

Edukacja dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej w masowych szkołach

Michał Korbelak, Monika Lizak

Wydział Nauk Społecznych, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

A b s t r a k t: W artykule przedstawiono zagadnienia merytoryczno-teoretyczne z obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zadania poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinie oraz procedury wsparcia i pomocy w odniesieniu do dzieci wymagających tego typu pomocy. Przedstawiono procedury udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opisano nauczanie dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej szkole, przygotowania szkoły do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Scharakteryzowano relacje między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi, przedstawiono możliwości i bariery ich integracji. Opisano czynniki, które zapewniają rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

S ł o w a k l u c z o w e: dziecko niepełnosprawne, specjalne potrzeby edukacyjne, edukacja dziecka, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, szkoła, nauczyciel

1. Wprowadzenie

Tylko nieliczne kraje nie mają w swojej konstytucji prawa zapewniającego formy szkolenia i opieki nad upośledzonymi, ale i u nich praktyka wyprzedza teorię, tzn. i tam istnieją szkoły i formy opieki nad tymi dziećmi. Dziecko upośledzone ma prawo do nauki i opieki z racji swojego człowieczeństwa, a celem rehabilitacji jest rozwój jednostki, jej szczęście osobiste i niezależność społeczna. Istnieje wiele podmiotów udzielających pomocy i wsparcia dzieciom i ich rodzinom, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Poradnictwo pedagogiczne powstało na początku XX wieku, głównie dzięki zapotrzebowaniu społecznemu na poradnictwo zawodowe (Skałbana, 2009, s. 18). Od 1907 roku, dzięki powstaniu pierwszych poradni psychotechnicznych, poradnictwo funkcjonowało jako forma instytucjonalna. Starania Marii Grzegorzewskiej przyczyniły się do powstania poradni,

Korespondencja w sprawie artykułu: dr Michał Korbelak, Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Nauk o Wychowaniu, ul. Waryńskiego 14, 33-100 Tarnów, Poland, tel. +48 14 65 65 524, e-mail: michal.korbelak@mwse.edu.pl.

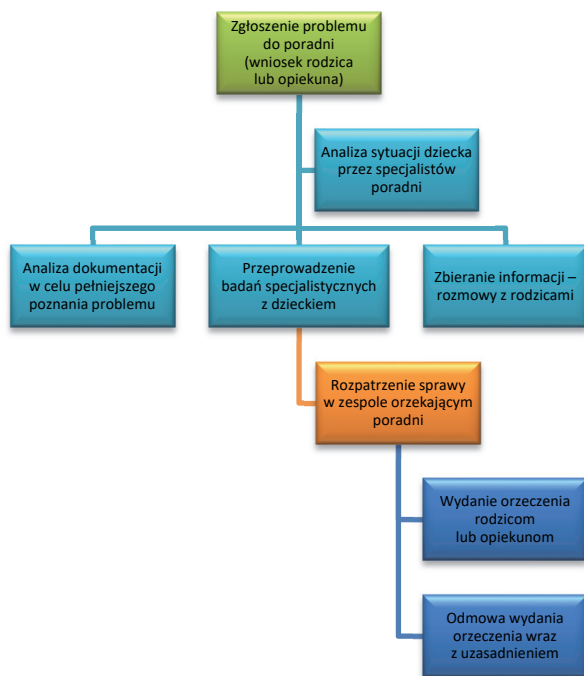
której głównym zadaniem było udzielanie pomocy dzieciom upośledzonym umysłowo (zapewnianie im odpowiednich warunków kształcenia). Od 1975 roku sytuacja w tym zakresie uległa poprawie za sprawą pedagogów szkolnych (Skałbani, 2009, s. 13).

W 1958 roku utworzono pierwsze poradnie psychologiczne, brak było jednak należytej współpracy poradni ze szkołami, które nie przejmowały zadań związanych z wczesnym rozwiązywaniem problemów chorych dzieci. Powstałe poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP) zaczęły udzielać dzieciom, młodzieży oraz rodzicom i nauczycielom pomocy psychologiczno-pedagogicznej związanej z wychowywaniem i kształceniem. Poradnie wspomagały przedszkola, szkoły i placówki w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2013 r., poz. 199). Działające w poradniach zespoły zaczęły wydawać orzeczenia oraz udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej dotyczącej między innymi:

- a) indywidualnego nauczania uczniów;
- b) indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego;
- c) kształcenia specjalnego dzieci i młodzieży z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi;
- d) zajęć rewalidacyjno-wychowawczych dla osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu głębokim;
- e) wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci niepełnosprawnych bądź zagrożonych niepełnosprawnością.

Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej polega z kolei na: prowadzeniu terapii dzieci i młodzieży oraz wspomaganie ich rodzin; udzielaniu wsparcia dzieciom i młodzieży podczas wyboru kierunku kształcenia, zawodu, planowaniu kariery zawodowej; udzielaniu pomocy rodzicom w rozwijaniu indywidualnych potrzeb edukacyjnych oraz indywidualnych predyspozycji psychofizycznych dzieci i młodzieży (Dz.U. z 2013 r., poz. 199).

