie poddawani manipulacjom politycznym władzy, która instrumentalizuje ich czyniąc zarazem odpowiedzialnymi za wyniki kształcenia, „(...) które mierzy się zdolnością do możliwie najwierniejszej, bezkrytycznej, z reguły pamięciowej reprodukcji treści wiedzy przekazywanej na zajęciach, zawartej w podręcznikach, transmitowanej przez pomoce naukowe i środki dydaktyczne. Konformizmowi nauczyciela wobec programu szkolnego towarzyszy konformizm słuchaczy wobec treści kształcenia i nauczyciela jako ich najbardziej kompetentnego znawcy” (Malewski 2010, s. 25).

Co z tego, że od lat wiemy dzięki badaniom psychologów poznawczych, że każdy człowiek uczy się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruuje własną wiedzę, wykorzystując tę, którą już posiadana, że nie rejestrujemy jedynie wiedzy, informacji, wiadomości, ale budujemy ich struktury z dostępnych nam źródeł, a nauczyciele już dawno stracili w tym zakresie monopol. Przychodzący do szkoły uczniowie nie są pustymi naczyniami do wlewek wiedzy, nie trafiają do niej z „pustym umysłem”, ale wnoszą w tę przestrzeń własną biografię, już uformowaną w okresie socjalizacji rodzinnej, preedukacji przedszkolnej i środowiskowej oraz własne, a ukształtowane w dzieciństwie schematy i doświadczenia uczenia się.

Tymczasem polska szkoła drugiej dekady XXI wieku nadal jest ostoją edukacji zinstytucjonalizowanej, formalnej, behawioralnej, realizowanej w systemie klasowo-lekcyjnym, a więc w warunkach przemocy strukturalnej, symbolicznej i temporalnej. Jedynie wczesna edukacja wyzwoliła się z tych pęt zabezpieczając sobie prawo do częściowego odstąpienia od rygorów i warunków, jakie mają miejsce w kształceniu systematycznym na kolejnych poziomach szkoły. Proszę jednak zobaczyć, że nadal trzyma się dzieci w ławkach szkolnych (dzisiaj nieco zmodernizowanych jako stoliki), ale usytuowanych w zamkniętej architektonicznie przestrzeni, w klasach jak w autobusie czy kinie, w rzędach, a więc dla potrzeb frontального nauczania. Co z tego, że dzieci mają dywaniki, kąciki, a nawet prawo do wnoszenia do tej przestrzeni własnych pluszaków czy zabawek, skoro nie to jest istotnym warunkiem konstruktywistycznego uczenia się. Nadal dzieci mają działać pod kierunkiem, na polecenie nauczyciela, według narzuconego im standardu zachowań, a więc nie jako istoty aktywnie poznające, ale działające w obszarze statycznie rozumianego poznawania wiedzy.

Polska szkoła potrzebuje w procesie kształcenia ogólnego kilku przesunięć paradygmatycznych:

- po pierwsze, administracyjnego, który polegałby na zrealizowaniu postulatów z września 1981 r. (I Zjazd Solidarności w Gdańsku), a polegających na decentralizacji szkoły i decentracji władztwa szkolnego, tak by każda szkoła była rzeczywiście suwerennym środowiskiem (samo-)kształcenia, uczenia się, (samo-)wychowania i laboratorium (eksperymentatorium) poznawania świata;

- po drugie, radykalnego odejścia od systemu klasowo-lekcyjnego na rzecz heterogenicznych grup, wspólnot uczących się, współstanowiących o miejscu, czasie i zakresie treściowym uczenia się tak w warunkach indywidualnych, jak i grupowych (*community learning*);
- po trzecie, uspołecznienia szkoły w wyniku powoływania rad szkolnych, które staną się platformą rozpoznawania wewnątrzszkolnych problemów, deficytów, zagrożeń, ale i aspiracji, misji, innowacji, które wymagają włączenia sił społecznych, także pozaszkolnych na rzecz profilaktyki, podejmowania koniecznych działań interwencyjnych czy terapeutyczno-naprawczych;
- po czwarte, przejścia od wychowawczej manipulacji, indoktrynacji i ideologicznej socjotechniki na rzecz kreowania wychowawczego środowiska samowychowawczego z poszanowaniem autorefleksyjnej biografii uczniów (krytyczne ujmowanie zdarzeń konstruujących świat życia oraz kompetencje symboliczno-estetyczne) indywidualnego istnienia, którzy powinni osiągać autonomię rozwoju społeczno-moralnego, kierując się w życiu sumieniem, a zetem i autoodpowiedzialnością za własne postawy i czyny;
- po piąte, dopełnienia koniecznej w każdym procesie uczenia się dydaktyki podającej, reprodukującej, wyjaśniającej, bo nie każdą wiedzę, informację, umiejętność może uczący się sam pozyskać, zdobyć o dydaktykę dynamiczną, aktywizującą osoby (w tym ich mózgi) w dialektycznym procesie uczenia się przez doświadczenia i doświadczanie świata, w relacji do już posiadanej wiedzy, własnych doświadczeń życiowych.

Konstruktywistyczna edukacja nie może zastąpić czy wyprzeć edukacji behawiorystycznej, gdyż ta jest także częściowo nieodzowna. Szczególnie dotyczy to kształcenia zawodowego, praktycznego, umiejętnościowego. Nie może być tak, że nagle wszyscy zajmą się stymulowaniem jednej lub drugiej półkuli mózgowej, bo zdaniem neurofizjologów i psychologów któraś z nich jest mocno zaniedbywana. „Nauki neurologiczne potwierdzają tezę, zgodnie z którą nasz mózg jest system operacyjnym, zamkniętym, samorganizowanym. Zgodnie z tym uczenie się jest w mniejszym stopniu recepcją zewnętrznej wiedzy, lecz przede wszystkim aktywizacją treści pamięci i nowym wiązaniem sieci neuronowych – pobudzonych przez informacje pochodzące z otaczającego nas świata. Dlatego zainteresowanie pedagogiczne przesuwają się od przekazywania wiedzy w kierunku samoczynnego przyswajania i konstruowania wiedzy. Uczenie się jest bowiem w mniejszym stopniu determinowane przez czynniki zewnętrzne (na przykład poprzez nauczanie), przede wszystkim posiada ono cechę samosterowności” (Siebers 2005, s. 72).

Nie popadajmy zatem w kolejną paranoję i nie wykorzystujmy przestrzeni szkolnej do gimnastykowania mózgu. To trzeba czynić niezależnie od czasu, uwarunkowań społeczno-politycznych i indywidualnych doświadczeń oraz biografii

jednostek. Twierdzenie, że jakieś programy czy metody nauczania są konstruktywistyczne albo nie, jest absurdalne, wskazując na błąd logiczny *contradictio in adiecto*. Program kształcenia jest treściową determinantą uczenia się, zaś metody są sposobami prowadzącymi do osiągnięcia celów uczenia się, wśród których treści (wiedza) są tylko jednym z nich. Mają one kształtować sytuacje nauczania–uczenia się, które w edukacji szkolnej mogą być zróżnicowane. „Metody nie są zatem żadnymi technologiami, które mogą być stosowane jak szablony, ale muszą być wciąż na nowo określane, dostosowywane do specyficznych sytuacji i potrzeb, nowych adresatów, zmieniających się treści i celów uczenia się oraz zróżnicowanych form organizacyjnych” (Siebers 2005, s. 13).

Dzisiaj edukacja staje przed fenomenem rozwijanych sztucznych inteligencji, które są wynikiem także sztucznego uczenia się, a więc procesu będącego wytworem inteligentnych maszyn. Zanim te jednak zaczną działać na szerszą skalę, ktoś musi je nauczyć, wpisać w ich program działania, jak mają to robić. „Sztuczna inteligencja stopniowo przenika do naszego życia, a prędzej czy później nadejdzie taki dzień, kiedy będziemy mogli wchodzić w interakcje z maszynami o takim samym poziomie kreatywności, percepcji i inteligencji emocjonalnej jak istota ludzka” (Belda 2015, s. 139). Porażająca i dystansująca młode pokolenia od zmieniającego się świata dominacja klasycznej, formalistycznej, autorytarnej, sterowanej centralistycznie edukacji w polskim szkolnictwie reprodukuje sztuczne uczenie się, ale nie to, które jest konieczne w postnowoczesnym świecie (Belda 2015). Nasi uczniowie nie będą nie tylko tworzyć sztuczną inteligencję, korzystać z jej usług, ale i ją rozumieć, jeśli tak dalej będą kształceni w naszych szkołach. Jak długo jeszcze będziemy udawać, że świat nowych technologii, urzędów, wiedzy nas nie interesuje, nie obchodzi, albo że jest nam niedostępny? Czy rzeczywiście nadal mamy kształcić kadry do prostych zawodów, dla skolonizowanego przez globalne korporacje rynku pracy? Kiedy nastąpi rewolucja nie tylko w metodach kształcenia i uczenia się, ale w polityce zarządzania szkolnictwem, która jest destrukcyjna dla polskiego narodu i społeczeństwa, bo reprodukuje w nim radarowe osobowości, zniewolone umysły, konformistów i cynicznych graczy politycznych.

