

Nr 5 (311) 2021
Tom LXXXII
LISTOPAD
GRUDZIEŃ

SZKOŁA SPECJALNA

CZASOPISMO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej

Redaktorzy tematyczni

*Akbota N. Autayeva (KZ) – psychologia
Andrzej Giryński (PL) – pedagogika specjalna
Jan Łaszczyk (PL) – pedagogika, metodologia
Bernadeta Szczupał (PL) – pedagogika specjalna*

Redakcja naukowa

Ewa M. Kulesza

Redaktor statystyczny

Mariusz Fila

Redakcja

*Julita Kobos (PL) – język polski
Marta Łach-Kowalewska (PL) – język angielski*

Skład komputerowy

Andrzej Kowalczyk

Wersja papierowa jest wersją pierwotną (referencyjną)

Recenzenci współpracujący ze „Szkołą Specjalną” w roku 2021:

*Beata Antoszevska, Jolanta Baran, Krystyna Barłóg, Jacek Bleszyński, Agnieszka Bochniarz,
Stanisława Byra, Iwona Chrzanowska, Tamara Cierpiałowska, Monika Dąbkowska,
Ewa Domagała-Zysk, Stanisław Domoradzki, Zenon Gajdzica, Grażyna Gunia,
Agnieszka Kamyk-Wawrzyszuk, Danuta Kopeć, Justyna Kuształ, Wiesława Limont,
Adam Mikrut, Iwona Myśliwczyk, Magdalena Olempska-Wysocka, Barbara Ostafińska-Molik,
Monika Parchomiuk, Leszek Ploch, Dorota Podgórska-Jachnik, Jacek Pyżalski,
Irena Ramik-Mażevska, Jerzy Rottermund, Sławomira Sadowska, Małgorzata Sekułowicz,
Sławomir Sobczak, Barbara Surma, Jacek Szmalec, Sławomir Sztobryn, Andrzej Twardowski,
Agnieszka Wołowicz, Tamara Zacharuk, Marzenna Zaorska, Monika Zima-Parjaszewska,
Jolanta Zozula, Teresa Żółkowska, Hanna Żuraw*

Czasopismo „Szkoła Specjalna” posiada punktację MEiN (40 punktów)

Rada Naukowa:

Kulash B. Bektayeva (KZ), Roy Chen (USA), Joanna Głodkowska (PL), Oleksy Gavrilov (UA), Sally Goddard Blythe (GB), Chiu-Hsia Huang (RC), Vitaly Z. Kantor (RUS), Aniela Korzon (PL), Bohumil Koukola (CZ), Manabu Kuroda (JP), Tatiana Lisovskaya (BL), Irena Pospiszyl (PL), Adam Szecówka (PL), Grzegorz Szumski (PL), Alicja Zarin (RUS)

Komitety Redakcyjne:

Ewa Maria Kulesza (redaktor naczelna), Diana Aksamit (z-ca redaktor naczelnej), Jolanta Jamiołkowska (sekretarz redakcji), Małgorzata Kierzkowska (członek), Iwona Konieczna (członek), Milena Miałkowska-Kozaryna (członek), Karolina Skarbek (członek)

**Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej**

**Adres redakcji: Wydawnictwo APS, 02-353 Warszawa
ul. Szczęśliwicka 40, tel. 22-589-36-45
e-mail: redakcja@aps.edu.pl
www.szkolaspjecjalna.aps.edu.pl • https://e-szkolaspecjalna.pl
nakład 500 egz.**

SPIS TREŚCI

OPRACOWANIA NAUKOWE

- 325 – *Magdalena Bełza-Gajdzica, Zenon Gajdzica*
Dobre praktyki współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej
- 334 – *Marzena Buchnat, Aneta Wojciechowska*
Edukacja zdalna podczas pandemii COVID-19 uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli i nauczycielek
- 347 – *Katarzyna Pawełczak*
Niepełnosprawność intelektualna – w stronę modyfikacji kontekstów teoretycznych
- 360 – *Iwona Konieczna*
Mothers' perspective on the functioning of a family with a child with special communication needs – preliminary research

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- 370 – *Monika Gałkowska, Katarzyna Kruś-Kubaszewska*
Zapobiec wykluczeniu – rola terapeutów i rodziców we włączaniu dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji
- 387 – *Hubert Iwanicki, Agnieszka Lacek*
Postawy rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

Tony Attwood, Craig R. Evans, Anita Lesko (red.): *My daliśmy radę, tobie też się uda! Przewodnik po życiu na świecie dla osób z zespołem Aspergera*. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2020, ss. 448 (*Olga Kulig*)

399 – SPIS ROCZNIKA 2021

CONTENTS

SCIENTIFIC STUDIES

- 325 – *Magdalena Bełza-Gajdzica, Zenon Gajdzica*
Good practices in collaboration between mainstream and special school
- 334 – *Marzena Buchnat, Aneta Wojciechowska*
Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic in the opinion of teachers
- 347 – *Katarzyna Pawelczak*
Intellectual disability – towards the modification of theoretical contexts
- 360 – *Iwona Konieczna*
Mothers' perspective on the functioning of a family with a child with special communication needs – preliminary research

TEACHING PRACTICE

- 370 – *Monika Gałkowska, Katarzyna Kruś-Kubaszewska*
Preventing exclusion: the role of therapists and parents in the inclusion of a disabled child in the education system
- 387 – *Hubert Iwanicki, Agnieszka Lacek*
Attitudes of parents of children with normal development towards the education system of pupils with special educational needs

WE RECOMMEND

Tony Attwood, Craig R. Evans, Anita Lesko (red.): *My daliśmy radę, tobie też się uda! Przewodnik po życiu na świecie dla osób z zespołem Aspergera* [We made it, you can do it too! A guide to life in the world for people with Asperger's Syndrome]. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2020, p. 448 (*Olga Kulig*)

399 – 2021 ANNUAL BOUND VOLUME

MAGDALENA BĘŁZA-GAJDZICA
<https://orcid.org/0000-0002-1316-6689>
magdalena.belza@us.edu.pl
ZENON GAJDZICA
<https://orcid.org/0000-0002-6329-411X>
zenon.gajdzica@us.edu.pl
Uniwersytet Śląski w Katowicach

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.6293
Data wpływu: 19.07.2021
Data przyjęcia: 25.10.2021

DOBRE PRAKTYKI WSPÓŁPRACY SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ I SPECJALNEJ

W artykule został rozpatrzony jeden z elementów polityki wspierania edukacji włączającej ulokowany w obszarze możliwych relacji szkoły specjalnej i ogólnodostępnej. Podstawowym celem opracowania jest prezentacja dobrych praktyk współpracy szkoły specjalnej i ogólnodostępnej zidentyfikowanych w badaniach własnych. Dodatkowym celem jest skonfrontowanie zebranych informacji z koncepcjami założeniami/propozycjami formułowanymi w tym obszarze w literaturze przedmiotu. Badania zostały przeprowadzone w ramach projektu *Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej*, finansowanego przez MEN i zleconego do realizacji Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach w roku 2020. W gromadzeniu danych wykorzystano technikę wywiadów fokusowych. Grupę badaną stanowili dyrektorzy, nauczyciele, specjaliści, niepedagogiczna kadra, uczniowie szkół ogólnodostępnych oraz ich rodzice. Badaniem objęto przedstawicieli czterdziestu szkół (ponad dwieście osób). Wyniki badań wskazują na ograniczony wachlarz dobrych praktyk współpracy obu placówek. Do najbardziej nasyconych przykładami należy obszar wspólnej organizacji wydarzeń o charakterze ludycznym, wychowawczym i kształcącym. Skromniej nasyconymi przykładami są obszary współpracy w zakresie wsparcia metodycznego oraz tworzenia sieci grup samokształcących na terenie powiatu lub gminy.

W pierwszej części opracowania została zaprezentowana koncepcja badań własnych, w drugiej – zidentyfikowane praktyki w obszarze współpracy szkoły specjalnej oraz ogólnodostępnej, które zostały skonfrontowane z propozycjami partnerstwa obu typów szkół prezentowanymi w literaturze przedmiotu. Całość zamykają konkluzje końcowe.

Słowa kluczowe: dobre praktyki, współpraca, partnerstwo, szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna

Wprowadzenie

Problematyka relacji szkoły ogólnodostępnej i specjalnej wpisuje się w kilka możliwych obszarów zagadnieniowych. Pierwszym z nich jest potencjalna współpraca, efektem której są obopólne korzyści obu typów placówek (Shaw, 2017, s. 305–307). Drugim – wsparcie udzielane przez jedną szkołę drugiej. Obecnie najczęściej jest ono uwydatniane w perspektywie wspierania placówki ogólnodostępnej w realizacji zadań związanych z edukacją i szeroko pojętą terapią uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną (Hornby, 2014, s. 167). Kolejna relacja może odnosić się do realizowania pewnych elementów

nadzoru merytorycznego przez placówki specjalne względem ogólnodostępnych. To raczej hipotetyczny przykład, nierozpatrywany w opracowaniach naukowych z obszaru pedagogiki specjalnej.

Tematyka przywołanych relacji wpisuje się także w szersze zagadnienie spójności systemu edukacji. Najogólniej, w kontekście polityki inkluzyjnej (włączającej) spójność oznacza łączność i koherentność podsystemów edukacyjnych (np. form edukacji) w obrębie krajowego lub lokalnego systemu (Ferguson, 2008). Połączenie oznacza m.in. drożność poziomą i pionową w zakresie przechodzenia uczniów z różnych form edukacji (Grzyb, 2014) (zwykle ze szkoły ogólnodostępnej do specjalnej) na tym samym poziomie. Drożność pionowa natomiast dotyczy zmiany formy edukacji po zakończeniu szkoły (np. z podstawowej ogólnodostępnej do specjalnej branżowej). Z kolei koherentność odnosi się do realizacji tożsamy celów edukacyjnych w różnych formach kształcenia. Zagadnieniem wpisany w spójność jest także promowanie ustalonej polityki edukacyjnej przez różne podmioty systemu. W szerokim znaczeniu oznacza oczekiwanie, że wszystkie elementy ogólnego systemu edukacji (na różnych poziomach) oraz instytucje środowiskowe wspierają i promują założenia oraz praktyki edukacji włączającej (Haug, 2017, s. 210). Kwestia ta jest coraz wyraźniej przywoływana i rozpatrywana w aspekcie promowania edukacji włączającej także polskiego systemu edukacji w odniesieniu do angażowania potencjału szkoły specjalnej (zob. np. *Model edukacji dla wszystkich*, 2020; *Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce*, 2020).

W artykule skupiamy się na jednym z elementów przywołanej polityki wspierania edukacji włączającej ulokowanym w obszarze możliwych relacji szkoły specjalnej i ogólnodostępnej. Podstawowym celem opracowania jest prezentacja dobrych praktyk w tym zakresie zidentyfikowanych w badaniach własnych oraz skonfrontowanie ich z koncepcjami założeniami/propozycjami formułowanymi w tym obszarze w literaturze przedmiotu.

W pierwszej części opracowania prezentujemy koncepcję badań własnych, w drugiej – zidentyfikowane praktyki w obszarze współpracy szkoły specjalnej oraz ogólnodostępnej, które zostały skonfrontowane z propozycjami partnerstwa obu typów szkół prezentowanymi w literaturze przedmiotu. Całość zamykają konkluzje końcowe.

Koncepcja badań własnych

Identyfikacja dobrych praktyk w zakresie współpracy/partnerstwa szkół ogólnodostępnych i specjalnych stanowi element szerszego projektu badawczego pt. *Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej* (2020)¹. Głównym celem projektu była identyfikacja dobrych praktyk podstawowych szkół ogólnodostępnych i integracyjnych urzeczywistnianych w realizacji edukacji włączającej oraz poznanie opinii badanych na temat uwarunkowań edukacji włączającej wysokiej jakości (Gajdzica i in., 2021).

¹ Zgoda na wykorzystanie danych w opracowaniach naukowych: dokument MEiN nr DWKI-SEW.070.2.2020.EN z dnia 23 marca 2021 r.

W artykule prezentujemy dane wykraczające poza zakres informacji opublikowanych w raporcie (Gajdzica i in., 2021) oraz dokonujemy ich systematyzacji ukierunkowanej na kreowanie koncepcji partnerstwa szkoły specjalnej i ogólnodostępnej w polskich warunkach.

Podstawowym celem prezentowanej części badań było poznanie i rozpatrzenie dobrych praktyk w obszarze współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej. W celu zebrania danych została wykorzystana technika wywiadów fokusowych. W toku badania przeprowadzono dwadzieścia półtoragodzinnych dyskusji w formie zdalnej. W dyskusjach fokusowych uczestniczyli pracownicy szkół ogólnodostępnych (dyrektorzy, nauczyciele, specjaliści oraz kadra niepedagogiczna), a także uczniowie i rodzice uczniów szkół ogólnodostępnych (w sumie ponad dwieście osób, w każdym fokusie brało udział od ośmiu do dwunastu dyskutantów). Badani rekrutowali się z czterdziestu szkół reprezentujących wszystkie województwa. Szkoły zostały zakwalifikowane do badania na podstawie wypełnionego kwestionariusza wstępnego (spośród 2548 odpowiedzi) i dobrane celowo w aspekcie kryteriów związanych z aktywnością w zakresie realizowania edukacji włączającej (Gajdzica i in., 2021). Zaprezentowane przykłady oraz propozycje nie są zatem odzwierciedleniem przeciętnego stanu badanej tematyki (co pozostaje zgodne z założeniami badań jakościowych), a stanowią raczej odzwierciedlenie dobrych praktyk realizowanych w placówkach szczególnie zaangażowanych w promowanie i realizowanie edukacji włączającej. Badania trwały od lipca do października 2020 r. Dyskusje odbywały się według podstawowych zasad sformułowanych na podstawie doświadczeń własnych Ralfa Bohnsacka (2004, s. 45–47).

Zebrany materiał audytywno-wizualny został poddany deskrypcji, a następnie przeanalizowany zgodnie z założeniami (popularnej także w analizie danych fokusowych) techniki zaczerpniętej z teorii ugruntowanej. Jej istotą jest wykorzystanie do porządkowania materiału kategorii wygenerowanych przez uczestników (Glaser, Strauss, 2009).

Merytoryczny zakres pola badawczego, omawianego w niniejszym opracowaniu, został określony w pytaniu: Jakie formy współpracy ze szkołą specjalną realizowane są w Państwa placówce?

Dobre praktyki współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej – uwagi wstępne

Nieco uogólniając na potrzeby opracowania przyjmujemy, że dobre praktyki to działania przynoszące efektywne korzyści, będące pewnym wzorcem do naśladowania przez inne podmioty/środowiska. Dobre praktyki zwykle wyróżnia innowacyjny charakter, np. połączenie różnych dotychczas stosowanych i sprawdzonych rozwiązań, narzędzi, metod lub opracowanie rozwiązań oryginalnych. Najogólniej ujmując, cechami dobrych praktyk są: skuteczność w osiągnięciu celów, innowacyjność, uniwersalność oraz etyczność (Kowalczyk, 2011, s. 244; Brajer-Marczak, 2017, s. 17). Naturalnie w prezentowaniu dobrych praktyk współpracy szkoły specjalnej i ogólnodostępnej kwestia ich efektywności nie została zweryfikowana, zatem pozostaje raczej w sferze domniemania i uznania wiarygodności wypowiedzi dyskutantów.

Identyfikowane w toku badań relacje między omawianymi typami placówek określiśmy mianem współpracy. Ponieważ w aspekcie kategorii dobrych praktyk uwypatniony został aspekt efektywności, lokujemy ją w perspektywie prakseologicznej. Przyjmujemy, że współpraca to współdziałanie polegające na skoordynowanym wykonywaniu zadań przewidzianych podziałem pracy, przy czym relacja współpracy odnosi się tylko do kooperacji pozytywnej (Pszczółowski, 1978, s. 273). Podział zadań częściowych oraz efekt działań może być symetryczny lub asymetryczny w aspekcie współdziałających podmiotów. Współpraca ukierunkowana jest na realizację wspólnego celu uświadomionego sobie przez wszystkie jednostki lub grupy współpracujące (Okoń, 2007, s. 465). Z definicji wyprowadzamy kolejne kategorie użyteczne w porządkowaniu omawianych praktyk. Są to cele, działania i osoby uczestniczące. Zdajemy sobie sprawę, że zaprezentowany w dalszej części podział nie jest w pełni rozłączny, ponieważ w ramach jednego działania realizowane bywają złożone cele. Dla przykładu, w większości wydarzeń ludycznych realizowane są także cele promujące postawy oraz podnoszony jest poziom wiedzy na określony temat. Niemniej jednak z wypowiedzi badanych można wnioskować o celach wiodących, które stały się głównym przyczynkiem zakwalifikowania działań do określonej kategorii.

Dobre praktyki współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej w wypowiedziach badanych osób – prezentacja wyników badań

Generalnie obszar współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej należał w badaniach do jednego z najsłabiej nasyconych konkretnymi przykładami. Nie może to zaskakiwać w aspekcie braku uregulowań formalnych chociażby w formie dyrektyw zachęcających do takiego partnerstwa oraz ubóstwa opracowań o charakterze metodyczno-organizacyjnym (egzemplifikującym konkretne rozwiązania i formy współpracy oparte na rodzimych doświadczeniach) czy naukowym (konstruującym koncepcje współpracy i predykcji jej następstw w polskich warunkach kulturowych i ekonomicznych).

Wyniki zestawienia współpracy, uporządkowane zgodnie ze wskazanymi wcześniej kryteriami, prezentujemy w tabeli.

Tabela. Dobre praktyki w ramach współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej zidentyfikowane w dyskusjach fokusowych

Cele	Działania	Uczestnicy	Formy współpracy
Integrowanie środowisk, kształtowanie postaw	Wydarzenia o charakterze ludycznym: festyny, pikniki, festiwale, konkursy	Uczniowie, rodzice, nauczyciele obu typów szkół	Symetryczna – inicjatywa wspólna
Kształtowanie postaw, przekazywanie wiedzy	Wydarzenia o charakterze wychowawczym i kształcącym: konkursy, warsztaty, spotkania z zaproszonymi gośćmi	Uczniowie, rodzice, nauczyciele, specjaliści obu typów szkół	Symetryczna – inicjatywa wspólna lub JST (jednostki samorządu terytorialnego)

Tabela cd.

Cele	Działania	Uczestnicy	Formy współpracy
Kształtowanie kompetencji pracy z uczeniem z SPE, przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw	Wydarzenia o charakterze kształcącym: seminaria, warsztaty organizowane w szkole ogólnodostępnej	Rodzice, nauczyciele szkoły ogólnodostępnej, nauczyciele, specjaliści szkoły specjalnej	Asymetryczna – inicjowana przez szkołę ogólnodostępną lub JST
Rozwiązywanie konkretnych problemów edukacyjnych – uzyskanie wsparcia metodycznego	Nieformalne konsultacje nauczycieli szkoły ogólnodostępnej z nauczycielami / specjalistami szkoły specjalnej	Nauczyciele, specjaliści obu typów szkół	Asymetryczna – inicjowana przez szkołę ogólnodostępną
Konsultacje na temat przeniesienia ucznia do szkoły specjalnej	Spotkania w szkole ogólnodostępnej, wizyty w szkole specjalnej	Nauczyciele, specjaliści obu typów szkół, rodzice uczniów szkoły ogólnodostępnej	Symetryczna – inicjowana przez szkołę ogólnodostępną
Budowanie sieci wsparcia dla specjalistów oraz nauczycieli przedmiotu w obrębie JST	Systematyczne seminaria	Nauczyciele, specjaliści obu typów szkół	Symetryczna – inicjowana przez JST

Dyskusja

Wyniki badań wskazują na skromny wachlarz typów współpracy realizowanej przez szkoły ogólnodostępne i specjalne. Doświadczenia dyskutantów (przypomnijmy, rekrutujących się ze środowisk szkoły ogólnodostępnej) wskazują wprawdzie przykłady dobrych praktyk współpracy symetrycznej, ale przede wszystkim w obszarze organizacji wspólnych wydarzeń o charakterze ludycznym (festynów, konkursów, uroczystości itp.). Obszar tego typu działań w wypowiedziach badanych był zdecydowanie najbardziej nasycony przykładami. Warto dodać, że inicjatywy te przyjmują także charakter działań cyklicznych, a podstawą do ich organizowania są zwykle nieformalne związki między przedstawicielami obu typów szkół. Inne wydarzenia ułożone w nurcie współpracy symetrycznej, takie jak warsztaty czy seminaria, przyjmują znacznie uboższe formy sprowadzane do zdarzeń epizodycznych, choć zdaniem badanych przynoszą wymierne korzyści obu podmiotom współpracującym.

Na szczególną uwagę w zakresie współpracy symetrycznej zasługuje budowanie sieci wsparcia specjalistów i nauczycieli w obrębie gminy lub powiatu. Warto dodać, że w opinii badanych beneficjentami tych działań są także nauczyciele szkół specjalnych korzystający z wiedzy i doświadczeń kadry pedagogicznej szkół ogólnodostępnych. Funkcjonowanie sformalizowanych i niesformalizowanych grup samokształceniowych, rekrutujących się z placówek specjalnych

i ogólnodostępnych (także poradni psychologiczno-pedagogicznych), jest praktyką docenianą w opracowaniach anglojęzycznych (Forlin, Rose, 2010; Avvisar, 2017; Shaw, 2017; Hedegaard-Soerensen, Jensen, Børklum Tofteng, 2018), przy czym zwykle wpisuje się w szerszą strategię funkcjonowania szkół partnerskich, nierzadko uwzględniających także wielozakresową współpracę z organizacjami, fundacjami działającymi w lokalnym środowisku szkoły (Rose, 2012).

Idea szkół partnerskich obejmuje wiele możliwych zakresów współpracy. Jednym z nich jest wsparcie metodyczne i organizacyjne udzielane przez nauczycieli szkół specjalnych rodzicom oraz kadrze pedagogicznej szkoły ogólnodostępnej w obszarze pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ten zakres współpracy został wyraźnie uwydatniony w wypowiedziach badanych. Obejmuje on seminaria, warsztaty, wykłady prowadzone przez specjalistów zapraszanych do szkół ogólnodostępnych. Innym przywołanym przez dyskutantów typem wsparcia metodycznego są nieformalne, koleżeńskie konsultacje metodyczne. W przywoływanych praktykach dotyczą one konkretnego ucznia i bywają wyłącznie okazjonalne. W efekcie takiego podejścia określiliśmy te praktyki mianem współpracy asymetrycznej, ponieważ jej zakres służy realizacji celów formułowanych przez nauczycieli szkół ogólnodostępnych i przynosi korzyści (w ujęciu przedstawionym przez badanych) przede wszystkim środowisku szkoły ogólnodostępnej.

Warto dodać, że modele szkół partnerskich, charakteryzowane w przywołanej literaturze obcojęzycznej (np. Forlin, Rose 2010; Avvisar, 2017), także uwzględniają w znacznej mierze eksplorację zasobów szkół specjalnych na rzecz świadczenia korzyści uczniom i nauczycielom placówek ogólnodostępnych. Niemniej jednak we wszystkich prezentowanych koncepcjach współpracy dominuje założenie wspólnego formułowania celów oraz sposobów ich realizacji, co stanowi podstawę partnerstwa. Ponadto zwykle podkreślane bywają cele związane ze zwiększaniem inkluzyjności szkół specjalnych (Forlin, Rose, 2010). Tych założeń zabrakło w doraźnie konstruowanych dobrych praktykach prezentowanych w omawianych badaniach. Generalnie w koncepcjach partnerstwa (np. Forlin, Rose 2010; Avvisar, 2017) dominuje założenie, sformułowane w formie postulatu jeszcze w pierwszej dekadzie lat dwutysięcznych przez Brahma Norwicha (2008), o równoczesnym przeobrażaniu szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych w kierunku prowadzenia zbliżonej polityki edukacyjnej – realizowania celów edukacyjnych we współpracy i w podobny sposób.

Nieco kontrowersyjna, w aspekcie radykalnych założeń edukacji włączającej (np. Thomas, Loxley, 2007; Slee, 2011), wydaje się wyartykułowana przez badanych propozycja współpracy, której celem jest rozważenie (w niektórych wypowiedziach sprowadzone do zachęcenia rodziców) możliwości przeniesienia ucznia z niepełnosprawnością do placówki specjalnej. Ten rodzaj współpracy (uwzględniający konsultacje i wizyty w szkole specjalnej) określiliśmy mianem symetrycznej. Powodem takiej kwalifikacji jest potencjalna korzyść dla placówki specjalnej z przejęcia ucznia i ulokowania go (zgodnie z przekonaniem dyskutantów) w środowisku maksymalnie sprzyjającym jego rozwojowi. Niemniej jednak w wypowiedziach badanych pojawiały się sugestie, że jest to działanie służące przede wszystkim odciążeniu (zatem także wspieraniu) szkoły

ogólnodostępnej od uczniów z głębszymi i złożonymi niepełnosprawnościami. Analogiczną tezę sformułował Garry Hornby (2014, s. 167), wpisując ją w koncepcję inkluzyjnej pedagogiki specjalnej, której założeniem jest utrzymanie statusu szkoły specjalnej z założeniem wzmacniania jej lokalnej inkluzyjności.

Zakończenie

Wspomniane ubóstwo koncepcyjne partnerstwa szkół specjalnych i ogólnodostępnych w rodzimej literaturze naukowej nie oznacza zupełnego braku tego wątku. O sąsiedzkich szkołach i możliwej współpracy pisał jeszcze w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku Aleksander Hulek (1980, s. 495–496), odwołując się do doświadczeń zagranicznych. Już wówczas dostrzegał on potencjał takiej współpracy w kilku zakresach, m.in. zatrudniania kadry szkół specjalnych w szkołach „zwykłych”, wykorzystywania przez te placówki sprzętu szkół specjalnych czy korzystania z usług kadry specjalistycznej szkoły „zwykłej” (lekarzy, psychologów, pedagogów) przez szkoły specjalne. Naturalnie informacje o szkołach współpracujących (także klasach współpracujących) znajdujemy również w innych pracach charakteryzujących zagraniczne praktyki w obszarze przemian edukacji uczniów z niepełnosprawnościami (np. Szumski, 2004). Próby naukowej eksploracji efektów takich doświadczeń w edukacyjnych i kulturowych warunkach naszego kraju należą jednak do rzadkości (np. Gajdzica, 1999).

Zwiększająca się systematycznie liczba uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizujących obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych (*Model edukacji dla wszystkich*, 2020, s. 20), ciągle dyskusyjny stopień przygotowania tych placówek do pracy z uczniami z niepełnosprawnością (Chrzanowska, 2019; Skotnicka, 2019; Gajdzica, 2020; Skibska, Borzęcka, Twaróg-Kanus, 2020) oraz przemiany kulturowe w naszym kraju zachęcają do promowania omawianej współpracy. Pozostaje mieć nadzieję, że artykuł stanie się przyczynkiem do szerszej dyskusji na ten temat, a w przyszłości także być może rozszerzenia naukowych eksploracji badawczych o wątki podjęte w tym opracowaniu.

Bibliografia

- Avvisar, G. (2017). Partnerships between special and mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 18(3), 149–156.
- Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej. (2020). Projekt finansowany przez MEN i zlecony do realizacji Uniwersytetowi Śląskiemu w Katowicach w roku 2020.
- Bohnsack, R. (2004). Dyskusja grupowa – teoria i praktyka rekonstrukcji kolektywnych wzorów orientacji. W: S. Krzychała (red.), *Społeczne przestrzenie doświadczenia. Metoda interpretacji dokumentarnej* (s. 36–47). Wrocław: WN DSWE TWP we Wrocławiu.
- Brajer-Marczak, R. (2017). Dobre praktyki w doskonaleniu procesów biznesowych. *Studia Informatica Pomerania*, 1(43), 15–20.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: WN PWN.
- Ferguson, D. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach One and Everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109–120.

- Forlin, C., Rose, F. (2010). Authentic school partnerships for enabling inclusive education in Hong Kong. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(1), 13–22.
- Gajdzica, A. (1999). Efekty spotkań integracyjnych w aspekcie badań wybranych elementów osobowości uczniów młodszych klas szkoły podstawowej. W: J. Łaszczyk (red.), *Pedagogika czasu przemian* (s. 108–114). Warszawa: ZM, WSPS.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: WN PWN.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bęłza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D., Mrózek, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN (w druku).
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (2009). *Odkrywanie teorii ugruntowanej*. Kraków: Nomos.
- Grzyb, B. (2014). *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C.R., Børghlum Tofteng, D.M. (2018). Interdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382–395.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. New York: Springer.
- Hulek, A. (1980). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 492–506). Warszawa: PWN.
- Kowalczyk, J. (2011). *Doskonalenie zarządzania organizacją w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.pl.
- Model edukacji dla wszystkich*. (2020). Warszawa: MEN. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/model-edukacji-dla-wszystkich> (dostęp: styczeń 2021).
- Norwich, B. (2008). Special schools: What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 33(3), 136–143.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pszczółowski, T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rose, J. (2012). Building bridges with other schools: educational partnerships in separate settings in England. *Support for Learning*, 27(2), 84–90.
- Shaw, A. (2017). Inclusion: the role of special and mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 44(3), 292–312.
- Skibska, J., Borzęcka, A., Twaróg-Kanus, A. (2020). *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne w percepcji nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skotnicka, B. (2019). *Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education*, Abbingdon: Routledge.
- Szumski, G. (2004). Współczesne formy organizacji kształcenia a cele edukacji niepełnosprawnych. W: Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych* (s. 153–162). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Thomas, G., Loxley, A. (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*, New York: Open University Press.

Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. (2020). Warszawa: MEN. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/edukacja/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych> (dostęp: czerwiec 2020).

GOOD PRACTICES IN COLLABORATION BETWEEN MAINSTREAM AND SPECIAL SCHOOL

Abstract

The study addresses an element of the support for inclusive education that can be spotted in the sphere of possible relations between mainstream and special school. This mostly aims at presenting some good practices in collaboration between these schools, identified in the author's own research. An additional aim is to confront the collected information with the concepts and assumptions/proposals formulated in this area in the literature on the subject. The research was conducted within the project: *Badanie praktyki ogólnodostępnych szkół podstawowych w zakresie edukacji włączającej* [Studying the practices of mainstream primary schools in the field of inclusive education], financed by the Ministry of National Education and commissioned to the University of Silesia in Katowice in 2020. The data were collected with the use of focus group interview technique. The study group consisted of mainstream school head-teachers, teachers, specialists, non-teaching staff, students of public schools and their parents. The study comprised over two hundred respondents from forty schools. The research results reveal a limited scope of good practices in collaboration of both types of school. The greatest number of examples occurs in the area of common organization of ludic and educational events. Much fewer cases of collaboration can be spotted in the field of methodological support and of creating self-education groups in counties or municipalities.

The first part of the study is a presentation of the own research concept. The second part comprises some identified practices in collaboration between special and mainstream school, which have been confronted with a few suggestions for partnership of both these types of school presented in the literature on the subject. The whole article is completed with final conclusions.

Keywords: good practices, collaboration, partnership, special school, mainstream school

MARZENA BUCHNAT
<https://orcid.org/0000-0002-7579-6715>
mbuchnat@amu.edu.pl
ANETA WOJCIECHOWSKA
<https://orcid.org/0000-0003-2716-3507>
a.wojcie@amu.edu.pl
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.6294
Data wpływu: 8.04.2021
Data przyjęcia: 25.10.2021

EDUKACJA ZDALNA PODCZAS PANDEMII COVID-19 UCZNIÓW I UCZENNIC Z LEKKĄ NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ ORAZ Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU W OPINII NAUCZYCIELI I NAUCZYCIELEK

Edukacja zdalna wprowadzona obowiązkowo podczas pandemii COVID-19 stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli/ek uczniów i uczennic oraz ich rodziców. W szczególnie trudnej sytuacji znalazły się dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD), które z powodu deficytów poznawczych potrzebują odpowiedniego wsparcia. Przeprowadzone badania miały na celu określenie ewentualnych problemów osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z ASD podczas edukacji zdalnej w opinii nauczycieli/ek ich uczących. Badanie polegało na udzieleniu odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie internetowej. W badaniu uczestniczyło 114 nauczycieli/ek uczących dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną i 114 nauczycieli/ek uczących dzieci i młodzież z ASD. Uzyskane wyniki pokazują, że nauczyciele/ki dostrzegają największe problemy u uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z ASD w zrozumieniu i zapamiętaniu nowego materiału oraz z powodu braku kontaktu z rówieśnikami. Uczniowie z ASD charakteryzują się istotnie silniejszym nasileniem występowania trudności w obszarze edukacji niż uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Występujące trudności w obu grupach badanych dzieci i młodzieży zobowiązują do ich odpowiedniego wsparcia w edukacji zdalnej oraz współpracy z rodzicami.

Słowa kluczowe: edukacja zdalna, COVID-19, uczeń/uczennica z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczeń/uczennica z ASD

Wprowadzenie

Edukacja zdalna uczniów i uczennic z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) oraz z niepełnosprawnością intelektualną jest dla nauczycieli oraz opiekunów dzieci i młodzieży wyjątkowym wyzwaniem.

Pandemia zakaźnej choroby COVID-19, wywołanej przez koronawirusa SARS-CoV-2, doprowadziła do wielomiesięcznego przeniesienia edukacji do domów uczniów. Dzieci i młodzież realizują obowiązek edukacji w formie zdalnej przy użyciu komputerów, tabletów, czasami telefonów. Krótkie okresy powrotu części uczniów i uczennic do szkoły pokazały wiele negatywnych konsekwencji, choć w niektórych przypadkach negatywnym skutkiem był powrót do edukacji stacjonarnej. W Internecie w licznych wypowiedziach zarówno rodziców, jak i uczniów

z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu niepełnosprawności można znaleźć doniesienia, że niektóre dzieci i młodzież zdecydowanie lepiej uczą się w domu pod opieką rodziców, łatwiej przyswajają treści, nie są narażone na rozpraszające bodźce, nie są wystawiane na codzienny, często trudny kontakt z rówieśnikami. Część z tych osób niechętnie powraca do edukacji tradycyjnej w klasie szkolnej. Dla wielu jednak jest odwrotnie. Edukacja online przysparza trudności w organizacji czasu, skupieniu się przed ekranem, zrozumieniu przekazywanych treści, a często także braku odpowiedniego wsparcia ze strony domowników (*Edukacja zdalna...*, 2021).

Pandemia porównywana jest przez badaczy do kryzysu z całą jego dynamiką, emocjami, doświadczaniem trudnej sytuacji. Wiesław Poleszak i Jacek Pyżalski (2020) zauważają, że kryzys ten ma swoje etapy związane z początkowo narastającym napięciem, lękiem poprzez utratę kontroli emocjonalnej aż do organizacji życia na nowo. Sytuacja uczniów z niepełnosprawnością jest wyjątkowo trudna w czasie pandemii, ponieważ ogranicza bardzo możliwości kontaktu z rówieśnikami i budowania relacji, które już w trakcie edukacji stacjonarnej były ograniczone, oraz stawia nowe wyzwania związane z organizacją uwagi, motywacją do podejmowania wysiłku intelektualnego w innych warunkach. Może także nasilać objawy zaburzeń występujących u ucznia/uczenicy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Edukacja zdalna uczniów z niepełnosprawnością wymaga przygotowania do tej formy nauki zarówno nauczycieli, jak i uczniów. Taka forma edukacji może wspierać rozwój osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale może także w większym stopniu powodować ich marginalizację. Już przed pandemią polskie badania wskazywały na mniejszą dostępność osób niepełnosprawnych do różnych narzędzi internetowych, szerokopasmowego Internetu, a także mniejszy dostęp do sprzętu komputerowego (Plichta, Pyżalski, Barlińska, 2018). Również inne badania ujawniały bariery w korzystaniu z kursów online, niedostateczne wsparcie w korzystaniu z cyfrowych technologii w procesie edukacji osób z niepełnosprawnością. Sprzyjało to występowaniu nierówności cyfrowej oraz wykluczeniu społecznemu (Roberts, Crittenden, Crittenden, 2011). Doniesienia te były inspiracją do podjęcia badań nad uczniami i uczennicami z niepełnosprawnością intelektualną oraz nad uczniami/uczennicami z ASD.

Podjmując rozważania na temat czynników, które mają znaczenie dla edukacji osób z ASD oraz osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, należy podkreślić, że wiele aspektów wpływających na możliwości edukacyjne obu grup są wspólne. Dotyczy to między innymi procesów orientacyjno-poznawczych. U około połowy osób z ASD współwystępuje niepełnosprawność intelektualna w różnym stopniu (najczęściej od lekkiego do znacznego), co powoduje nałożenie się problemów wynikających z osiowych objawów ASD na te wynikające z niepełnosprawności intelektualnej albo wręcz jedne są zależne od drugich (zob. Ploog, 2010; Mann, Walker, 2003; Reed i in., 2013).

Uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną i z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają zróżnicowany potencjał rozwojowy, jednak ze względu na globalny charakter zaburzenia objawy nieprawidłowości obserwuje się nie tylko w osiowych obszarach dotyczących

mowy i komunikacji, funkcji społecznych oraz sztywnych wzorców zachowań, ale także w przebiegu procesów poznawczych oraz motoryki małej i dużej. U tej grupy uczniów i uczennic trudności wynikające z osiowych objawów zaburzenia mają istotny wpływ na możliwości edukacyjne.

W zakresie rozwoju mowy i komunikacji obserwuje się znaczne różnice. W grupie tej występują osoby, które: 1) o czasie osiągnęły kamienie milowe, 2) osiągnęły prawidłowy poziom kompetencji językowych, 3) nie wypowiadały pierwszych słów do 6. roku życia, 4) prezentują opóźnienie we wszystkich sferach rozwoju kompetencji językowej i komunikacyjnej, 5) pozostają mutystyczne przez całe życie (Kjelgaard, Tager-Flusberg, 2001; Fulton, D'Entremont, 2013; Ricketts i in., 2013). Nieprawidłowości obserwowane są pod względem ilościowym i jakościowym. Obejmują opóźnienie rozwoju mowy czynnej i biernej, kompensacji braku mowy bądź zaburzonej mowy komunikacją pozawerbalną, nieprawidłowości na poziomie pragmatycznego użycia języka, występowanie echolalii, trudności w używaniu zaimków, przyimków, prawidłowej konstrukcji gramatyczno-fleksyjno-składniowej wypowiedzi, nieprawidłowości na poziomie słuchu fonemowego, liczne zaburzenia fonologiczne i prozodyczne (zob. Happe, 1994; O'Connor, 2012; Rymarczyk, 1999; Gurańska, Gurański, 2013). Obok tych trudności jednym z ważniejszych elementów mających znaczenie w procesie uczenia się jest pragmatyczny aspekt języka. Dotyczy on między innymi takich funkcji, jak: dostosowanie mowy do rozmówcy, dostosowanie treści wypowiedzi do tego, co rozmówca już wie bądź co potrzebuje wiedzieć, budowanie prawidłowej konwersacji, rozpoznawanie, co jest właściwe bądź co nie jest właściwe w danym kontekście, kontrolowanie tematu rozmowy (Baron-Cohen, 2001).

Nieco inaczej jest w przypadku osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Pod względem gramatyczno-fleksyjno-składniowym trudności są podobne do tych obserwowanych u osób z ASD, jednak pod względem ilościowym dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają większy zasób słownictwa biernego, zdecydowanie rzadziej w tej grupie pojawiają się osoby mutystyczne. Wymiar społeczny komunikacji jest lepiej realizowany, choć w dużej mierze opiera się na konkretnie (Jastrzębowska, 2003; Buchnat, Wojciechowska, 2020).

W aspekcie społecznym i w przebiegu procesów poznawczych ogromną rolę u osób z ASD odgrywają zaburzenia na poziomie teorii umysłu, a więc umiejętność, która ma wpływ na rozumienie zachowań społecznych, stanów emocjonalnych, przekazywanych informacji werbalnych, pozawerbalnych, ocenę niedosłownych i niejednoznacznych komunikatów. Daje więc podstawy do budowania relacji rówieśniczych opartych na zrozumieniu zachowań społecznych i możliwości dostosowania swojego zachowania do sytuacji, w jakiej się człowiek znajduje (Baron-Cohen, 2001; Wojciechowska, 2011; Winczura, 2011).

Sztywne wzorce zachowań charakterystyczne u osób z ASD utożsamiane bywają z przebiegiem części procesów orientacyjno-poznawczych. I tak w zakresie opisu uwagi u osób z ASD zauważa się nadmierną selektywność, która prowadzi do zauważania nieistotnych elementów, przy jednoczesnym problemie koncentrowania uwagi na ważnych informacjach. Może to prowadzić do problemów zarówno na poziomie kontaktów społecznych, jak i komunikacyjnych, ale nade wszystko w procesach uczenia się. Opisywana nadmierna selektywność może mieć pozytywny wydźwięk w zadaniach wymagających selektywności informacji

w przeszukiwaniu pola wzrokowego czy w zadaniach wymagających dopasowania kształtów. Wskazuje to na mocne strony osób z ASD, które mogą być podstawą do poszukiwania rozwiązań związanych z procesem edukacji tej grupy dzieci i młodzieży (Ploog, 2010). Nadmierna selektywność może mieć też związek z zaburzeniami na poziomie centralnej koherencji, co przekłada się na lepsze przetwarzanie bodźców lokalnych niż globalnych oraz ukierunkowanie uwagi na bodźce lokalne (Happé, Frith, 2006). U osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną zauważa się dobrze rozwiniętą uwagę mimowolną, a dowolna koncentruje się przede wszystkim na materiale konkretnym. Nie zauważa się szczególnych trudności w zakresie koncentracji uwagi (Wyczesany, Gajdzica, 2006).

Procesy uwagi mają związek z percepcją, która w grupie osób z ASD opisywana jest jako wysoce rozwinięta w zakresie filtrowania bodźców wzrokowych i słuchowych. W przypadku zaś osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną procesy spostrzegania są niedokładne, ubogie i zawężone ze względu na zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej. Osoby te gorzej niż osoby z ASD postrzegają kształty, wzory geometryczne. Odbiór rzeczywistości jest u nich uproszczony i uboższy (Wyczesany, Gajdzica, 2006).

W badaniach nad pamięcią osób z ASD można zauważyć rozbieżności. Część badań wskazuje, że pamięć robocza jest u tej grupy sprawniejsza niż w grupie osób neurotypowych, niezależnie od wieku (Lopez i in., 2005), inne zaś wskazują, że poziom pamięci roboczej jest niższy niż w grupie dzieci o prawidłowym rozwoju (Keehn, Muller, Townsend, 2013). U dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną obserwuje się dobre zapamiętywanie materiału związanego z własnym doświadczeniem. Dobrze rozwinięta jest pamięć epizodyczna i robocza. Trudności pojawiają się w zakresie zapamiętywania komunikatów werbalnych. Pojemność pamięci jest ograniczona, a na skutek braku wiernego odtwarzania informacji pojawiają się w lukach pamięciowych zmyślenia i konfabulacje (Gajdzica, 2007).

Myślenie u osób z ASD charakteryzuje się brakiem elastyczności poznawczej, skupieniem na mało istotnych informacjach, trudnościami w zauważaniu związków przyczynowo-skutkowych. Elementy te są zbieżne z trudnościami pojawiającymi się u dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Rozwój myślenia osiąga w tej grupie poziom konkretno-wyobrażeniowy i sytuacyjny. U osób z ASD zdecydowanie częściej zwraca się uwagę na zdolność umysłu do myślenia za pomocą obrazów (Grandin, 2006).

Trudności w rozwoju procesów orientacyjno-poznawczych i możliwości społeczno-emocjonalnych mają znaczenie dla organizacji procesu kształcenia uczniów/uczennic z ASD i z niepełnosprawnością intelektualną. Badania te mają odpowiedzieć na pytania, czy pomimo wielu punktów wspólnych w zakresie możliwości poznawczych, komunikacyjnych, społecznych obie grupy uczniów i uczennic radzą sobie podobnie w edukacji zdalnej i czy stosowane metody i narzędzia do kształcenia zdalnego można z łatwością zastosować do obu tych grup. Wybór właśnie tych dwóch grup dzieci i młodzieży został dokonany ze względu na fakt, że właśnie uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z ASD są najliczniejszą grupą dzieci i młodzieży mających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego uczęszczających do szkół podstawowych na terenie Wielkopolski (dane.gov.pl, dostęp: 15.04.2021).

Metoda

Celem prowadzonych badań było poznanie opinii nauczycielek i nauczycieli uczniów/uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczycielek i nauczycieli uczniów/uczennic z zaburzeniami ASD na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tych grup dzieci i młodzieży.

Dobór do grup badanych nauczycieli/ek prowadzących zajęcia zdalne dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczycieli/ek prowadzących zajęcia zdalne dla uczniów z ASD był celowy. W konsekwencji takiego doboru próby przebadano 114 nauczycieli/ek uczących uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz 114 nauczycieli/ek uczących uczniów i uczennice z ASD.

Szczegółowa charakterystyka badanych grup została przedstawiona w tabeli 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy nauczycielek i nauczycieli uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Kategorie	Nauczyciele/ki uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną		Nauczyciele/ki uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu	
	N	%	N	%
Płeć				
Kobiety	103	91,2	102	89,5
Mężczyźni	11	8,8	12	10,5
Długość stażu zawodowego				
Powyżej 11 lat	72	63,2	56	49,1
6–10 lat	16	14,0	19	16,7
2–5 lat	22	19,3	27	23,7
Krócej niż 2 lata	4	3,5	12	10,5
Miejsca zatrudnienia				
Szkoła podstawowa kl. 1–3	22	19,3	33	28,9
Szkoła podstawowa kl. 4–8	33	28,9	33	28,9
Szkoła ponadpodstawowa	12	10,6	7	6,2
Więcej niż jeden typ szkoły	47	41,2	41	36,0
Typy szkół				
Szkoły specjalne	106	92,9	73	64,0
Ogólnodostępne z oddziałami specjalnymi/integracyjnymi	6	5,3	17	14,9
Szkoły ogólnodostępne	0	0,0	19	16,7
Różne typy szkół	2	1,8	5	4,4

Źródło: opracowania własne.

W obu badanych grupach przeważały w znaczący sposób kobiety, co z uwagi na strukturę szkolnictwa i specyfikę demograficzną zatrudnienia w zawodzie nauczyciela w Polsce stanowi normę. Większość badanych osób pracowała w zawodzie ponad 11 lat lub 6–10 lat.

Nauczyciele/ki uczący dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną głównie pracowali/ły w szkołach specjalnych, natomiast ponad 30% nauczycieli/ek uczących dzieci i młodzież z zaburzeniami ze spektrum autyzmu pracowało w szkołach ogólnodostępnych lub klasach integracyjnych/specjalnych. W obu grupach badanych około 30% nauczycieli/ek uczyło w klasach 4–8.

Etap selekcyjny – do badań kwalifikowani/ne byli/ły nauczyciele/ki prowadzący/ce zajęcia zdalne dla uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz nauczyciele/ki prowadzący/ce zajęcia zdalne dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Ankieta była rozsyłana drogą mailową do dyrektorów szkół specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych, a także udostępniona na portalu społecznościowym Facebook, na stronach: *Ja Nauczyciel'ka*, *Rok Relacji w Edukacji*, *Sylvia Jaskulska – Spotkania Edukacyjne* i udostępniana przez użytkowników i użytkowniczki portalu.

Etap właściwy polegał na anonimowych badaniach kwestionariuszowych online. Kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej opinii na temat edukacji zdalnej uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną, drugi kwestionariusz składał się z metryczki, części dotyczącej opinii na temat edukacji zdalnej uczniów i uczennic z ASD. Na początku kwestionariusza były umieszczone informacje o tym, do kogo kierowane jest badanie (do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli pracujących w szkołach i prowadzących zajęcia zdalne z uczniami i uczennicami z lekką niepełnosprawnością intelektualną lub do czynnych zawodowo nauczycielek i nauczycieli pracujących w szkołach i prowadzących zajęcia zdalne z uczniami i uczennicami z ASD), o celu badania, czasie jego trwania, prawach uczestników badań (informacje o tym, że badanie jest anonimowe, dobrowolne i że w każdym momencie można się z niego wycofać bez podawania powodu, a wszystkie podane informacje są poufne oraz że drogą e-mailową można zadawać pytania dotyczące roli badanego w prowadzonym badaniu). Podany był także kontakt mailowy do osób prowadzących badanie. Na końcu zaproszenia do badania podana była informacja, że jeśli wyraża się zgodę na uczestnictwo, należy przejść do pytań właściwych.

Etap opracowania wyników polegał na statystycznym opracowaniu wyników oraz ich interpretacji.

Opinie nauczycieli i nauczycielek na temat kształcenia zdalnego uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością oraz uczniów i uczennic z ASD badane były przy użyciu dwóch autorskich kwestionariuszy. Zawierały one m.in. sześć par stwierdzeń dotyczących spostrzeżeń, działań związanych z kształceniem zdalnym tych grup dzieci i młodzieży. Korzystając ze skali typu Likerta z poziomami od 1 do 7, respondenci wskazywali, w jakim stopniu się z tymi stwierdzeniami zgadzają.

Obliczono średnie dla poszczególnych pytań i odchylenie standardowe oraz t-Studenta dla prób niezależnych za pomocą arkusza SPSS.

Wyniki

Uzyskane wyniki (zebrane w tabeli 2) obrazują opinie nauczycieli i nauczycielek na temat kształcenia zdalnego uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawiają, jakie problemy lub ich brak w opinii nauczycieli/ek, charakterystyczne dla tej grupy uczniów i uczennic ujawniają się w procesie uczenia się online.

Tabela 2. Opinie nauczycielek i nauczycieli uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tej grupy dzieci i młodzieży

W kształceniu na odległość uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną...	Skala odpowiedzi							
	N/%	1	2	3	4	5	6	7
(1) mają, (7) nie mają problemu ze skupianiem uwagi na lekcji	N	17	23	20	25	17	7	5
	%	14,9	20,2	17,5	21,9	14,9	6,1	4,4
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem poleceń na lekcji	N	10	24	24	23	16	11	6
	%	8,8	21,1	21,1	20,2	14	9,6	5,3
(1) mają, (7) nie mają problemu z wykonywaniem zadań	N	14	19	27	25	16	10	3
	%	12,3	16,7	23,7	2,9	14	8,8	2,6
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem nowego materiału	N	24	19	24	18	19	6	4
	%	21,1	16,7	21,1	15,8	16,7	5,3	3,5
(1) mają, (7) nie mają problemu z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału	N	20	19	22	26	20	5	2
	%	17,5	16,7	19,3	22,8	17,5	4,5	1,8
(1) mają, (7) nie mają problemu z brakiem bezpośredniego kontaktu	N	35	21	14	26	11	5	2
	%	30,7	18,4	12,3	22,8	9,6	4,5	1,8

Źródło: opracowania własne.

Wyniki obrazujące, jakie problemy lub ich brak w opinii nauczycieli/ek, charakterystyczne dla grupy uczniów i uczennic z ASD ujawniają się w procesie uczenia się online zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Opinie nauczycielek i nauczycieli uczniów i uczennic z ASD na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tej grupy dzieci i młodzieży

W kształceniu na odległość uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu...	Skala odpowiedzi							
	N/%	1	2	3	4	5	6	7
(1) mają, (7) nie mają problemu ze skupianiem uwagi na lekcji	N	35	43	15	9	6	4	2
	%	30,7	37,7	13,1	7,9	5,3	3,5	1,8
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem poleceń na lekcji	N	24	35	26	10	12	7	0
	%	21,1	30,7	22,8	8,8	10,5	6,1	0,0

Tabela 3 cd.

W kształceniu na odległość uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu...	Skala odpowiedzi							
	N/%	1	2	3	4	5	6	7
(1) mają, (7) nie mają problemu z wykonywaniem zadań	N	22	38	27	16	7	1	3
	%	19,3	33,4	23,7	14,0	6,1	0,9	2,6
(1) mają, (7) nie mają problemu ze zrozumieniem nowego materiału	N	40	36	18	10	5	3	2
	%	35,0	31,5	15,8	8,8	4,5	2,6	1,8
(1) mają, (7) nie mają problemu z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału	N	29	33	29	11	6	4	2
	%	25,4	29,0	25,4	9,6	5,3	3,5	1,8
(1) mają, (7) nie mają problemu z brakiem bezpośredniego kontaktu	N	30	27	19	15	7	10	6
	%	26,3	23,7	16,7	13,1	6,1	8,8	5,3

Źródło: opracowania własne.

Porównanie średnich opinii nauczycielek i nauczycieli uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz z ASD na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tej grupy dzieci i młodzieży zostało ujęte w tabeli 4.

Tabela 4. Średnia opinii nauczycielek i nauczycieli uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną (LNI) oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD) na temat edukacji zdalnej w czasie pandemii COVID-19 tych grup dzieci i młodzieży

W kształceniu na odległość uczniowie...	LNI/ ASD	Maks.	Min.	M	SD
mają problem ze skupianiem uwagi na lekcji/ nie mają problemu ze skupianiem uwagi na lekcji	LNI	7	1	3,37	1,65
	ASD	7	1	2,36	1,45
mają problem ze zrozumieniem poleceń na lekcji/ nie mają problemu ze zrozumieniem poleceń na lekcji	LNI	7	1	3,59	1,65
	ASD	7	1	2,75	1,47
mają problem z wykonywaniem zadań/ nie mają problemu z wykonywaniem zadań	LNI	7	1	3,45	1,56
	ASD	7	1	2,67	1,37
mają problem ze zrozumieniem nowego materiału/ nie mają problemu ze zrozumieniem nowego materiału	LNI	7	1	3,20	1,68
	ASD	7	1	2,30	1,42
mają problem z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału/ nie mają problemu z opanowaniem/zapamiętaniem nowego materiału	LNI	7	1	3,26	1,55
	ASD	7	1	2,57	1,43
mają problem z brakiem bezpośredniego kontaktu/ nie mają problemu z brakiem bezpośredniego kontaktu	LNI	7	1	2,82	1,64
	ASD	7	1	2,93	1,83

Źródło: opracowania własne.

Nauczycielki i nauczyciele uczący zdalnie osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną i osoby z ASD ujawniają, że uczniowie i uczennice we wszystkich

wymienionych obszarach odpowiedzialnych za efektywną edukację mają trudności. Przeprowadzone analizy ukazały, że nasilenie trudności w nauczaniu zdalnym jest zróżnicowane ze względu na rodzaj niepełnosprawności. Analizując przedstawione dane należy zwrócić uwagę, że im niższa średnia, tym większe występowanie danego problemu, ponieważ skala, na której badani zaznaczali odpowiedź, wskazywała przedział od 1 (mają problem) do 7 (nie mają problemu).

Największe problemy mają uczniowie i uczennice ze zrozumieniem nowego materiału. Analiza danych z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że średnia nasilenia trudności ze zrozumieniem nowego materiału uczniów i uczennic z ASD ($M = 2,30$) różni się istotnie statystycznie od średniej uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną ($M = 3,20$) ($t(226) = -4,32$, $p < 0,001$). Następnie największe trudności dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną nauczyciele i nauczycielki zaobserwowali w obszarze opanowania /zapamiętania nowego materiału, w nieco mniejszym stopniu w skupianiu uwagi na lekcji.

U uczniów z ASD nasilenie tych problemów kształtuje się odwrotnie. W obu jednak obszarach analiza danych z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych wykazała istotne statystycznie różnice (opanowanie/zapamiętanie nowego materiału – $t(226) = -3,45$, $p < 0,001$; skupienie uwagi na lekcji – $t(226) = -4,88$, $p < 0,001$). W następnej kolejności nauczyciele i nauczycielki zarówno uczniów i uczennic z ASD, jak i z lekką niepełnosprawnością intelektualną wymienili problemy z wykonywaniem zadań podczas lekcji samodzielnie w domu i rozumieniem poleceń na lekcji. Na podstawie analiz przeprowadzonych testem t-Studenta dla prób niezależnych ujawniono, że uczniowie i uczennice z ASD wykazywali/ły większe trudności z wykonywaniem zadań podczas lekcji ($M = 2,67$) niż uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną ($M = 3,45$), a różnica ta była istotna statystycznie ($t(226) = -3,99$, $p < 0,001$). Dzieci i młodzież z ASD charakteryzowały się też większymi trudnościami w zrozumieniu poleceń ($M = 2,75$) niż dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną ($M = 3,59$), różnica między tymi grupami uczniów i uczennic również była istotna statystycznie ($t(226) = -4,07$, $p < 0,001$).

Uzyskane wyniki ujawniają, że nasilenie trudności podczas nauczania zdalnego we wszystkich kluczowych obszarach odpowiedzialnych za efektywną edukację jest istotnie większe dla uczniów i uczennic z ASD w stosunku do uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną.

Nauczyciele i nauczycielki za największą trudność w edukacji zdalnej dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną i ASD uznają brak bezpośredniego kontaktu. W przypadku tego obszaru nasilenie trudności okazało się największe (dla osób z ASD $M = 2,93$, dla osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną $M = 2,82$), a różnice między badanymi grupami uczniów i uczennic nieistotne statystycznie ($t(226) = -0,49$, $p = 0,459$).

Dyskusja i implikacje praktyczne

Badania wykazały, że w opiniach nauczycieli i nauczycielek zarówno jedna, jak i druga grupa uczniów i uczennic ma trudności w procesie uczenia się w systemie zdalnym. Pomimo różnic pomiędzy grupami wyniki w obu grupach znajdują

się raczej na niskim poziomie (średnia 2,83; min. 1, maks. 7), co wskazuje na ważny edukacyjny aspekt dotyczący wspierania i ciągłego poszukiwania rozwiązań edukacyjnych w kształceniu online dla obu grup dzieci i młodzieży.