Dzieci z orzeczeniami trafiają najczęściej do szkół masowych, dyrektor szkoły zaś nie może odmówić im przyjęcia do szkoły/ośrodka, jeżeli w obwodzie zamieszkania dziecka z orzeczoną niepełnosprawnością nie ma szkoły specjalnej. Starosta może skierować dziecko do najbliższego powiatu prowadzącego taką szkołę. Podręczniki do nauczania specjalnego są dofinansowywane z budżetu państwa (Ustawa o systemie oświaty, tj. Dz.U. z 2016 r., poz. 1943). Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest uczniom z niedostosowaniem społecznym, z niepełnosprawnością, ze szczególnymi uzdolnieniami, z chorobą przewlekłą, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami komunikacji językowej, z zaniedbaniami środowiskowymi związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, z niepowodzeniami edukacyjnymi (Dz.U. z 2013 r., poz. 532). Pomoc może być udzielana z inicjatywy: rodzica ucznia, samego ucznia, dyrektora przedszkola lub szkoły, nauczyciela, kuratora sądowego, pracownika socjalnego, higienistki szkolnej, pielęgniarki środowiskowej. Poradnia po przeprowadzeniu badań wydaje opinię lub orzeczenie dotyczące badanego ucznia na pisemny wniosek rodzica dziecka lub ucznia (jeżeli jest osobą pełnoletnią) w terminie nie dłuższym niż trzydzieści dni, a w szczególnie uzasadnionych przypadkach w terminie do sześćdziesięciu dni od dnia złożenia wniosku. Istnieje możliwość odwołania od wystawionej opinii do kuratora oświaty w terminie czternastu dni od dnia jej otrzymania (Dz.U. z 2004 r., poz. 2572).



Rysunek 1. Procedura wydawania orzeczenia

Źródło: Skałbiana, 2009, s. 69.

Do opracowania opinii/orzeczenia są brane pod uwagę: rezultaty spostrzeżeń, badania psychologiczne, logopedyczne, pedagogiczne, lekarskie, opinia nauczycieli, specjalistów udzielających pomocy psychologiczno-pedagogicznej (Dz.U. z 2013 r., poz. 199). Dyrektorzy placówek na podstawie opinii/orzeczeń planują i koordynują udzielanie pomocy dzieciom. By pomóc zniwelować trudności uczniów w edukacji, organizuje się zajęcia: „rozwiązujące uzdolnienia, klasy terapeutyczne, zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu oraz planowaniem kształcenia i kariery zawodowej w przypadku uczniów gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych, zajęcia psychoedukacyjne, warsztaty, szkolenia, porady i konsultacje, zajęcia specjalistyczne (zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia logopedyczne, socjoterapeutyczne i inne zajęcia o charakterze terapeutycznym)” (Głodkowska, 2012, s. 98).

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych skierowani do szkół powszechnych często nie potrafią sprostać wymogom programów nauczania obowiązujących w szkołach powszechnych (Głodkowska, 2012, s. 91–94). Niejednokrotnie uczeń niepełnosprawny w szkole powszechnej nie jest w stanie poradzić sobie z trudnościami podczas lekcji, ma problemy z pisaniem, czytaniem, liczeniem oraz nawiązywaniem relacji z rówieśnikami. Często nie potrafi dostosować się do regulaminu szkoły, wolno przyswaja pojęcia – szczególnie z przedmiotów ścisłych. Uczeń niepełnosprawny w uzasadnionym przypadku może zostać odroczonej od obowiązku szkolnego i może rozpocząć naukę np. w 10. roku życia, przedłużając ten obowiązek do 21. roku (w przypadku osób niepełnosprawnych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym), a nawet do 25. roku życia (w przypadku upośle-

dzenia w stopniu głębokim). Osoby te potrzebują systematyczności oraz indywidualnego toku i sposobu pracy, wielokrotnego powtarzania zadań, ciągłego wsparcia i motywacji ze strony nauczyciela (Janiszewska-Nieścioruk, 2004, s. 258). Uczniowie niepełnosprawni są zazwyczaj starsi o rok lub dwa od rówieśników (Maciarz, 1999, s. 32). Nauczanie dziecka niepełnosprawnego w ogólnodostępnej szkole w dużym stopniu zależy od jego sytuacji rodzinnej, przeświadczenia rodziców o potrzebie kształcenia, a także postaw rodziców uczniów sprawnych.