Potrzebujemy bardziej innowacyjnej edukacji, która będzie generować obok klasycznej, także inny tok i jakość procesu uczenia się. Jak trafnie upomina się o to Stanisław Dylak – ważne jest nie tylko to czego się uczymy, ale i w jaki sposób. Nie można orientować kształcenia jedynie czy przede wszystkim na opanowanie wiedzy zadanej, narzuconej uczącym się oraz poddawanie jej zapamiętania odpowiednim sprawdzianom kontrolnym. Konieczne jest sukcesywne odchodzenie od linearnej reprodukcji podawanej wiedzy na rzecz stymulowania uczniów do bycia architektami oraz współsprawcami własnej mądrości i kompetencji. „Życie nie wymaga od nas odpowiadania na pytania testowe, życie wymaga od nas odpowiadania na pytania problemowe, ale przede wszystkim identyfikowania pro-

blemów i ich rozwiązywania. To jest kierunek dla współczesnej szkoły” (Dylak 2013, s. 57). Powinniśmy kształcić dzieci i młodzież do życia w społeczeństwie i sytuacjach ryzyka, niepewności, a nie pewności i niezawodności. W codziennym świecie naszego życia nic nie jest tylko białe lub czarne, dlatego „(...) zmienne logiki rozmytej nie zawierają wartości „prawdziwych” lub „fałszywych”, ale rzeczywistą wartość od 0 do 1, gdzie „1” oznacza wartość „prawdziwą”, a „0” fałszywą” (Belda 2015, s. 87). A my wciąż kształcimy liniowo, tradycyjnie i w systemie wystandardyzowanego i proceduralnego – a ukrytego – wykluczania dzieci oraz młodzieży z szans na osiągnięcie życiowego sukcesu. Dlaczego? Dlatego, że nadal jako obywatele pozwalamy rządzącym na nieprzystający do zmian i osiągnięć nauki centralizm oświatowy oraz ideologiczny etatyzm szkolnictwa rzekomo publicznego (Śliwerski 2009, 2013, 2015; Śliwerski, Nowakowska-Siuta 2015).

Bibliografia

- Belda I. (2015), *Umysł, maszyny i matematyka. Sztuczna inteligencja i wyzwania, które przed nią stoją*, przeł. A. Szybiak-Głowaty, RBA, Toruń.
- Dixon B. (1973), *Nie igra się z nauką*, PIW, Warszawa.
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa.
- Furedi F. (2008), *Gdzie się podziiali wszyscy intelektualiści?*, przeł. K. Makaruk, PIW, Warszawa.
- Malewski M. (2010), *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Nawojek W. (1982), *Struktura społeczna w doświadczeniu jednostki. Studium z socjologii współczesnego społeczeństwa polskiego*, PIWE, Warszawa.
- Siebers H. (2005), *Metody pracy kształceniowej. Podręcznik nauczana aktywizującego*, przeł. A. Murzyn, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, WAiP, Warszawa.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (2015), *Edukacja (w)polityce. Polityka (w)edukacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B., Nowakowska-Siuta R. (2015), *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Teraz trawę palę rzaдко, rozmowa Mazurka z Piotrem Liroy-Marzec, „Rzeczpospolita” z 6–7 lutego 2016.*

Bożena Stawoska-Jundziłł
PWSB w Elblągu

Czy studentom pedagogiki potrzebna jest historia wychowania?

Are pedagogical students needs history of education?

From several years in pedagogue circle have been discussion if students need history of education. This article tries to take a stance in discussion about programme, content and methods in pedagogy. It points the need of adjusting content to the studied by student speciality of pedagogy. Also it shows the wrong in the eye of author self-limiting in work with student to area of sources that selection was made in early XX century and not use of rich collection iconographic sources.

Słowa kluczowe:

Keywords:

Od kilkunastu lat w środowisku pedagogów trwa dyskusja, czy studentom pedagogiki potrzebna jest historia wychowania. Większość odpowiada 'tak', jednak nie dając wyjaśnienia, dlaczego właściwie student pedagogiki powinien zapoznać się z materiałem przedmiotu długo nazywanego historią wychowania. W dodatku od dawna nie ma do końca wypracowanego stanowiska metodologicznego, czym historia wychowania ma być. Od 2 połowy lat 90. ubiegłego wieku zaczęto intensywnie propagować tezę, że ma być to 'historia myśli pedagogicznej' rozumiana poprzez podejście charakterystyczne dla starszego pokolenia historyków filozofii. Mamy omawiać poszczególne zapatrywania, poglądy, teorie 'pedagogiczne' bez analizy kontekstu ich formowania, a nawet bez refleksji, czym owa 'pedagogiczność' przed XIX wiekiem miała by być¹.

¹ S. Michalski, *Geneza i rozwój historii wychowania* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce*, S. Michalski, R. Ossowski (red.), Bydgoszcz 1994, s. 37–46; K. Bartnicka, I. Szybiak, *Historia wychowania w programie studiów pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce 2005, s. 27–37; S. Sztobryn, *Przyszłość polskiej myśli pedagogicznej jako subdyscypliny pedagogicznej* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 62–68.

Zideologizowanie historii wychowania przez uproszczone podejście marksistowskie: tendencje świeckie i klasowo słuszne, przeciw innym, wrogim i szkodliwym, dzielenie poczyną i teorii na postępowe i wsteczne (nawet i dzisiaj), zastąpiła niechęć do badania praktyk prowadzących do kształtowania jednostek i grup społecznych, omawianie oderwanych od związków z otoczeniem kulturowym 'myśli pedagogicznych', które zresztą miałyby obejmować także podejście do praktyki. Chodzi tu przede wszystkim o wydzielenie z zakresu zainteresowań filozofii zagadnień dotyczących różnie rozumianego wychowania, zwłaszcza w zakresie etyki i teorii życia społecznego². Usiłuje się znaleźć na siłę w przeszłości działania 'pedagogiczne', zwłaszcza na polu kształcenia, nie pamiętając o tym, że istotniejsza i wszechobecna była w przeszłości i dzisiaj socjalizacja przez oddziaływanie rodziny, macierzystych grup społecznych, środowiska sąsiedzkiego, wojska, instytucji religijnych, wiedzy potocznej, przesądów, zabobonów itp.³

Realizacja programu opartego o 'myśl filozoficzną' pozbawia na ogół możliwości ukazania złożonych procesów społeczno-kulturalnych, politycznych, religijnych, ekonomicznych w ich aspekcie wpływu na wychowanie jednostek i grup społecznych. Wyrwanie zapytrywań teoretycznych, a tym bardziej praktyk pedagogicznych z kontekstu oddziaływań różnych aspektów cywilizacji i kultury, może stwarzać u studentów wrażenie, iż idee i praktyki wychowawcze biorą się znikąd, są np. naturalnie zadane, bo tak było 'zawsze', tak ukształtowała je 'tradycja'⁴.

Tym samym pozbawiono studentów możliwości poznania i zrozumienia całościowo przedstawianych zagadnień z zakresu różnych innych, poza teorią, aspektów oddziaływań wychowawczych. Czyni to tradycyjnie rozumianą historię wychowania (jakkolwiek ją nazwiemy) jałową, wręcz nudną, ze znanym skutkiem w odbiorze studentów.

Problem ze zrozumieniem potrzeby studiowania tego przedmiotu mają przede wszystkim sami studenci. Nie pojmują znaczenia znajomości podstaw tej problematyki, a już tym bardziej nie widzą możliwości wykorzystania wiedzy z tego zakresu w swoim przyszłym życiu zawodowym. Aspekt ten w ostatnich latach silnie jest eksponowany, zwłaszcza odnośnie do takich kierunków, które w swoim założeniu są mocno osadzone w umiejętnościach praktycznych, jakie student zdobywa w czasie studiów. Dowodzi to błędu jaki popełniamy jako dydaktycy,

² Np. W. Szulakiewicz, *Myśl pedagogiczna jako przedmiot badań historiografii edukacyjnej*, „Chowanna” 1998, 2, s. 9–18.

³ Por. np. Z. Skorny, *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977; M. Golka, *Socjologia kultury*, Warszawa 2008.

⁴ S. Sztobryn, *Historia wychowania u schyłku XX wieku (na przykładzie historii myśli pedagogicznej)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie*, materiały II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Toruń 1996; idem, *Przyszłość polskiej historii myśli pedagogicznej...*, s. 63–68.

bowiem niezbyt jasno tłumaczymy znaczenie historii wychowania w kształceniu pedagoga⁵.