Jedną z najważniejszych zmian od pierwszego zamknięcia szkół w Polsce i podjęcia edukacji zdalnej dla wszystkich uczniów jest zapis w rozporządzeniu MEN z 12 sierpnia 2020 r., który wskazuje, „że w przypadku uczniów szkół podstawowych w zakresie klas I–III, o których mowa w § 1a ust. 1a, szkół podstawowych w zakresie klas IV–VIII i szkół ponadpodstawowych, o których mowa w § 1a ust. 1, którzy z uwagi na brak możliwości realizowania zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość, o których mowa w ust. 3a, nie mogą realizować tych zajęć w miejscu zamieszkania, dyrektor szkoły może umożliwić tym uczniom realizację zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość na terenie szkoły” (*Rozporządzenie...* Dz. U. 2020 poz. 1389). Rozporządzenie to nie określa, czym jest brak możliwości realizacji nauki zdalnej, a więc uznać można trudności uczniów ze zdobywaniem, przyswajaniem i przetwarzaniem wiedzy, a nade wszystko problemy na poziomie komunikacyjnym osób z ASD, ze szczególnym uwzględnieniem uczniów i uczennic korzystających z systemów AAC. Placówki mają więc możliwość realizacji edukacji w kontakcie osobistym z uczniem/uczennicą, poza wyjątkowymi całkowitymi czasowymi ograniczeniami wprowadzanymi w kraju. Warto z tego skorzystać, szczególnie w przypadku uczniów i uczennic z ASD, którzy uczą się między innymi przy wsparciu nauczyciela współorganizującego proces edukacji w placówkach ogólnodostępnych. Nauka przed komputerem w klasie szkolonej przy wsparciu nauczyciela daje uczniom większe możliwości skupienia się, zrozumienia materiału, a także wspomaga i tak już utrudniony kontakt z rówieśnikami.

Zdarza się także, że uczeń bądź uczennica nie chce brać udziału w zdalnej edukacji, ponieważ ze względu na swoje przyzwyczajenia nie jest w stanie zrozumieć takiej formy kształcenia. Nie daje ona poczucia bezpieczeństwa i burzy uporządkowany schemat dnia. Jest to także przesłanka do rozważenia możliwości uczenia się w klasie szkolnej przed komputerem.

Rozwiązania, które są często proponowane w celu wspierania edukacji omawianej grupy dzieci i młodzieży, to włączanie rodziców w proces kształcenia. Niewątpliwie w obecnej sytuacji rodzice i opiekunowie są niezastąpionym ogniwem sukcesu edukacyjnego i warto także ich wesprzeć. Placówki zawsze nastawione były na współpracę z rodzicami i opiekunami swoich uczniów i uczennic, jednak nie zawsze rodzice i opiekunowie mają odpowiednie kompetencje i umiejętności potrzebne do wspomagania procesu kształcenia i komunikowania się. Nikt bowiem nie przewidywał, że z dnia na dzień będzie musiał podjąć się działań, które w dużej mierze wcześniej wykonywali nauczyciele. Wielu rodziców czy opiekunów korzystało z systemów AAC sporadycznie w codziennych aktywnościach, ale w obecnej sytuacji jest to zdecydowanie bardziej konieczne. Warto więc zorganizować szkolenia online dla rodziców i opiekunów z zakresu korzystania z książek komunikacyjnych, systemów elektronicznych komunikatorów, stosowania różnego rodzaju systemów motywacyjnych, których wcześniej używali nauczyciele i nauczycielki, metod radzenia sobie z zachowaniami problemowymi, organizacji czasu wolnego czy technik uczenia się dziecka z niepełnosprawnością.

Nie należy oczekiwać i zakładać, że rodzice są przygotowani do współpracy z kadrami pedagogicznymi w obecnej sytuacji. To, czego oczekiwano się od nich przed wybuchem pandemii, często znacznie różniło się od tego, czego oczekuje się obecnie. A czasami może to być moment, że uda się włączyć rodziców/opiekunów do czynności, do których nie udawało się włączyć ich wcześniej, bo sytuacja jest szczególna i dziecko potrzebuje szczególnego wsparcia.

Przedstawione wyniki badań ujawniły, że należy zwrócić szczególną uwagę na przygotowanie lekcji w taki sposób, aby jak najbardziej oparte były na konkretności. Zarówno dzieci i młodzież z ASD, jak i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim łatwiej przyswajają wiedzę popartą dużą ilością materiałów graficznych. Materiał przekazywany jedynie werbalnie w większości może nie zostać odebrany i zakodowany przez ucznia/uczennicę. W ostatnich miesiącach wydawnictwa przygotowały elektroniczne wersje podręczników bądź aplikacji zintegrowanych z programem nauczania, np. WSiPnet, Nowa Era z całą platformą materiałów dla nauczycieli, Eduelo czy aplikacje do przygotowywania kwizów, np. Quizizz, Kahoot, Quizlet, LearningApps, a także programy do tworzenia granicznych lekcji w formie pokazów, prezentacji, tablic, plakatów, np. Gimp, Canva, Powerpoint, Prezi.

Aby umożliwić uczniom skupienie uwagi, warto zadbać o przerwy, nawet w jednostce 30-minutowej¹, a także o kontakt z uczniami, którzy mają trudności z uczeniem się w tej formie. Dla uczniów z ASD bądź z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wskazany jest częstszy kontakt z pedagogiem specjalnym bądź psychologiem szkolnym, który ma szansę regularnie monitorować postępy czy pojawiające się trudności.

Podsumowując, uzyskane wyniki badań ujawniają, że uczniowie i uczennice z ASD i z lekką niepełnosprawnością intelektualną mają duże trudności w edukacji online. Należy również zwrócić uwagę, że edukacja zdalna dzieci i młodzieży z ASD jest istotnie znacznie bardziej problematyczna niż dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W związku z tym organizacja tej formy nauki dla dzieci i młodzieży z ASD i z lekką niepełnosprawnością intelektualną wymaga odpowiedniego do ich potrzeb i możliwości wsparcia i przygotowania zajęć online, co w konsekwencji ma zapewnić im efektywną edukację.

Bibliografia

- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind in normal development and autism. *Prisme*, 34, 174–183.
- Buchnat, M., Wojciechowska, A. (2020). Online education of students with mild intellectual disability and autism spectrum disorder during the COVID-19 pandemic. *Interdisciplinary Contexts of Special Pedagogy*, 29, 149–171.

¹ Skrócenie lekcji z 45 min do 30 min jest zgodne z Rozporządzeniem MEN z 20.03.2020 roku w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz. U. 2020 poz. 493.

- Fulton, M.L., D'Entremont, B. (2013). Utility of the Psychoeducational Profile-3 for Assessing Cognitive and Language Skills of Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2460–2470.
- Gajdzica, Z. (2007). *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grandin, T. (2006). *Myslenie obrazami*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Gurańska, J., Gurański, K. (2013). Zaburzenia prozodii emocjonalnej w przebiegu schizofrenii. *Psychiatria Polska*, XLVII(4), 579–586.
- Happé, F.G.E. (1994). An Advanced Test of Theory of Mind: Understanding of Story Characters' Thoughts and Feelings by able Autistic, Mentally Handicapped, and Normal Children and Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24, 129–154.
- Happé, F., Frith U., (2006). The Weak Coherence Account: Detail-Focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5–25.
- Jastrzębowska, G. (2003). Diagnoza i terapia mowy upośledzonych umysłowo. W: T. Gałkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki* (tom 2, s. 451–463). Opole: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Opolskiego.
- Keehn, B., Müller, R.A., Townsend, J. (2013). Atypical attentional networks and the emergence of autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 37(2), 164–183.
- Kjelgaard, M.M., Tager-Flusberg, H. (2001). An investigation of language impairment in autism: Implications for genetic subgroups. *Language and Cognitive Processes*, 16 (2–3), 287–308.
- Lopez, B.R., Lincoln, A.J., Ozonoff, S., Lai, Z. (2005). Examining the relationship between executive functions and restricted, repetitive symptoms of autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(4), 445–460.
- Mann, T.A., Walker, P. (2003). Autism and a deficit in broadening the spread of visual attention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(2), 274–284.
- O'Connor, K. (2012). Auditory processing in autism spectrum disorder: a review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 36(2), 836–854.
- Plichta, P., Pyżalski, J., Barlińska, J. (2018). Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w Internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób? *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 20, 101–122.
- Ploog, B.O. (2010). Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 1332–1349.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020). Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele* (s. 7–15). Warszawa: Wydawnictwo EduAkcja.
- Reed, S.R., Stahmer, A.C., Suhrheinrich, J., Schreibamn, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1249–1257.
- Ricketts, J., Jones, C.R.T., Happé, F., Charman, T. (2013). Reading comprehension in autism spectrum disorders: the role of oral language and social functioning. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(4), 807–816.
- Roberts, J.B., Crittenden, L.A., Crittenden, J.C. (2011). Students with disabilities and on-line learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliances and services. *Internet and Higher Education*, 14(4), 242–250.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz. U. 2020 poz. 493.

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Dz. U. 2020 poz. 1389.
- Rymarczyk, K. (1999). Zaburzenia prozodii emocjonalnej i lingwistycznej u pacjentów z uszkodzeniami mózgu. *Przegląd Psychologiczny*, 42(1–2), 135–150.
- Winczura, B. (2011). Rozwój emocjonalny dziecka z autyzmem w rodzinie. *Wychowanie w Rodzinie*, 4, 63–86.
- Wojciechowska, A. (2011). Charakterystyka języka i komunikacji osób z autyzmem i zespołem Aspergera. W: M. Obrębska (red.), *O utrudnieniach w porozumiewaniu się. Perspektywa języka i komunikacji* (s. 13–28). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM.
- Wyczesany, J., Gajdzica, Z. (2006). *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Netografia

- Uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w podziale na typy szkół oraz województwa w roku szkolnym 2019/2020. Pobrano z: https://dane.gov.pl/pl/dataset/182,dane-statystyczne-uczniow-z-orzeczeniem-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego/resource/23682/table?page=1&per_page=20&q=Wielkopolskie&sort=col3 (dostęp: 15.04.2021).
- Edukacja zdalna. Co z uczniami z autyzmem? Pobrano z: <http://www.niepelnospawni.pl/ledge/x/1053506> (dostęp: 15.04.2021).

ONLINE EDUCATION OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND AUTISM SPECTRUM DISORDER DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE OPINION OF TEACHERS

Abstract

Online education, introduced obligatorily during the COVID-19 pandemic, poses a great challenge for teachers, students and their parents. Children and adolescents with mild intellectual disability or with ASD, that due to their cognitive deficits need appropriate support, are in a particular difficult situation. The aim of the conducted research was to specify the possible problems of online education of students with mild intellectual disability and ASD in their teachers' opinion. The research consisted in answering the questions from an online questionnaire. 114 teachers teaching children and adolescents with mild intellectual disability and 114 teachers teaching children and adolescents with ASD participated in the research. The results show that according to the teachers the biggest problems of students with mild intellectual disability and ASD are: understanding and remembering new material, lack of contact with their peers. Students with ASD are characterized by significantly greater intensity of the occurrence of difficulties in the area of education than people with mild intellectual disability. Difficulties in both groups of examined children and adolescents oblige to appropriately support them in online education and cooperation with their parents.

Keywords: online education, COVID-19, student with mild intellectual disability, student with ASD

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ INTELEKTUALNA – W STRONĘ MODYFIKACJI KONTEKSTÓW TEORETYCZNYCH

W artykule omawiam współczesne konteksty analizy zjawiska/fenomeny niepełnosprawności intelektualnej i prezentowane przez studia o niepełnosprawności (*disability studies*) alternatywne propozycje teoretyzowania. Zadaję pytanie, czemu/komu służą dominujące ujęcia i pozanaukowe sojusze. Kwestionuję tendencję do faworyzowania w pedagogice specjalnej podejścia medycznego, które stanowi punkt wyjścia i odniesienia rozwijanych w jej ramach praktyk edukacyjnych, rehabilitacyjnych, opieki i wsparcia. Nie zamierzam przy tym rozstrzygać zasadności różnorodnych ujęć, zdaję sobie sprawę z ich historycznych i systemowych uwarunkowań. Ośmielam się jednak zadać pytanie o – jak określił to Miłosz Markiewicz (2017) – granice definicji Człowieka. Wobec przeżywanej różnorodności ludzkich kondycji, podobnie jak wspomniany autor, mam bowiem dziś „problem ze zbyt łatwym używaniem kategorii niepełnosprawności” (Markiewicz, 2017, s. 23), w szczególności nieczęsto rozpatrywanej w odniesieniu do sposobów prowadzenia naukowej analizy i kontekstów teoretycznych – kategorii niepełnosprawności intelektualnej.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, studia o niepełnosprawności, teoretyczne konteksty niepełnosprawności intelektualnej

Terytoria wiedzy eksperckiej

Retoryka współczesnej pedagogiki specjalnej mimo deklarowanej otwartości na interdyscyplinarność wydaje się w swym koncepcyjnym rdzeniu niezmienna. Punkt wyjścia wszelkich ustaleń terminologicznych, stanowiących zaplecze teoretyczne pedagogicznych praktyk, stanowią dla niej definicje i ujęcia prezentowane przez medyczne klasyfikacje chorób i zaburzeń rozwoju (tzw. klasyfikacje kategorialne), oparte na dystynkcjach i identyfikacjach przejawów niespełnienia społeczno-rozwojowej normy. Można powiedzieć, że niepełnosprawność intelektualna w pedagogice specjalnej analizowana jest przez pryzmat stanowiących dzieło taksonomii i ideologii kategorii diagnostycznych, wskazujących deficyt, odstępstwo od typowego (czytaj: normalnego) wzorca rozwoju lub z uwzględnieniem znaczeń aktywnych w danym porządku administracyjnym. Sposoby rozumienia niepełnosprawności intelektualnej stanowią w pedagogice specjalnej pewne wyzwanie. Z jednej strony bowiem jej aktualny zakres zainteresowań poszerza się i aktualizuje o zagadnienia eksplorowane w ramach wieloobszarowych i intersekcyjnych studiów o niepełnosprawności. Z drugiej – systemowa propozycja działań edukacyjnych, rehabilitacyjnych i opiekuńczych oferowanych osobom z niepełnosprawnością intelektualną ma u swych podstaw

założenia wyrastające ze wspomnianych ujęć medycznych, skoncentrowanych wokół standardów wyznaczanych przez normę. „Normocentryzm i dominujący dyskurs sprawności stanowią – jak stwierdza Agnieszka Woynarowska (2010, s. 111) – układ odniesienia dla działań edukacyjnych, życia społecznego, prawa”.

Sprawny umysł i ciało przesądzają o normalności, niepełnosprawność to wyjątek potwierdzający istnienie „realnego lub idealnego wzorca (prototypu) właściwości jednostki: osobowości, zachowania bądź przebiegu określonych zjawisk: procesów psychicznych, rozwoju” (Cierpiałkowska, 2007, s. 22). Sposób rozumienia niepełnosprawności intelektualnej oczywiście podlegał i podlega (w pedagogice specjalnej) paradygmatycznym zmianom. Z ich tła trudno jednak usunąć stałą, którą jest optyka normy (Siebers, 2017, s. 85).

Najbardziej aktualna wersja klasyfikacji DSM-5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) umieszcza niepełnosprawność intelektualną (intelektualne zaburzenia rozwojowe – *intellectual developmental disorders*) w grupie zaburzeń neurorozwojowych. Niepełnosprawności intelektualne (l. mn.) identyfikowane są jako *zaburzenia*, które mają swój początek w okresie rozwojowym i różnią się nasileniem oraz zakresem objawów. „Według DSM-5 niepełnosprawność intelektualna jest charakteryzowana przez deficyty w ogólnych umysłowych zdolnościach, które powodują nieprawidłowości w zachowaniu przystosowawczym. Osoba nie potrafi więc niezależnie funkcjonować oraz być odpowiedzialną w jednej lub kilku sferach życia codziennego. Ogólne deficyty rozwojowe są rozpoznawane wtedy, gdy osoba nie osiąga kamieni milowych w wielu sferach funkcjonowania” – pisze Ewa Zasępa (2017, s. 75).

Jakie więc cechy i właściwości stanowią o identyfikacji/diagnozie niepełnosprawności intelektualnej? Kryteria diagnostyczne niepełnosprawności intelektualnej zawarte w przywołanej definicji odnoszą się do dwóch płaszczyzn funkcjonowania: poznawczej i społecznej. Deficyty w funkcjonowaniu intelektualnym dotyczą wielu umiejętności kognitywnych, takich jak „wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia” (*Kryteria Diagnostyczne z DSM-5® Desk Reference*, 2016, s. 15). Muszą zostać potwierdzone, zweryfikowane w drodze specjalistycznej oceny klinicznej oraz testowej (poprzez „dostosowany do pacjenta standaryzowany test inteligencji”). Równocześnie występujące deficyty adaptacyjne „powodują niepowodzenia w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych, co uniemożliwia zachowanie niezależności i odpowiedzialności” (*Kryteria Diagnostyczne z DSM-5® Desk Reference*, 2016, s. 15). DSM-5 informuje o zagrożeniach związanych z brakiem adekwatnego wsparcia: „bez odpowiedniego wsparcia deficyty przystosowawcze ograniczają funkcjonowanie w jednej lub wielu spośród codziennych czynności, takich jak: porozumienie się, uczestniczenie w życiu społecznym, samodzielne życie w różnorodnych środowiskach, takich jak: dom, szkoła, praca lub grupa społeczna” (*Kryteria Diagnostyczne z DSM-5® Desk Reference*, 2016, s. 15). Niepełnosprawność intelektualna określana jest zatem jako wieloaspektowa, prowadząca do *niepowodzenia* w realizacji roli normalnego, nie-doskonałość.

Można powiedzieć, że niepełnosprawność intelektualna jest pojęciem oczywistym, ale – jak stwierdza Carol Thomas (2002) – jest to pojęcie oczywiste pozornie. Oznacza bycie „niezdolnym do pewnych aktywności i działań”, jednakże

„w kontekście społeczności wskazuje na przynależność do grupy ludzi, którzy nie mogą angażować się w uznawane za normalne aktywności z powodu swoich nie-normatywnych ciał albo intelektualnego deficytu czy niezdolności (*incapacity*)” (Rzeźnicka-Krupa, 2009, s. 15). Thomas odróżnia niepełnosprawność *per se* od jej skutków (*impairment effects*) mających bezpośredni i nieunikniony wpływ na (ucieleśnione) funkcjonowanie jednostek w świecie społecznym. Niepełnosprawność oraz jej skutki mają zawsze charakter biospołeczny i kulturowy, mogą pojawić się na każdym etapie życia (Thomas, 2014, s. 45). Zdaniem Jolanty Reźnickiej-Krupy (2009, s. 15) „pojęcie niepełnosprawności oznacza także rodzaj społecznej opresji, uniesprawnianie (*disablism*)”, poprzez co „przynależy do tego samego zestawu kategorii i zjawisk, co seksizm, rasizm, homofobia i inne praktyki dyskryminacyjne”.

Każde z wyróżnionych przez Roberta Schalocka (i in., 2010) podejść (społecznego, klinicznego, intelektualnego i podwójnego kryterium) wypełnia zawartość konstruktu niepełnosprawności intelektualnej różnicą rozumianą jako odstępstwo od przyjętego standardu. Wyznaczają go wymogi adaptacyjne określone przez otoczenie społeczne, biologiczny wzorzec wyglądu i funkcjonalności organizmu/ciała, statystyki pomiarów inteligencji, wreszcie oczekiwana sprawność intelektualna i umiejętności adaptacyjne równocześnie. „W ramach ostatniego podejścia, zapoczątkowanego w 1959 roku i obowiązującego do dziś, przy rozpoznawaniu u osoby niepełnosprawności intelektualnej należy brać pod uwagę zarówno poziom funkcjonowania intelektualnego, jak i poziom zachowania przystosowawczego” (Zasępa, 2017, s. 60).

Ewa Zasępa (2017) określa definicje oparte na normatywnym punkcie odniesienia mianem operacyjnych, ponieważ wskazują one kryteria rozpoznawcze oraz zasady diagnozy niepełnosprawności intelektualnej. Diagnoza jest niezbędnym elementem strukturalizacji i organizacji oddziaływań naprawczych, edukacyjnych i rehabilitacyjnych. Bez określenia słabych i mocnych stron wychowanka, podopiecznego, ucznia nie można zaoferować mu systemowego wsparcia.

Badacze fenomenu niepełnosprawności intelektualnej sięgają również po tzw. definicje konstytutywne, określające niepełnosprawność intelektualną jako wielowymiarowy stan funkcjonowania osoby, który rozpatrywany jest w relacji do wymogów środowiska. Definicje konstytutywne związane są ściśle z modelem teoretycznym, funkcjonalnym lub społeczno-ekologicznym niepełnosprawności intelektualnej. Ograniczenia w funkcjonowaniu wyjaśnia się w nim przez przyjęcie szerokiej perspektywy oglądu, uwypuklając znaczenie zindywidualizowanego wsparcia udzielanego osobie. Egzemplifikacją takiego sposobu ujmowania niepełnosprawności intelektualnej jest definicja zaproponowana przez American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD (Amerykańskie Stowarzyszenie Niepełnosprawności Intelektualnych i Rozwojowych) w 1992 r., zapoczątkowująca zmianę paradygmatu (*paradigm shift*) i nową, jak określa to Deborah Deutch Smith (2008, s. 225) „bardziej pozytywną” orientację dotyczącą postrzegania niepełnosprawności intelektualnej. Niepełnosprawność intelektualna przestała być określana jako niezmienna cecha (deficyt), a zaczęła być rozumiana jako zjawisko/fenomen, którego geneza leży w czynnikach organicznych i/lub społecznych powodujących powstanie ograniczeń funkcjonalnych, odzwierciedlający jakość interakcji osoby ze środowiskiem (z jednej strony tworzącym kontekst oczekiwań, z drugiej – dostarczającym wsparcia).

Tego typu podejście do niepełnosprawności intelektualnej wymagało wyraźnego rozróżnienia między konstruktem (*the construct used to describe a phenomenon*) używanym do opisu zjawiska/fenomeny niepełnosprawności intelektualnej, terminem używanym do nazwania zjawiska (*the term used to name the phenomenon*) a definicją służącą do precyzyjnego wyjaśnienia terminu oraz ustalenia jego znaczenia i granic (*the definition used to precisely explain the term and establish the term's meaning and boundaries*) (Schalock i in., 2007, s. 116).

Konstrukc niepełnosprawności intelektualnej określony został jako sposób interpretacji zjawiska przy użyciu i na gruncie określonej teorii. Niepełnosprawność intelektualna została włączona w szerszy konstrukc niepełnosprawności, który stanowi ramy zarówno jej oceny, jak i wyznacza obszary możliwych wobec niej interwencji. Znaczenie tej ewolucyjnej zmiany paradygmatycznej polega na tym, że niepełnosprawność intelektualna zaczęła być rozpatrywana w relacji do i ze środowiskiem. Społeczno-ekologiczny model uwypuklił procesualność i dynamikę niepełnosprawności intelektualnej. Pozwolił osadzić ją w kontekście czynników wpływających na aktualną kondycję osoby, powiązał kontekst środowiskowy z tożsamościowym, przyczynił się też do zmiany terminologii.

Termin niepełnosprawność intelektualna pojawił się w miejsce używane dotychczas terminu upośledzenie umysłowe (*mental retardation*, wcześniej też: *idiocy, feeble-mindedness, mental deficiency, mental disability, mental handicap, mental subnormality*) i okazał się bardziej przystający do prezentowanego przez AAIDD (i WHO) podejścia, odpowiedni wobec profesjonalnych działań, które koncentrują się na zachowaniach funkcjonalnych i czynnikach kontekstowych oraz stwarzają podstawy do świadczenia zindywidualizowanego wsparcia. Okazał się mniej ofensywny dla osoby i zbieżny z terminologią międzynarodową. AAIDD określiło stan niepełnosprawności intelektualnej jako charakteryzujący się istotnymi ograniczeniami w funkcjonowaniu intelektualnym oraz w zachowaniu przystosowawczym, które wyraża się w poznawczych, społecznych i praktycznych umiejętnościach. Powstaje przed 18. rokiem życia¹.

Definicja niepełnosprawności intelektualnej zaproponowana w 2010 r. przez AAIDD uzupełniona została przez pięć zasad – założeń kontekstualnych, które lepiej pozwalają ją zrozumieć oraz dostosować przebieg i organizację postępowania diagnostycznego i orzecznictwa. Pierwsze z założeń zakładało uwzględnienie środowiskowego kontekstu typowego dla wieku i kultury rówieśników danej osoby. Wymagało zatem od diagnozującego bardzo wnikliwej analizy warunków rozwoju osoby diagnozowanej, dostrzeżenia swoistości jej kulturowego zaplecza, które – co bardzo znaczące – nie pozostaje bez wpływu na obserwowany poziom funkcjonowania. Drugie wymagało wzięcia pod uwagę *z r ó ż n i c o w a n i a* kulturowego oraz językowego, komunikacyjnego, czynników sensorycznych, motorycznych i behawioralnych stanowiących o właściwościach osoby. Nakładało to wymóg starannego dopasowania narzędzi diagnostycznych do możliwości osoby oraz eliminacji błędów wynikających z braku dostępności treści lub z trudności w przekazaniu/ udzielaniu

¹ W 12. edycji podręcznika American Association on Intellectual and Developmental Disabilities okres ten został wydłużony do 22. roku życia (Schalock, Luckasson, Tassé, 2021).

odpowiedzi. Założenie trzecie uwypukla współwystępowanie ograniczeń i mocnych stron. Diagnoza poszerza więc swój obszar o elementy pozytywne, koncentruje się na potencjale, perspektywie osiągnięć, także zasobach motywacyjnych osoby. Założenie czwarte przyczyniło się do zwrócenia uwagi na cel opisu funkcjonalnych ograniczeń, za który uznano opracowanie profilu niezbędnego wsparcia. Ostatnie z założeń określające znaczenie owego wsparcia wskazywało, iż dostarczenie go w odpowiednim zakresie i zindywidualizowanej formie przyczynia się do polepszenia funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Schalock i in., 2010, s. 1).

Definicja, jaką posługują się przedstawiciele „elit symbolicznych”, „wspólnot dyskursywnych”², przekłada się na społeczną relokację osoby zidentyfikowanej za pomocą zawartych w niej wskazówek do grupy tzw. zaburzonych, podlegających określonego typu rehabilitacyjnym i edukacyjnym oddziaływaniom, usprawnieniu, przybliżeniu do powszechnego wzorca funkcjonowania i rozwoju. Konceptualizacja usprawniania i wspierania dokonywana jest na podstawie różnicy. „Ideologia sprawności określa sprawność jako obowiązkową i traktuje ją jako punkt odniesienia w procesie oceny wszelkich ludzkich intencji, działań i stanów, z trudem tolerując jakiegokolwiek odstępstwo od normy. Sprawność jawi się jako nienaznaczona i niewidoczna³, ponieważ stanowi normę, podczas gdy niepełnosprawność, jako zniewaga dla sprawności, odczuwa ciągłą, silną presję ideologiczną, aby ukryć wszelkie aspekty swojej wyjątkowości, które nie wpisują się w normę” (Siebers, 2017, s. 85). Usprawnienie, unormalnienie (nazwane normalizacją) staje się zatem priorytetem i jednocześnie celem profesjonalnej pomocy, a proponowane w jej ramach różne formy terapii coraz częściej stają się produktem rynkowym.

Sharon Snyder i David Mitchell (2017) nie dostrzegają w opisanym procesie re-pozycjonowania osoby z niepełnosprawnością (intelektualną) nic więcej „poza zmianą modelu medycznego, opartego na trudnym do zdefiniowania przeciętnym ciele na bazującą na terapii normę trudnego do zdefiniowania przeciętnego ciała z niepełnosprawnością” (Snyder, Mitchell, 2017, s. 377). Teoretyzowanie niepełnosprawności intelektualnej może być zatem związane z miejscem, w jakim badacz umieszcza niepełnosprawność intelektualną osoby, osobę z intelektualną niepełnosprawnością oraz pozycją, z której zamierza eksplorować problem.