W szkołach jest często organizowane nauczanie integracyjne, które szczególnie koncentruje się na uczniu z orzeczeniem o niepełnosprawności. Podejmowany jest również indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych. Nauczyciele współpracują ze specjalistami (psycholog, pedagog, logopeda). Klasy integracyjne liczą 15–20 uczniów, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych. W przypadku dzieci z poważnymi zaburzeniami uczniów w sali jest mniej (Materka, 2005, s. 8). Oprócz nauczyciela przedmiotu w lekcji uczestniczy nauczyciel wspomagający, który troszczy się o odpowiedni dobór zadań, wie, w jaki sposób zaprezentować trudne części materiału (Materka, 2005, s. 9; Tomkiewicz-Bętkowska, Krztoń, 2014, s. 42). Otacza on opieką wychowawczą uczniów niepełnosprawnych wraz z wychowawcą klasy i pedagogiem szkolnym, podtrzymuje kontakt z rodzicami, zawiadamia o trudnościach i postępach, zapisuje informacje do zeszytu korespondencji ucznia. Podczas zajęć lekcyjnych uwaga skupiona jest na całej klasie. Kładzie się nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów, nauczyciel staje się specjalistą i bierze odpowiedzialność za wszystkie dzieci – sprawne i niepełnosprawne – biorące udział w procesie dydaktycznym. Bardzo ważne jest uznanie różnic indywidualnych oraz odpowiedni dobór metod i treści edukacji (Rękawek, 2006, s. 49–50). Wynika stąd, że każdy, uczeń bez względu na stan zdrowia, sprawność, wygląd ma prawo do nauki (Szumski, 2010, s. 23).

Niezwykle istotnym elementem jest integracja społeczna osób niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej. Decydujący wpływ na integrację mają osobowościowe cechy psychofizyczne uczniów, ich wygląd, umiejętności, wiek, sukcesy w nauce (Maciarz, 1999, s. 35). Często podkreśla się kompetencje społeczne dziecka, czyli umiejętność nawiązywania kontaktów, towarzyskość, zdolność współpracy w zespole, serdeczność, poczucie humoru (Bąbka, 2001, s. 190–191). Integracja ma uzmysłowić uczniom, że osoby o różnorodnych stopniach i rodzajach niepełnosprawności były, są i będą (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 29). W gestii nauczycieli leży kreowanie warunków integracji, pozytywnych postaw emocjonalno-społecznych między pełno- i niepełnosprawnymi uczniami, aby złamać bariery między nimi. Dzięki temu osoby niepełnosprawne mogą czuć się swobodnie i mają poczucie przynależności do grupy szkolnej (Maciarz, 1999, s. 63). Można ponadto wykluczyć nietolerancję czy negatywne nastawienia (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 7). Często podczas obserwacji dzieci można zauważyć, iż uczniowie pełnosprawni traktują rówieśników niepełnosprawnych z pewnym dystansem. Dzieje się tak, ponieważ dzieci te nie są w pełni dojrzałe emocjonalnie i społecznie. Dziecko niepełnosprawne intelektualnie nie wie o swojej izolacji, a kontakt z rówieśnikami traktuje pozytywnie. Mimo to chce przebywać z rówieśnikami. W integracji dzieci niepełnosprawnych ważną rolę odgrywają rodzice uczniów pełnosprawnych i ich postawa wobec nich. Istnieją jednakże pewne bariery i możliwości integracji. Do barier integracji pełno- i niepełnosprawnych uczniów w szkole można zaliczyć na przykład (Maciarz, 1999, s. 44–45):

- a) nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli – zbytnia ich pobłażliwość w ocenianiu wiadomości i umiejętności uczniów niepełnosprawnych powoduje spadek sukcesów w nauce oraz degradowanie ich w środowisku rówieśników;

- b) bariery architektoniczne – nieodpowiednie przystosowanie środowiska szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, m.in.: brak podjazdów, wind, odpowiednio szerokich drzwi, brak odpowiednich toalet;
- c) kulturowe – od dzieciństwa modeluje się w strukturach poznawczych dziecka budowa ludzkiego wyglądu. W literaturze, bajkach dla dzieci występują bohaterowie, którzy charakteryzują się negatywnymi cechami osobowości, przy czym cechy te podkreślane są brzydotą ich wyglądu fizycznego. To umacnia w dziecku postrzeganie własnej ułomności fizycznej. Uczniowie „ładni” są bardziej akceptowani przez rówieśników.

Integracja uczniów sprawnych z niepełnosprawnymi ma swoje korzyści, takie jak:

- a) zdrowe dzieci uczą się cierpliwości, wytrwałości w realizowaniu różnych codziennych zadań, uprzejmości, odpowiedzialności, tolerancji, przyjaźni z drugą osobą, akceptują rówieśników niepełnosprawnych, zwiększa się ich świadomość, że wszyscy są tacy sami, rozumieją, że każde dziecko ma prawo do nauki i życia;
- b) uczniowie niepełnosprawni zwiększają doświadczenia, przewartościowują się na lepsze, zwiększają swój obszar działalności umysłowej i fizycznej, mają poczucie, że przynależą do grupy, mogą spełniać swoje potrzeby psychiczne (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 340).