Historia wychowania znajduje się w bloku przedmiotów podstawowych, co już sugeruje, jak fundamentalne znaczenie dla przyszłych absolwentów pedagogiki mają treści, którymi zajmują się historycy wychowania. Jednak zbyt słabo lub w ogóle nie tłumaczymy tego studentom przy omawianiu z nimi programów studiów w bezpośrednim kontakcie lub za pośrednictwem opisu kierunku i poszczególnych przedmiotów. Stąd bierze się niezrozumienie przez studentów istoty i potrzeby zgłębiania problematyki dotyczącej funkcjonowania rodziny, modeli wychowawczych, edukacji i instytucji (nie tylko szkoły) odpowiedzialnych za kształcenie na przestrzeni dziejów⁶.

Etapem zmian dotyczących modyfikacji programów kształcenia, głównie wywołanych poszukiwaniem oszczędności w zakresie ekonomii studiów, a nie dążeniami do doskonalenia jakości kształcenia przyszłych pedagogów, była redukcja godzin przeznaczonych na ten przedmiot. Niekiedy dochodzi to do przydzielania po 9 godzin na wykłady i konwersatoria lub tylko na wykład. Ostatnio mamy sytuację 'komfortową', wtedy gdy na wykład przypada 9 godzin, a na konwersatoria 18. Pozostaje to w gestii autonomicznych uczelni, które mogą samodzielnie konstruować programy studiów, ale takie 'ekonomiczne' podejście nie wpłynęło na polepszenie wizerunku przedmiotu wśród studentów i wykładowców. Ci ostatni nie bardzo wiedzą, jakie zastosować kryteria w prezentacji materiału. Czy wszystko z zakresu problematyki faktograficznej, tzw. kursoryczny program, czy może okrojony? Okrojony, ale w jaki sposób? I tutaj napotykamy kolejną przeszkodę. Najczęściej (a niekiedy nawet wyłącznie) treści dostosowuje się do zainteresowań prowadzącego a nie do potrzeb i oczekiwań odbiorcy, którym w naszym przypadku jest student pedagogiki⁷.

⁵ A. Krzanowski, K. Szmyd, *Kształcenie pedagogiczne nauczycieli w świetle dyskursu nad historią wychowania i współczesną myślą edukacyjną* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 174–184; E. Wolter, *Znaczenie historii wychowania w kształceniu nauczycieli* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 185–189; I. Wendreńska, *O nauczaniu historii wychowania dawniej i dziś – uwaga kilka* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 191–199.

⁶ E. Kula, M. Pękowska, *Historia wychowania. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Kielce 2012. Niedostatki związane z treściami i metodologią tego przedmiotu, nie zwalczone do dzisiaj, wynikają z niechęci do kontaktu ze współczesnym podejściem do budowania wiedzy historycznej uformowanej zresztą już w początkach XX w. Dominuje XIX wieczne rozumienie tworzenia obrazu przeszłości poprzez faktografię rozumianą jako coś niezmiennego i jednoznacznego, co łączy się z brakiem chęci tłumaczenia przyczyn i skutków omawianych zjawisk. Rodzi to u odbiorców przekonanie, że przeszłość jest martwa i nudna. Z kolei historycy na ogół omijają problematykę dziejów wychowania, za to antropologowie czasami sięgają po analizę wzorców zachowań w przeszłości, czego historycy wychowania nie wykorzystują. Opinie studentów nt. zakresu studiowania historii wychowania: K. Buczek, *Nowe formy kształcenia w zakresie historii wychowania w opinii studentów Wydziału Pedagogicznego UW – wnioski* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 205–216.

⁷ Przegląd sylabusów dostępnych na stronach www różnych uczelni w kraju wskazuje na realizację w przeważającej mierze programu w postaci kursu podstawowego. Por. J. Kamińska, *Nowe formy kształcenia w zakresie historii wychowania* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 201–204.

Zostaje popełniony błąd, jaki miał i ma miejsce w podstawowej edukacji historycznej na wcześniejszych poziomach kształcenia. Szkoła zwraca zbyt dużą uwagę na faktografię, bez kształtowania umiejętności dostrzegania przyczyn, skutków oraz możliwości różnego odczytywania faktów z przeszłości. Doświadczenia wyniesione z okresu szkolnego nauczania historii nie wzbudzają zbyt dużego zainteresowania wśród studentów problematyką związaną z historią wychowania, wręcz powodują negatywne nastawienie do niej przyszłych pedagogów, niebędących przecież historykami. Przyczyną jest nacisk na pamięciowe przyswojenie z góry zdefiniowanych faktów. Już sama ich liczba powoduje chwilowe tylko ich zapamiętywanie, w dodatku nie wiążą się one w jakieś logicznie skonstruowane ciągi przyczynowo-skutkowe⁸. Na to nakłada się opcja wydarzeniowa w odczytywaniu dziejów 'dużego' formatu, wojen, polityki, a nie przybliżanie elementów życia codziennego, różnorodnej mentalności poszczególnych środowisk i grup społecznych, przy ukazaniu powodów takich czy innych zachowań. A przecież ciągle jeszcze wiele elementów naszej mentalności sięga czasami głębokiej przeszłości.

Historia wychowania pełni rolę służebną w stosunku do pedagogiki, będąc jednocześnie w takim samym stopniu subdyscypliną historii, jak i pedagogiki. Toczenie sporu, do jakiej dyscypliny bardziej przynależy, jest bezzasadne i niemożliwe do jednoznacznego określenia, za to wskazuje na brak zrozumienia istoty problemu.

Jakie znaczenie miało umieszczenie historii wychowania w bloku przedmiotów kierunkowych, tuż za blokiem przedmiotów podstawowych? I tak, jak nie dziwi nikogo, że każdemu pedagogowi niezbędna jest wiedza dotycząca zrozumienia biologicznych podstaw psychiki człowieka, poznania i zrozumienia procesów dokonujących się na drodze odbioru i przetwarzania informacji, rozumienia emocji, motywacji, które nim kierują, interpretowania różnych zachowań, zrozumienia złożonych procesów związanych z pamięcią ludzką, poznania koncepcji i struktur osobowości, to w przypadku historii wychowania pojawia się pytanie, po co jest ona potrzebna?

Pedagog, podobnie jak w przypadku np. psychologii, nie może obejść się bez zrozumienia całokształtu procesów zachodzących w rodzinie, w trakcie wychowania oraz edukacji w przeszłości, która ukształtowała nas i wpływa nadal na sposób naszego postrzegania problemów współczesności, dostrzegania zmian ewolucyjnych, jakie się dokonały i kierunków ich rozwoju, czy próby określenia czynników, które na nie wpłynęły. Jedynie z takim przygotowaniem, znajomością podstaw i historycznych uwarunkowań studiowanej problematyki, możemy dopiero mówić o świadomym, odpowiedzialnym pedagogu, który rozumie

⁸ Na program oparty o detale faktograficzne wskazują sylabusy zamieszczone i dostępne na stronach www.

w pełni znaczenie współcześnie dokonujących się zmian w procesach społecznych, ewolucji w relacji pomiędzy jego członkami, w konsekwencji jest świadomy tendencji w zachodzących zmianach w różnych społeczeństwach, potrafi dostrzegać ich przyczyny, poddać je analizie, ale i jest w stanie w pewnym zakresie projektować przyszłość, przewidując konsekwencje podejmowanych decyzji i działań.

Pozbawiając przyszłych pedagogów tych podstaw zmieniamy kierunek ich kształcenia. Sprowadzamy absolwenta pedagogiki wyłącznie do umiejętności podejmowania działań odtwórczych, bez możliwości refleksyjnego i efektywnego udziału w konstruowaniu i doskonaleniu programów wychowawczo-edukacyjnych w przyszłej pracy zawodowej. Stąd tak istotne staje się uświadamianie adeptom kierunku znaczenia programu studiów opartego na umożliwieniu samodzielnej refleksji na podstawie zgromadzonej wiedzy i modyfikacji swych zapatrywań oraz działań w szybko zmieniających się realiach kulturowych, do których przygotować wprost studia nie mogą. Nie może też być mowy o kształtowaniu przekonania, że można bezpośrednio, dosłownie przenieść treści z przeszłości na grunt współczesnych działań wychowawczych, co często studenci pojmują jako bezpośrednie przygotowanie zawodowe o charakterze praktycznym.

Wiedzę i doświadczenie wyniesione z programu historii wychowania traktować należy jako pośrednio służące do pełnego zrozumienia procesów zachodzących współcześnie. Bez tego obszaru wiedzy dotyczącej przeszłości nie możemy mówić o pełnym zrozumieniu otaczającego nas świata. Przeszość ukształtowała teraźniejszość, a wiedza o niej pozwoli na projektowanie przyszłości. Przez ukazywanie, a jeszcze lepiej, umożliwianie samodzielnego odkrywanie mechanizmów rządzących oddziaływaniami wychowawczymi, które w dodatku zawsze mają charakter sprzężenia zwrotnego i są wieloaspektowe, umożliwiamy przyjęcie takiej samej postawy zawodowej przez absolwenta.