² „Koncepcja elit symbolicznych sformułowana przez Teuna van Dijka, lingwistę i przedstawiciela Krytycznej Analizy Dyskursu, a powstała pod dużym wpływem socjologicznych koncepcji Pierre’a Bourdieu. W tym ujęciu do elit symbolicznych danego społeczeństwa należą (co niezmiennie istotne – niezależnie od jakości ich publicznych wypowiedzi) eksperci, publicyści, dziennikarze, redaktorzy, pisarze, autorzy podręczników szkolnych, duchowni, naukowcy, ludzie biznesu, intelektualiści, a także występujący w środkach masowego przekazu politycy. Inaczej mówiąc – te grupy i osoby, które bezpośrednio wpływają na zasób publicznie dostępnej wiedzy oraz na kształt i treść dyskursu publicznego. Elity symboliczne odgrywają szczególną rolę w ustalaniu hierarchii spraw ważnych i nieważnych, publicznie prawomocnych kanonów wartości moralnych i estetycznych, a nawet wzorów recepcji stanowisk naukowych” (Czyżewski i in., 2014, s. 7–20).

³ „Jeśli zapytamy «człowieka normalnego», kim jest dla niego człowiek normalny, to z pewnością ów odpowie, że jest to ktoś, kto nigdy się nie wyróżnia, nie składa wizyt u psychologa czy psychiatry, ponieważ jego zachowanie mieści się w ściśle ustalonych ramach. «Człowiek normalny» to człowiek zainteresowany w tym, aby nie być anormalnym, nigdy się nie wychylać, broń Boże nie wzbudzić zainteresowania” (Czapla, 2000, s. 11).

Miejsce, w jakim zostaje ułokowana osoba i jej intelektualna niepełnosprawność

Analizując proces społeczno-kulturowego umiejscawiania osoby z niepełnosprawnością, Snyder i Mitchell (2017) odnoszą się do modelu obywatelskiego, ujęć neomarksistowskich i tożsamościowych. Dokonam tu pewnego skrótu i uporządkowania najważniejszych punktów zwrotnych. Podstawowa, odnotowana przez badaczy zmiana społecznego umiejscowienia osoby z niepełnosprawnością polega na przetransponowaniu jej tożsamości z „modernistycznego wyjątku” w „neoliberalną wyjątkowość”. Oba sposoby postrzegania niepełnosprawności i osoby z niepełnosprawnością skutkowały określonym ich umiejscawianiem i traktowaniem. Konsekwencją ustanowienia osoby „wyjątkiem” była – prowadząca do dyslokacji na obrzeża wspólnego życia – izolacja (rys. 1).

Modernistyczny wyjątek

Izolacja

Eliminacja

Rys. 1. Modernistyczna pozycja osoby z niepełnosprawnością – niepełnosprawność jako pochodna defektu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Snyder, Mitchell (2017, s. 359–380).

„Niepełnosprawność postrzegana jako atrybut stanowiący o zakwalifikowaniu do społecznej mniejszości, gdy pewne cechy interpretowane są jako znacząca różnica (różnica, która czyni różnicę), staje się stygmatem i wyznacza w strukturze społecznej pozycję dyskryminowanej i zmarginalizowanej grupy, funkcjonującej na obrzeżach życia społecznego” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 106). Konsekwencje przeciwne ekskluzywistycznym eksponował drugi ze sposobów pozycjonowania – uczynienie osoby wyjątkową i poddanie jej kulturowej re-habilitacji. Usilne dążenia inkluzywistyczne uczyniły jednak z osoby postać kulturowo uległą (rys. 2), poddawaną praktykom włączającym, polegającym na utopijnym wdrażaniu niemożliwych do zrealizowania celów. W konsekwencji niepełnosprawność stawała się – jak określają to Snyder i Mitchell (2017, s. 360) – „fetyszem dokonań normalizujących neoliberalnego państwa”, „modną i cenną przepustką umożliwiającą otrzymanie dofinansowania na prowadzenie badawczych i politycznych programów”, a człowiek stawał się „ciałem zaciągniętym na służbę inkluzywizmu” oraz interesującym tematem i „potencjałem badawczym” (rys. 3).

Neoliberalna wyjątkowość

Kulturowa rehabilitacja

Kulturowa uległość

Rys. 2. Neoliberalna pozycja osoby z niepełnosprawnością – niepełnosprawność jako cel działań inkluzywnych.

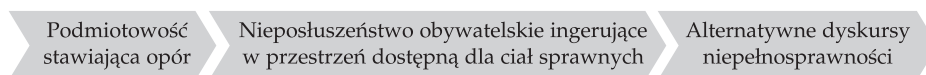
Źródło: opracowanie własne na podstawie Snyder, Mitchell (2017, s. 359–380).

Ekonomiczny
„ciężar”Obiekt
troskiCenna przepustka
umożliwiająca otrzymanie
dofinansowania na
prowadzenie badawczych
i politycznych programów

Rys. 3. Niepełnosprawność jako przestrzeń docelowa neoliberalnych strategii interwencyjnych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Snyder, Mitchell (2017, s. 359–380).

„Inny” jako „podmiot społecznej alternatywy i nienormatywnej materialności” (Snyder, Mitchell, 2017, s. 360) uznał, że niepełnosprawność nie tkwi w nim samym, że pojawia się jako konsekwencja wykluczających społecznych praktyk. Upominał się o prawa obywatelskie, podjął działania o charakterze oporującym (model nieposłuszeństwa oparty na prawach obywatelskich). Niepełnosprawni, pozornie słabi i bezbronni wobec ignorujących prawa obywatelskie systemów, okazali się świadomi tego, że najbardziej wspólne są różnice, które kształtują ich ciała („kompozycje pojedynczości pozostających we wspólnej relacji”) (Negri, 2003, s. 183, za: Snyder, Mitchell, 2017, s. 365). Ich ciała nie wymagają medycznych klasyfikacji opartych na biologicznej (biokulturowej) normie, przeciwnie, wymagają „klasyfikacji tożsamościowej, która aktywnie pielęgnuje wytwarzanie pęknięć pod osłoną ciągle przeobrażającego się sztanaru niepełnosprawności” (Snyder, Mitchell, 2017, s. 365). Aktywizm osób z niepełnosprawnością nie zaprzeczał istnieniu ograniczeń, przyjmując, iż są one warunkiem różnorodności, różnicy i paradoksalnie – w owej różnicy zjednoczenia. Podejmowanie działań o zasięgu globalnym, odpowiedź na „polityczne opuszczenie” umożliwiły więc „wytwarzane przez zbiorowości osób z niepełnosprawnością alternatywne i nienormatywne dyskursy przeciwstawiające się normatywnym praktykom konsumpcji, standaryzacji i heteronormatywnej przynależności” (Snyder, Mitchell, 2017, s. 363) (rys. 4).



Rys. 4. Niepełnosprawność stawiająca opór.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Snyder, Mitchell (2017, s. 359–380).

Osobliwe miejsce w procesie, o którym mowa, zajmuje intelektualna niepełnosprawność. Jej podmiotowość nie przedostaje się do strefy czynnego oporu, obywatelskiego nieposłuszeństwa. Stanowi raczej pretekst dla sztuki, przez którą próbuje być rozumiana i reprezentowana. Jako kategoria diagnostyczna i medyczna stanowi punkt odniesienia dla normalności. Niepełnosprawność intelektualna pozostaje nadal cechą kwalifikującą do społecznej mniejszości (*minority body*⁴), a jej (nie)stałość powód dewaluacji i społecznego odrzucenia.

Badacz i jego pozycja

Tożsamość normata⁵ to tożsamość „skonstruowana (...) poprzez konfigurację cielesności i kapitału kulturowego, które umożliwiają przyjęcie pozycji autorytetu

⁴ „Ciało mniejszościowe” – określenie przetłumaczone przez Klaudię Mucę (2020) odnoszące się do tytułu książki Elizabeth Barnes (2016), do której wstęp jest „manifestem sprzeciwu wobec nauki, która uprzedmiotawia, a czasami nawet eliminuje doświadczenie egzystencjalne jako motywację badań, ich uzasadnienie i bardzo ważny element, stanowiący brakujące ogniwo pośredniczące między życiem a nauką” (Muca, 2020, s. 20).

⁵ Normat (*normate*) – neologizm wprowadzony przez Rosemarie Garland-Thompson (2020) w analizie zagadnień związanych z funkcjonowaniem postaci niepełnosprawnych w kulturze na określenie „zamaskowanej pozycji podmiotowej kulturowego ja”. „Figura normata ukaże się tylko wtedy, gdy przyjrzymy się społecznym procesom i dyskursom odpowiedzialnym za utworzenie fizycznej i kulturowej odmienności” (Garland-Thomson, 2020, s. 42–43).

i sprawowanie władzy” (Garland-Thomson, 1997, za: Titchokosky, 2015, s. 130–132). Dla normata niepełnosprawność pozostaje ewidentnym uzasadnieniem jego własnej normalności. Może on odwołać się do mechanizmów pozwalających mu wyodrębnić siebie jako jednostkę modelową, odsłonić „pozycję podmiotową kulturowego ja” (Garland-Thomson, 2020, s. 42). W niepełnosprawności (intelektualnej) przegląda się oto „intelektualna sprawność”. I choć stanowią swoje odbicia lustrzane (*specular moment*) (Davis, 1995, s. 11), niepełnosprawność jawi się nie-niepełnosprawności jako niechciana ewentualność, wyzwająca szereg emocjonalnych reakcji/zaprzeczeń – przerażenie, strach, litość, współczucie, unikanie. Jest tym, czego normat nie chciałby doświadczyć, przeżyć, co odrzuca, przed czym się wzbrania, w obrazy czego jednak może zobaczyć siebie.

Analizując konstrukty niepełnosprawności intelektualnej obecne i aktualne w pedagogicznym dyskursie, pozwalam sobie wyrazić dwie obawy o sposób teoretyzowania i teoretyczne uwikłania niepełnosprawności intelektualnej. Pierwsza obawa dotyczy normocentryzmu i kategoryzacji, uznawania normy za centralny punkt, z którego i w nawiązaniu do którego odbywa się społeczne pozycjonowanie osób z niepełnosprawnością intelektualną w strukturze działań badawczych. Obrana przez badacza perspektywa normalności (*the view from norm*) (Muca, 2020, s. 21) obsadza go często w roli normata. Pozwala to, co prawda, zachować miłą nauce „obiektywną neutralność”, w konsekwencji jednak poprzez podtrzymywanie „ideologii” adekwatności umysłowej i adaptacyjnej sprzyja utrwalaniu (mniej lub bardziej widocznych) segregacyjnych praktyk. „Społeczna i kulturowa opresja wynika bardzo często z postrzegania niepełnosprawności jako terytorium wiedzy eksperckiej” – konstatuje Rzeźnicka-Krupa (2019, s. 15).

Obawa druga dotyczy zbyt pochopnego odnajdowania niepełnosprawności intelektualnej w koncepcjach lokujących się na biegunie przeciwnym, uznających niepełnosprawność intelektualną za wariant różnorodności. Lennard Davis (2013) uważa, że koncepcja różnorodności (jak wcześniej normocentryzm) wspiera konstrukt normy. Różnorodność staje się nową wersją tego, co wcześniej reprezentowała normalność. Z jednej strony „normalne jest bycie innym” (Titchokosky, 2015, s. 130), z drugiej jednak „różnorodność wymaga innego, który będzie opresjonowany. Ów «inny» to niepełnosprawni, ubodzy, odrzuceni” (Davis, 2019 s. 10). Różnorodność nie stanowi paradygmatycznej alternatywy, nie eliminuje normalności, ustanawia tylko nowe jej odsłony. Niepełnosprawność intelektualna nie znajduje tu swojego miejsca. Neoliberalna różnorodność pozostaje zarezerwowana dla mogącego dokonać wyboru konsumenta, jest ściśle spleciona z procesem samookreślenia, wystawiana z szafy. Różnorodność stanowi tło i element świata konsumpcjonistycznego, stanowi tożsamość zarezerwowaną dla bywalców przestrzeni hybrydowych, klienteli światowego marketu. Davis (2019) dostrzega, że choć różnorodność staje się nową normą („wszyscy jesteśmy różnorodni”), nie obejmuje ludzi z niepełnosprawnościami, „oni nadal pozostają w sferze nienormalności” (Davis, 2019, s. 10).

Poza „terytorium wiedzy eksperckiej”

Niepełnosprawność intelektualna bywa rozpatrywana w kategoriach „różnicowanych wariantów ucieleśnienia” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 128) i lokowana

w sferze *different abilities*. Ujmowanie „uszkodzenia ciała czy umysłu” w kategoriach znaku, przejawu ludzkiej różnorodności Rzeźnicka-Krupa określa mianem afirmatywnego, oznaczającego gotowość budowania „pozytywnych kulturowych obrazów i reprezentacji społecznych osób niepełnosprawnych oraz żądanie prawa bycia tym, kim one są – różnymi, lecz równymi” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 114). Podejście afirmatywne ufundowane jest na doświadczeniu niepełnosprawności, emancypacyjnym pragnieniu i dążeniach w kierunku odzyskania (symbolicznej) kontroli nad własnymi ciałami. Jedną z konsekwencji osadzenia badawczego w kontekście afirmatywnym stanowi możliwość „rozwijania teoretycznych ujęć niepełnosprawności, które pozwoliłyby przeciwstawiać się «tyraniu kategoryzacji» i tworzyć sposoby poznawania niepełnosprawności z perspektywy samych osób niepełnosprawnych” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 8).

Czy wobec tego można spojrzeć na niepełnosprawność intelektualną inaczej i uznać ją np. „jako miejsce, z którego – po odwróceniu perspektywy – możemy kontestować reguły normatywnej kultury i ujawniać jej opresyjny charakter?” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 10). Potencjał badawczy służący tego typu refleksji mają współczesne krytyczne studia nad niepełnosprawnością/o niepełnosprawności. Nawet jeśli ich celem nie jest znajdowanie odpowiedzi, istotne wydaje się już samo poszukiwanie obszarów eksplikacji, stawianie pytań, „problematyzowanie, ciągle kwestionowanie opresyjnego w swych skutkach fantazmatu pełnej sprawności i ustanawianie społecznej wspólnoty konstruowanej w horyzoncie ableizmu – kulturowej dominacji pojęć wiązanych z normatywnie pojmowaną sprawnością, zdolnością i kompetentną sprawczością” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 8).

Zdaniem Magdaleny Zdrodowskiej (2016, s. 385–386) jednym z podstawowych emancypacyjnych działań podejmowanych przez studia nad niepełnosprawnością /o niepełnosprawności jest „wprowadzenie nowych kategorii, które pozwolą nazwać mniejszościowe doświadczenie”. Taką kategorią jest np. wspomniany ableizm⁶, odnoszący się do działań opresyjnych i stygmatyzujących osoby z niepełnosprawnościami. Klaudia Muca (2020) wskazuje, że w interdyscyplinarnych studiach kulturowych niepełnosprawność funkcjonuje jako pojęcie nomadyczne, zdolne przemieszczać się między dyskursami, uwikłane w konteksty i podlegające licznym uwarunkowaniom. Można przypisać mu wiele różnych „badawczo umotywowanych kategorii” (Muca, 2020, s. 14). Nomadyczność pojęcia pozwala konstruować nowe pola semantyczne, stanowiące łącznik między definicjami niepełnosprawności intelektualnej a osobistą narracją człowieka, który został nią naznaczony. Jedną z takich kategorii jest doświadczenie/przeżywanie niepełnosprawności. Zróżnicowana perspektywa badawcza *disability studies* pozwala analizować doświadczenia osoby z uwzględnieniem szerokiego kontekstu. „(...) mówienie o niepełnosprawności to przede wszystkim mówienie

⁶ „Słowo to wywodzi się od przymiotnika *able* oznaczającego sprawność i w podobny sposób jak rasizm czy mizoginizm obejmuje zestaw dyskryminujących praktyk i postaw (świadomych i nieświadomych), jakie dominująca, sprawna część społeczeństwa przejawia wobec osób, które uznaje za niesprawne, premiując «sprawną» perspektywę. Jako kategoria analityczna wskazuje na opresję dokonującą się na poziomie regulacji prawnych, działań społecznych czy języka. Jak wskazuje Veronica Chouinard, ableizm jako zestaw idei, praktyk, instytucji i społecznych relacji konstruuje ludzi niepełnosprawnych jako marginalizowanych Innych” (Zdrodowska, 2016, s. 385–386).

o człowieku/osobie (person). Nie można poznać osoby, gdy punkt widzenia badacza ogranicza się do wymiaru biologicznego. Niezbędne jest skupienie uwagi wokół wszystkich aspektów jego lub jej funkcjonowania, włączając osobiste, społeczne i kulturowe” (Pałowska, 2017, s. 17).

Doświadczenie (przeżywanie) niepełnosprawności intelektualnej można rozpatrywać w kontekstach:

- „ontologicznego deficytu” – niezdolności do bycia w pełni egzystującym i obdarzonym społecznym zaufaniem bytem (Rzeźnicka-Krupa, 2011);
- unieważnienia/sepizacji, stawania się obiektem przesłoniętym, „cieniem spraw uznawanych za ważne”, tym, którego problemom odmówiono ważności (Wojnarowska, 2010, s. 69);
- wykorzystania, nadużycia, uprzedmiotowienia nie tylko w bezpośredniej międzyludzkiej interakcji, również w przestrzeni hybrydowej, symbolicznej, medialnej (*supercrip, pity narrative, inspiration porn*⁷).

W recenzji najnowszej (anglojęzycznej) antologii tekstów z zakresu studiów o niepełnosprawności *Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture*⁸ Natalia Pamuła (2021, s. 203) określa niepełnosprawność mianem „kondycji, doświadczenia z gruntu politycznego”, niepasującego „do świata zastanego (zaprojektowanego zwykle z myślą o większości bez niepełnosprawności) oraz obnażającego normy i mechanizmy wykluczenia. Jest uwikłana w relacje władzy, a raczej – gdy skorzystać z niej jako kategorii analitycznej – obrazuje, kto i na jakiej zasadzie ma dostęp do społecznych zasobów, takich jak np. edukacja (...), kto jest uważany za obywatela i jakie prawa mu przysługują” (Pamuła, 2021, s. 203). Wyraża jednak wątpliwość (którą podzielam), odnoszącą się do alternatywnych reprezentacji niepełnosprawności, odrzucających „medyczne, a więc patalogizujące lub moralne czy magiczne rozumienie niepełnosprawności” i podążających za społecznym, kulturowym modelem niepełnosprawności. Czy są one (dziś) w stanie stać się narzędziem zmiany? Na ile – pyta Pamuła (2021, s. 202, 205) – *disability studies* mają „potencjał nadkruszenia tradycyjnych formuł komponowania tekstów akademickich”, czy i w jaki sposób zamęt wprowadzany przez niepełnosprawność w obszar kultury „może przełożyć się na ukształtowanie nowych społecznych konceptualizacji niepełnosprawności”

Nieoczywiste sojusze niepełnosprawności intelektualnej ze sztuką

W konkluzji prowadzonych tu rozważań chciałabym uwolnić niepełnosprawność intelektualną z – jak nazywa to Rzeźnicka-Krupa (2019, s. 114) – „kolonizującego

⁷ „Kategoria porno ujawnia eksploatacyjny charakter pozornie pozytywnego przekazu. Niepełnosprawni zostają wystawieni na widok i wykorzystani do wywołania emocji, których beneficjentami są wyłącznie sprawni widzowie. Stają się obiektem inspiracji, tak jak aktorzy porno są obiektem pożądania – w obydwu przypadkach podmiotowością obdarzeni są oglądający. Dzięki *inspiration porn* ich problemy i bolączki mają zyskać nową wymowę: mogło być gorzej” (Zdrodowska, 2016, s. 397).

⁸ Ojrzyńska, K., Wieczorek, M. (red.). (2020). *Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture*, Leiden–Boston: Wydawnictwo Brill.

uścisku pedagogicznego zniewolenia” lub „uścisku opresyjnej normalności”. Nie chodzi przy tym o „hipostatyzację normalnego (czyli dominującego) podmiotu” (Davis, 2002, s. 30), ale o dążenie do wyodrębnienia alternatywnej „kategorii” opartej na niepełności podmiotu, „urzeczywistniającej się nie w autonomii i niezależności, ale w zależności i poprzez współzależność” (Davis, 2002, s. 30).

Jeśli uznać, że systematyczna refleksja nad niepełnosprawnością intelektualną służy nie tylko krytyce założeń dyskursów profesjonalnych („wiedzy eksperckiej”), jej teoretyczny kontekst może być tworzony poprzez mierzenie się z – powstałym między tożsamością a różnicą – napięciem i stanem niepewności. Jeśli uznać, iż celem *disability studies* jest „emancypacja doświadczenia niepełnosprawności” (Muca, 2020, s. 13–29), dekonstrukcja lub rekompozycja pojęcia niepełnosprawności intelektualnej okazać się może niezbędnym procesem umożliwiających odczytanie doświadczeń niepełnosprawności intelektualnej i narracji o niej.

Człowiek w płątaniu teoretycznych kontekstów

Tobin Siebers (2017, s. 85) wspomina o pragnieniu, „którego czasem doświadczają osoby z niepełnosprawnościami, aby wykroczyć poza niewidoczność i towarzyszącą jej przemoc poprzez ukazanie świata swoich uszkodzeń oraz paradoksalnej konsekwencji owego pragnienia, którą jest większa widoczność i bezbronność”.

Widoczność bezbronności osoby z niepełnosprawnością intelektualną dociera do świata różnymi drogami, bezpośrednio – poprzez uobecnienie i dyskurs lub pośrednio – poprzez kulturowe reprezentacje. Nie zawsze przyczyniają się one do „odzyskiwania obecności” osób z niepełnosprawnością intelektualną, jednak umożliwiają dokonanie wyraźnego przewartościowania zakresu jej znaczeń.

Rosmarie Garland-Thomson (2020, s. 37) proponuje sięgnąć do reprezentacji, dokonać „denaturalizacji kulturowych kodów” i skupić na „konwencjach reprezentacji, wykraczających poza badanie krzywdzących stereotypów”. Czy będzie to możliwe bez „krytycznego odejścia od traktowania niepełnosprawności jako doświadczeń mniejszościowych oraz skoncentrowania uwagi na szerszych znaczeniach społecznych i estetycznych relacji, norm, reprezentacji”? (Galant, 2019). Wygląda na to, że badaczom niepełnosprawności intelektualnej potrzebni są naukowcy i pozanaukowcy sprzymierzeńcy. W poszukiwaniu i odkrywaniu „kontekstów teoretycznych, które umożliwiają zmianę naszego spojrzenia i rozumienia tego, co widzimy” (Rzeźnicka-Krupa, 2019, s. 15) nieoczywistymi sojusznikami okazują się literatura i sztuka, a – jak wiadomo – zdarza się, że „nawet nieoczywiste sojusze zaowocować mogą doświadczeniami emancypacyjnymi projektami” (Galant, 2019, s. 1).

Bibliografia

- Barnes, E. (2016). *The Minority Body: A Theory of Disability*. Oxford University Press.
 Borowska-Beszta, B. (2013). *Niepełnosprawność w kontekstach kulturowych i teoretycznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
 Cierpiątkowska, L. (2007). *Psychopatologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
 Czapla, Z. (2000). O pewnych wybranych kryteriach „normy” w psychologii i psychiatrii. W: A. Malinowski, H. Stolarczyk, W. Lorkiewicz (red.), *Antropologia a medycyna i promocja zdrowia* (tom III, s. 9–26). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

- Czyżewski, M., Franczak, K., Nowicka, M., Stachowiak, J. (2014). *Dyskurs elit symbolicznych. Próba diagnozy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Sedno.
- Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. London–New York: Verso.
- Davis, L. (2002). *Bending Over Backwards: Disability, Dismodernism and Other Difficult Positions*. New York: New York University Press.
- Davis, L. (2013). *The End of Normal: Identity in a Biocultural Era*. Michigan: University of Michigan Press.
- Davis, L. (2019). Spróbujmy przez następne dwadzieścia cztery godziny nie używać słowa „norma”. Z Lennardem J. Davisem rozmawia Magdalena Zdrodowska. *Czas Kultury*, 4, 7–15.
- Galant, A. (2019). Nie/pełno/sprawności. *Czas Kultury*, 4, 1.
- Garland-Thomson, R. (2020). *Niezwykłe ciała. Przedstawienia niepełnosprawności fizycznej w amerykańskiej kulturze i literaturze*. Tłum. N. Pamuła. Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Kryteria Diagnostyczne z DSM-5® Desk Reference (2016). P. Gałęcki, Ł. Święcicki (red. nauk.), P.S. Krawczyk (tłum.). Wrocław: EDRA Urban&Partner.
- Markiewicz, M. (2017). Niepełno(s)prawni. Gdzie kończy się definicja Człowieka. *Fragile*, 1(35), 23–28.
- Muca, K. (2020). Doświadczenie i różnica. Status przedmiotu badań i tożsamość badaczy w studiach o niepełnosprawności. *Teksty Drugie*, 2, 13–29.
- Negri, A. (2003). *Kairiś, Alma Venus, Multitudo*. W: A. Negri, *Time for Revolution*. Nowy Jork–Londyn: Continuum.
- Ojrzynska, K., Wieczorek, M. (red.). (2020). *Disability and Dissensus: Strategies of Disability Representation and Inclusion in Contemporary Culture*. Leiden–Boston: Brill.
- Pamuła, N. (2021). Crippowanie i demontowanie. Wokół antologii „Disability And Dissensus: Strategies Of Disability Representation And Inclusion In Contemporary Culture”. *Przegląd Kulturoznawczy*, 1(47), 202–211.
- Pągowska, M. (2017). Disability Studies in scientific and didactic perspectives – sources and interpretations. W: J. Głodkowska, J.M. Gasik, M. Pągowska (red.), *Studies on Disability International Theoretical, Empirical and Didactics Experiences* (s. 11–24). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2009). *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2011). Obszary zainteresowań i nurty badawcze we współczesnych europejskich studiach nad niepełnosprawnością – refleksje z analizy dyskursu akademickiego. *Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy*, 5, 69–84.
- Rzeźnicka-Krupa, J. (2019). *Spółeczne ontologie niepełnosprawności. Ciało – tożsamość – performatywność*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Schalock, R.L., Luckasson, R. A., Shogren, K., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Reeve, A., Snell, Scott Spreat, M., Tasse, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M., Yeager, M. (2007). The renaming of mental retardation: Understanding the change to the term intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2, 116–124.
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., Gomez, S., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell, M., Spreat, S., Tasse, M., Thompson, J., Verdugo-Alonzo, M., Wehmeyer, M., Yeager, M. (red.). (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of support (11th edition)*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R.L., Luckasson, R., Tassé, M. J. (2021). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Siebers, T. (2017). Niepełnosprawność jako forma maskarady. W: E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna (wybór i opracowanie), *Odzyskiwanie nieobecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (s. 77–106). Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Smith, D.D. (2008). *Pedagogika specjalna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa: WN PWN, Wydawnictwo APS.
- Snyder, S., Mitchell, D. (2017). Niepełnosprawność jako wielość: przepracować nieproduktywną siłę roboczą. W: E. Godlewska-Byliniak, J. Lipko-Konieczna (wybór i opracowanie), *Odzyskiwanie nieobecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie* (s. 359–380). Warszawa: Fundacja Teatr 21.
- Thomas, C. (2002). Disability theory: Key ideas, issues, and thinkers. W: C. Barnes, M. Oliver, L. Barton (red.), *Disability studies today* (s. 38–57). Cambridge: Polity Press.
- Thomas, C. (2014). Disability and diversity. W: S. Vertovec (red.), *Routledge International Handbook of Diversity Studies* Routledge (s. 43–51). Routledge Handbooks. <https://doi/10.4324/9781315747224.ch3> www.routledgehandbooks.com/ (dostęp: 20.08.2021).
- Titchkosky, T. (2015). Normal. W: R. Adams, B. Reiss, D. Serlin (red.), *Keywords for Disability Studies* (s. 130–132). New York: New York University Press.
- Woynarowska, A. (2010). *Niepełnosprawność intelektualna w publicznym i prywatnym dyskursie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zasępa, E. (2017). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną, procesy poznawcze*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zdrowska, M. (2016). Między aktywizmem a akademią. *Teksty Drugie*, 5, 384–403.

INTELLECTUAL DISABILITY – TOWARDS THE MODIFICATION OF THEORETICAL CONTEXTS

Abstract

In this article, I deal with the contemporary contexts of the analysis of the intellectual disability phenomenon and the alternative proposals for theorizing presented by disability studies. I ask the question: what /who the dominant views and non-scientific alliances are for. I question the tendency to favour the medical approach in special pedagogy, which is the starting point as well as the reference point for the educational, rehabilitation, care and support practices it develops. I am not going to decide on the legitimacy of various approaches, I am aware of their historical and systemic conditions. However, I dare to ask a question about – as Miłosz Markiewicz (2017) described it – the limits of the definition of a Human. In view of the experienced diversity of human conditions, like the above-mentioned author, today I have a “problem with using the category of disability too easily” (Markiewicz, 2017, p. 23), and in particular, not often considered in relation to the methods of scientific analysis and theoretical contexts, the category of intellectual disability.