Bardzo ważna jest współpraca szkoły z rodzicami dziecka z określoną niepełnosprawnością. Rodzina taka tworzy niezwykle charakterystyczną grupę społeczną, realizuje nie tylko funkcje socjalizacyjne, wychowawcze, lecz także rehabilitacyjne i rewalidacyjne (Głodkowska, 2012, s. 234). Rodzice często obwiniają się, obniżają przez to swoją samoocenę i uważają, że nie podołają w rolach rodzicielskich. Zadaniem specjalistów jest zminimalizować w nich poczucie winy. Istotne jest wzmacnianie przekonania rodziców o posiadaniu wpływu na los dziecka, uczenie ich dostrzegania tego, że dziecko zmienia się i rozwija. W ośrodkach specjalistycznych otrzymują informacje odnoszące się do diagnozy i bieżących możliwości funkcjonowania dziecka oraz uzyskują wiadomości na temat systemu wspomagania (Głodkowska, 2012, s. 235–236). Dla specjalistów bardzo ważna jest wiedza o rodzinie ucznia niepełnosprawnego dotycząca między innymi:

- a) nastawienia do ucznia (stosunek rodziców do nauki ucznia, kompetencja rodziców do pomagania szkole w pełnieniu jej funkcji wychowawczych, zadania dziecka w domu, zbieżności bądź rozbieżności między normami a wymaganiami domu oraz szkoły);
- b) atmosfery emocjonalnej istniejącej w domu (stosunki między rodzicami, potencjalny konflikt między dorosłymi, wpływ na dziecko, rodzeństwo i ich stosunki, uświadomienie odpowiedzialności za los dzieci).

Koordynacja działań szkoły z rodzicami i udoskonalanie funkcjonowanie rodziny włącza rodziców w proces dydaktyczno-wychowawczy szkoły. Ujmuje działania takie jak: dostarczanie właściwej wiedzy z zakresu wychowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, dostarczanie wiedzy z zakresu integracji, przekazywanie uczniom właściwej pomocy, wiedzy odnoszącej się do indywidualizacji kształcenia dziecka (Popławska, Sierpińska, 2001, s. 79).

Nauczyciele oferują rodzicom dzieci niepełnosprawnych różne formy pomocy (Bąbka, 2001, s. 137), między innymi:

- a) wspieranie rewalidacyjne – opracowanie działań z dzieckiem w domu, przedstawianie sensu uczenia samodzielności;
- b) wspieranie psychoemocjonalne – rozmowy z rodzicami, terapia dysfunkcji życia wewnątrz rodziny, tłumienie napięć i szkodliwych sytuacji;

- c) wspieranie opiekuńczo-wychowawcze – zaopatrywanie we właściwą literaturę, ćwiczenia z dzieckiem, przekazywanie tygodniowego planu pracy.

Z tego typu wsparcia mogą skorzystać także rodzice uczniów pełnosprawnych. Do znaczących form efektywnej współpracy z rodziną uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należą tzw. „wewnątrzrodzinne atuty funkcjonowania” – czyli zasoby oraz predyspozycje rodziny – a także rozmowy terapeutyczne, które mają naturę działań doraźnych, a celem ich jest pomoc w zapobieganiu kłopotom zgłaszanym przez rodziców. Istotna jest pedagogizacja rodziców – stałe udoskonalanie posiadanej przez nich wiedzy pedagogicznej na temat wychowania ich dzieci. Pedagogizacja jest prowadzona m.in. przez poradnie specjalistyczne, instytucje oświatowe (Głodkowska, 2012, s. 244). Rodzice dzieci niepełnosprawnych chcą, aby poprzez relacje z rówieśnikami pełnosprawnymi obudzić w nich poczucie wartości, wzbudzić zaufanie do otoczenia (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 31). Nie chcą, by specjaliści narzucali swoje zdanie lub ich oceniali. Rodzicom zależy na tym, by niepełnosprawność nie dziwiła nikogo, aby ludzie nie wytykali ich dziecka palcami i przez to ich nie krzywdzili (Kazanowski, Osik-Chudowolska, 2003, s. 32). Pragną oni, by ich dziecko niepełnosprawne mogło uczyć się w sąsiedztwie domu, tak jak inne dzieci, by miało możliwość dojrzewania, rozwijania samodzielności oraz niezależności i nie było poddawane ciągłym zajęciom korekcyjnym.

2. Badania

Dla pełniejszego zobrazowania zjawiska edukacji dzieci z niepełnosprawnością i posiadanymi opiniami/orzeczeniami poradni psychologiczno-pedagogicznej przeprowadzono ankietyzację trzydziściorga nauczycieli z dwóch szkół podstawowych.

Ustalono główny problemem badawczy: Czy uczniowie o szczególnych potrzebach edukacyjnych mają poczucie przynależności do zbiorowości uczniowskiej? Poszerzono go o następujące pytania szczegółowe:

1. Czy dziecko czuje się akceptowane w środowisku szkolnym?
2. Co uskutecznia pracę z dziećmi o szczególnych potrzebach edukacyjnych?
3. Jakie jest odniesienie rodziców oraz nauczycieli do uczęszczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do placówki, w której uczą się dzieci zdrowe?
4. Co decyduje o pozytywnej i negatywnej integracji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej?