Innym błędem, jaki popełniamy powszechnie, to świadome (w przypadku akademików) hamowanie rozwoju historii wychowania. Dokonujemy tego przez kurczowe trzymanie się podręczników w programach kształcenia, które dzisiaj same należą do historii i są źródłem do badań historiograficznych. Nie dostrzegamy, lub tak jest nam wygodniej, zmian dokonujących się w obszarze rozumienia, dociekania i interpretowania interesującej nas przeszłości. Wypływa to choćby z samego faktu pozyskania nowych źródeł i dostępu do różnorodnych ich grup, co wzbogaca naszą wiedzę i nierzadko zmienia diametralnie wyobrażenia dotyczące procesów zachodzących w przeszłości. Bazowanie na przestarzałych podręcznikach nie prowadzi do lepszego zrozumienia przeszłości, a tym samym aktualnych procesów społecznych, wręcz cofa mentalnie studentów czasami do XIX w.

Niewolnicze trzymanie się starych podręczników nie pozwala na naturalny rozwój subdyscypliny. Doprowadza tym samym do nieświadomego (bo nie sądzę, aby było działanie celowe) zafałszowania wiedzy w zakresie interesujących

nas zagadnień. Jest to zadziwiająca postawa wyrażająca się w niechęci do wykazywania związków pomiędzy przeszłością, teraźniejszością a przyszłością i bieżącego kontaktu z osiągnięciami wiedzy, nie tylko pedagogicznej i historycznej, ale i z zakresu antropologii, socjologii, religioznawstwa, a nie tylko psychologii, której dorobek jest wybiórczo akceptowany i wykorzystywany przez pedagogów⁹.

Nieustanne odwołanie się do formuły podręcznika, w dodatku z treściami i ich interpretacją, w wielu już przypadkach nieaktualną, czyni ten przedmiot w ocenie odbiorców mało przydatnym i nieatrakcyjnym z punktu widzenia rozwoju nauki, czego koronnym przykładem jest np. podręcznikowe rozumienie kształtu wychowania ateńskiego i spartańskiego w starożytnej Grecji powstałe w XIX w., jeśli nie wcześniej, a zupełnie nieadekwatne do współczesnego stanu wiedzy¹⁰. Nie wzbudza przy tym refleksji świadomość tego, że do mitu (mitu, a nie prawdy historycznej) dotyczącego wychowania spartańskiego nawiązywali naziści¹¹.

Większość znanych mi i udostępnionych studentom na różnych uczelniach w kraju skryptów oraz podręczników do historii wychowania opiera się na strukturze, koncepcji i treści opracowań S. Kota, S. Wołoszyna czy zbiorowej pracy pod redakcją Ł. Kurdybachy, co dotyczy zwłaszcza czasów wcześniejszych przed np. XVIII w.¹²

Podobnie jest z doborem, a tym samym z możliwością dostępu i prezentacji materiałów źródłowych. Nadal na ogół wykorzystuje się wybory źródeł opracowane przez ojców polskiej historii wychowania¹³. Kolejne wznowienia źródeł i ich przedruki opierają się w całości lub w znaczącej części o treści pierwszych wydań

⁹ W sprawie interdyscyplinarności w badaniach naukowych Ł. Michalski, *W trosce o całość namysłu nad wychowaniem, czyli reaktywacja ekologii pedagogicznej (nadanie prof. zw. dr hab. Zb. Kwiecińskiemu godności Doktora Honorowego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach)*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, nr 37, s. 5.

¹⁰ Współczesne badania cywilizacji spartańskiej por. R. Kulesza, *Sparta w V–IV wieku p.n.e.*, Warszawa 2003; ateńskiej np. M.H. Hansen, *Demokracja ateńska w czasach Demostenesa*, Warszawa 1999; J. Jundziłł, *Edukacja antyczna w programie nauczania historii wychowania na studiach pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 233–240; B. Stawoska-Jundziłł, *Treści związane z antykiem chrześcijańskim w dydaktyce historii wychowania na studiach pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 241–246.

¹¹ K. Chiżyńska, *Inspiracje grecko-rzymskie w ideologii nazistowskiej*, „Collectanea Philologica” 2013, XVI, s. 159–173.

¹² Kanoniczne podręczniki do historii wychowania: S. Kot, *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków 1924; idem, *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*, Warszawa 1926; S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964; *Historia wychowania*, Ł. Kurdybacha (red.), t. 1–2, Warszawa 1965–1968; A. Meissner, *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 48–54.

¹³ *Źródła do historii wychowania*, cz. 1 – *Od starożytnej Grecji do końca w. XVII*, wybrał i opracował S. Kot, Warszawa 1929; *Źródła do historii wychowania*, cz. 2 – *Od początku XVIII do początków w. XX*, wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1930; *Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej*, wybór, opr. S. Wołoszyn, t. 1–3, Warszawa 1965–1966. Na temat źródeł historycznych zob. I. Michalska, *Edukacja historyczna pedagogów. Zagadnienia dydaktyczno-metodyczne*, [w:] *Historia wychowania w kształceniu pedagogów...*, s. 167–174; R. Jankowski, *Teksty źródłowe w nauczaniu historii wychowania w Uniwersytecie Szczecińskim* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli...*, s. 223–231.

zbiorów S. Kota, S. Wołoszyna często w historycznych już, XIX-wiecznych przekładach. Bardzo rzadko rozbudowuje się je o nowo odkryte i opracowane źródła¹⁴.

Dostępne wydania tekstów źródłowych ograniczają się wyłącznie do prezentacji źródeł pisanych, zgodnie z obowiązującymi poglądami o ich wyższości w stosunku do innych materiałów z przeszłości, ukształtowanymi w XIX i początkach XX wieku. Dotyczy to także zagadnień związanych z 'myślą pedagogiczną', jakkolwiek interpretować ten termin, gdzie przejawia się ona przecież także w zasadach prawa, sztuce, obyczajach, religii itp., a nie tylko dziełach filozoficznych. Nie ma źródeł ikonograficznych, archeologicznych, a wśród nich innych niż tradycyjnie wykorzystywane źródła pisane, np. epigraficznych.

Pomija się tym samym zagadnienia kształtujące jednostki poza filozofią czy szkołą, jak oddziaływania grup społecznych i całych społeczeństw, zasad rządzących życiem rodzinnym, czy działalność różnych instytucji opiekuńczo-wychowawczych i kształcących poza szkołą, działalność sierocińców, szpitali-hospicjów, wojska, jako środowiska edukacyjnego. Nie bada się w ramach historii wychowania etosów poszczególnych grup społecznych, oddziaływania sztuki, wiedzy potocznej i przesądów, uprzedzeń, zjawisk rasizmu. Ograniczanie się, przy tak szerokim zakresie potencjalnych możliwości badawczych do dziejów szkolnictwa, jest istotnym zubożeniem problematyki badawczej i możliwości kształtowania intelektu studentów.

To ograniczenie dostępu i poznania spektrum możliwości badawczo-poznawczych, uzyskiwanych z różnorodnych materiałów źródłowych utrwala pogląd o skostnieniu historii i jej zbędności w kształceniu pedagogów. Studenci nie znajdują w jej treściach informacji niezbędnych w ich przyszłej pracy zawodowej, jako pedagoga-nauczyciela. Trudno nie zgodzić się z nimi, gdyż przekazywana wiedza ma charakter akademicki (w złym rozumieniu tego terminu), oderwana od bieżącej sytuacji, nie mówiąc już o dystansie w stosunku do rzeczywistego stanu wiedzy.

Nie chodzi tu o wyeliminowanie dorobku i wkładu w rozwój myśli pedagogicznej naszych znakomitych, starszych kolegów, a jedynie wskazanie dokonującego się postępu w nauce i dydaktyce szkoły wyższej, potencjału tkwiącego w drodze do prób rekonstrukcji przeszłości przez wsparcie się na różnorodnym, łatwo dostępnym dzisiaj materiale źródłowym, jak np. przekazy archeologiczne, ikonograficzne, epigraficzne, literatura piękna (baśnie, opowiadania, powieść) i literatura faktograficzna, dzieła sztuki użytkowej. Literatura pamiętnikarsko-wspomnieniowa, epistolograficzna, jak i czasopiśmiennictwo coraz częściej wykorzystywa-

¹⁴ Np. Teksty źródłowe do dziejów wychowania, wyboru dokonał i opracował S. Możdżeń, cz. 1-8, Kielce 1993.

ne w badaniach naukowych historyków, antropologów, socjologów, nadal nie goszczą na ogół w opracowywanych dla studentów wyborach źródeł¹⁵.

Taka różnorodność i wszechstronność dostępu do różnych grup źródeł pozwoliłaby na uczenie się odczytywania informacji zakodowanych w różnych językach przekazu, wynikających ze specyfiki źródeł. Wyczuliłoby to m.in. studentów na możliwość dochodzenia do wniosków przez samodzielne analizy prowadzone różnymi drogami, wzbogaciłoby to niewątpliwie ich sposób dostrzegania, odbierania, interpretacji współcześnie otaczającej ich rzeczywistości i przewidywanie konsekwencji zachodzących działań.