Keywords: intellectual disability, disability studies, theoretical contexts of intellectual disability

MOTHERS' PERSPECTIVE ON THE FUNCTIONING OF A FAMILY WITH A CHILD WITH SPECIAL COMMUNICATION NEEDS – PRELIMINARY RESEARCH

This article presents the results of preliminary research on the mothers' perspective on the functioning of a family with a child with special communication needs. The goal was to gain an insight into the experiences of mothers of children with special communication needs in different areas of life and to understand the factors that influence their experiences. The following areas of the mothers' experiences in the functioning of a family were identified: the doing everyday activities, spending free time, relationships between family members and mothers' ideas about the future of a family with a child with special communication needs. The research employed individual case studies and the in-depth interview technique.

Keywords: family, mothers, special communication needs, children with special communication needs

Introduction

A child's disability or illness is undoubtedly a great challenge for the family, affecting its daily functioning in various areas of family life. Among the numerous papers discussing this issue, Whiting (2014, p. 28) presents the opinion that a child's disability has an effect on following areas of family life: employment (including difficulties experienced at work or the need to give up work), financial situation (increased expenses), physical and mental health of parents, family relationships (marital difficulties), social contacts (isolation) and time burdens. Sometimes parents also indicate the necessity to perform and reconcile multiple social roles (caretaker, nurse, physiotherapist or teacher). It is worth noting that some people even use the term "a disabled family" to illustrate their situation, thus emphasizing the wide impact of a child's disability on the functioning of the whole family (Whiting, 2014).

The ability to transmit and receive various messages expressed in verbal and non-verbal form is the fundamental to relationships with other people. The communication process, with its complexity and contextuality and multiplicity of information transmission methods, may pose certain problems for the persons involved in the process when at least one of them is not able to clearly and unambiguously convey or receive a given message or when the communication behavior of a person is disturbed due to certain limitations of organic, intellectual or emotional nature.

The term special communication needs (SCN) derives from complex communication needs, a concept that was first used by the International Society for Augmentative and Alternative Communication (ISSAC) to replace the previous

names such as: severe communication disorders and severe communications impairments. The term that is currently used is: complex communication needs. In contrast to other approaches, it focuses on identifying the needs that are important for specific people in order to help them to achieve their communication goals, rather than on what type of communication disorders they have. Complex communication needs can be associated with children or adults whose speech disorders irreversibly or cyclically complicate, limit or completely block not only communication with others but also basic activities of daily living and community life. All people with complex communication needs as well as their companions in the communication process may temporarily or permanently use augmentative or alternative methods of communication (Konieczna, Cichocka-Segiet, 2016, p. 280).

At this point, it is worth describing in more detail the augmentative and alternative methods of communication available to people with complex communication needs. Augmentative communication is a way of communicating that supports the ability to speak, whereas alternative communication is a substitute way of communicating in a situation of complete inability to speak. The current abbreviation for augmentative and alternative communication methods is AAC (Błęszyński, 2008, p. 21). Alternative and augmentative methods of communication constitute a set of specific instruments and strategies which that their users to communicate regardless of the situation in which they find themselves. AAC is a multidisciplinary area with actively expanding research and growing educational and medical expertise. AAC resources include a number of preventive, diagnostic as well as therapeutic activities aimed at eliminating communication disorders and enabling efficient communication, regardless of the type and complexity of AAC user disorders (Grycman, Kaczmarek, 2014, pp. 347–348). Individual forms of alternative communication may be classified as assisted or unassisted communication. Assisted communication means such forms of communication where the formulation of utterances takes place through the appropriate selection and presentation of symbols through sign boards, speech synthesizers or computers. Unassisted communication, on the other hand, means independent verbal expression of a user, which consists in individual creation of signs that carry specific manual symbols. Depending on the form of alternative communication and assistance a companion of a disabled person in the communication process, alternative communication may be also subdivided into dependent and independent communication. Dependent communication is when an assistant needs to be involved in order to make communication successful. The assistant acts as an interpreter and creator of the message content, e.g. in the form of boards, words or graphic symbols. Independent communication is when a disabled person can create the content of messages independently. This independence is visible, for example, in the case of a disabled person using graphic communication, where the message is generated entirely via a speech synthesizer or via various types of technical aids, where a person writes down messages on paper or on the screen (Gryszka-Mędrek, 2012, pp. 141–142). As emphasized by Magdalena Grycman and Bogusława Beata Kaczmarek (2014, p. 341), people who have complex communication needs are users of augmentative and alternative methods of communication.

There are three groups of AAC users (people with special communication needs). This division was made on the basis of the existing disproportions in understanding and generating information as well the ability to acquire a language:

(1) Persons with speech disorders, both children and adults, who can understand the messages addressed to them, but due to their underlying speech disorders, they are not able to formulate utterances on their own. The main cause of speech disorders is reduced efficiency of the articulation organs resulting from brain damage. The goal of teaching people who belong to this group is to provide them with such alternative forms of communication that they will be able to use regardless of the motor disorders of their articulation apparatus. It should be emphasized that this group also includes children whose inability to speak is caused not by the limited mobility of the speech organs, but rather by the lack of it as a result of an ENT surgery.

(2) People in need of linguistic support in communication. There are two subcategories of such users; one of them is people for whom the use of alternative forms of communication is not a substitute for verbal speech but a factor supporting their development. The purpose of using alternative forms of communication within this subgroup is their mobilization and awakening of courage in understanding the speech of others and independent use of phonic speech. The users in this subgroup include children with significantly delayed speech development and with Down syndrome (Tetzchner & Martinsen, 2002; Lechowicz, 2005). The other subgroup are children and adults who have learned to speak but people with whom they communicate are not able to understand the information articulated by them. Users in this subgroup require linguistic support and may use manual signs or show letters equivalent to specific sounds that are incomprehensible to the audience in a given situation. Although users in this subgroup have significant articulation disorders, alternative methods of communication are not their main form of communication.

(3) Persons requiring an alternative language as a result of significant and profound disturbances in the development of speech (alternative language group). For those users alternative methods of communication are necessary for the transmission and reception of messages, which means that the method of communication used by them must be comprehensible to other users of communication. For users in this group, due to a complete lack of or significant limitations in the use of phonic speech, an alternative method of communication is a natural language. This group includes people with autism, with a deep intellectual disability and people who, even though they have no hearing disorders and, therefore, have proper perception of speech, are not able to differentiate the words addressed to them (*ibidem*, p. 29).

Basing on the characteristics of individual subcategories, it is not difficult to notice that people with SCN constitute a group that is extremely differentiated in terms of individual needs and possibilities in the area of communication. Each individual needs to be carefully diagnosed in order to evaluate their communication possibilities as well as to select an appropriate communication system. AAC diagnosis is a research activity where the goal is to identify and explain the causes of existing communication disorders and to formulate both the predisposition and the needs of the supposed users of augmentative and alternative methods of communication. All of the measures included in the AAC diagnosis are necessary to design highly individualized AAC support systems. The assessment of communication needs may be either positive or negative diagnosis, and the AAC diagnosis includes the following diagnostic measures: (1) a detailed description of communication disorders, (2) an explanation of the underlying causes of communication disorders (Borzęcka, 2017,

p. 260); (3) a description of the abilities and needs of the person undergoing diagnosis (4) characteristics of selected AAC techniques that enable achievement of the expected goals; (5) a presentation of conclusions and proposals for the subsequent interference plan, which is based on augmenting the existing skills of an AAC user and compensating for communication disorders (Borzęcka, 2017, p. 261).

The role of the family and especially the role of the mother in the development of a child is undeniably important. However, the functioning of a family with a child where development does not proceed properly, including a child with special communication needs, is associated with certain specific and significant problems, which translate into its more difficult functioning. The challenges posed to the functioning of a family with a child with special communication needs are most often of an individual nature and result directly from the specificity of a given condition or disorder (Aksamit, 2019). The way a family functions changes as a child develops. The family will function completely differently at the stage of the diagnosis, treatment or rehabilitation, at times of remission and during the periods when the child's condition improves significantly.

Initial research methodology

The main goal of the research was to gain insight into the experiences of mothers of children with special communication needs in the various areas of family functioning and the factors influencing these experiences. The main problem of the research related to how the mothers of children with special communication needs perceive the functioning of the family and what influences it? As part of the main research problem, detailed questions were formulated, which contributed to the definition of the problem, and in the context of the analysis made, they allowed for the refinement of important issues. Those questions were as follows:

1. How do everyday activities of a family with a child with special communication needs look like from the perspective of the surveyed mothers?
2. Do do special communication needs of a child influence the way a family spend their free time and if yes, how do they influence it?
3. In the opinion of the respondents, do the child's special communication needs affect family relationships?
4. How do the surveyed mothers imagine the functioning of a family with a child with special communication needs in the future? What factors may influence this in their opinion?

Since I tried to explore the experiences of the mothers of children who had special communication needs due to various disorders, I used individual case studies as the main research method and the in-depth interview technique. An interview questionnaire was a research tool that, as part of the interview, allowed me to understand the mothers' perspective on the functioning of families with children with special communication needs, both in terms of the way they function and the factors that influence them. The questionnaire included questions related to six main areas of family functioning, which are: doing everyday activities, spending free time, relationships between family members and ideas about the future of the family with a child with special communication needs. In total, the interview questionnaire consisted of 24 questions.

The initial questions focused on basic information about the mothers participating in the interview, i.e. their age, education, place of residence, family structure as well as key information about their child diagnosed with special communication needs, i.e. his or her age, reasons for the child's communication difficulties, the type of kindergarten attended, when the mother first noticed the child's communication difficulties, the family's reaction to the child's communication difficulties and how this fact was communicated. The main body of questions concerned how a child with special communication needs communicates and performs basic daily activities, i.e. physiological activities, eating, drinking and dressing, and the difficulties encountered by the family of a child with special communication needs as well as people who mainly support the child in the performance of daily activities and the methods the family use to help a child do these activities. The main part of the questionnaire also included questions on how, where and with whom the family and their child with special communication needs spend their leisure time. Moreover, some questions related to the relationships in the family with a child with special communication needs and the way the child expresses his or feelings and attitudes towards family members. The last part of the interview questionnaire concerned the views of the surveyed mothers about the functioning of the child with special communication needs in the future and their understanding of the impact of the child's communication difficulties on his or her future functioning.

Twelve mothers of children with special communication needs participated in the research. The research was conducted from March to June 2021. All the respondents lived in Warsaw. All the children with special communication needs were 6 years old and the age of the respondents ranged between 29 and 38 years.

Analysis and interpretation of the results

The surveyed mothers of children with special communication needs stress a high level of independence of their children in the performance of everyday activities. In their opinion, children communicate their needs verbally, but in a way that is distorted in articulation and often incomprehensible to others, supporting their messages with gestures and facial expressions. According to the surveyed mothers, the problem of the family related to the child's daily activities is to correctly understand the messages the child with special communication needs sends to other family members. It is interesting, however, that most families, as the respondents said, overcome this problem by relying on previous communication experiences with the child and learning the specific nomenclature used by the child as well as the specific behaviors, gestures and facial expressions he or she uses depending on the situation they find themselves in as part of their daily activities. For example, one mother said:

My son gives his own names to the activities. They are not always understandable to others. Due to the fact that I spend the most time with him, I understand him. When my daughter does not understand him, she gets upset, stomps and screams. Then I step into action and act as an interpreter between them.

Some mothers mentioned difficulties when looking for ways to support the communication of their child in the course of everyday activities. One of the interviewed mothers said:

When it comes to ways of helping a child to overcome communication difficulties that accompany the performance of everyday activities, it is certainly working on pronunciation at home, learning the words necessary to carry out everyday activities, constantly providing motivation but also understanding that my daughter just cannot reproduce certain words.

Another concern raised by the mothers was frequent absence of their husbands, forcing them to cope on their own with supporting their children in everyday activities. The most common methods of support used by the surveyed mothers included providing constant motivation to the child in the form of verbal reinforcements, practicing correct articulation of messages related to the performance of everyday activities and improving the child's vocabulary resources in this area. In addition to the above-mentioned methods of supporting the child in performing daily activities, there are also statements that clearly indicate that helping the child and making decisions for them in matters related to daily activities is distressful, not only because of the time pressure of daily duties in the family but also because of lack of the spouse's support.

Most mothers of children with special communication needs choose active forms of spending their free time outdoors, in which the whole family participates. It is noteworthy that, according to the majority of the respondents, the choice of this form and place of spending free time is determined not so much by the child's special communication needs but by the expectations, interests and comfort of all the family members. One factor that determines the choice of the form and place of spending free time, which is ensuring conditions that do not pose a risk of, for example, malfunctioning of hearing aids in a hearing-impaired child, is worth noting. Interestingly, one of the surveyed mothers described her family's willingness to overcome the child's communication and movement limitations by using such forms and places of free time entertainment that seem to be impossible from the perspective of those limitations, in an effort to live in such a way as if certain barriers in the functioning of the child and the family did not exist. One of the mothers said, for example:

One of the main goals when choosing free time activities is for our daughter to be happy and in fact, we try to do as many things as possible, of course taking into account her abilities. We do not want her to stay in one place, such as home, all the time. We try to diversify our free time activities as much as possible and we have different ideas every weekend. She likes it. It is not that if Kasia likes something or wants something, it is always the way she would expect it to be. We take into account the expectations of the whole family and she always accepts it. She is happy when we are all together and most often we just go out and get to know new places. We go different places as much as we can. We love bike trips. Modern facilities make it easier for us to spend our free time in a variety of ways. When we want to go cycling, we just attach a trailer for Kasia and off we go. Sightseeing and bicycles are our two favourite pastimes.

It should be emphasized that the surveyed mothers with children with special communication needs and their families most often spend their free time with members of extended family and friends. This is mostly due to a sense of comfort and acceptance of the child and his or her needs. Nonetheless, some respondents also declared their willingness to engage and entertain with other people, provided that they fully accept the child's communication limitations and that the child feels comfortable in their company and is willing to communicate with them.

The surveyed mothers unanimously admitted that they noticed the impact of their children's communication limitations on their difficulties in acquiring new knowledge and skills, but in particular they emphasized the problem of the lack of understanding of messages addressed by children with special communication needs to their peers with whom they had contact. It is disturbing that some of the surveyed mothers observed that the mental condition of children with special communication needs deteriorated due to the lack of understanding from their peers.

This is illustrated by what one of the surveyed mothers said:

I am most worried when my son tells me that others do not like him or do not want to play with him because they do not understand him. He is then sad and does not want to do anything. Sometimes he reacts with anger by shouting or throwing objects. I do not know what to do then. It is a difficult situation for me, perhaps even more difficult than it is for him.

It is alarming that mothers not only assist their children with special communication needs in everyday activities but are also overloaded with the burden of supporting them overcome difficulties in peer relationships. Most mothers say this is due to the fact that their husbands are often absent due to their work. Very often fathers do not show willingness or commitment to support a child with special communication needs in overcoming communication difficulties. Moreover, some mothers feel that they do it better than fathers.

Among the most common ways of supporting children with special communication needs, the surveyed mothers mentioned joining in play with their peers and providing verbal support in order to increase their self-confidence and self-esteem when rejected by other children.

The surveyed mothers unanimously declared that they cooperated with the institutions attended by their children through constant contact with specialists in the kindergarten and in the psychological and pedagogical counseling center and that they did the work with their children recommended by those specialists. One of the interviewees also said that mothers children with special communication needs tend to actively participate in specialist activities with their children.

The majority of the surveyed mothers did not notice any impact of their children's special communication needs on family relationships. Based on all the interviews with the surveyed mothers of children with special communication needs, it should be stated that their families are coherent and all family members have a deep emotional bond despite the child's communication difficulties and everyday challenges.

It is interesting that many of them see a positive tightening impact of children's special communication needs on family ties and that family members learn positive attitudes such as empathy or tolerance towards the otherness of people. Moreover, according to mothers, their families adopt an attitude that disregards any communication difficulties of the child, behaving as if they did not exist. Despite the positive opinions about the relations in the family, one of the mothers noted that the fact that a child has special communication difficulties in the family may lead to negative emotions in the family, such as, for example, sibling jealousy or tensions between parents as a result of the demands of the situation and the burden of supporting the child in overcoming various obstacles. One of the surveyed mothers described an incident involving her son:

It is not easy when I know that my daughter will not be able to deal with some matter, that others will not understand her. Then I ask my son to interpret for her or say what she wants to say. Unfortunately, due to his age, he rebels. It used to be easier when her older brother looked after her. Now he does not want to. He once shouted at me that he was ashamed and that this family was sick and that I should do something about it. It hurt because he had never spoken to me that way before.

According to all of the surveyed mothers, children with special communication needs communicate their feelings and attitudes towards family members verbally, supporting their messages with developed gestures and facial expressions. Mothers note that their children with special communication needs often show a greater desire to express their feelings, which unfortunately is often accompanied by negative emotions in the form of emotional outbursts in response to communication failures.

Most of the surveyed mothers of children with special communication needs do not have any precise ideas about the functioning of their families in the future. Their statements show that their families try to live in the present and are fully engaged in the here and now. As regards plans for the future, the surveyed mothers mentioned, for example, additional speech therapy classes, auditory training and individual teaching. The mothers were concerned that, because of communication limitations, their children might have problems completing compulsory education. Their worries were primarily related to teacher requirements and extensive curriculum as well as lack of acceptance from peers at school but also from other people from different backgrounds with whom their child would come into contact. One mother expressed concerns about her child's future saying: "I fear my child will have limited opportunities to fulfill his dreams".

Conclusions

Based on the conducted research, it can be concluded that mothers of children with special communication needs are able to outline the areas of difficulties in the functioning of their families that require special support. Two areas that, from the perspective of pedagogical practice, requires special support are involving fathers' in supporting the child in everyday activities and helping the child overcome their difficulties in contacts with peers.

Most fathers, according to the mothers of children with special communication needs, are fully devoted to work and supporting the family financially, which means that mothers are burdened with all the responsibilities and challenges arising from the communication limitations of their children. Of course, some mothers say they prefer to deal with these areas of the functioning of a family with children with special communication needs on their own or claim that they are able to do it better. The solution to this problem may be a meeting with the educator, speech therapist, psychologist other professional or the entire team of professionals working with the child to discuss the overall functioning of the child with special communication needs and the positive impact of both parents working together to stimulate the child's development, and to raise fathers' awareness of their significant role in the life of the child and family.

Another area requiring support is the level of parents' knowledge of how to support a child in carrying out everyday activities, as well as the family's ability

to help the child overcome various difficulties. The research has shown that mothers use few methods of supporting their children, mainly verbally motivating the child to act, promoting the child's self-confidence, sharing communicative experiences with the child and completing tasks together. For the pedagogical practice, this is a signal that, in addition to stimulating the general development of a child with special communication needs, the educational institution where the child goes on a daily basis should offer services that will positively increase the parents' knowledge of specific ways to support the child in performing daily activities and in overcoming the difficulties that the child encounters at school that are mainly related to the child's communication limitations. It is worth for parents to get acquainted with the multiple methods of supporting a child in order to be able to independently and comprehensively influence the child's development at home, despite the fact that the difficulties in the functioning of a family with a child with special communication needs are largely limited to limited understanding of the messages uttered by the child. A way to solve this problem may be to engage both parents in the work done with the child by professionals. It is important for parents to be aware of the specialist activities (pedagogical, speech, psychological therapy) with professionals that the child engages in at kindergarten or school on a daily basis. Certainly, they may use this knowledge in their parenting to stimulate the development of their child with special communication needs.

Most of the surveyed mothers said that the distance from the kindergarten to home was the decisive factor in choosing the kindergarten for their children, which suggests another area of functioning of families with children with special communication needs that requires support. The overriding factor taken into account by mothers, which is the distance of the kindergarten from home, proves that the surveyed mothers, when choosing an institution, do not take into account the communication limitations of their children, have limited knowledge about mainstream, inclusion or special kindergartens and low awareness of what support each of those institutions offers their children in relation to their needs and possibilities. Accordingly, pedagogical efforts should aim at supporting parents in choosing a facility that will be optimally tailored to the needs of their child, which means not only appropriate accommodations to the child's limitations but also greater chances that the child will be able to develop their full potential.

The last, but not least area that requires support or awareness-raising among mothers is the frequency with which families with children with special communication needs use augmentative and alternative communication systems. Although the surveyed mothers emphasized communication difficulties that their families face in various areas of their functioning, none of them said that they constantly used the available augmentative and alternative communication system to communicate with their children. Most of the families whose mothers participated in the study developed a certain method of communication with their child over the years, but each mother expressed her concern that their children would have problems being understood by others in the future. Therefore, pedagogical activities should focus on increasing parents' knowledge about the available augmentative and alternative communication systems and their positive benefits for the communicative functioning of their children in the future, which may positively affect the functioning of the entire family.

Bibliography

- Aksamit, D. (2019). *Kobiety-matki o macierzyństwie. Socjopedagogiczne studium narracji matek dorosłych osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Borzęcka, A. (2017). Komunikacja wspomagająca i alternatywna jako interakcja nauczyciel – uczeń ze złożonymi trudnościami w porozumiewaniu się. In: O. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (eds.), *Edukacja małego dziecka. Wychowanie i kształcenie – kierunki i perspektywy zmian*, t. 10 (pp. 257–270). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Błeszyński, J. (2008). *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Grycman, M., Kaczmarek, B.B. (2014). *Podręczny słownik terminów AAC (komunikacji wspomagającej i alternatywnej)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gryszka-Mędrek, Z. (2012). Wprowadzenie alternatywnych i wspomagających metod komunikacji u dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym. In: O. Przybyła (ed.), *Logopedia Silesiana*, t. 1 (pp. 140–158). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Konieczna, I., Cichocka-Segiet, K. (2016). Proces wspierania dziecka ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w zakresie rozwijania kompetencji społecznych. *Szkoła Specjalna*, 4, 279–290.
- Lechowicz, A. (2005). *Komputerowe wspomaganie procesu komunikacji niewerbalnej dzieci z wieloraką niepełnosprawnością*. Warszawa: WSiP.
- Maj, Ł., Urban-Madziar, A. (2017). Wspomagające i alternatywne metody komunikacji w terapii logopedycznej. *Conversatoria Linguistica*, 11, 143–155.
- von Tetzchner, S., Martinsen, H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Warszawa: Stowarzyszenie „Mówić bez słów”.
- Whiting, M. (2014). Children with disability and complex health needs: the impact on family life. *Nursing Children and Young People*, 26(3), 26–30.

PERSPEKTYWA MATEK DOTYCZĄCA FUNKCJONOWANIA RODZINY Z DZIECKIEM ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI KOMUNIKACYJNYMI – BADANIA WSTĘPNE

Abstrakt

W artykule przedstawiono wyniki badań wstępnych dotyczących funkcjonowania rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w perspektywie matek. Głównym celem badań było poznanie doświadczeń badanych matek dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi w takich obszarach, jak: wykonywanie czynności codziennych, spędzanie czasu wolnego, relacje między poszczególnymi członkami rodziny oraz wyobrażenia matek na temat przyszłości rodziny z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi, a także czynników wpływających na te doświadczenia. W badaniach wykorzystano metodę studium indywidualnego przypadku, zaś techniką był wywiad pogłębiony.

Słowa kluczowe: rodzina, matki, specjalne potrzeby komunikacyjne, dzieci ze specjalnymi potrzebami komunikacyjnymi

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

MONIKA GAŁKOWSKA
<https://orcid.org/0000-0002-4851-3898>
mgalkowska@aps.edu.pl
KATARZYNA KRUS-KUBASZEWSKA
<https://orcid.org/0000-0001-5782-4500>
kkrus@aps.edu.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.6297
Data wpływu: 18.05.2020
Data przyjęcia: 10.09.2021

ZAPOBIEC WYKLUCZENIU – ROLA TERAPEUTÓW I RODZICÓW WE WŁĄCZANIU DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ DO SYSTEMU EDUKACJI

Wybór systemu kształcenia dla dziecka z niepełnosprawnością już na etapie edukacji przedszkolnej jest dla rodziców trudny i stresujący, bez względu na finalną decyzję rodzi wiele wątpliwości. Pojawiają się pytania, gdzie w systemie edukacji jest miejsce dla dziecka z orzeczeniem, w którym będzie mogło się najlepiej rozwijać, poczuje się po prostu szczęśliwe i nie doświadczy wykluczenia. Wiele zależy od poziomu funkcjonowania dziecka, determinantów wyboru rodziców i jakości współpracy zarówno w relacji trójstronnej rodzice – terapeuta – dziecko, jak i w diadach rodzice – dziecko, terapeuta – dziecko. Z coraz większą otwartością rodzice decydują się na edukację dziecka w systemie inkluzyjnym, gdzie może ono rozwijać się w towarzystwie pełnosprawnych rówieśników. Artykuł jest poświęcony przede wszystkim roli rodziców i terapeutów w procesie włączania dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji, potencjałowi wzajemnej współpracy, ale też towarzyszącym obu stronom lękom, trudnościom, oczekiwaniom.

Słowa kluczowe: inkluzja, przedszkole, szkoła, dziecko niepełnosprawne, współpraca

Wprowadzenie

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością od wielu lat jest tematem dyskusji w środowisku rodziców i nauczycieli w Polsce. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością chcieliby, żeby system edukacji dał ich dzieciom optymalne szanse i zapewnił możliwości rozwoju. Nauczyciele podejmują wyzwanie i starają się znaleźć rozwiązania odpowiadające na potrzeby uczniów z niepełnosprawnością. Po obu stronach można zaobserwować coraz więcej działań podejmowanych w celu zapobiegania wykluczeniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością oraz tworzenia odpowiedniego systemu wsparcia w pełnym uczestnictwie w edukacji wśród rówieśników, w naturalnym, najbliższym dla nich środowisku. Poszukiwaniom dobrych rozwiązań często towarzyszą wątpliwości, niepewność, a nawet niewiedza (por. Bogucka, Kościelska, 1998; Janiszewska-Nieścioruk, 2012; Chorąży, 1998; Marciniak-Paprocka, 2017; Myśliwczyk, 2016). Wiąże się to między innymi z trudnościami w rozumieniu pojęcia niepełnosprawności, jej różnorodności, towarzyszących objawów, trudnościami w operowaniu specjalistycznym nazewnictwem, nieznanymi

prawa oświatowego oraz możliwych rozwiązań systemowych (Hawrylak, 2012). Przyczynia się to do występowania trudności we włączaniu dzieci z niepełnosprawnością do systemu edukacji oraz utrudnia lub uniemożliwia podjęcie decyzji, w jaki sposób dobrze wspierać dziecko z niepełnosprawnością w edukacji integracyjnej. Trudności te pojawiają się zarówno w przestrzeni działań rodziny, jak i w przestrzeni systemu edukacji.

Różnorodność w niepełnosprawności sprawia, że znalezienie uniwersalnego rozwiązania nie jest możliwe. Bez względu jednak na trudności pojawiające się z wystąpieniem jakiejś niepełnosprawności, każda z nich wymaga indywidualnych dostosowań na wszystkich poziomach wsparcia dziecka i jego rodziny – poczynając od wsparcia informacyjnego, instrumentalnego i materialnego, kończąc na emocjonalnym, wartościującym i duchowym (Krawczyńska-Butrym, 1998).

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością

Uczniowie z niepełnosprawnością w systemie edukacji często określani są jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pod pojęciem tym kryją się uczniowie z trudnościami w nauce oraz uczniowie z niepełnosprawnościami, które utrudniają lub uniemożliwiają im korzystanie z pomocy i rozwiązań edukacyjnych, z jakich korzystają ich pełnosprawni rówieśnicy (Thompson, 2013). Europejska definicja specjalnych potrzeb edukacyjnych określa tym mianem dzieci i młodzież, którym spektrum objawów uniemożliwia funkcjonowanie ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne. Efektem tego może być zmniejszenie szansy na dobrą jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. W grupie tej znajdują się również dzieci i młodzież zagrożeni niepełnosprawnością, u których związane z niepełnosprawnością deficyty mogą mieć wpływ na rozwój (Zaremba, 2014).

Według aktualnego *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 2017 r.* uczniowie z niepełnosprawnością to uczniowie, którzy mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Są to dzieci i młodzież słabosłyszące, niedosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym i znacznym, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnością sprzężoną (Dz. U. 2017 poz. 1578; Dz. U. 2018 poz. 1485).

W polskim systemie edukacji istnieje kilka rozwiązań w zakresie edukacji dzieci z niepełnosprawnością. Jednym z nich są przedszkola i szkoły specjalne oraz ośrodki rewalidacyjno-wychowawcze, które wyłączają dziecko z niepełnosprawnością z ogólnodostępnej edukacji, ale stwarzają mu dobre warunki do edukacji, rehabilitacji, terapii i odpowiednie specjalistyczne wsparcie. Takich rozwiązań i dostosowań niestety dosyć często brakuje w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych (Dyduch, 2012).