Przyjęto hipotezy główne:

1. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają duże poczucie przynależności do środowiska uczniów pełnosprawnych w ogólnodostępnych szkołach.
2. Szkoła spełnia wymogi standardów przygotowania do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Sformułowano także hipotezy robocze:

1. Zakłada się, że dzieci z opiniami/orzeczeniami pozytywnie odnajdują się w środowisku szkolnym.
2. Zakłada się, że nauczyciele prowadzący zajęcia z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych potrafią zrozumieć ich problemy.

Tabela 1. Czy posłanie dziecka z orzeczeniem do szkoły ogólnodostępnej to dobra decyzja?

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|---------------------|---------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Tak | 20 | 66 |
| Nie | 10 | 34 |

Źródło: badania własne.

66% respondentów jest zdania, iż dobrą decyzją jest, aby dziecko z orzeczeniem/opinią uczęszczało do szkoły ogólnodostępnej.

Tabela 2. Odczucia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych wobec własnej klasy

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|-----------------------------|---------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Sympatia | 23 | 77 |
| Antypatia | 4 | 13 |
| Ani sympatia, ani antypatia | 3 | 10 |

Źródło: badania własne.

Na podstawie danych liczbowych zawartych w tabeli 2 można stwierdzić, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych czują sympatię w stosunku do swojej klasy.

Tabela 3. Opinie nauczycieli o stosunku uczniów do niepełnosprawnych rówieśników

| Warianty odpowiedzi | Liczba wskazań [L = 30]* |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Akceptacja wśród innych uczniów | 18 |
| Aprobata, ale bez udzielania pomocy | 6 |
| Pomoc | 16 |
| Izolacja | 2 |
| Odrzucenie | 4 |
| Ośmieszenie | 8 |
| Dokuczanie | 10 |
| Zrozumienie | 13 |
| Unikanie | 6 |

| | |
|--|---|
| Równe traktowanie | 9 |
| Inne (wykorzystywanie, czego nie jest świadomy; współczucie; cierpliwość; poświęcenie; wsparcie; strach; wiele to zależy od zespołu klasowego w większości przypadków) | 2 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Uczniowie niepełnosprawni są akceptowani wśród innych rówieśników, koledzy okazują im pomoc oraz zrozumienie.

Tabela 4. Sposób bycia uczniów „trudnych”, a dezorganizacja zajęć

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|---------------------|---------------------------|-----|
| | [L=30] | [%] |
| Tak, dezorganizuje | 19 | 63 |
| Nie dezorganizuje | 6 | 20 |
| Tak i nie | 5 | 17 |

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 4 wynika, że sposób bycia uczniów „trudnych” dezorganizuje zajęcia lekcyjne pozostałym uczniom. Z jednej strony trudniej prowadzi się lekcję ze względu na tzw. trudne dziecko, gdyż trzeba mu poświęcić więcej czasu kosztem innych dzieci. Nie nadążając za tokiem lekcyjnym, uczniowie niepełnosprawni mogą przejawiać frustracje, a niekiedy zachowania agresywne.

W polskim systemie kształcenia specjalnego przyjęto zasadę, że wychowanie dzieci niepełnosprawnych musi odbywać się w maksymalnie dostępnej integracji z dziećmi zdrowymi zarówno w środowisku rodzinnym, jak i szkolnym. Z przeprowadzonych badań wynika, że respondenci odnoszą się do tych zagadnień podobnie.

Tabela 5. Stopień zapewnienia przez szkołę i nauczycieli odpowiednich warunków rozwoju uczniom upośledzonym

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|---------------------|---------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| W dużym stopniu | 14 | 47 |
| W średnim stopniu | 13 | 43 |
| W małym stopniu | 3 | 10 |
| Nieprzygotowany | 0 | 0 |

Źródło: badanie własne.

Dane zawarte w tabeli 5 pozwalają na stwierdzenie, że nauczyciele i szkoła zapewniają odpowiednie warunki rozwoju uczniom upośledzonym.

Tabela 6. Skuteczność współpracy szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|---------------------|---------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Skuteczna | 12 | 40 |
| Nieskuteczna | 18 | 60 |

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 6 wynika, że 60% ankietowanych uważa, iż współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną jest nieskuteczna. Według opinii respondentów współpraca szkoły z poradnią psychologiczno-pedagogiczną najczęściej ogranicza się do wydania mało przydatnej opinii lub orzeczenia o uczniu. Niewielka jest ilość informacji na temat indywidualnej pracy na konkretnym przedmiocie w odniesieniu do badanych osób.