Kształcenie na poziomie wyższym w tej subdyscyplinie, jak i zresztą innych działach pedagogiki, nie może opierać się o przekaz jak było, zresztą w rozumieniu 'tak było', bez refleksji, że może jednak inaczej lub z innych powodów. Naczelnym pytaniem musi być, dlaczego tak się działo, jaki był mechanizm zjawisk, przyczyny i skutki. Temu służy analiza źródeł niepolegająca jednak na tym, że 'swoimi słowami' opowiada się treść danego źródła, czy jest to fragment pisany, fotografia, czy artefakt archeologiczny¹⁶.

Analiza polega na stawianiu źródłu pytań – hipotez co do okoliczności i powodów jego takiego, a nie innego ukształtowania, zakresu i sposobu oddziaływania. Powinno następować badanie okoliczności powstania przekazu, jawnych i ukrytych intencji sprawczych jego autora (ciągle pamiętając, że odnosi się to nie tylko do źródeł pisanych). To stopniowo wytwarza u studentów przekonanie, że nic na ogół nie jest takie, jak przy powierzchownym odbiorze, a to przecież jest podstawą przygotowania wychowawcy i jego wychowanków do życia we współczesności¹⁷.

Drogą do koniecznego uaktualnienia treści z zakresu historii wychowania, na co zwracają uwagę również przedstawiciele innych subdyscyplin współpracujących z pedagogiką, jest dostosowywanie jej programu do specjalności i specjalizacji studiowanej w ramach kierunku pedagogika. W dobie daleko idącej specjalizacji, natłoku informacji, nie tylko atrakcyjne, ale i pożyteczne i ze wszelkich miar korzystne, byłoby szczegółowe zgłębianie istotnych problemów w zakresie danej specjalności.

W przypadku *pedagogiki specjalnej* należałoby bardziej skupić się na problematyce dotyczącej funkcjonowania osób niepełnosprawnych w rodzinie, próbie ustalenia ich pozycji i wzajemnych relacji w przeszłości, stosunku społeczeństwa

¹⁵ A. Denisiuk, K. Jakubiak, *Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, Bydgoszcz 2001.

¹⁶ Obserwujemy postępujące ubożenie warsztatu historyka i pedagoga w zakresie analizowania materiału źródłowego. Większość prac jedynie zestawia materiał powtarzając treść bez poddania go analizie i interpretacji w kontekście historycznym.

¹⁷ Wprowadzenie w metodologię historii, por. J. Topolski, *Metodologia historii*, Warszawa 1984. W bardziej popularnym ujęciu: idem, *Świat bez historii*, Poznań 1998.

do tej grupy. Ważna byłaby próba ustalenia okoliczności i czasu pojawienia się pierwszych instytucji zajmujących się opieką nad osobami niepełnosprawnymi, ich wychowaniem i nauczaniem w różnych społeczeństwach i epokach. Konieczne jest pokazanie, jakie miejsce zajmuje niepełnosprawność w koncepcjach i myśli pedagogicznej na przestrzeni dziejów, ale także, jakie było realne funkcjonowanie takich osób w lokalnych społecznościach, dlaczego je akceptowano, a dlaczego szykanowano i wykluczano.

Taka koncentracja historii wychowania na problematyce związanej z tą grupą osób nie tylko wzbudziłaby zainteresowanie studentów, wybierających ten dział pedagogiki na swoją specjalność, ale dałaby bazę do zrozumienia współcześnie zachodzących zmian w tej materii, poprzez poznanie etapów wyłaniania się samej specjalności. Studiowanie według takiej koncepcji stałoby się również podstawą do głębszej refleksji na temat złożonych procesów ewolucji myśli na temat rozumienia niepełnosprawności, odbioru społecznego i czynników wpływających bezpośrednio na nie, jak np. ustrój, religia, wykształcenie oraz przybliżyłaby samą genezę i ukazałaby kolejne etapy kształtowania się poglądów i myśli pedagogicznej w tym zakresie¹⁸.

W dobie postępującej specjalizacji w naukach nie wydaje się możliwe prezentowanie studentom całego dorobku historii wychowania, a bardziej zasadne staje się głębsze nawiązanie do specjalizacji zawodowej. Wpłynęłoby to korzystnie nie tylko na jakość kształcenia w tym przedmiocie, ale również dałoby bardziej kompetentne przygotowanie zawodowe poprzez bardziej wszechstronną znajomość problematyki, także w ujęciu historycznym. Ten aspekt wiedzy z kolei stworzyłby bazę do pogłębionej refleksji nad stanem współczesnej wiedzy i stosowanych rozwiązań, wsparcia w budowaniu programów opiekuńczo-edukacyjnych dla rodzin i osób z niepełnosprawnych. Byłaby to próba odpowiedzi na zmieniający się wizerunek kształcenia przyszłych pedagogów i oczekiwania grup absolwentów pedagogiki i pracodawców podkreślających przydatność praktycznej wiedzy zdobytej w okresie studiów. Ponadto tak poprowadzony przedmiot stałby się w pełni przedmiotem kierunkowym, skorelowanym z treściami innych przedmiotów podstawowych i kierunkowych, a nie oderwanym od całego cyklu kształcenia i rzeczywistości¹⁹. Pytanie zadawane przez studentów, po co nam historia wychowania w takiej sytuacji straciłoby swoją zasadność.

¹⁸ Na temat refleksyjności w pedagogice poświęcona była konferencja zorganizowana przez Zakład Teorii Wychowania UŚ w Katowicach w dniu 20.06.2016 r. Por. D. Kowalczyk, *Koncepcja i praktyka edukacji nauczycieli w Uniwersytecie Jagiellońskim wobec nowych standardów*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, 18, s. 249–258.

¹⁹ *Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych i wchodzących na rynek pracy 2012*, WSH w Warszawie, <http://firma.sgh.waw.pl/pl/>; D. Kowalczyk, *Koncepcja i praktyka edukacji...*, s. 249–258.

Bibliografia

- Bartnicka K., Szybik I. (2005), *Historia wychowania w programie studiów pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Buczek K. (2005), *Nowe formy kształcenia w zakresie historii wychowania w opinii studentów Wydziału Pedagogicznego UW – wnioski* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Chiżyńska K. (2013), *Inspiracje grecko-rzymskie w ideologii nazistowskiej*, „Collectanea Philologica”, XVI.
- Denysiuk A., Jakubiak K. (2001), *Źródła do dziejów wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, Bydgoszcz.
- Golka M. (2008), *Socjologia kultury*, Warszawa.
- Hansen M.H. (1999), *Demokracja ateńska w czasach Demostenesa*, Warszawa.
- Historia wychowania*, Ł. Kurdybacha (red.), Warszawa 1965–1968, t. 1–2.
- Jankowski R. (2005), *Teksty źródłowe w nauczaniu historii wychowania w Uniwersytecie Szczecińskim* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Jundziłł J. (2005), *Edukacja antyczna w programie nauczania historii wychowania na studiach pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Kamińska J. (2005), *Nowe formy kształcenia w zakresie historii wychowania* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Kompetencje i kwalifikacje poszukiwane przez pracodawców wśród absolwentów szkół wyższych i wchodzących na rynek pracy 2012*, WSH w Warszawie, <http://firma.sgh.waw.pl/pl>.
- Kot S. (1924), *Historia wychowania. Zarys podręcznikowy*, Kraków.
- Kot S. (1926), *Dzieje wychowania. Podręcznik dla seminariów nauczycielskich*, Warszawa.
- Kowalczyk D. (2014), *Koncepcja i praktyka edukacji nauczycieli w Uniwersytecie Jagiellońskim wobec nowych standardów*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 18.
- Krzanowski A., Szmyd K. (2005), *Kształcenie pedagogiczne nauczycieli w świetle dyskursu nad historią wychowania i współczesną myślą edukacyjną* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Kula E., Pękowska M. (2012), *Historia wychowania. Przewodnik programowy dla studentów Wydziału Pedagogicznego i Artystycznego Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach*, Kielce.
- Kulesza R. (2003), *Sparta w V–IV wieku p.n.e.*, Warszawa.
- Meissner A. (2005), *Polskie podręczniki do historii wychowania po II wojnie światowej* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Michalska I. (2005), *Edukacja historyczna pedagogów. Zagadnienia dydaktyczno-metodyczne* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.