Inne możliwości edukacyjne stwarza system integracyjny. Jedną z możliwości, jaką oferuje, jest włączenie dziecka z niepełnosprawnością do oddziału integracyjnego w placówce ogólnodostępnej. Uczeń z niepełnosprawnością realizuje więc obowiązek szkolny wraz z innymi pełnosprawnymi dziećmi. W zależności od towarzyszącej mu niepełnosprawności może przysługiwać mu indywidualna

pomoc dodatkowego nauczyciela-specjalisty oraz dostosowanie procesu edukacji do jego indywidualnych potrzeb i możliwości (Dyduch, 2012).

Kolejnym rozwiązaniem jest podjęcie edukacji w placówce integracyjnej lub placówce ogólnodostępnej z oddziałami integracyjnymi. Uczeń z niepełnosprawnością realizuje edukację w klasie o mniejszej liczebności uczniów wraz z kilkoma innymi uczniami z niepełnosprawnością. W oddziałach o profilu integracyjnym uczy dwóch nauczycieli – nauczyciel wiodący (przedmiotowy) oraz nauczyciel wspomagający (pedagog specjalny). Organizują oni proces kształcenia w taki sposób, żeby uczniowie z niepełnosprawnością, przy odpowiednim wsparciu, mogli realizować podstawę programową z ich pełnosprawnymi rówieśnikami na miarę swoich możliwości, bez szkody dla uczniów pełnosprawnych. Zazwyczaj placówki o profilu integracyjnym są dostosowane do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w placówkach tych zatrudnieni są specjaliści (Sękowska, 2001).

Podstawą do uzyskania niezbędnej pomocy i wsparcia w procesie wychowania, kształcenia i opieki przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością we wszystkich typach kształcenia jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Jest to szczególnie ważna informacja dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, gdyż bez odpowiedniej dokumentacji nie mogą się oni starać o udzielenie dziecku odpowiedniego wsparcia (*Rozporządzenie...* Dz. U. 2017 poz. 1743). Orzeczenie to gwarantuje udzielenie dzieciom i młodzieży z niepełnosprawnością specjalistycznej pomocy oraz dostosowanie procesu edukacji do potrzeb i możliwości wynikających z towarzyszących niepełnosprawności deficytów i dysharmonii rozwojowych, uszkodzeń funkcji lub struktury ciała oraz mocnych stron i uzdolnień (Zaremba, 2014).

Wybór edukacji włączającej – motywy rodziców

Decyzja o wyborze formy kształcenia dla dziecka z niepełnosprawnością jest złożona i obejmuje wiele wymiarów edukacyjnej rzeczywistości dziecka. Niejednokrotnie poszukiwanie optymalnych warunków edukacyjnych stanowi eskalację rodzicielskiego stresu ze względu na pragnienie jak najlepszego zaspokojenia zarówno poznawczych, rehabilitacyjnych, jak i społecznych potrzeb dziecka. Wyborze inkluzji edukacyjnej sprzyja przekonanie o potrzebie funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością jako pełnoprawnego członka społeczeństwa, z czym koresponduje bio-psycho-społeczny model niepełnosprawności, ujmujący niepełnosprawność w wymiarze biologicznym, psychologicznym i społecznym (Wyczesany, 2002).

Zgodnie z modelem bio-psycho-społecznym dąży się, aby osoba z niepełnosprawnością osiągnęła nie tylko możliwie najwyższą sprawność fizyczną, ale pomimo ograniczeń biologicznych w jak najlepszym wymiarze funkcjonowała także w aspekcie socjalizacji i aktywizacji społecznej oraz zawodowej. Włączanie osoby z niepełnosprawnością do pełnienia wielu ról społecznych powinno odbywać się na zasadzie upowszechniania zjawiska, a więc wdrażania takich rozwiązań systemowych i edukacyjnych, które od najmłodszych lat sprawiają, że obcowanie osoby z niepełnosprawnością z grupą osób sprawnych będzie naturalnym faktem. W realizacji założeń edukacji włączającej istotne są warunki

i wzorce edukacyjne, w jakich uczniowie będą funkcjonować w ramach obranego systemu. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do takich wzorców należy m.in. edukacja do uczestniczenia, zapewniająca poczucie przynależności wszystkich uczniów do społeczności szkolnej, edukacja wyzwalamąca, budująca gotowość uczniów do samostanowienia, edukacja w przestrzeni integrującej, kładąca nacisk na podobieństwa, a nie różnice (Głodkowska, 2013).

Główną determinantą wyboru kształcenia dziecka w edukacji włączającej jest uznanie, że integracja dziecka stwarza mu lepsze warunki rozwoju (Gajdzica, 2014). Według badań Zenona Gajdzicy (2014) rodzice deklarują opinie na temat pozytywnego wpływu neurotypowych rówieśników zarówno na umiejętności szkolne, jak i społeczne. Prezentują pogląd o szybszym pozyskiwaniu przez dzieci z niepełnosprawnością nowych umiejętności, ale też o wyższej jakości kształcenia w przypadku klas o charakterze integracyjnym.

W świetle badań Iwony Myśliwcyk rozumienie przez rodziców idei inkluzji i integracji ma pozytywny wydźwięk i jest traktowane jako forma profesjonalnej pomocy dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Podejmując wybór edukacji włączającej, rodzice biorą pod uwagę zwłaszcza relacje z pełnosprawnymi rówieśnikami, podkreślają ich wagę w komunikacji i uczeniu się dziecka (Myśliwcyk, 2016). Znaczenie wzajemnej wymiany umiejętności, doświadczeń między sprawnymi i niepełnosprawnymi rówieśnikami koresponduje z założeniami tutoringu rówieśniczego oraz społeczno-poznawczą teorią rozwoju Lwa Wygotskiego (Schaffer, 2016). Pewne umiejętności dziecka pozostają w strefie najbliższego rozwoju, a więc są możliwe do opanowania przy pomocy innych osób w procesie uczenia się i współdziałania. Dzięki rówieśnikom o wyższych kompetencjach rozwojowych poprzez spontaniczny ciągły kontakt proces uczenia się przebiega naturalnie, co również jest argumentem przemawiającym za wyborem inkluzji przez rodziców.

Inkluzja dotyczy zarówno dziecka z niepełnosprawnością, jak i uczniów sprawnych. Wspólnym motywem wyboru tej formy kształcenia przez rodziców dzieci sprawnych i z niepełnosprawnością jest przekonanie o kształtowaniu w ten sposób pozytywnej postawy otwartości, akceptacji wobec osób o różnych trudnościach rozwojowych już od najmłodszych lat. W wymiarze długofalowym rodzicom przyświeca nadzieja, że powszechność kontaktów z osobami z niepełnosprawnością zwiększa w przyszłości pozytywne postawy społeczne wobec tej grupy i ich jakość funkcjonowania w społeczeństwie. Ponadto buduje dyspozycje wewnętrzne sprawnych dzieci, takie jak empatia, wyrozumiałość, tolerancja (Marciniak-Paprocka, 2017). Według Grzegorza Szumskiego (2011) edukacja włączająca stanowi współczesną drogę do rozwoju społecznego, propagującą postawy szacunku, życzliwości i zrozumienia dla różnorodności.

Oczekiwania wobec nauczycieli i specjalistów

Pozytywne funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego w edukacji włączającej w wymiarze pozyskiwania zarówno umiejętności szkolnych, jak i społecznych zależy w dużej mierze od nauczyciela, który sprawuje pieczę nad klasą. Oczekiwania rodziców wobec nauczycieli w szkołach o charakterze włączającym

są wysokie i wieloaspektowe. Równolegle traktuje się wagę wykształcenia i postawy nauczycieli, terapeutów, specjalistów pracujących z dzieckiem.

Rodzice zwracają uwagę na odpowiednie kwalifikacje nauczyciela, które świadczą o przygotowaniu do pracy z dzieckiem o konkretnych problemach rozwojowych (Myśliwczyk, 2016). Brak kwalifikacji może wiązać się z negatywną bądź nieadekwatną postawą nauczyciela wobec problemów pojawiających się wraz z procesem integracji. Nauczyciele jako przyczynę negatywnych postaw wobec inkluzji podają problem braku kompleksowego przygotowania do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych na tle grupy (Chrzanowska, 2014). Postawa negatywna wobec inkluzji znajduje odzwierciedlenie w badaniach Danuty Al-Khamisy (2004), w których aż 66% badanych wyraziło niechęć do podjęcia pracy w klasie integracyjnej. Tymczasem dla rodziców tak samo ważna jest wiedza nauczyciela, jak i jego postawa. Oczekują oni wysokich umiejętności interpersonalnych, sprawiedliwego traktowania uczniów, umiejętności pomyślnej współpracy ze środowiskiem rodzinnym. Nauczyciel powinien przejawiać indywidualne podejście do ucznia, wspierać rozwój samodzielności i zainteresowań dziecka, przeciwdziałać dyskryminacji i pomagać w przezwyciężaniu trudności (Przybyszewska, 2014). W związku z istniejącym ryzykiem wykluczenia dziecka z niepełnosprawnością nauczyciel powinien traktować je na tle grupy w taki sposób, by kształtować w uczniach postawę pomocniczości, współdziałania. Podkreśla się wagę postawy ukierunkowanej na rozwiązywanie problemów dziecka, a nie problemów terapeuty z danym dzieckiem (Cytlak, 2013).

Nie bez znaczenia pozostaje dla rodziców odpowiednie wyposażenie nauczyciela w pomoce dydaktyczne i specjalne materiały pomagające dziecku z niepełnosprawnością w nauce. Przyjazna niepełnosprawnym architektura budynku, wnętrza oraz wyposażenie w odpowiednie pomoce należy do podstawowych oczekiwań wobec placówki.

Oczekiwania rodziców można podzielić na te związane z kształceniem dziecka, relacją dziecko – terapeuta, relacją terapeuta – rodzice, a także funkcjonowaniem całej placówki.

Obawy rodziców przed wyborem edukacji włączającej dla dziecka

Włączanie dziecka z niepełnosprawnością do edukacji ze sprawnymi rówieśnikami, pomimo zauważanych przez rodziców pozytywnych aspektów, jest wyborem, któremu towarzyszy szereg obaw i wątpliwości. Pojawia się wiele pytań związanych z adaptacją dziecka w realiach szkoły masowej, jakością i organizacją jego terapii oraz edukacji, ale też sposobem współpracy z dzieckiem oraz rodziną. Jedną z obaw jest ta, czy stan dziecka pozwoli mu na pełne funkcjonowanie w edukacji włączającej, czy i w jakim stopniu jest ono gotowe do edukacji w gronie dzieci pełnosprawnych. Obawy te łączą się z potrzebą utwierdzenia się w przekonaniu, że placówka, do której będzie uczęszczać dziecko, spełnia wysokie standardy opieki, bezpieczeństwa, a także jest kompleksowo wyposażona w potrzebną dziecku bazę materiałów dydaktycznych oraz pomocniczych. Rodzice są również zainteresowani formą wykorzystania przysługujących na dziecko subwencji, które umożliwiają zapewnienie mu niezbędnego zakresu dostosowań (Marciniak-Paprocka, 2017).

Głównym stresorem jest dla rodziców niepewność co do samopoczucia dziecka w grupie dzieci pełnosprawnych. Rodzicom zależy na przyjaznych i pozytywnych relacjach dziecka z grupą, na tym, żeby włączanie nie przebiegało na poziomie iluzorycznym, lecz faktycznym. Pojawia się pytanie: czy moje dziecko nie będzie czuło się odrzucone, osamotnione? Na strach przed odrzuceniem dziecka składają się wątpliwości nie tylko wobec postaw rówieśników, ale postaw kreowanych przez ich rodziców oraz nauczyciela. Obecny jest lęk przed nierównym traktowaniem dziecka, stawianiem mu zbyt wysokich wymagań, ale też przed zbyt dużą pobłażliwością (Żyta, 2003).

Trudny z perspektywy rodziców może być kontakt z rodzicami dzieci neurotypowych. Bywa, że nie wykazują oni zrozumienia dla specyficznych zachowań i potrzeb dziecka niepełnosprawnego, przejawiają postawę niechęci, przekonanie, że uczeń niepełnosprawny zaburza pracę grupy i niekorzystnie wpływa na jakość kształcenia. Stygmatyzują tym samym dziecko z niepełnosprawnością i jego rodzinę. Wiele zależy też od postawy rodziców, którzy w obawie o swoje dziecko, o jego akceptację i bezpieczeństwo mogą przejawiać tendencję do izolacji wobec rówieśników. Wskazuje się, że efektywna integracja rozpoczyna się w domu rodzinnym od postawy otwartości rodziców wobec niepełnosprawności dziecka, szkoła nie jest pierwszym, ale kolejnym obszarem życia dziecka, w którym może tej integracji doświadczyć (Wołosz, 2013).

Problemem wyboru kształcenia inkluzyjnego jest także obawa przed nadmiernym obciążeniem rodziców rehabilitacją, terapią i edukacją dziecka, podczas gdy chcieliby oni wspierać rozwój dziecka, ale racjonalnie dzielić obowiązki edukacyjno-terapeutyczne ze szkołą.

Rola rodziców w edukacji włączającej i ich działania na rzecz skutecznego włączania dziecka do systemu edukacji

Rola rodziców w edukacji włączającej obejmuje dwa wymiary funkcjonowania dziecka: domowy oraz szkolny. W idei inkluzji nieoceniona jest rola rodziców w wymiarze wychowawczym. Rodzice stwarzają dziecku atmosferę bezpieczeństwa, zaufania, miłości i akceptacji. W takiej atmosferze najłatwiej jest uczyć się i podejmować nowe wyzwania (Rafał-Luniewska, 2014). Od postawy rodzicielskiej zależna jest również częstotliwość kontaktów dziecka z dziećmi neurotypowymi. Otwartość rodziców na sytuacje sprzyjające takim kontaktom, choć bywa trudna w wymiarze emocjonalnym, jest polem do spontanicznego włączania dziecka jako równoprawnego partnera zabaw w najbliższym otoczeniu. Obcowanie z niepełnosprawnością sprawia, że staje się ona naturalnym elementem rzeczywistości. Rodzice w ramach włączania dziecka mogą mu przede wszystkim towarzyszyć, być partnerami do rozmów, kiedy dziecko tego potrzebuje, nie ochraniać nadmiernie przed sytuacjami trudnymi i budować w dziecku poczucie własnej wartości. Poprzez pewność siebie i pełną akceptację dziecka rodzice mogą dawać przykład, że niepełnosprawność nie determinuje dziecka jako członka społeczeństwa.

W wymiarze edukacyjnym rodzice są przede wszystkim źródłem wiedzy o dziecku, wsparciem dla terapeuty i kontynuatorami procesów terapeutycznych. Działania, jakie mogą podjąć na rzecz inkluzji dziecka, dotyczą aktywności

w wydarzeniach szkolnych, uczestnictwa w spotkaniach rodziców, organizowanych warsztatach, zebraniach. Nie może także zabraknąć partnerstwa w rozmowie o dziecku. Wygórowane oczekiwania wobec nauczycieli, nadmierna kontrola, podejrzliwość, negowanie pracy kadry postawi terapeutów dziecka w relacji asymetrycznej, co znacznie utrudni wspólną pracę. Warto, aby kontakt z placówką opierał się na autentyczności, żeby rodzice potrafili mówić zarówno o niepowodzeniach, jak i sukcesach, potrafili pytać w razie wątpliwości i słuchać konstruktywnych rad (Kielin, Klimek-Markowicz, 2016).

Obawy i trudności nauczycieli i specjalistów związane z integracją

Włączenie dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji jest możliwe, jeśli realizowane są założenia i warunki dobrej integracji. Prawidłowo prowadzona integracja opiera się na humanizacji edukacji, zmianie metod i sposobów nauczania, zmianie funkcji programu nauczania oraz diagnozowaniu osiągnięć rozwojowych dzieci za pomocą metod obserwacyjnych. Warunki dobrej integracji powinny korespondować z aktywnościami proponowanymi uczniom w procesie nauczania. Nauczyciel powinien wybierać zadania, które umożliwiłyby uczniom z niepełnosprawnością aktywne uczestnictwo w lekcji oraz motywowałyby do dalszej nauki (Tomkiewicz-Bętkowska, 2015). Jak wskazują badania, nauczyciele szkół ogólnodostępnych dostrzegają korzyści wynikające z inkluzji dzieci z niepełnosprawnością. Badania Katarzyny Ćwirynkało i Agnieszki Żyty (2015) wskazują na wzrost otwartości nauczycieli wobec edukacji włączającej, a także zachowania prointegracyjne uczniów pełnosprawnych, zwłaszcza w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością ruchową (78,3%) oraz niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (77,5%). 62% nauczycieli podkreśla pozytywny wpływ inkluzji na uczniów pełnosprawnych i wskazuje na wzrost akceptacji społecznej (Bartnikowska, Ćwirynkało, Żyta, 2016).

Mimo wielu opisów w literaturze doświadczeń we wprowadzaniu integracji, dostępnych kursów i szkoleń oraz przygotowania podczas studiów dla nauczycieli realizacja optymalnych warunków dla inkluzji nie jest prosta (Broczkowska, 2012). Pojawiają się pytania i wątpliwości, w jaki sposób organizować proces edukacyjny, żeby odpowiedzieć na potrzeby zarówno uczniów z niepełnosprawnością, jak i uczniów pełnosprawnych bez zaniedbywania żadnej ze stron, jakie umiejętności są niezbędne do przygotowania tego procesu, w jaki sposób placówki powinny przygotowywać się na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością, żeby miejsce nauki było dla dziecka przyjazne, wspierające i rozwijające, dostosowane do jego indywidualnych potrzeb (Brzeźniak, 2012). Wśród głównych obaw wskazywanych przez nauczycieli są m.in. brak odpowiedniej aranżacji przestrzeni, dostosowania budynku i pomocy dydaktycznych, tolerancji ze strony uczniów pełnosprawnych, negatywny wpływ integracji na samoocenę uczniów z niepełnosprawnością, a także trudności z organizacją procesów edukacyjnych (Domagała-Zyśk, 2018).

Wątpliwości dotyczą również kompetencji i umiejętności nauczycieli. Część nauczycieli deklaruje brak odpowiedniego wykształcenia i przygotowania do pracy

z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciele martwią się, że w wielu sytuacjach nie czują się wystarczająco pewnie, żeby podejmować decyzje związane z edukacją i wychowaniem uczniów z niepełnosprawnością. Uważają, że brakuje im wiedzy na temat postępowania w trudnych przypadkach (Domagała, 2012), przygotowania indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych i dostosowań podstawy programowej, pomocy edukacyjno-terapeutycznych oraz realizacji zajęć dodatkowych (rewalidacyjnych, kół zainteresowań) (Gołubiew-Konieczna, 2012). W pracy nauczycieli powtarzającym się problemem jest trudność w organizowaniu procesu kształcenia w taki sposób, żeby uczniowie pełnosprawni nie czuli się niesprawiedliwie traktowani. Zdarza się, że uczniowie pełnosprawni, widząc pomoc niesioną uczniom z niepełnosprawnością, zgłaszają niezadowolenie z nierównego traktowania wszystkich uczniów. Sytuacje te są źródłem konfliktów między uczniami oraz niechęci uczniów pełnosprawnych do rówieśników z niepełnosprawnością. Mimo działań nauczycieli służących kształtowaniu postaw akceptacji (podejmowania tematów związanych z innością, prowadzenia warsztatów na temat niepełnosprawności, pokazywania mocnych stron uczniów z niepełnosprawnością) zdarzają się przypadki wtórnej segregacji w kształceniu integracyjnym (Trela, 2012).

Nauczyciele zauważają również trudności w pracy z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sytuacje, które określają jako stresujące, wiążą się z brakiem porozumienia obu stron, brakiem kontaktu, nadmiernymi oczekiwaniami i wymaganiami rodziców, nadmierną kontrolą ze strony rodziców lub brakiem zainteresowania problemami dziecka. Źródłem problemów są również niewystarczające umiejętności interpersonalne nauczycieli oraz brak przygotowania do pracy z rodzicami uczniów z niepełnosprawnością, co w znaczącym stopniu może utrudniać komunikację. Trudności we współpracy powodują frustrację po obu stronach, a to przekłada się na trudności w budowaniu systemu wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością (Broczkowska, 2012).

Mimo wielu trudności w swojej pracy nauczyciele deklarują chęć dokształcania się w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnością. Uczestniczą w dodatkowych kursach, szkoleniach oraz studiach podyplomowych, żeby uzupełnić wiedzę niezbędną do stworzenia uczniom z niepełnosprawnością odpowiednich warunków.

Działania nauczycieli i specjalistów we włączaniu dziecka z niepełnosprawnością do edukacji

W realizacji postulatów integracji kluczowe wydaje się odpowiednie specjalistyczne przygotowanie do prowadzenia procesu kształcenia z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością oraz czynniki osobowościowe nauczycieli i specjalistów. Uczniowie z niepełnosprawnością wskazują, że nauczyciele, wychowawcy, terapeuci powinni wykazywać się takimi cechami, jak cierpliwość, tolerancja, wyrozumiałość, troskliwość, sprawiedliwość. Nie bez znaczenia jest również posiadanie odpowiednich kwalifikacji i kompetencji, kultura osobista, bycie otwartym na potrzeby uczniów, umiejętność słuchania oraz pomoc w rozwiązywaniu problemów. Wśród ważnych cech pojawia się również powołanie do zawodu i dobre podejście do ucznia. Uczniowie chcieliby, żeby

osoby pracujące z nimi przede wszystkim chciały pracować w swoim zawodzie, żeby były oddane swojej pracy (Gorajewska, 2009). W przygotowaniu nauczycieli do edukacji inkluzyjnej pomocne może okazać się przekonanie, że różnorodność uczniów jest zjawiskiem powszechnym i naturalnym, a także zapewnienie wysokiej jakości kształcenia akademickiego nauczycieli połączonego z praktyką (Domagała-Zyśk, 2019).

Istotne w pracy w klasach o profilu integracyjnym jest wykorzystanie w procesie kształcenia nauczania wielopoziomowego, które stwarza możliwość wprowadzania innowacyjnych rozwiązań w pracy z uczniami. W nauczaniu wielopoziomowym ważne jest włączanie do wspólnej aktywności, do dyskusji wszystkich uczniów bez względu na niepełnosprawność. Nauczyciele organizują pracę na lekcji w taki sposób, żeby indywidualne cele edukacyjne dla poszczególnych uczniów zawierały się w programie całej klasy i były realizowane podczas zajęć. Nauczyciel jasno określa, czego dotyczy temat lekcji, przygotowuje lekcje z wykorzystaniem metod i środków dostosowanych do potrzeb i możliwości wszystkich uczniów, stosuje odpowiednio dobrane metody oceniania (Tomkiewicz-Bętkowska, 2015).

Włączaniu dziecka z niepełnosprawnością do procesu edukacji i środowiska szkolnego sprzyja stosowanie ogólnie przyjętych zasad ortodydaktyki (Flis, 2005) oraz refleksja nad tym, jakie trudności są zauważalne u ucznia i czy wpływają one na proces jego uczenia się, jakie są przyczyny tych trudności oraz co można zrobić, żeby pomóc uczniowi w minimalizowaniu pojawiających się trudności (Loska, 2012). Po analizie dokumentacji ucznia, ustaleniu zakresu dostosowań programu edukacyjnego, celów edukacyjnych i terapeutycznych nauczyciele opracowują zasady pracy i oceniania, pomoce dydaktyczne i terapeutyczne, aranżują przestrzeń sal lekcyjnych w taki sposób, żeby przestrzeń ta była dla uczniów jak najbardziej przyjazna. Przygotowując wszystkie niezbędne elementy do pracy edukacyjnej, kierują się mocnymi, niezaburzonymi stronami ucznia (Tomkiewicz-Bętkowska, 2015).

W pracy edukacyjnej i terapeutycznej istotne jest również wykorzystanie metod i dostosowań ułatwiających uczniowi z niepełnosprawnością poznanie lub utrwalenie takich treści, jak metody aktywizujące, metody psychoedukacji, obserwacja, eksperymenty, praca z konkretami, poznawanie polisensoryczne, wykorzystywanie indywidualnych kart pracy, dostosowanie czasu do poziomu wykonywanych działań i możliwości ucznia. Nauczyciele i specjaliści powinni również wykorzystywać i kreować codzienne sytuacje do integrowania uczniów, do włączania uczniów w działania grupy, angażowania w różnorodne aktywności grupowe. Niezbędne jest więc przygotowanie na takie sytuacje nie tylko ucznia z niepełnosprawnością, ale również innych, pełnosprawnych uczniów, uprzedzenie ich o trudnościach i możliwościach koleżanki lub kolegi, zachęcenie do udzielenia pomocy i pokazanie, w jaki sposób jej udzielić, w jaki sposób komunikować się, bawić, spędzać wolny czas (por. Loska, 2012; Tomkiewicz-Bętkowska, 2015; Flis, 2005). Inicjowanie sytuacji sprzyjających integracji uczniów oraz wykorzystywanie metod opierających się na pracy grupowej sprzyja kształtowaniu akceptacji i zrozumienia wśród pełnosprawnych uczniów, sprawia więc, że najbliższe otoczenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest dla niego bardziej przyjazne.

Działania nauczycieli i specjalistów wobec rodziców dzieci z niepełnosprawnością

Działania nauczycieli zgodne z założeniami integracji, odpowiednie przygotowanie i kwalifikacje nauczycieli, specjalistów, czynniki osobowościowe oraz odpowiednie podejście wspierają nie tylko uczniów z niepełnosprawnością, ale również ich rodziców. Rodzice, którzy widzą, że ich dziecko jest dobrze prowadzone i zaopiekowane oraz ma warunki do integrowania się z rówieśnikami, chętniej nawiązują kontakt z nauczycielami i specjalistami, są otwarci na propozycje ze strony placówki, uczestniczą w procesie edukacyjnym swojego dziecka i życiu przedszkola, szkoły. Buduje to współpracę między dwiema stronami (Kielin, 2003).

Placówki edukacyjne i terapeutyczne powinny przede wszystkim podejmować działania mające na celu wyjaśnienie zawłości systemu edukacyjnego, takich jak: udzielanie informacji na temat niepełnosprawności, regulacji prawnych dotyczących edukacji dziecka, dokumentacji dziecka, programów edukacyjno-terapeutycznych, dostosowań, którymi dziecko jest objęte, oraz na temat wymagań, systemu oceniania i metod pracy. Ważne, żeby informacje były przedstawione w klarowny sposób, by rodzice mieli jasność i pewność, w jaki sposób będzie przebiegała praca z ich dzieckiem (Karwowska, 2003).

Budowaniu współpracy sprzyjają również częste kontakty, w czasie których rodzice są informowani o słabych i mocnych stronach dziecka, trudnych sytuacjach mających miejsce w placówce i przede wszystkim o postępach w nauce i zachowaniu. Ważne jest, żeby spotkania odbywały się ze wszystkimi osobami, które pracują z dzieckiem, a nie tylko z wychowawcą. Dobrym pomysłem jest również organizowanie dni otwartych, spotkań integracyjnych dla rodziców oraz warsztatów i imprez dla całych rodzin. Sprzyja to integrowaniu się najbliższego środowiska, angażowaniu się w życie placówki i umożliwia budowanie trwałych, wieloletnich relacji między rodzinami (Kuszek, 1998).

Nauczyciele i specjaliści, chcąc nawiązać dobrą współpracę z rodzicami, powinni spojrzeć na system edukacji oczami rodziców. Zastanowić się, co w funkcjonowaniu placówki sprawiłoby, żeby rodzice byli pewni, że ich dziecko jest dobrze zaopiekowane oraz co zachęciłoby rodziców do współpracy z gremiem pedagogicznym i specjalistami z placówki. Powinni wykazywać się dużym zrozumieniem trudnej sytuacji, w jakiej znajduje się rodzina, otwartością na jej potrzeby i szeroko rozumianą życzliwością. Uważne słuchanie, wzięcie pod uwagę zdania rodziców, ich przemyśleń i doświadczeń, ale również ich wątpliwości sprzyja budowaniu relacji i otwiera możliwości wspólnego działania wspierającego dziecko z niepełnosprawnością.

Rodzice i terapeuta – droga efektywnej współpracy

Poddając analizie współpracę rodziców i terapeutów należy zwrócić uwagę na fakt, że mają oni wspólne pole uwagi, jakim są potrzeby rozwojowe dziecka z niepełnosprawnością, jednak patrzą na nie z dwóch różnych perspektyw.

Joanna Dryjańska (2017) pisze, że perspektywa rodziców to patrzenie na dziecko przez pryzmat własnych emocji, roli rodzicielskiej, świadomości własnych ograniczeń, np. ekonomicznych, czasowych. Rolą terapeuty jest uszanowanie tej perspektywy bez oceniania jej. Współpraca rodziców i terapeuty to dialog i relacja. Obie strony muszą wykazać się cierpliwością i wyrozumiałością obierając wspólny kierunek działania dla dobra dziecka. Cenną umiejętnością u terapeuty jest służenie wsparciem, instruktaż dla rodziców dotyczący pracy z dzieckiem, przekazanie przydatnych informacji związanych z możliwością pozyskania różnych form pomocy, rzetelnych informacji o funkcjonowaniu dziecka z jednoczesnym uwzględnieniem jego słabszych i mocnych stron. Ważna jest też zdolność słuchania rodziców i traktowania ich jak równoprawnych uczestników procesu terapii oraz istotnego źródła informacji o dziecku. Takie działanie zmierza do podniesienia rodzicielskich kompetencji i poczucia satysfakcji z bycia dobrymi rodzicami (Kielin, Klimek-Markowicz, 2016).