Ankietowani wskazywali najczęściej, że czynniki, które zapewniają rozwój uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, to odpowiednie wyposażenie pomieszczeń, np. w pomoce dydaktyczne, odpowiednie podejście nauczycieli do dzieci. Istotne są pozytywne stosunki pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi, które wyzwalają chęć uczęszczania do szkoły. Specjalny dobór metod oraz form pracy z uczniami, indywidualny program kształcenia pozwala takim uczniom na optymalny rozwój. Respondenci wskazywali na umiejętność pełnienia odpowiedzialnej opieki, wychowania i edukacji nad dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

W pracy z uczniami posiadającymi opinie lub orzeczenia poradni należy szczególnie zwracać uwagę na dokładne rozpoznanie przyczyn i rodzaju ich niepełnosprawności. Ważne jest zapoznanie się z opinią/orzeczeniem, a także utrzymywanie stałego kontaktu z rodzicami i współpraca z nimi. Osoby pracujące z dziećmi upośledzonymi muszą być stanowcze, a jednocześnie przyjazne dziecku. Dzieci te powinny mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa. Wymagany jest odpowiedni dobór nauczycieli z przygotowaniem specjalistycznym do tej trudnej pracy, którzy będą potrafili odpowiednio zachęcać, wspierać dzieci i pomagać im w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Istotne staje się zwracanie uwagi na specyficzne potrzeby dzieci, ich zainteresowania, możliwości osobowościowe, fizyczne, psychofizyczne i umysłowe. Należy włączać uczniów niepełnosprawnych w realizację takich samych zadań, jakie przeznaczone są dla uczniów pełnosprawnych, i sprawić, by czuli się w pełni akceptowane. Trzeba pokazywać tym dzieciom, że wszyscy szanują je i lubią za to, jakie są. Poprzez drobne sukcesy i osiągnięcia powinno się je przekonywać, że mogą dużo osiągnąć. Należy dobierać odpowiednie metody aktywizujące i formy pracy oraz indywidualne tempo dostosowane do predyspozycji uczniów.

Tabela 7. Postawa rodziców w stosunku do uczęszczania do szkoły masowej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych | |
|---------------------|---------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Pozytywna | 12 | 40 |
| Ambiwalentna | 8 | 27 |
| Neutralna | 3 | 10 |
| Negatywna | 7 | 23 |

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 7 pokazują, że postawa rodziców w stosunku do uczęszczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do szkoły masowej jest w większości wypadków pozytywna (40%) lub ambiwalentna (27%). Siedmioro ankietowanych (23%) było negatywnie nastawionych do tego zjawiska, a trzej (10%) określiło swoją postawę jako neutralną.

Tabela 8. Stosunek nauczycieli do uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych* | |
|-----------------------------|----------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Tak samo jak każdego ucznia | 18 | 60 |
| Jako indywidualny przypadek | 15 | 50 |
| Z życzliwością | 22 | 73 |
| Z troską | 22 | 73 |
| Ze szczególną opieką | 12 | 40 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 8 wynika, że nauczyciele traktują uczniów o szczególnych potrzebach z troską oraz z życzliwością (takie odpowiedzi zaznaczyło aż 73% ankietowanych). 60% wskazuje, że traktuje ich tak samo jak każdego ucznia, z uwzględnieniem zaleceń zawartych w opiniach poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz z uwzględnieniem rodzaju dysfunkcji. Jako indywidualny przypadek postrzega ucznia o szczególnych potrzebach edukacyjnych 50% badanych nauczycieli, a szczególną opieką otacza takiego wychowanka 40% ankietowanych.

Tabela 9. Korzyści kształcenia się wspólnego z uczniami niepełnosprawnymi

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych* | |
|---|----------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Możliwość korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa | 4 | 13 |
| Osiągnięcie lepszych wyników niż w szkołach specjalnych | 1 | 3 |
| Możliwość pełnienia ról społecznych (np. podejmowanie działania i komunikowanie się w sposób naturalny) | 9 | 30 |
| Otrzymywanie indywidualnej pomocy, która wspiera rozwój ucznia | 9 | 30 |
| Lepszy rozwój dzięki otoczeniu rówieśników o różnorodnych zdolnościach i upodobaniach | 14 | 47 |
| Modelowanie pozytywnych cech osobowości | 12 | 40 |
| Możliwość przygotowania ucznia niepełnosprawnego do życia w społeczeństwie | 15 | 50 |
| Poczucie przynależności | 13 | 43 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Ź r ó d ł o: badania własne.

Połowa badanych uważa, że korzyścią płynącą ze wspólnego kształcenia dzieci sprawnych i z niepełnosprawnościami jest możliwość przygotowania ucznia niepełnosprawnego do życia w społeczeństwie (50%). Prawie tyle samo ankietowanych (14 osób – 46%) uważa, że dzieci lepiej się rozwijają dzięki otoczeniu rówieśników o różnorodnych zdolnościach i upodobaniach, a 40% sądzi, że wspólna nauka wpływa na modelowanie pozytywnych cech osobowości. Dziewięć osób (30%) wskazało, że ważne jest otrzymywanie indywidualnej pomocy, która wspiera rozwój dziecka niepełnosprawnego, a tylko jedna za korzyść uznała osiąganie lepszych wyników w szkole masowej niż w szkołach specjalnych.