- Michalski S. (1994), *Geneza i rozwój historii wychowania* [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce*, S. Michalski, R. Ossowski (red.), Bydgoszcz.
- Michalski Ł. (2014), *W trosce o całość namysłu nad wychowaniem, czyli reaktywacja ekologii pedagogicznej (nadanie prof. zw. dr hab. Zb. Kwiecińskiemu godności Doktora Honorowego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach)*, „Rocznik Pedagogiczny”, nr 37.
- Skorny Z. (1977), *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Stawoska-Jundziłł B. (2005), *Treści związane z antykiem chrześcijańskim w dydaktyce historii wychowania na studiach pedagogicznych* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Sztobryn S. (1996), *Historia wychowania u schyłku XX wieku (na przykładzie historii myśli pedagogicznej)* [w:] *Demokracja a oświata, kształcenie i wychowanie, materiały II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński (red.), Toruń.
- Sztobryn S. (2005), *Przyszłość polskiej myśli pedagogicznej jako subdyscypliny pedagogicznej* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Szulakiewich W. (1998), *Mysł pedagogiczna jako przedmiot badań historiografii edukacyjnej*, „Chowanna”, 2.
- Teksty źródłowe do dziejów wychowania* (1993), wyboru dokonał i opracował S. Możdżeń, cz. 1–8, Kielce.
- Topolski J. (1984), *Metodologia historii*, Warszawa.
- Topolski J. (1998), *Świat bez historii*, Poznań.
- Wendreńska I. (2005), *O nauczaniu historii wychowania dawniej i dziś – uwag kilka* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, St. Majewski (red.), Kielce.
- Wolter E. (2005), *Znaczenie historii wychowania w kształceniu nauczycieli* [w:] *Historia wychowania w kształceniu nauczycieli. Tradycja i współczesność. Teoria i praktyka*, T. Gumuła, S. Majewski (red.), Kielce.
- Wołoszyn S. (1964), *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964.
- Źródła do historii wychowania*, cz. 1 – *Od starożytnej Grecji do końca w. XVII*, wybrał i opracował S. Kot, Warszawa 1929.
- Źródła do historii wychowania*, cz. 2 – *Od początku XVIII do początków w. XX*, wybrał i objaśnił S. Kot, Warszawa 1930.
- Źródła do historii wychowania i myśli pedagogicznej* (1965–1966), wybór, opr. S. Wołoszyn, t. 1–3, Warszawa.

Natalia Freiberg

Integracja uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością w wybranych szkołach podstawowych w Gdyni

Integration of pupils with and without disabilities in a chosen primary schools in Gdynia

The text is a presentation of the research devoted to integration of pupils with and without disabilities in the primary schools in Gdynia. The research employed quantitative approach with the usage of diagnostic survey. There were 50 pupils participated in the research. The results of the research pointed out serious disturbances of relations between pupils with and without disabilities. Despite general approval towards educational integration, pupils with disabilities rarely participate in school life of pupils without disabilities.

Słowa kluczowe: integracja szkolna, relacje uczniowskie

Key words: school integration, pupils' relations

Wprowadzenie

Integracja jest terminem, z którym w społeczeństwie spotykamy się niemal na co dzień. Na przestrzeni lat próbowano ją definiować w różny sposób. Pojęcie to ma szerokie zastosowanie w wielu dyscyplinach naukowych. Jest to też temat popularny w pedagogice specjalnej i chętnie podejmowany przez studentów piszących swoje prace dyplomowe czy magisterskie. W literaturze przedmiotu występuje wiele definicji, które opisują integrację. Jedną z nich jest na przykład definicja Aleksandra Hulka, którego zdaniem integracja wyraża się we „wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa (...) i w którym stworzone są dla obu grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju” (Hulek 1980, s. 13). Pomimo, iż jest to definicja z 1980 r., więc można by ją było uznać za nieaktualną, to jest ona bardzo zbliżona

do tych, którymi posługują się współcześni autorzy. Jedną z nich jest definicja Aleksandry Maciarz, która z kolei integrację osób z niepełnosprawnością określiła jako „ideę, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnoprawnych, wyrażające się w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestniczenia w normalnym życiu, dostępu do wszystkich instytucji i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz do kształtowania pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych między pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi” (Maciarz 1993, s. 32).

Wielu ludzi proces integracji rozumie jako proces włączania osób niepełnosprawnych, poprzez wyrównywanie ich braków, rewalidację czy rehabilitację. Integracja dla większości społeczeństwa opiera się głównie na pracy z osobami z niepełnosprawnością jako tymi, które powinny się zmienić. Podobne zdanie ma Amadeusz Krause, który w jednej ze swoich prac pisał, że integracja to nie „przypodobanie się populacji sprawnych, to nie asymilacja wymogów sprawności, jak sugerują niektóre definicje, lecz umiejętność życia w świecie ludzi sprawnych z niepełnosprawnością” (Krause 2004, s. 41–42). Integracja, która rozumiana jest jako proces, w pierwszej kolejności powinna być propozycją, którą w obowiązku powinni mieć przedstawić ludzie pełnosprawni osobom z niepełnosprawnością. Istotne jest, aby oferty skierowane do osób niepełnosprawnych dawały im możliwość wyboru, czy chcą z nich skorzystać. Przy czym w przypadku odrzucenia przez nich skierowanych do nich propozycji nie czuli się odrzuceni przez społeczeństwo. A. Krause podkreśla, że proces integracji powinien być kwestią woli a nie konieczności. Tak jak osoby pełnosprawne mogą zdecydować z kim chcą się przyjaźnić, integrować, tak i osoby z niepełnosprawnością powinny mieć taką możliwość, a proces integracji powinien im na to pozwolić.

W swojej pracy chciałam poruszyć problem integracji na płaszczyźnie edukacji osób z niepełnosprawnością. W literaturze pedagogiki specjalnej na przestrzeni lat pojawiło się wiele koncepcji edukacyjnych dla osób niepełnosprawnych. W pracy magisterskiej postanowiłam zająć się kształceniem integracyjnym osób z niepełnosprawnością, a ściślej mówiąc podjęłam się próby zbadania relacji między uczniami wybranych integracyjnych szkół podstawowych na poziomie klas IV–VI w Gdyni. W prezentowanym tutaj artykule postaram się w sposób ogólny przedstawić wyniki jakie uzyskałam z przeprowadzonych badań.

Metodologia badań własnych

Badania przeprowadzone przeze mnie zostały osadzone w strategii ilościowej. Głównym celem mojej pracy było zbadanie relacji jakie zachodzą między uczniami podstawowych szkół integracyjnych. Tak przedstawiony przeze mnie

cel pozwolił mi na określenie głównego problemu badawczego. Postawiłam sobie pytanie: Jak prezentują się relacje uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością w wybranych szkołach integracyjnych? Pozwoliło mi to wyłonić kilka problemów szczegółowych, które dotyczyły między innymi: relacji pomiędzy uczniami, aktywności na przerwach uczniów, oraz ich opinii na temat tego procesu. Badania zostały przeprowadzone za pomocą metody sondażu diagnostycznego, natomiast techniką, którą się posłużyłam w celu zebrania danych, była ankieta. Skonstruowałam dwa różne kwestionariusze ankiet dla uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnością, którą badani respondenci wypełnili podczas trwania godziny wychowawczej, bądź w trakcie zajęć rewalidacyjnych czy wyrównawczych. W badaniu brało udział 41 uczniów pełnosprawnych oraz 9 uczniów z niepełnosprawnością intelektualną.

Prezentacja wyników uzyskanych z badań

Głównym tematem mojej pracy były relacje jakie zachodzą między uczniami pełnosprawnymi i uczniami z niepełnosprawnością, uczącymi się w integracyjnych szkołach podstawowych w Gdyni. Chciałam zbadać czy dochodzi do integracji pomiędzy uczniami, zastanawiałam mnie również jak takie relacje są nawiązywane. Zanim przeszłam do głównego problemu swojej pracy, postanowiłam w pierwszej kolejności zadać pytanie swoim respondentom, które przybliżyło mi ich opinie na temat procesu integracji. Sądzę, iż zdanie uczniów i ich wiedza dotycząca integracji w pewnym stopniu oddziałują na tworzące się relacje między nimi. Na początku swojej ankiety, zadałam badanym respondentom pytanie, które miało ukazać ich stosunek do procesu integracji. Wypowiedzi jakie uzyskałam pozwoliły mi stwierdzić, że uczniowie biorący udział w badaniu w większości (84%) mają pozytywny stosunek do procesu integracji. Pytanie było tak sformułowane, by uczniowie mogli odpowiedzieć własnymi słowami, czym jest dla nich integracja. Znaczna część respondentów odpowiadając na to pytanie ankietowe, stwierdziło, że integracja to pomaganie osobom z niepełnosprawnością, a także wspólne chodzenie do jednej klasy osób pełnosprawnych i uczniów niepełnosprawnych. Można powiedzieć, że jest to odpowiedź prawidłowa, jednakże nieoddająca w pełni idei integracji. Z tak udzielonych odpowiedzi można wywnioskować, że uczniowie samą integrację postrzegają tylko jako przebywanie w towarzystwie osób z niepełnosprawnością. Zapominają przy tym o nawiązywaniu jakichkolwiek relacji, które nie opierałyby się tylko na pomocy takim osobom.