Efektywna współpraca między terapeutą a rodzicami jest także szczególnym wyzwaniem dla rodziców, których zachowania, wynikające często z towarzyszących niepełnosprawności dziecka silnych emocji, mogą utrudniać wspólne podjęcie działań terapeutycznych. Wśród niepokojących zachowań rodziców, które łączą się z początkowym stadium akceptacji niepełnosprawności dziecka, jest arogancja, zerwanie kontaktu, gra na zwłokę, bagatelizowanie problemu. Po otrzymaniu negatywnych informacji dotyczących rozwoju dziecka rodzice starają się umniejszać skalę problemu, podważać kompetencje specjalisty lub rezygnować z wizyt u niego, ociążać się z podjęciem oddziaływań terapeutycznych (Dryjańska, 2017). Takie zachowania są niekorzystne dla dziecka i wymagają profesjonalnej interwencji terapeuty. Dla efektywnej współpracy rodzice powinni zrozumieć, że działanie ich oraz terapeuty służy osiągnięciu wspólnego celu – poprawie funkcjonowania dziecka.

Dla terapeuty najistotniejsze z perspektywy postępów rozwojowych dziecka będzie nauczanie rodziców czynności służących pozyskiwaniu przez dziecko nowych umiejętności, uświadomienie znaczenia tej czynności i wzbudzenie motywacji do kontynuacji oddziaływań w domu (Kielin, 2003). Współpraca nie jest próbą sił, lecz wymianą wiedzy i doświadczeń, wymaga wzajemnego szacunku oraz rozmowy. Współpracę należy traktować jako ciągły proces, za którego jakość odpowiadają obie strony.

Konstruktywny, czyli optymalny model współpracy obejmuje przede wszystkim:

- spójne cele i metody ich realizacji, by oddziaływania obu stron nie wykluczały się;
- cele, które są ważne dla rodziców i ułatwią codzienne funkcjonowanie dziecku oraz rodzinie;
- oddziaływania dostosowane do możliwości dziecka, rodziny oraz terapeutów (Dryjańska, 2017).

Podstawą utworzenia satysfakcjonującej relacji jest obustronna chęć współdziałania, wyrozumiałość, ale też regularność wzajemnego kontaktu, by na bieżąco przekazywać sobie istotne informacje, oraz racjonalny podział zadań i obowiązków, by żadna ze stron nie czuła się przeciążona lub zdominowana.

Zagrożenia kształcenia integracyjnego i włączającego

Rezygnacja z kształcenia specjalnego na rzecz włączania uczniów z niepełnosprawnością do placówek ogólnodostępnych i integracyjnych wiąże się z wieloma trudnościami na poziomie organizacyjnym. Zaliczyć można do nich wspomniane już w artykule przygotowanie placówki do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnością, nauczycieli do realizacji zadań wynikających z założeń idei integracji i włączania, przygotowanie uczniów i rodziców na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością w społeczności szkolnej (Gajdzica, 2011b). Pojawiają się również problemy dotyczące występowania niewłaściwych zachowań wśród uczniów, jak zachowania agresywne i przemoc rówieśnicza. Wśród takich zachowań znajdują się zachowania związane z doświadczaniem trudności wynikających z niepełnosprawności, ale też zachowania będące odpowiedzią na reakcje społeczne innych uczniów, np. na przemoc rówieśniczą (Kołodziejczyk, Pyżalski, 2015).

Nauczyciele wskazują, że do najczęstszych przejawów agresji rówieśniczej należy odrzucenie i wykluczenie rówieśnicze, wiktylizacja, agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych, bullying wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013). Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zazwyczaj zajmują niższą pozycję w klasie szkolnej niż ich sprawni rówieśnicy, częściej też stają się ofiarami przemocy rówieśniczej (Chrzanowska, 2019). Czynniki, które mogą to powodować, są trudności w funkcjonowaniu poznawczym, intelektualnym i emocjonalnym tych uczniów, zaburzona komunikacja, ograniczenia motoryczne oraz izolacja utrudniająca wycofywanie się lub unikanie. Potrzeba otrzymywania pomocy ze strony innych osób, nasilona potrzeba bycia akceptowanym oraz trudne, nietypowe zachowania również sprzyjają występowaniu sytuacji, które charakteryzują się nierównowagą sił między uczniami rozwijającymi się typowo a uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, Olempska-Wysocka, 2014).

Jakub Kołodziejczyk i Jacek Pyżalski (2015) zadają szereg pytań dotyczących reagowania na agresję i przemoc rówieśniczą. Jednym z kluczowych wydaje się pytanie o wyciąganie konsekwencji z takich zachowań. Mogłoby to wiązać się z penalizacją problemów związanych z niepełnosprawnością lub chorobą, jednak nie zawsze. Nauczyciele mogą mieć duże wątpliwości, w jaki sposób podejmować interwencje wychowawcze, by zarówno uczniowie, jak i ich rodzice mieli poczucie sprawiedliwości i sprawczości. Inną, równie ważną kwestią, jest to, czy nauczyciele są przygotowani do podejmowania tego typu interwencji (Kołodziejczyk, Pyżalski, 2015). Piotr Plichta (2016) również wskazuje na to, że w Polsce brakuje dobrych praktyk zapobiegania i radzenia sobie z agresją czy przemocą rówieśniczą, w której uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą być zarówno odbiorcami, jak i sprawcami niewłaściwych zachowań. Trudno również o doprecyzowanie źródła takich zachowań. Mogą one wynikać z doświadczanych przez uczniów deficytów, jednak ich źródłem mogą być także inne czynniki niż niepełnosprawność, na przykład brak świadomości nauczycieli i rodziców, niewłaściwy sposób pracy z uczniami czy brak przyjaściół (Plichta, 2016).

Doświadczenia nauczycieli i specjalistów wskazują na potrzebę bardziej kompleksowej i systematycznej pracy w przypadku agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Miałyby ona obejmować doskonalenie umiejętności wychowawczych nauczycieli, opracowanie odpowiednich procedur w placówce, pracę z uczniami w klasie, pracę indywidualną z uczniami oraz z rodzinami uczniów (Plichta, Olempska-Wysocka, 2014). Konieczne jest także wdrażanie działań wspierających proces społecznej integracji, w trakcie których uczniowie z niepełnosprawnością stawaliby się równoprawnymi uczestnikami interakcji społecznych (Lipińska-Lokś, 2011).

Przedstawione rozważania podkreślają wagę współpracy nauczycieli, terapeutów, specjalistów również z rodzicami uczniów. Wskazują na konieczność wypracowania spójnych dla obu stron strategii zapobiegania występowaniu niewłaściwych zachowań u uczniów oraz reagowania na agresję i przemoc rówieśniczą.

Podsumowanie

Dobra integracja dziecka z niepełnosprawnością z rówieśnikami i najbliższym otoczeniem zależy od współpracy rodziców i nauczycieli, specjalistów oraz pracowników mających z dzieckiem styczność. Dotychczasowe badania oraz doświadczenia rodziców, nauczycieli i specjalistów pokazują, że to właśnie postawy dorosłych, ich sposób komunikacji, wymiana informacji, wzajemne oczekiwania względem siebie, nastawienie tworzą przestrzeń do wspólnych działań na rzecz integracji dziecka z niepełnosprawnością ze środowiskiem. Bez współpracy i wzajemnego wsparcia włączanie dziecka do systemu edukacyjnego i najbliższego otoczenia jest wręcz niemożliwe.

Wśród innych czynników umożliwiających włączanie dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji w najbliższym otoczeniu jest bliska odległość placówki od domu, korzystanie z kształcenia ogólnodostępnego lub integracyjnego (jeśli tylko jest to możliwe i niepełnosprawność nie ogranicza dziecka w stopniu uniemożliwiającym mu uczęszczanie do szkoły z pełnosprawnymi rówieśnikami), otrzymywanie tyle adekwatnej pomocy, ile jest konieczne (niezbędne) do dobrego funkcjonowania, wykorzystywanie programów, metod i pomocy, które wspierałyby rozwój uczniów z niepełnosprawnością, umożliwiały im korzystanie z własnych zasobów, pomagały w osiąganiu sukcesów edukacyjnych i społecznych oraz integrowałyby z rówieśnikami.

Nie bez znaczenia pozostają także rozwiązania systemowe oraz działania organów władzy na rzecz edukacji inkluzyjnej w Polsce, w tym działania o charakterze społecznym, podkreślające wartość inkluzji, ale także o charakterze organizacyjnym, sprzyjające dostosowywaniu warunków nauczania oraz profesjonalnemu szkoleniu kadry dydaktycznej. Dla poprawy warunków realizacji edukacji inkluzyjnej Ministerstwo Edukacji Narodowej sformułowało w 2019 r. rekomendacje oraz działania priorytetowe w tym obszarze. Wśród wymienionych priorytetowych inicjatyw znajduje się m.in. wdrożenie kampanii społecznej wzmacniającej świadomość potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów, opracowanie bazy wiedzy na temat dobrych praktyk inkluzyjnych oraz realizacja serii projektów pilotażowych (www.gov.pl, 2019).

Z wypowiedzi rodziców i nauczycieli nie wynika jednoznacznie, że system włączenia jest systemem idealnym i jedynym pożądanym. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele zauważają niedociągnięcia systemu i trudności w realizacji postulatów integracji, zgłaszają zastrzeżenia do jej funkcjonowania, widzą potencjał i zagrożenia. Wśród pozytywów podkreślana jest zwłaszcza nauka tolerancji, akceptacji, otwartości na różnorodność; wśród zagrożeń – dysproporcja w funkcjonowaniu dziecka z niepełnosprawnością na tle grupy rówieśniczej, problemy z dobrą organizacją zajęć (Marciniak-Paprocka, 2017; Cytowska, 2016; Gajdzica, 2011a). Po obu stronach w wypowiedziach pojawiają się jednak podobne, wręcz niekiedy takie same postulaty o podejmowaniu działań i przyjmowaniu postaw sprzyjających budowaniu relacji opierającej się na współpracy. Tworząc dobre relacje, pozwala się dziecku zaistnieć, pokazać otoczeniu, że potrafi, że nie jest gorsze, że jest członkiem społeczności. A przecież o to właśnie we włączaniu, w integracji chodzi – żeby niepełnosprawność nie stawiała się barierą w życiu w społeczeństwie, żeby nie prowadziła do izolacji.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2004). Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych* (s. 177–194). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Bartnikowska, U., Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2016). Nauczyciele szkoły integracyjnej wobec kształcenia dzieci z trudnościami emocjonalnymi i w zachowaniu. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 23, 133–145.
- Bogucka, J., Kościelska, M. (red.). (1998). *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Broczkowska, A. (2012). Edukacja integracyjna w oczach młodego pedagoga. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 65–70). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Brzeźniak, J. (2012). Naznaczeni czy akceptowani? Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Z obserwacji nauczyciela, wychowawcy i kuratora społecznego. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 101–107). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Choraży, G. (1998). Jak zakładaliśmy pierwszą klasę integracyjną i ile to kosztowało? W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 110–113). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Chrzanowska, I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30, 109–117.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: WN PWN.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (2019). *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*. Warszawa: FRSE.
- Cytlak, I. (2013). Iluzje inkluzji? Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w placówkach oświatowych. *Studia Edukacyjne*, 27, 173–184.

- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 189–213.
- Ćwirynkało, K., Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Szkoła Specjalna*, 4, 245–259.
- Domagała, K. (2012). Oblicza integracji w rozważaniach nauczyciela wspomagającego. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 83–89). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Domagała-Zyśk, E. (2018). Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych w polskich badaniach naukowych. Część I – Artykuły z polskich czasopism naukowych 2013–2017. Warszawa: MEN.
- Domagała-Zyśk, E. (2019). *Kształcenie nauczycieli w kontekście edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd badań*. Warszawa: MEN.
- Dryjańska, J. (2017). Kontakt rodzic – terapeuta. Dobra relacja fundamentem dobrej współpracy (s. 49–61). W: R. Piotrowicz (red.), *Małe dziecko. Troska. Akceptacja. Bezpieczeństwo. Uczenie*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Dyduch, E. (2012). System kształcenia specjalnego dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną. W: K. Bobińska, T. Pietras, P. Gałęcki (red.), *Niepełnosprawność intelektualna – etiopatogeneza, epidemiologia, diagnoza, terapia* (s. 587–639). Wrocław: Wydawnictwo Continuo.
- Flis, R. (2005). *Praca w klasie integracyjnej. Materiały pomocnicze dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajdzica, Z. (2011a). Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas WSH.
- Gajdzica, Z. (2011b). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gajdzica, Z. (2014). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głodkowska, J. (2013). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – integracja edukacyjna procesem złożonym i trudnym. *Szkoła Specjalna*, 1(267), 5–16.
- Golubiew-Konieczna, M. (2012). Integracja w edukacji – ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 13–35). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Gorajewska, D. (2009). Rola nauczyciela w integracji uczniów sprawnych i niepełnosprawnych. *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hawrylak, R. (2012). Integracja czy normalność. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 121–124). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (red.). (2012). *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Karwowska, M. (2003). *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kielin, J. (2003). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*. Gdańsk: GWP.
- Kielin, J., Klimek-Markowicz, K. (2016). *Krok po kroku. Nauczanie i terapia dzieci z umiarkowaną, znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. Sopot: GWP.

- Kołodziejczyk, J., Pyżalski, J. (2015). Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie – od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (s. 99–120). Łódź: theQ studio.
- Krawczyńska-Butrym, Z. (1998). *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk.
- Kuszek, G. (1998). Integracja w opinii rodziców i uczniów z Katowic. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 105–109). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Lipińska-Lokś, J. (2011). *Zmiany stosunków między dziećmi pełnosprawnymi i dziećmi z niepełnosprawnością w klasach integracyjnych*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Loska, M. (2012). Podmiot dydaktyki specjalnej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 91–112). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Marciniak-Paprocka, K. (2017). Rodzice o inkluzji – raport z badań pilotażowych. *Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy*, 17(10), 135–156.
- Myśliwczyk, I. (2016). Inkluzja edukacyjna na etapie przedszkola w rozumieniu rodziców dzieci niepełnosprawnych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 166–180.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 15(1), 27–52.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Przybyszewska, D. (2014). Rodzice uczniów kształcących się w klasach integracyjnych. Ich motyw i oczekiwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 6, 49–68.
- Rafał-Łuniewska, J. (2014). *Wspieranie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi razem – rodzice i szkoła*. ORE, <http://www.zsl-goraj.cil.pl/dokumenty/wdsp.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz. U. 2017 poz. 1578; 2018 poz. 1485.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dz. U. 2017 poz. 1743.
- Schaffer, H.R. (2016). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WN PWN.
- Sękowska, Z. (2001). *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Szpak, A. (2017). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych – aktualne wyzwania. *Zeszyty Naukowe „Zbliżenia cywilizacyjne”*, 13(4), 12–45.
- Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 13–23). Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas.
- Thompson, J. (2013). *Specjalne potrzeby edukacyjne. Wskazówki dla nauczycieli*. Warszawa: WN PWN.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A. (2015). *ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej. Nowe doświadczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Trela, B. (2012). Integracja – zderzenie idei z realiami pracy początkującego nauczyciela. W: Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów i nauczycieli* (s. 57–63). Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Wołosiek, B. (2013). Integracja osób z niepełnosprawnością – możliwości i bariery. *Rozprawy Społeczne*, 1(7), 69–78.
- Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe. MEN, Dostęp on-line: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych>
- Wyczesany, J. (2002). Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: J. Wyczesany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (s. 75–91). Kraków: Wydawnictwo AP.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Żyta, A. (2003). Szanse i zagrożenia integracyjnego kształcenia i bytowania osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną. W: Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych* (s. 29–31). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

PREVENTING EXCLUSION: THE ROLE OF THERAPISTS AND PARENTS IN THE INCLUSION OF A DISABLED CHILD IN THE EDUCATION SYSTEM

Abstract

Choosing an educational system for a disabled child already at the stage of pre-school education is a difficult and stressful experience for parents, which regardless of the final decision, raises many doubts. Certain questions arise: 'where there is a place in the education system for the child with a disability certificate?', 'where the child can develop best?', but also 'where the child simply feels happy and does not experience exclusion?'. Many things depend on the level of the child's disability, on key choices made by parents, and on the quality of cooperation, both in the three-way parent – therapist – child relationship, but also in the two-way parent – child and therapist – child relationships. Parents more and more often make decisions about inclusive education, where a child can develop amongst non-disabled peers. This article focuses primarily on the role of parents and therapists in the process of including a disabled child in the education system, the potential of cooperation, but also the fears, difficulties and expectations accompanying both sides.

Keywords: inclusion, kindergarten, school, disabled child, cooperation

HUBERT IWANICKI
<https://orcid.org/0000-0002-8360-1025>
hiwanicki@aps.edu.pl
AGNIESZKA LACEK
a.lacek@gazeta.pl
Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 0137-818X
DOI: 10.5604/01.3001.0015.6298
Data wpływu: 24.06.2021
Data przyjęcia: 22.11.2021

POSTAWY RODZICÓW DZIECI O PRAWIDŁOWYM ROZWOJU WOBEC SYSTEMU KSZTAŁCENIA UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH

Artykuł koncentruje się wokół problematyki dotyczącej systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Na wstępie abstraktu dokonano analizy pojęcia postawa rodzicielska. Omówiono główną typologię postaw rodzicielskich. Następnie wyjaśniono pojęcie oraz istotę specjalnych potrzeb edukacyjnych i edukacji integracyjnej, edukacji inkluzyjnej wraz z ukazaniem związków/relacji między nimi. Scharakteryzowano także organizację kształcenia integracyjnego.

Główna część publikacji poświęcona jest prezentacji wyników badań, których celem było poznanie i zaprezentowanie postaw rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badania przeprowadzone zostały przy wykorzystaniu metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety. Uzyskane wyniki wykazały, że rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju mają w większości pozytywny stosunek do systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Tylko niektórzy z nich, znajdujący się w mniejszości, prezentują postawę zdecydowanie lub raczej negatywną. Rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju wykazują się przy tym dużą wiedzą na temat systemu kształcenia integracyjnego. Nie ulega wątpliwości, że cały współczesny system edukacji zmagą się obecnie z krytyką nie tylko rodziców i pedagogów, ale też i uczniów. Ważnym działaniem, które powinno być podjęte w każdej placówce edukacyjnej, jest więc przede wszystkim propagowanie idei integracji. Zarówno system kształcenia integracyjnego, jak i włączającego jest bowiem przyszłością edukacji w Polsce, dlatego tak istotne i niezbędne jest podejmowanie działań edukacyjnych zwiększających wiedzę i świadomość społeczną w tym zakresie. Tworzenie klas integracyjnych staje się tym samym szansą dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ponieważ funkcjonowanie w takiej klasie umożliwia prawidłowy rozwój społeczny z rówieśnikami o prawidłowym rozwoju.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, szkolnictwo integracyjne, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja inkluzyjna, postawy społeczne

Wprowadzenie

System kształcenia integracyjnego jest coraz bardziej popularny w naszym kraju, tym samym wzbudza wiele emocji zarówno wśród rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju, jak również u rodziców uczniów o specjalnych potrzebach

edukacyjnych. Edukacja integracyjna jest jedną z form włączania do szkół masowych uczniów z niepełnosprawnościami oraz uczniów wymagających indywidualizacji procesu nauczania. Modelem nauczania, a zarazem systemem organizacji procesu edukacyjnego, który zapewnia równe możliwości nauki dzieciom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi wraz z innymi uczniami w tej samej szkole i w jednej klasie, jest edukacja inkluzyjna (ang. *inclusive* – włączający). Model ten zakłada, że dzieci te nie są izolowane od reszty społeczeństwa i mają takie samo prawo do nauki jak dzieci o prawidłowym rozwoju. Należy ponadto zapewnić im równouprawnienie w społeczeństwie, a jednocześnie uświadomić, że społeczeństwo jest różnorodne i obowiązuje w nim równość.

W Polsce w edukacji inkluzyjnej używane są dwa określenia, tj. edukacja włączająca oraz nauczanie integracyjne. W prezentowanym artykule poruszona została tematyka kształcenia integracyjnego i choć nie jest ona nowatorska i często podejmowana w różnych opracowaniach i publikacjach, to organizacja tego systemu wymaga nadal wielu przemian po to, aby w przyszłości mógł się on stać głównym nurtem całego systemu edukacji. Żeby zmiany te były konstruktywne i służyły przede wszystkim uczniom uczęszczającym do oddziałów integracyjnych, ważne jest poznanie postaw rodziców wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. To niezwykle ciekawa kwestia, bezwzględnie warta zwrócenia uwagi, ma bowiem duże znaczenie dla funkcjonowania całego systemu kształcenia integracyjnego.

Badania, których wyniki zaprezentowano w niniejszym opracowaniu, umożliwiają poznanie i zaprezentowanie postaw rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Mają również na celu zwrócenie uwagi na konieczność ewentualnych zmian w integracyjnym systemie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz mogą przyczynić się do poprawy funkcjonowania placówek integracyjnych, a jednocześnie do zwiększenia komfortu, bezpieczeństwa i jakości edukacji uczących się tam dzieci.

Istota pojęcia *postawa* i czynniki wpływające na jej kształtowanie

Pojęcie *postawa rodzicielska* wywodzi się przede wszystkim z psychologii społecznej i nawiązuje do postaw ogólnych czy personalnych. Postawa to tendencja do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji czy problemu (Ziemska, 2009). Postawa to względnie stała skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do osoby (Wojciszke, 2000, s. 79). Postawę możemy rozpatrywać ze względu na trzy jej mechanizmy: jako rezultat przekonań, jako rezultat emocji, jako rezultat zachowań. Postawa rozumiana jako rezultat naszych przekonań wynika z założenia, że nasz emocjonalny stosunek do człowieka jest wynikiem świadomych opinii na jego temat. Postawa definiowana jako rezultat emocji oparta jest na warunkowaniu klasycznym – przyjmujemy postawę pozytywną wobec osoby, ponieważ kojarzy się nam ona z pozytywnymi emocjami i odwrotnie, mamy negatywny stosunek do kogoś, ponieważ za każdym razem ta osoba wywołuje w nas negatywne emocje. Postawy będące rezultatem naszych zachowań oparte są przede wszystkim

na teorii autopercepcji i kształtują się w wyniku rozpoznania i spostrzegania postawy innych osób. Jak twierdzi Bogdan Wojciszke (2000, s. 83), „jeżeli zachowujemy się w pozytywny sposób w stosunku do jakiegoś obiektu (...), to działania takie stają się przesłanką do wnioskowania, że nasza postawa wobec owego obiektu jest pozytywna. Podobnie działania skierowane naprzeciwko jakiemuś obiektowi prowadzą nas do wniosku, że go nie lubimy”.

Postawy mają silny związek z zachowaniami przejawianymi przez człowieka praktycznie na każdym etapie jego rozwoju. Wśród różnych typologii postaw, które możemy znaleźć w literaturze, warto przytoczyć podział postaw według Philipa S. Slatera. Wyróżnia on osiem postaw rodzicielskich, zestawionych w cztery pary i usytuowanych biegunowo, tj.: pobłażliwość–surowość, tolerancja–brak tolerancji, ciepło–chłód i uzależnienie się–separowanie się (Ziemska, 1973, s. 43). Inną typologię postaw rodzicielskich zaproponował Mieczysław Plopa. Wyodrębnił on pięć typów postaw: akceptacji/odrzućenia, autonomii, nadmiernie wymagającą, niekonsekwentną i nadmiernie ochraniającą. Każda postawa jest opisywana na kontinuum: wysoki – niski, co stanowi o poziomie jej nasilenia. Spośród pięciu postaw rodzicielskich dwie pierwsze można określić jako postawy pozytywne, a trzy kolejne jako negatywne, niepożądane. Autor zwraca uwagę, że ta sama postawa rodzicielska każdego z rodziców (ojca albo matki) może mieć odmienny wpływ na rozwój córki lub syna (Plopa, 2005).

Postawy społeczne charakteryzują się plastycznością i elastycznością, tzn. podlegają w trakcie całego naszego życia różnym przemianom. Najbardziej charakterystyczną cechą każdej postawy jest jej ładunek uczuciowy. Sposób bowiem, w jaki dziecko jest wychowywane w rodzinie, a w szczególności postawy rodziców wobec niego, ma istotny wpływ na jego rozwój emocjonalny, moralny i społeczny, a także obraz własnej osoby, stosunek do świata i innych ludzi (Frączek, 2017). To właśnie rodzina jest pierwszym i zarazem najważniejszym środowiskiem wychowawczym dziecka. Ma fundamentalny wpływ na wszechstronny rozwój jego osobowości. Relacje rodziców z dzieckiem, postawy rodzicielskie i ich aspekt emocjonalny są widoczne w każdej sferze życia rodzinnego i społecznego, dlatego też niezwykle istotną kwestią wychowania jest prezentowanie przez rodziców postaw, które będą sprzyjały prawidłowemu rozwojowi dziecka. Nie ulega też wątpliwości, że właściwe postawy rodziców w pozytywny sposób wpływają na psychospołeczny rozwój dziecka.

Specjalne potrzeby edukacyjne i ich znaczenie w organizacji kształcenia integracyjnego

Termin specjalne potrzeby edukacyjne po raz pierwszy został użyty w raporcie opublikowanym w 1978 r. w Londynie (*The Warnock Report*, 1978), przygotowanym przez komisję, w skład której wchodził pedagog, psycholog, psychiatra, psycholodzy, pediatrzy, przedstawiciele instytucji kształcących nauczycieli, dyrektorzy szkół. W raporcie tym były sformułowane postulaty, które dotyczyły głównie organizacji systemu nauczania. Szczególną uwagę zwrócono w nim na uczniów z niepełnosprawnościami, ich możliwości oraz indywidualne potrzeby. Podkreślono także konieczność skonstruowania takiego systemu

kształcenia, który eliminowałby segregację uczniów z niepełnosprawnościami i zapewniał im specjalną pomoc edukacyjną (Olechowska, 2016, s. 24–26). W Polsce pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych zostało upowszechnione na podstawie *Deklaracji z Salamanki* z 1994 r., w której m.in. zawarte były wytyczne dotyczące specjalnych potrzeb edukacyjnych. Dokument ten został przyjęty w roku 1994 podczas Światowej Konferencji UNESCO i zakładał powszechność i konieczność podjęcia działań na rzecz „edukacji dla wszystkich”. Zwracał też szczególną uwagę na potrzebę zapewnienia kształcenia dzieciom, młodzieży i osobom dorosłym charakteryzującym się szczególnymi potrzebami edukacyjnymi w ramach ogólnodostępnego systemu oświaty.

W praktyce edukacyjnej zakres pojęcia uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest rozległy. Dla przykładu, wśród osób z różnymi niepełnosprawnościami są uczniowie mający różny rodzaj i stopień niepełnosprawności czy osoby z niepełnosprawnością sprzężoną. Należy także dodać, że do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zaliczani są także uczniowie szczególnie uzdolnieni. Oni też potrzebują odpowiedniego wsparcia w zakresie zarówno identyfikacji ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, jak również prowadzenia działań, które mają na celu zaspokojenie tych potrzeb. Uczniom tym należy zapewnić jak najpełniejszy rozwój. W opinii Marty Bogdanowicz specjalne potrzeby edukacyjne „odnoszą się do tej grupy uczniów, która nie może podolać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni być nauczani przez specjalistyczną kadrę pedagogiczną w odpowiednich warunkach bazowych przy uwzględnieniu odmiennych organizacyjnych” (Bogdanowicz, 1995, s. 216).

Maria Łoskot dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych określa jako te, które „nie potrafią podolać wymaganiom obowiązującego programu nauczania. Potrzebują one pomocy w formie specjalnego programu nauczania, metod nauczania dostosowanych do ich potrzeb, specjalnie przygotowanych nauczycieli oraz odmiennych rozwiązań organizacyjnych dla realizowania ich specjalnej edukacji” (Łoskot, 2010, s. 5). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają trudności w przyswajaniu wiedzy, uczeniu się, nabywaniu pewnych umiejętności wynikających z obowiązującej powszechnej podstawy programowej, mają orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w wyniku niepełnosprawności lub specyfiki funkcjonowania w środowisku (uczniowie niedostosowani społecznie oraz zagrożeni niedostosowaniem społecznym). Nauka i jej kontynuacja jest możliwa przy pomocy pedagogicznej, na podstawie specjalnego programu nauczania i wychowania, głównie ze względu na to, że uczniowie ci nie są w stanie podolać wymaganiom stawianym im przez obowiązujący powszechny program nauczania. Z tego też względu metody nauczania powinny być dostosowane do potrzeb, możliwości i ograniczeń/dysfunkcji dzieci i młodzieży. Mowa jest tu zatem o edukacji włączającej, określanej także edukacją inkluzyjną. Jest to koncepcja kształcenia dzieci niezależnie od ich stanu zdrowia, sprawności, możliwości intelektualnych itp. w szkole najbliższej ich miejsca zamieszkania.