Tabela 10. Napotykanne trudności w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w masowej szkole

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych* | |
|--|----------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Brak tolerancji | 10 | 33 |
| Bariery architektoniczne | 8 | 27 |
| Brak fachowej kadry | 10 | 33 |
| Brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, klasy | 15 | 50 |
| Niewyrównane szanse edukacyjne | 13 | 43 |

| | | |
|---|----|----|
| Degradacja | 3 | 10 |
| Brak wzajemnego zrozumienia zachowania | 15 | 50 |
| Brak środków finansowych na zagospodarowanie placówki | 9 | 30 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Jak wskazują odpowiedzi respondentów zestawione w tabeli 10, największą trudnością w procesie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, klasy oraz brak wzajemnego zrozumienia zachowania (po 15 odpowiedzi – 50% badanej grupy). Brak tolerancji, brak środków finansowych na zagospodarowanie placówki wskazało odpowiednio dziesięcioro (33%) i dziewięcioro (30%) ankietowanych nauczycieli. Niewyrównane szanse edukacyjne były problemem dla trzynastu ankietowanych (43%). Bariery architektoniczne wskazało osiem osób (27%), a brak wykwalifikowanej kadry dydaktycznej – dziesięć (33%). Nauczyciel bez kwalifikacji specjalistycznych często nie jest przygotowany do prowadzenia tego typu zajęć i dlatego zazwyczaj uczniowie niepełnosprawni w szkołach masowych mają ograniczone szanse pełnej realizacji programu nauczania oraz uczestniczenia w społecznym życiu szkoły.

Tabela 11. Najczęstsze bariery występujące w masowej szkole w toku integracji uczniów pełno- i niepełnosprawnych

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych* | |
|---|----------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Złe nastawienie | 12 | 40 |
| Stereotypy | 11 | 37 |
| Słabe wyniki w nauce | 7 | 23 |
| Podział na uczniów wzorowych i nagannych | 3 | 10 |
| Podział na uczniów zdrowych i na niesprawnych | 7 | 23 |
| Pobłażliwość w systemie oceniania wiadomości uczniów niepełnosprawnych | 6 | 20 |
| Zakazy rodziców na wzajemne kontakty, zabawy | 8 | 27 |
| Inne (brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez dzieci niepełnosprawne; zachowania agresywne dzieci niepełnosprawnych np. z ZA, ADHD; brak możliwości dorównywania kolegom, koleżankom; poziom intelektualny uniemożliwia dobry kontakt) | 3 | 10 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Dane zawarte w tabeli 11 informują, że do najczęstszych barier w integracji uczniów pełno- i niepełnosprawnych zalicza się złe nastawienie do dzieci niepełnosprawnych (40%), stereotypy o uczniach niepełnosprawnych (37%), słabe wyniki w nauce, podział na uczniów zdrowych i na niesprawnych (23%) oraz niechęć rodziców do wspólnych zabaw (27%).

Analiza potrzeb i możliwości uczniów z naruszoną sprawnością dokonywana przez nauczycieli oraz – jeżeli zachodzi potrzeba – przez psychologów i lekarzy specjalistów służy określeniu zakresu i charakteru ewentualnej pomocy, a także sposobu udzielania jej przez nauczycieli, wychowawców i współuczniów.

Tabela 12. Czynniki powodujące zmianę złego ustosunkowania do toku integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

| Warianty odpowiedzi | Liczba i odsetek badanych* | |
|--|----------------------------|-----|
| | [L = 30] | [%] |
| Pogodne usposobienie | 12 | 40 |
| Cierpliwość | 19 | 63 |
| Dobra kontrola emocjonalna | 16 | 53 |
| Wytrwałość | 19 | 63 |
| Przekonanie o wartości integracyjnego wychowania, edukacji | 15 | 50 |

* Można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Źródło: badania własne.

Z danych zawartych w tabeli 12 wynika, że chcąc zmienić złe ustosunkowanie do toku integracji uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, ważnymi determinantami w opinii badanych są cierpliwość i wytrwałość (63%), dobra kontrola emocjonalna (53%), przekonanie o wartości integracyjnego wychowania edukacyjnego (50%). Powstanie postawy pozytywnej wobec osób z wyraźnymi odchyleniami od normy zależy od tego, czy dotychczasowy lub przyszły kontakt z nimi przedstawia dla danej osoby wartość pozytywną, zaspokajającą jakąś potrzebę (np. potrzebę pomocy jednostce słabszej).

3. Podsumowanie

Przedstawione rozważania nie wyczerpują całokształtu problematyki związanej z edukacją w masowych szkołach dzieci z orzeczeniami i opiniami poradni psychologiczno-pedagogicznej. Po dokonaniu analizy wyników badań należy przyjąć, że uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozytywnie odnajdują się w środowisku szkolnym, mają poczucie przynależności. Pełnosprawni uczniowie okazują im pomoc, zrozumienie. Dlatego uczniowie niepełnosprawni czują sympatię do swojej klasy. Środowisko szkolne jest w zasadzie przygotowane w sposób merytoryczny i praktyczny do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Szkoła, jak i nauczyciele zasadniczo zapewniają odpowiednie warunki rozwoju uczniom upośledzonym. Ponadto dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych, przebywając wśród