W artykule Jolanty Rzeźnickiej-Krupy możemy przeczytać, że „wizerunek niepełnosprawności, kryjący się za założeniami modelu społecznego, rysuje proces socjalizacji osoby niepełnosprawnej jako w zasadzie z góry określony i pole-

gający na przyjęciu tożsamości zdominowanej i podporządkowanej” (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 278). Można zatem powiedzieć, że osoby z niepełnosprawnością już na początku traktowane są jako te potrzebujące pomocy, słabsze. Może to niekorzystnie wpływać na proces integracji, ponieważ z góry już założono, że osoby z niepełnosprawnością w tym znaczeniu są bardziej potrzebującymi. Potwierdzają to wyniki uzyskane z przeprowadzonych badań.

Spośród badanych respondentów tylko trzech uczniów postrzega integrację jako nawiązywanie wzajemnych relacji z osobami z niepełnosprawnością. Uczeń z tej grupy, wypowiadając się na temat integracji, napisał: „Moim zdaniem integracja to staranie się zaprzyjaźnić i zrozumieć osoby z niepełnosprawnością”. Z większości wypowiedzi uczniów pełnosprawnych można wywnioskować, że w głównej mierze to od osób pełnosprawnych wychodzi inicjatywa integracji. To znaczy odpowiedzi jakie udzielili mi badani respondenci, wskazują, że integracja to przebywanie z osobami niepełnosprawnymi oraz pomaganie im. Żaden uczeń nie napisał, iż integracja to też wspólne zabawy, rozmowy czy kontakty z osobami z niepełnosprawnością, które są inicjatywą każdej ze stron.

Pozwala mi to wysunąć wnioski, że zdanie uczniów niepełnosprawnych nie jest często brane pod uwagę. Warto w tym miejscu również zaznaczyć, że nie tylko uczniowie pełnosprawni tak sądzą. Podobnie zdanie mają także uczniowie z niepełnosprawnością, gdyż w swoich odpowiedziach również tak definiowali integrację. W moim odczuciu takie zdanie respondentów o procesie integracji może wynikać z ich niewiedzy. Sądzę, że nauczyciele oraz placówka powinny podjąć się wyzwania i wiedzę swoich uczniów na temat integracji usystematyzować, by ich decyzja o włączeniu się w proces integracji była świadoma, oraz by nie rozumieli jej tylko jako pomoc osobom niepełnosprawnym czy przebywanie w ich towarzystwie. Jestem przekonana, że pozytywnie wpłynęłoby to na ich relacje.

Innym pytaniem w kwestionariuszu ankiety, które pozwoliło mi odpowiedzieć sobie jaki stosunek do procesu integracji mają uczniowie, dotyczyło ich satysfakcji z uczęszczania do klasy i integracyjnej. Na to pytanie znaczna część respondentów, bo aż 84%, wyraziło swoje zadowolenie z tego, że jest uczniem klasy integracyjnej, co pozwala mi to stwierdzić, iż badani uczniowie w większości mają pozytywny stosunek do integracji.

Kolejną istotną kwestią był czas wolny uczniów szkół integracyjnych. W tym miejscu chciałam przedstawić, iż wyniki jakie uzyskałam, odnoszące się do tego punktu w pracy, wskazują na fakt, że znaczna część respondentów z niepełnosprawnością swój czas wolny na przerwach spędza w towarzystwie innych osób niepełnosprawnych. Uczniowie pełnosprawni zapytani o częstotliwość nawiązywania relacji z uczniami z niepełnosprawnością w znacznej mierze odpowiedzieli, że do nawiązywania kontaktów dochodzi bardzo rzadko. Sytuacja ta może wynikać z faktu, iż osoby z niepełnosprawnością są niemile widzianymi uczestnikami

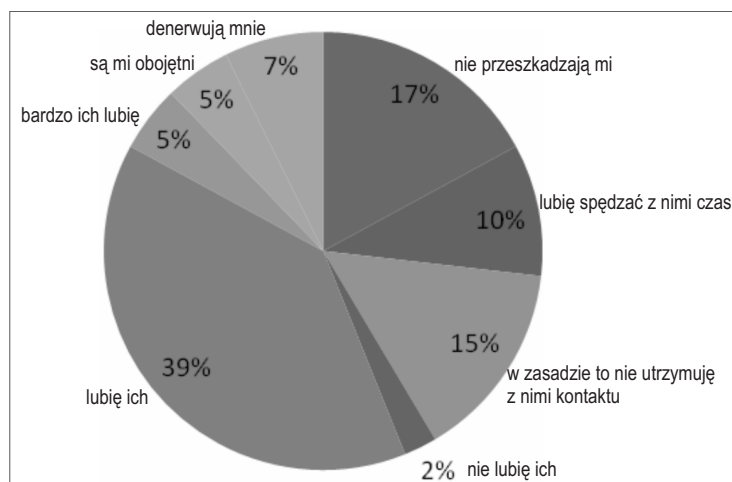
zabawy. Na potwierdzenie swoich słów mogę przytoczyć odpowiedzi, jakie uzyskałam na pytanie: „Czy lubisz kiedy kontakt z tobą podejmuje twój niepełnosprawny kolega/koleżanka?“, gdzie ponad połowa respondentów przyznała, że nie lubi gdy ich niepełnosprawny kolega inicjuje kontakty. W pewnym stopniu pokazują także, że większość badanych osób nie respektuje zdania swoich niepełnosprawnych rówieśników. Sądzę, iż może to ograniczać możliwość niepełnosprawnych uczniów do podejmowania decyzji o chęci integrowania się. Bardzo ważne w procesie integracji jest to, by decyzja o uczestnictwie w integracji była podjęta samodzielnie przez uczestników oraz by wynikała z chęci, a nie konieczności obu stron zaangażowanych w ten proces.

Najistotniejszym problemem w całej pracy była kwestia, która bezpośrednio dotyczyła relacji między uczniami podstawowych szkół integracyjnych. Przeprowadzając badania do swojej pracy magisterskiej chciałam dowiedzieć się, jakie relacje zachodzą między uczniami. Zenon Gajdzica w jednej ze swoich prac dokonał podziału relacji między uczniami na relacje symetryczne, czyli te, które oparte są na partnerstwie i pełnym udziale uczniów z niepełnosprawnością w życiu klasy, relacje niesymetryczne, w których ucznia niepełnosprawnego traktuje się w sposób wyjątkowy i wysuwa się go na pierwszy plan, oraz mieszane, które jak sama nazwa wskazuje, są połączeniem dwóch poprzednich relacji (Gajdzica, 2013, s. 221–222).

W tym miejscu postaram się przedstawić uzyskane wyniki z badań i określić jaki rodzaj relacji występuje w badanych przeze mnie szkołach. Rzeczą jasną jest, że przy nawiązywaniu relacji ważny jest wzajemny stosunek do siebie osób biorących w nich udział. Na wykresie 1 przedstawiam odpowiedzi jakie uzyskałam od pełnosprawnych respondentów, które dotyczyły ich opinii na temat rówieśników z niepełnosprawnością.

Jak widać, znaczna część uczniów biorących udział w badaniu lubi swoich niepełnosprawnych kolegów z niepełnosprawnością. Odpowiedziało tak 39% ankietowanych. Podobna liczba uczniów do osób z niepełnosprawnością ma stosunek obojętny. Wśród badanych respondentów nie brakuje jednak osób, które nie akceptują swoich kolegów. Negatywny stosunek do kolegów z niepełnosprawnością wyraża 9% badanych. Naturalnie mają oni do tego prawo, chociaż w moim mniemaniu uczniowie uczący się w klasach integracyjnych powinni wykazywać więcej chęci w nawiązywaniu relacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Oczywiście jest to, że każdy powinien mieć prawo decydować z kim powinien się kolegować, bo nie każdy musi darzyć się sympatią, i kontakty z niepełnosprawnymi kolegami nie mogą być narzucone. Jednak uważam, że zadaniem palcówki i nauczycieli jest dbanie, by proces integracji w ich szkole rozwijał się pozytywnie, oraz by uczniowie mieli możliwość nawiązywania takich relacji. Znaczna część respondentów na pytanie dotyczące sympatii, jaką darzą swoich kolegów, odpo-

wiała, że lubi bądź czasem lubi czasem nie swoich kolegów czy koleżanki z niepełnosprawnością. 12% uczniów pełnosprawnych zadeklarowało, że nie lubi swoich kolegów niepełnosprawnych. Sądzę, iż ta sytuacja może wynikać w pewien sposób ze stopnia niepełnosprawności uczniów. Osoby, które są niepełnosprawne intelektualnie w umiarkowanym stopniu, mogą wydawać się mniej interesujące dla swoich pełnosprawnych rówieśników. Sądzę, że stąd właśnie mógł wynikać taki rozkład odpowiedzi. Optymistyczne w całym badaniu wydaje się to, że aż 93% respondentów uważa, że osoby z niepełnosprawnością są tak samo ważne w klasie jak oni, co z pewnością świadczy o tym, że w pewien sposób odchodzą od stereotypów i stygmatyzacji tych osób.