Paradygmatem dla edukacji włączającej jest szkoła dla wszystkich dzieci oraz kształcenie dopasowane do indywidualnych możliwości i potrzeb każdego ucznia (Kruk-Lasocka, 2012, s. 13). Główne założenie edukacji włączającej polega na tym, że to nie uczeń dostosowuje się do szeroko rozumianych potrzeb szkoły, ale szkoła wytwarza takie warunki organizacyjne, aby umożliwić dziecku/uczniowi wszechstronny rozwój na miarę jego możliwości psychofizycznych. Istotnymi elementami edukacji inkluzyjnej jest stworzenie odpowiednich warunków, organizacja tego systemu oraz praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych specjalistycznej kadry pedagogicznej. Grzegorz Szumski wskazuje, że „konceptja szkoły włączającej wyznacza także nowe spojrzenie na pomoc specjalną. W szczególności podkreśla się, że pomoc ta powinna stanowić integralny element warunków organizacyjnych kształcenia, nie zaś addytywny system służb funkcjonujących na terenie szkoły, obok głównego nurtu jej działalności” (Szumski, 2011, s. 17–18). Podstawowym zatem celem kształcenia integracyjnego jest stworzenie właściwych relacji, aby dzieci pełnosprawne, które stanowią większość w grupie/klasie integracyjnej, nawiązywały prawidłowe relacje z dziećmi z niepełnosprawnościami i dzieci z niepełnosprawnością z uczniami pełnosprawnymi. Warto w tym miejscu przytoczyć jedną z bardziej znanych definicji integracyjnego systemu kształcenia i wychowania opracowaną przez Aleksandra Hulka. Według tego autora integracja polega na „maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiających im w miarę możliwości wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się zapewnić jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym” (Hulek, 1980, s. 492). Celem oddziaływań w kształceniu integracyjnym jest zatem dążenie do wytworzenia takich relacji, by dzieci pełnosprawne, które stanowią większość w grupie integracyjnej, chciały nawiązywać relacje z dziećmi niepełnosprawnymi, zaś dzieci niepełnosprawne – by swobodnie, bez zahamowań i obaw nawiązywały i utrzymywały więzi koleżeńskie z pełnosprawnymi członkami grupy rówieśniczej oraz czuły się do tej grupy przynależne (Lipińska, 1999, s. 79).

Organizacja kształcenia integracyjnego oparta jest na odpowiednich przepisach i wytycznych regulujących realizację procesu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dzięki temu możliwe jest wykonywanie zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Ponadto program nauczania, program wychowawczy czy profilaktyczny jest dostosowany do indywidualnych potrzeb każdego ucznia oraz do jego możliwości psychofizycznych. Uczniowie mają stworzone odpowiednie warunki do nauki oraz możliwość przebywania w środowisku rówieśników o prawidłowym rozwoju. Uczniom z niepełnosprawnościami w oddziale integracyjnym przysługują co najmniej dwie godziny zajęć rewalidacyjnych. W oddziałach integracyjnych dodatkowo zatrudnia się nauczyciela mającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, którego zadaniem jest współorganizowanie kształcenia integracyjnego. Do zadań nauczyciela wspomagającego należy również dostosowanie nauczania do zaleceń zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego. Za zgodą organu prowadzącego daną placówkę w oddziale integracyjnym można również zatrudnić pomoc nauczyciela.

Rodzice dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz rodzice dzieci pełnosprawnych mogą obecnie dokonać ewentualnego wyboru szkoły integracyjnej czy ogólnodostępnej dla swojego dziecka. Minister edukacji narodowej w rozporządzeniu z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 poz. 1591), w paragrafie 2. ust. 1 i 2 określił, że: „Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w przedszkolu, szkole i placówce, w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym”.

Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaburzeń zachowania lub emocji, ze szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobu spędzania czasu wolnego i z kontaktów środowiskowych, trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmiany środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszego kształcenia za granicą (*Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 9 sierpnia 2017 r.* Dz. U. 2017 poz. 1591, art. 2, ust. 1–2).

Trudno jest sformułować zamkniętą, szczegółową listę poszczególnych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wynika to z tego, że grupy te zwielokrotniają się poprzez różnice, podziały i rozgraniczenia. W grupie osób z niepełnosprawnością zawiera się kilka, a nawet kilkadziesiąt grup uczniów dodatkowo uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności, a także niepełnosprawności sprzężone czy złożone (Chrzanowska, 2015, s. 433).

Postawy rodziców wobec kształcenia integracyjnego

Idea integracji ma w obecnych czasach zarówno wielu zwolenników, jak i przeciwników. Na różnorodność opinii na jej temat zdecydowanie mają wpływ stereotypy, uprzedzenia, ale także postawy społeczne wobec osób z niepełnosprawnościami. Wyniki badań pokazują, że wśród postaw wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnością dominują postawy negatywne (Chrzanowska, 2015, s. 95). Niezmiernie ważną kwestią wydaje się więc poznanie postaw rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i przy tym zdobycie informacji na temat motywów, którymi kierowali się ci rodzice dokonując wyboru szkoły/klasz integracyjnej. Zastanawiające może wydawać się zatem, czy zanim dokonali tego wyboru, znali system organizacji kształcenia integracyjnego i jego specyfikę.

Badania przeprowadzone w 2020 r. przez współautorkę niniejszego artykułu zrealizowane zostały przy użyciu metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietyzacji internetowej CAW za pomocą udostępnionego drogą elektroniczną na Facebooku kwestionariusza ankiety. Wzięły w nich udział grupy rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju uczęszczających do szkół/klas integracyjnych wraz z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Grupami tymi były: „Rodzice Rodzicom – porady, pomoc, wsparcie”, „Bliżej Rodzica”, „Rodzice we Włochach i Ursusie”, „Mamy z Warszawy”, „Rodzice z Ursynowa i okolic – pomoc, rady, ogłoszenia”, „Bemowskie mamusie”, „Fajni Rodzice”, „Rodzice z Piaseczna i okolic”. Kwestionariusz ankiety został zamieszczony również na profilu Facebook współautorki z prośbą o jego udostępnienie. W badaniu wzięło udział 111 rodziców. Dobór grupy badanej był celowy, tzn. grupę badaną stanowili wyłącznie rodzice, których dzieci uczęszczają do szkół/klas integracyjnych.

Celem badań było poznanie i zaprezentowanie postaw rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Główny problem badawczy został określony w następującym pytaniu: Jakie postawy prezentują rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych? W celu uzupełniania głównego problemu badawczego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

1. Co skłoniło rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju do wyboru szkoły/klas integracyjnej?
2. Czy rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju przed wyborem szkoły/klas integracyjnej znali sposób organizacji kształcenia integracyjnego?
3. Czy rodzicom dzieci o prawidłowym rozwoju znane jest pojęcie specjalne potrzeby edukacyjne?
4. Jaki stosunek mają rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych?
5. Jakie wady i zalety dostrzegają rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju w systemie kształcenia integracyjnego?
6. Czy według rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju uczniowie o wszystkich specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni uczęszczać do szkoły/klas integracyjnej?

Badania wykazały, że głównym motywem, którym kierowali się badani rodzice przy wyborze szkoły/klas integracyjnej dla swojego dziecka, była bliska odległość od miejsca zamieszkania. Drugim ważnym motywem przy wyborze szkoły/klas integracyjnej było przekonanie rodziców o tym, że kształcenie integracyjne jest najlepszą formą edukacji. Niewielka grupa rodziców przyznała, że szkoła/klasa integracyjna została im przez kogoś polecona. Wśród badanych byli także rodzice, którzy przyznali, że ich dziecko trafiło do szkoły/klas integracyjnej po prostu przez przypadek. Warto nadmienić, że większość badanej grupy (88%) stanowiły kobiety, mężczyzn było tylko 12%. W 59 wskazaniach badani rodzice zaznaczyli, że ich dzieci uczęszczają do szkoły podstawowej do klasy I–III, 40 wskazań respondentów dotyczyło klas IV–VI, natomiast szkoła średnia została wskazana 23-krotnie. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że większość badanych rodziców przy wyborze szkoły dla dziecka kieruje

się odległością placówki od miejsca zamieszkania, uważając równocześnie, że kształcenie integracyjne jest najlepszą formą edukacji.

Na tle udzielonych dodatkowych odpowiedzi dotyczących motywów, jakimi kierowali się rodzice przy wyborze szkoły/klasy integracyjnej dla swojego dziecka, wyróżnia się szczególnie jedna, w której rodzice przyznali, że zależało im, aby ich dzieci miały kontakt z osobami z trudnościami. Jak wynika z badań, 34,2% rodziców potwierdziło, że system kształcenia integracyjnego spełnił ich oczekiwania, ale byli też i tacy (29,7%), którzy uważali, że system ten nie spełnił ich oczekiwań. Aż 36% respondentów nie potrafiło określić, czy system kształcenia integracyjnego spełnił ich oczekiwania. Świadczyć to może o tym, że system kształcenia integracyjnego wymaga jeszcze wielu zmian, których kierunek i kształt warto zgłębić poprzez bardziej obszerne badania.

Przytaczając dalsze wyniki badań warto podkreślić, że większość badanych rodziców deklarowała, że przed wyborem szkoły/klasy integracyjnej znany im był sposób organizacji kształcenia integracyjnego. Być może był to więc świadomy wybór tej formy kształcenia dla ich dziecka. Badania również wykazały, które z poszczególnych specjalnych potrzeb edukacyjnych są rodzicom najbardziej znane. Z uzyskanych informacji można wnioskować, że rodzicom (w większości) znane były wszystkie specjalne potrzeby, zaś jako najbardziej znane wskazali potrzeby edukacyjne uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Dobrze znane były ankietowanym też potrzeby edukacyjne uczniów szczególnie uzdolnionych, zagrożonych niedostosowaniem społecznym czy niedostosowanych społecznie. Badani rodzice mieli zatem dużą świadomość problemów, z jakimi spotykają się uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W najmniejszym stopniu respondenci znali specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych.

Następnym badaniem zagadnieniem był stosunek rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju do uczniów z poszczególnymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Biorąc pod uwagę odpowiedzi respondentów, uzyskano informacje, że rodzice dzieci o prawidłowym rozwoju wykazują ogólnie zdecydowanie pozytywny stosunek do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, w tym w największym stopniu do uczniów niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i słabowidzących oraz z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją. Niezmiernie ciekawy zatem wydaje się fakt, że respondenci mają najbardziej pozytywny stosunek do uczniów z niepełnosprawnościami fizycznymi. Warto zwrócić uwagę, że jedynie zachowania uczniów o konkretnych specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą wpływać na zmianę ich stosunku do konkretnych grup dzieci, a szczególnie zauważalne jest to w przypadku uczniów niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz z zaburzeniami zachowania i problemami emocjonalnymi. W tym przypadku badani rodzice napotkali na pewne trudności w zadeklarowaniu swojego stosunku.

Jak wcześniej wspomniano, system kształcenia integracyjnego ma zarówno wielu zwolenników, jak i zdecydowanych przeciwników. Dość interesujące wydają się więc opinie rodziców o jego zaletach i ewentualnych wadach. Najczęściej wskazywaną przez badanych rodziców zaletą systemu kształcenia integracyjnego było

przekonanie o tym, że jest to forma włączania osób z niepełnosprawnością do społeczeństwa i że kształcenie integracyjne uczy wzajemnej akceptacji, tolerancji i empatii. Wymienianymi często przez badanych rodziców zaletami kształcenia integracyjnego była także mniejsza liczba uczniów w klasie, obecność drugiego nauczyciela, przeciwdziałanie stereotypom i uprzedzeniom oraz umożliwianie nabywania umiejętności udzielania pomocy. Co ciekawe, w mniejszym stopniu rodzice uważają, że system kształcenia integracyjnego może nieść ze sobą naukę odpowiedzialności, stwarzanie okazji do rozwoju niestandardowych umiejętności oraz możliwość obserwacji relacji rówieśniczych przez nauczyciela.

Optymizmem napawa bez wątpienia to, że system kształcenia integracyjnego ma w ocenie rodziców więcej zalet niż wad. Według badanych rodziców największą wadą systemu kształcenia integracyjnego jest brak akceptacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych przez ich rówieśników oraz obawa rodziców uczniów o prawidłowym rozwoju o bezpieczeństwo swoich dzieci czy wręcz traktowanie klas integracyjnych jako klas gorszych. Na szczególną uwagę zasługują między innymi wypowiedzi respondentów, że „dzieci takie zaburzają pracę całej klasy”, „brakuje współpracy pomiędzy nauczycielem wiodącym a nauczycielem wspierającym” oraz „szkoły są nieprzygotowane do wspierania uczniów z dodatkowymi potrzebami”. Pozostałymi niedoskonałościami wymienianymi przez rodziców były braki kadrowe wśród nauczycieli, problemy z realizacją materiału szkolnego spowodowane wolniejszym tempem pracy, obniżenie dyscypliny w czasie prowadzenia lekcji spowodowane nieodpowiednim przygotowaniem klasy integracyjnej. Rodzice mieli także obawy dotyczące ewentualnego obniżenia poziomu wymagań w klasie integracyjnej w stosunku do pozostałych uczniów, występowania sytuacji trudnych/problemowych związanych z zachowaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które mogą dezorganizować pracę całej klasy, zmniejszenia oczekiwań i pobłażliwość w stosunku do uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ankietowani zatem głównie obawiają się o bezpieczeństwo swoich dzieci, co spowodowane jest niektórymi zachowaniami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wskazują na problemy związane z zaburzeniami zachowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które dezorganizują pracę klasy i pozostałych uczniów.

Niezwykle istotną kwestią w kształceniu integracyjnym jest wpływ obecności uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole/klasie integracyjnej na dzieci o prawidłowym rozwoju. Nie da się jednoznacznie określić, czy obecność w klasie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozytywnie czy negatywnie wpływa na poziom nauczania. Potwierdza to spora grupa badanych rodziców. Co ciekawe, wiele osób w ogóle nie było w stanie określić, czy istnieje jakakolwiek zależność między poziomem nauczania a obecnością w klasie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nieliczna tylko grupa rodziców wyraża opinię, że obecność w klasie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych podwyższa poziom nauczania, natomiast ¼ ankietowanych twierdzi, że ich obecność obniża poziom nauki. Jako najistotniejsze problemy związane z uczęszczaniem dziecka/dzieci do szkoły/klasy integracyjnej z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych zdecydowana większość badanych rodziców wymienia te, które są związane z zachowaniem uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz z edukacją. Można było także spotkać się z zarzutami, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie

są włączani właściwie w funkcjonowanie klasy oraz że brakuje nauczycieli mających odpowiednie kwalifikacje do pracy z takimi dziećmi. Zauważalna jest więc zarówno potrzeba kształcenia specjalistów, jak i zwiększenia kadry wykwalifikowanych pedagogów, odpowiednio przygotowanych do pracy z tą grupą uczniów.

Analizując odpowiedzi badanych rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju uczęszczających do szkół/klas integracyjnych, można zauważyć, że większość z nich poleciłoby innym rodzicom wybór takiego systemu nauki, chociaż duża grupa rodziców nie była w stanie wyrazić w tej kwestii swojego zdania. Rodzice w większości uważają, że kształcenie integracyjne powinno być bardziej powszechne i dostępne. Są oni zatem otwarci na integrację osób z niepełnosprawnościami, a także popierają włączanie osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do społeczeństwa. Uważają ponadto, że idea integracji osób z niepełnosprawnościami oraz ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest słuszna i powinna być bardziej popularyzowana wśród naszego społeczeństwa. Osoby z niepełnosprawnościami, niezależnie od poziomu ich funkcjonowania, powinny mieć (w opinii sporej grupy rodziców) możliwość funkcjonowania w grupie rówieśniczej i uczestnictwa we wszystkich aspektach życia społecznego.

Propozycje zmian w systemie i organizacji kształcenia integracyjnego

W świetle przeprowadzonych badań system kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach wymaga wielu istotnych zmian, przede wszystkim w organizacji. Zdaniem rodziców największymi zmianami, jakie powinny być wprowadzone, są szkolenia i doksztalcanie się przez nauczycieli oraz większe skupienie się na indywidualnych potrzebach uczniów. Badani rodzice zauważają wręcz pewne bariery ze strony nauczycieli, które mogą wynikać albo z niewiedzy, albo ze zbyt powierzchownej obserwacji uczniów. Wart uwagi jest również fakt, że ponad połowa ankietowanych nie jest w stanie określić, czy i jakie zmiany w ogóle powinny być wprowadzone w organizacji kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Bez względu jednak w każdej placówce edukacyjnej powinno się kłaść nacisk przede wszystkim na uświadamianie dzieci/uczniów o społecznej roli integracji. Praktyka funkcjonowania niektórych uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zwłaszcza o skłonnościach do zmiany swojego zachowania) dowodzi, że spotykają się oni z brakiem zrozumienia wśród rówieśników o prawidłowym rozwoju i ze strony ich rodziców. Integrując społecznie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stwarzamy im warunki, aby mogły one uczyć się w szkole powszechnej, rozwijać się w naturalnym środowisku wśród pełnosprawnych rówieśników i aby nauczyły się funkcjonowania w społeczeństwie, które nie może ich izolować. W konsekwencji zostaną przełamane bariery, uprzedzenia i eliminowane postawy występujące w wielu sferach życia społecznego.

Podsumowanie

Intencją tego artykułu było zaprezentowanie postaw rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zdaniem badanych system kształcenia integracyjnego ma więcej

zalet niż wad. Jedną z takich wskazywanych zalet jest włączanie osób niepełnosprawnych do społeczeństwa oraz fakt, że integracyjny system kształcenia uczy wzajemnej akceptacji, tolerancji i empatii. Optymistyczne wydaje się to, że duża grupa rodziców wykazuje wrażliwość społeczną i stara się wychowywać swoje dzieci w duchu tolerancji i równości społecznej. Wyniki badań dość jednoznacznie ukazały, że choć większość badanych rodziców ma ogólnie dość zróżnicowany stosunek do systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to w przeważającej większości stosunek ten jest pozytywny.

Obecnie realizuje się wiele kampanii edukacyjnych oraz akcji informacyjnych na temat edukacji integracyjnej. Ich głównym celem jest zwiększenie świadomości społecznej i pogłębienie wiedzy na temat systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Propagowana jest idea, według której uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinni uczęszczać do szkół/klas wraz z dziećmi o prawidłowym rozwoju. Bez wątpienia system kształcenia integracyjnego, choć wymaga pewnych zmian i udoskonaleń, stanowi przyszłość edukacji w Polsce, a sformułowane wnioski mogą być pomocne przy dokonywaniu ewentualnych zmian w tym systemie oraz przyczynić się do poprawy funkcjonowania placówek integracyjnych.

Bibliografia

- Bogdanowicz, M. (1995). Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 216–223.
- Chrzanowska, I. (2015). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Frączek, Z. (2017). *Wychowawcze funkcjonowanie rodziny a zachowanie uczniów w środowisku szkolnym*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Hulek, A. (1980). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Kruk-Lasocka, J. (2012). *Dostrzec dziecko z perspektywy edukacji włączającej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lipińska, J. (1999). Układ stosunków emocjonalno-społecznych między dziećmi w integracyjnych klasach szkolnych. W: A. Maciarz (red.), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych* (s. 79). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łoskot, M. (2010). Specjalne Potrzeby Edukacyjne wyzwaniem dla edukacji XXI wieku. *Głos Pedagogiczny*, 20, 4–9.
- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Warszawa: WN PWN.
- Plopa, M. (1983). Czynniki typologie postaw rodzicielskich. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 412–419.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz. U. 2017 poz. 1591.
- Szumski, G. (2011). Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej. W: Z. Gajdzica, *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej* (s. 13–23). Sosnowiec: Wydawnictwo Humanitas.
- Wojciszke, B. (2000). *Postawy i ich zmiana*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia* (s. 79–83). Gdańsk: GWP.

Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

Netografia

Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych przyjęte przez Światową Konferencję Dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp I Jakość, UNESCO 1994, https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf (dostęp: 19.02.2020).

The Warnock Report (1978). Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, London. <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html> (dostęp: 19.04.2020).

ATTITUDES OF PARENTS OF CHILDREN WITH NORMAL DEVELOPMENT TOWARDS THE EDUCATION SYSTEM OF PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract

The article focuses on the issues related to the education system of students with special educational needs. At the beginning, the concept of "parental attitude" was analysed and the main typology of parental attitudes was discussed. Then the concept and the essence of special educational needs and integrate education, inclusive education were explained along with the relationship between them. The organization of integrate education was also characterized. The main part of the publication is devoted to the presentation of the results of research carried out in order to learn about and present the attitudes of parents of children with normal development towards the education system of pupils with special educational needs. The research was carried out using the diagnostic survey method and survey technique. These studies have shown that parents of children with normal development mostly have a positive attitude towards the education system of students with special educational needs. Only some of them, who are in the minority, present a strongly or rather negative attitude. Parents of children with normal development demonstrate a great knowledge about the integrate education system. There is no doubt that the entire modern education system is currently struggling with criticism not only from parents and educators, but also from the students themselves. An important activity that should take place in every educational institution is, above all, the promotion of the idea of integration. Both the integrate and inclusive education system is the future of education in Poland. That is why it is so important and necessary to undertake educational activities that increase knowledge and social awareness in this area. Thus, the creation of integrated classes becomes an opportunity for children with special educational needs because functioning in such a class enables proper social development with peers with normal development.

Keywords: inclusive education, integrate education, special educational needs, social attitudes

SPIS ROCZNIKA 2021

OPRACOWANIA NAUKOWE

- Kazimierz Pospiszyl*
Przestępstwa seksualne osób z niepełnosprawnością intelektualną w świetle hipotezy
pozornej dewiacji (1)5
- Kamil Miszewski*
Funkcjonowanie w izolacji więziennej skazanych na ekstremalnie długie kary pozbawienia
wolności a szansa na udaną readaptację po zwolnieniu (1)17
- Dorota Chmiec, Anna Prokopiak*
Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji (1)28
- Beata Antoszevska*
Nauczyciele szkół zorganizowanych w podmiotach leczniczych – teoretyczna i empiryczna
analiza zagadnienia (2)85
- Karolina Mudło-Głagolska*
Adaptacja i walidacja Wielowymiarowej Skali Postaw wobec Edukacji Włączającej (2)101
- Marcin Jurczyk*
Strategie adaptacji młodzieży do napięcia wywołanego sytuacją trudną (2)113
- Joanna Kobosko*
Tożsamość społeczno-kulturowa a akceptacja siebie jako osoby z głuchotą prelingwalną,
użytkownika implantu ślimakowego – badanie wstępne (3)165
- Leszek Ploch*
Dymensje w synergii działań twórczych uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (3)176
- Małgorzata Banasiak*
The challenges of modern education – students with Asperger Syndrome (autism spectrum
disorder) in the classroom (3)186
- Katarzyna Plutecka*
Wokół pedagogiki rdzenia tożsamości Głuchych (4)245
- Karolina Mudło-Głagolska*
Postawy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wobec inkluzji edukacyjnej a dostosowanie
społeczne uczniów z niepełnosprawnością (4)255
- Iwona Mysliwicz*
Przemoc symboliczna w domu pomocy społecznej wobec osoby z niepełnosprawnością
intelektualną (4)269
- Karolina Skarbek*
Children with an inclination for mathematical giftedness in early primary school education (4)280
- Magdalena Bełza-Gajdzica, Zenon Gajdzica*
Dobre praktyki współpracy szkoły ogólnodostępnej i specjalnej (5)325
- Marzena Buchnat, Aneta Wojciechowska*
Edukacja zdalna podczas pandemii COVID-19 uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością
intelektualną oraz z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opinii nauczycieli
i nauczycielek (5)334
- Katarzyna Pawelczak*
Niepełnosprawność intelektualna – w stronę modyfikacji kontekstów teoretycznych (5)347
- Iwona Konieczna*
Mothers' perspective on the functioning of a family with a child with special
communication needs – preliminary research (5)360

Z PRAKTYKI PEDAGOGICZNEJ

- Diana Aksami, Katarzyna Kruś-Kubaszewska*
Trudne drogi adaptacji matek do głębokiej niepełnosprawności intelektualnej dziecka (1)39
- Zofia Palak*
Blogi – nowe forum rodziców dzieci z niepełno sprawnosćiami (1)55
- Bogumiła Bobik*
Plany życiowe młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako obszar pracy
pedagoga szkolnego (2)127
- Hanna Grzesiak*
Historyczne uwarunkowania edukacji włączającej w Japonii (2)140
- Dominika Niemyjska*
Trudności pokarmowe u dzieci ze spektrum autyzmu – propozycja strategii rozszerzania
diety u dziecka z ASD (3)196

- Małgorzata Kupisiewicz, Joanna Rostkowska*
Multimedialne treningi uwagi słuchowej stosowane w terapii zaburzeń przetwarzania słuchowego (3)207
- Diana Aksamić*
Wspieranie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w przedszkolu specjalnym – ujęcie praktyczne (4)297
- Monika Gałkowska, Katarzyna Kruś-Kubaszewska*
Zapobieg wykluczeniu – rola terapeutów i rodziców we włączaniu dziecka z niepełnosprawnością do systemu edukacji (5)370
- Hubert Iwanicki, Agnieszka Lacek*
Postawy rodziców dzieci o prawidłowym rozwoju wobec systemu kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (5)387

ZASŁUŻENI DLA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ

- Marzenna Zaorska*
Profesor Zdzisław Dąbrowski (1939–2020) (1)63
- Marzenna Zaorska*
Józef Mendruń (1939–2021) (2)148

Z KRAJU I ZE ŚWIATA

- Elżbieta Paradowska*
Sprawozdanie z II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z cyklu *Dziecko i rodzina* – obrady sekcji III *Edukacja włączająca – wyzwania dla dziecka i rodziny*, 27 kwietnia 2021 (4)314

PRAWO I PRAKTYKA

- Małgorzata Szeroczyńska*
Polskie regulacje dotyczące zapewnienia dostępności dla osób z niepełnosprawnością (1)65
- Michał Długosz*
Prace domowe w świetle prawa (2)153
- Małgorzata Szeroczyńska*
Dostępność cyfrowa stron internetowych podmiotów publicznych dla osób z niepełnosprawnościami (3)223

RECENZJE

- Maja Zielińska*
Magdalena Cieślukowska, Marcin Szostakowski (red.): Warsztaty badawcze doktorantów: między teorią a praktyką metodologiczną. Wydawnictwo APS, Warszawa 2019, ss. 250 (1)78
- Teresa Żółkowska*
Joanna Głodkowska (red. nauk.): Dydaktyka specjalna. T. 1. W horyzoncie znaczeń, koncepcji i praktyki pedagogicznej. T. 2. Od konstruktów teoretycznych do modeli badawczych. Wydawnictwo APS, Warszawa 2020, ss. 336, 380 (3)237
- Agnieszka Stefanow*
Jacek J. Bleszyński: Co osoby z autyzmem mówią nam o sobie. Raport z badań. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2020, ss. 192 (4)318

NASZYM CZYTELNIKOM POLECAMY

- Elżbieta Sadowska: Zachowania komunikacyjne dzieci z autyzmem. Wpływ deficytów kompetencji komunikacyjnej na sposób porozumiewania się dzieci z autyzmem. Wydawnictwa UW, Warszawa 2020, ss. 294 (*Patrycja Karolina Lukasiak*) (1)
- Mariusz Snopek: Więźniowie poszkodowani – psychospołeczne funkcjonowanie osób zdegradowanych w przestrzeni penitencjarnej. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019, ss. 350 (*Anna Tulej*) (2)
- Christopher Lynch: Lęk u dzieci ze spektrum autyzmu. Praktyczne porady dla rodziców. Wydawnictwo UJ, Kraków 2021, ss. 224 (*Olga Kulig*) (3)
- Leszek Ploch: W kręgu chorób rzadkich. Dominacja zaistnienia. Wydawnictwo Difin, Warszawa 2021, ss. 366 (*Milena Miałkowska-Kozaryna*) (3)
- Simon Baron-Cohen: Poszukiwacze wzorów. Autyzm a ludzka wynalazczość. Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2021, ss. 324 (*Olga Kulig*) (4)
- Tony Attwood, Craig R. Evans, Anita Lesko (red.): My daliśmy radę, tobie też się uda! Przewodnik po życiu na świecie dla osób z zespołem Aspergera. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2020, ss. 448 (*Olga Kulig*) (5)