zdrowych rówieśników, uczy się, jak prawidłowo funkcjonować w środowisku, korzystając z pomocy wielu osób. I najważniejsze: uczy się przyjmować zarówno porażki, jak i sukcesy, dzięki którym wzmacnia swoją psychikę oraz dopasowuje się do zdrowych kolegów. Ponadto 60% respondentów stwierdziło, że współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną nie jest dość wystarczająca, gdyż najczęściej ogranicza się do wydania zbyt ogólnej opinii/orzeczenia o uczniu. Za mało jest informacji na temat indywidualnej pracy z dzieckiem na konkretnych przedmiotach. Badania dowodzą, że czynnikami zapewniającymi optymalny rozwój uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych są: odpowiednie kompetencje nauczycieli, pomoce dydaktyczne, pozytywne stosunki pomiędzy uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi, odpowiedni dobór metod i form pracy z dzieckiem, indywidualny program nauczania. Jak wskazuje analiza wyników, nauczyciele traktują uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych z troską oraz z życzliwością. Do pozytywnych aspektów wspólnego nauczania i uczenia się osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych respondenci zaliczają m.in. możliwość przygotowania ucznia do życia w społeczeństwie i modelowanie pozytywnych cech osobowości. Trudności, jakie mogą napotkać uczniowie niepełnosprawni podczas procesu kształcenia, to brak odpowiedniego wyposażenia szkoły, brak wzajemnego zrozumienia zachowania. Według respondentów do najczęstszych barier występujących w szkole masowej w toku integracji zalicza się złe nastawienie i stereotypy uczniów niepełnosprawnych, a także brak umiejętności nawiązywania kontaktów przez dzieci niepełnosprawne przejawiające zachowania agresywne.

Ważnym czynnikiem wpływającym na postawy są oczekiwania odnoszące się do danych osób. Czego innego oczekuje się i wymaga od dzieci, czego innego od dorosłych. Istnienie niepełnosprawności również rzutuje na oczekiwania i wymagania. Od dzieci z naruszoną sprawnością oczekuje się i wymaga mniej niż od innych, w sposób zgeneralizowany obejmując te zakresy funkcji i działań, które z powodzeniem mogą wykonywać. Często udzielana jest im pomoc, której nie potrzebują, a która wzmacnia zbędną zależność i wzmacnia niekorzystne dla rewalidacji i rozwoju poczucie bycia uzależnionym od innych oraz poczucie mniejszej wartości. Dążąc do zapobieżenia wystąpieniu przykrych napięć i zakłócenia równowagi poznawczej oraz emocjonalnej w związku z kontaktami z osobami niepełnosprawnymi, a także chcąc uzyskiwać równowagę w tym zakresie – co stanowi podstawę kształtowania się wzajemnych pozytywnych postaw – trzeba przede wszystkim kształtować prawidłową koncepcję i obraz człowieka niepełnosprawnego.

Bibliografia

- Bąbka, J. (2001). *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych: założenia i rzeczywistość*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Głodkowska, J. (2012). *Dydaktyka specjalna w przygotowaniu do kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Góralczyk, E. (2008). *Moje dziecko w szkole*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Hulek, A. (1977). *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2004). *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. T. 2. *Wybrane problemy społecznego funkcjonowania oraz rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Kazanowski, Z., Osik-Chudowolska, D. (2003). *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kielin, J. (2002). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego: przewodnik dla nauczycieli i terapeutów z placówek specjalnych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maciarz, A. (1999). *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Materka, E. (2005). Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych. *Edukacja i Dialog*, 7, 7–13.
- Popławska, J., Sierpińska, B. (2001). *Zacznijmy razem: dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej: poradnik dla nauczycieli szkół integracyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Rękawek, A. (2006). O społecznych kontekstach edukacji włączającej. Cz. 1. *Dyrektor Szkoły*, 3, 49–50.
- Skałbana, B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne: przegląd wybranych zagadnień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skoczek, A. (2015). Inkluzja – czy możliwa w naszym systemie edukacji. *Hejnal Oświatowy*, 5, 3–6.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej: efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tomkiewicz-Bętkowska, A., Krztoń, A. (2014). *ABC pedagoga specjalnego: poradnik dla nauczycieli ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi, dla studentów kierunków pedagogicznych oraz dla osób zainteresowanych kształceniem integracyjnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Education of children with certificates and opinions from psychological-educational centres in regular schools

A b s t r a c t: In the article substantive and theoretical problems from the field of psychological-educational assistance, tasks of psychological-educational centres, opinions and procedures of assistance and support as regards children requiring this kind of support are presented. Procedures of psychological-educational assistance provision are described. Teaching a disabled child in a freely accessible school and preparation of school for work with students with special educational needs are depicted. Relationships between able and disabled students are characterised, possibilities and barriers for integration are presented. The factors ensuring development for students with special educational needs are described.

K e y w o r d s: disabled child, special educational needs, child's education, psychological-educational assistance, school, teacher