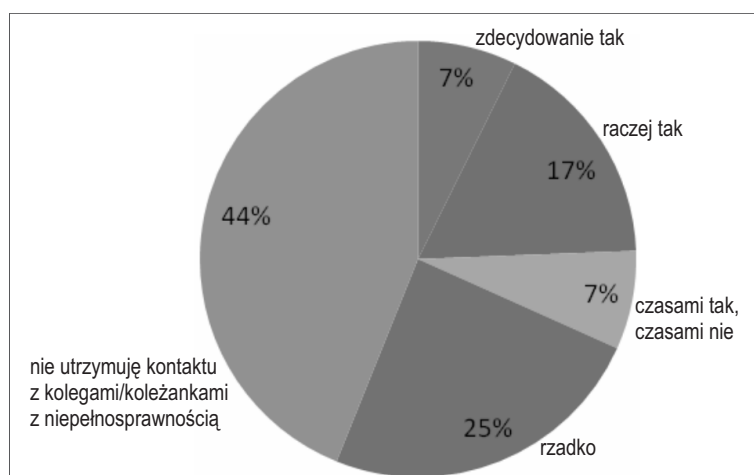
Wykres 1. Opinie uczniów pełnosprawnych o rówieśnikach z niepełnosprawnością – rozkład procentowy

Źródło: Opracowanie własne.

Nie możemy mówić o pełnym nawiązywaniu relacji między uczniami, jeśli nie są nawiązywane bezpośrednie kontakty między nimi. Tak więc jedno z pytań ankiety dotyczyło częstotliwości utrzymywania kontaktów uczniów pełnosprawnych z uczniami z niepełnosprawnością poza szkołą. Wyniki jakie uzyskałam prezentuje poniższy wykres 2.

Zdecydowana większość respondentów nie utrzymuje kontaktów z kolegami z niepełnosprawnością. Odpowiedź taką udzieliło 44% ankietowanych, 25% stwierdziło, że takie kontakty nawiązuje rzadko. Tylko 7% badanych takie relacje nawiązuje. Są to dość niepokojące statystyki, ponieważ świadczą o tym, że relacje nawiązywane w szkole poza nią są nie kontynuowane. Przyczyną zaistniałej sytuacji może być fakt, że uczniowie w obecnych czasach nie mają potrzeby utrzy-

mywania wszelkiego rodzaju kontaktu ze swoimi rówieśnikami poza szkołą. Niekoniecznie musi to dotyczyć tylko niepełnosprawnych uczniów. Kwestionariusz ankiety zawierał również pytanie, które miało na celu uzyskanie informacji, czy wśród najbliższych kolegów/koleżanek uczniów pełnosprawnych jest osoba z niepełnosprawnością. Wśród uzyskanych odpowiedzi 19% uczniów przyznało się, że jednym z jego najbliższych kolegów jest osoba niepełnosprawna. Trudno powiedzieć, co może być przyczyną takiej sytuacji, być może stopień niepełnosprawności uczniów ma tutaj jakieś znaczenie. W społeczeństwie często obserwuje się, że uczniowie z lekkim stopniem niepełnosprawności intelektualnej łatwiej nawiązują relacje z rówieśnikami niż na przykład osoby niepełnosprawne intelektualne w umiarkowanym stopniu, których możliwości rozwojowe są nieco niższe.

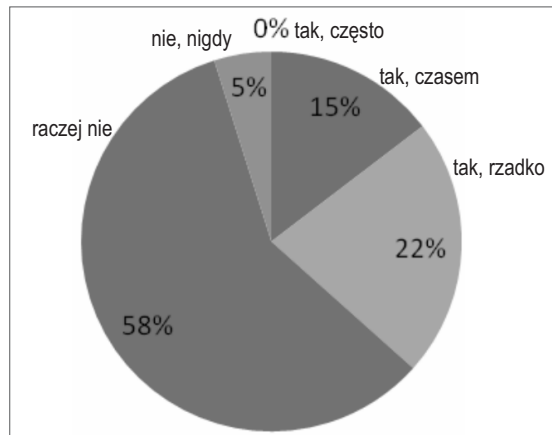


Wykres 2. Częstotliwość utrzymywania kontaktu uczniów pełnosprawnych z uczniami z niepełnosprawnością – rozkład procentowy

Źródło: Opracowanie własne

Biorąc pod uwagę propozycję Zenona Gajdzicy, dotyczącą podziału relacji, mogę stwierdzić, że relacje zachodzące pomiędzy badanymi uczniami mają charakter relacji mieszanych. Z jednej strony uczniowie niepełnosprawni postrzegani są jako osoby słabsze, potrzebujące pomocy, to z drugiej jednak pełnosprawni rówieśnicy mają poczucie, że ich niepełnosprawni rówieśnicy są równie ważni oni. Uczniowie w zasadzie nie utrzymują ze sobą kontaktu poza szkołą i zazwyczaj nie spędzają wspólnie przerw, jednakże jest pewna grupa osób, która przyznaje się do takich relacji, więc nie można mówić o całkowitym ich braku. Warto jednak spróbować podjąć jakieś działania, które byłyby szansą na ich zwiększenie.

Jak już wspomniałam wcześniej, że gdyby usystematyzowano wiedze uczniów szkół integracyjnych o integracji czy niepełnosprawności, można by było spodziewać się lepszych wyników jeśli chodzi o częstotliwość i trwałość relacji jakie tworzą się między uczniami. W tym miejscu warto wspomnieć jak istotną rolę pełni tutaj sama placówka integracyjna oraz nauczyciele w niej uczący. Aby przekonać się czy szkoła w jakiś sposób angażuje się w pogłębianie wiedzy swoich uczniów na temat niepełnosprawności czy procesu integracji, zadałam pytanie, czy w placówce organizowane są różne lekcje, czy spotkania poświęcone tematyce integracji. Wyniki jakie otrzymałam prezentuje wykres 3.



Wykres 3. Częstotliwość odbywania się lekcji poświęconych tematyce integracji – rozkład procentowy

Źródło: Opracowanie własne

Powyższy wykres 3 pokazuje, że szkoła niezbyt często organizuje takiego rodzaju zajęcia, które w moim odczuciu pozytywnie wpłynęłyby na nawiązywane relacje i sam rozwój integracji. Gdyby szkoła częściej organizowała wszelkiego rodzaju festyny czy imprezy tematyczne, w których w równym stopniu angażowałyby się również osoby z niepełnosprawnością, to więzy między uczniami pełnosprawnymi i uczniami z niepełnosprawnością być może były by częstsze i trwalsze.

Podsumowanie

Artykuł ten jest w pewnym sensie przybliżeniem rozdziału empirycznego mojej pracy magisterskiej, w której szerzej opisuję problem integracji między ucz-

niami pełnosprawnymi i uczniami z niepełnosprawnością uczącymi się w wybranych integracyjnych szkołach podstawowych na terenie Gdyni w klasach IV–VI. Jak pokazują moje badania, pomimo pozytywnego stosunku uczniów do procesu integracji, relacje, które są nawiązywane, nie występują wcale bądź są bardzo nieliczne. Pragnę jeszcze ponownie zwrócić uwagę na istotę kształcenia integracyjnego, którego jednym z głównych zadań jest przygotowanie dzieci z niepełnosprawnością do życia w społeczeństwie oraz dzieci pełnosprawnych do akceptowania i tolerancji wobec inności. Integracja powinna sprzyjać w nawiązywaniu relacji między uczniami. Odnoszę jednak wrażenie, że nie do końca to robi. Nie chciałabym tutaj krytykować integracji. Pragnę tylko zwrócić uwagę na to, nad czym – moim zdaniem – można by było jeszcze popracować, by relacje, które tworzą się w klasie, wynikały z chęci obu stron oraz by zwiększyła się ich liczba i trwałość.

Bibliografia

- Gajdzica Z. (2013), *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Hulek A. (1980), *Wstęp* [w:] A. Hulek, *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa.
- Maciarz A. (1993), *Dziecko niepełnosprawne. Podręczny słownik terminów*, „Verbum”, Zielona Góra.
- Krause A. (2004), *Normalizacyjne podłoże integracji* [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, G. Dryżałowska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i pedagogika. Pytanie o podmiot a zmiana paradygmatyczna dyscypliny*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 2, nr 2(3).

Lista recenzentów czasopisma od roku 2015

Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)

Prof. dr hab. Zenon Gajdzica (UŚ, Katowice)

Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)

Dr hab. Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk (UZ, Zielona Góra)

Dr Iwona Myśliwczyk (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Danuta Wajsprych (OSW, Olsztyn)

Prof. dr hab. Marzenna Zaorska (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Teresa Żółkowska (UG, Gdańsk)

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.