

Beata Skotnicka

PRZYGOTOWANIE SZKOŁY WIEJSKIEJ



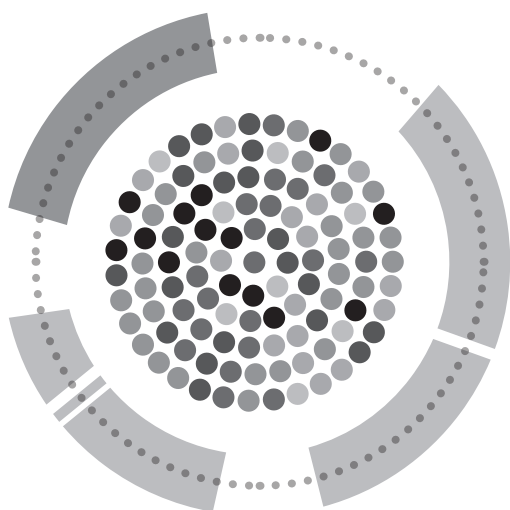
DO EDUKACJI INKLUZYJNEJ

NA PRZYKŁADZIE SZKÓŁ POWIATU BYDGOSKIEGO

PRZYGOTOWANIE SZKOŁY WIEJSKIEJ

Beata Skotnicka

PRZYGOTOWANIE SZKOŁY WIEJSKIEJ



DO EDUKACJI INKLUZYJNEJ

NA PRZYKŁADZIE SZKÓŁ POWIATU BYDGOSKIEGO



Bydgoszcz 2019

Komitet Redakcyjny
Jarosław Burczyk (przewodniczący)
Zygmunt Babiński, Grzegorz Domek, Grzegorz Kłosowski
Bernard Mendlik, Piotr Siuda, Małgorzata Święcicka
Ewa Zwolińska, Ireneusz Skowron (sekretarz)

Recenzent
Jarosław Bąbka

Opracowanie typograficzne
ArtStudio | Anna Mreła

Projekt okładki
ArtStudio

Redaktor
Sylvia Białobłocka

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2019

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości
ani we fragmentach bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-8018-253-0



Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
Redakcja: 85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel. 52 32 36 729, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
www.wydawnictwo.ukw.edu.pl
Rozpowszechnianie tel. 52 32 36 730, e-mail: jarno@ukw.edu.pl
Druk: Drukarnia Cyfrowa UKW
tel. 52 32 36 702, e-mail: poligrafia@ukw.edu.pl
Poz. 1876. Ark. wyd. 10

Spis treści

Wprowadzenie	4
Rozdział 1. Niepełnosprawność i uczeń z niepełnosprawnością w świetle literatury przedmiotu – wybrane rozważania	13
1.1. Pojęcie niepełnosprawności	13
1.2. Modele niepełnosprawności	20
1.3. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych	31
Rozdział 2. Formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty	39
2.1. Przemiany kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty – od segregacji do inkluzji	40
2.2. Kształcenie segregacyjne uczniów z niepełnosprawnością	45
2.3. Kształcenie integracyjne uczniów z niepełnosprawnością	48
2.4. Kształcenie inkluzyjne (włączające) uczniów z niepełnosprawnością	54
2.5. Kształcenie indywidualne uczniów z niepełnosprawnością	63
Rozdział 3. Wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w edukacji inkluzyjnej	66
3.1. Pojęcie i koncepcje wsparcia społecznego	66
3.2. Edukacja inkluzyjna a wsparcie ucznia z niepełnosprawnością i jego rodziny	76
3.3. Prawo oświatowe jako podstawa działań wspierających ucznia z niepełnosprawnością	81
Rozdział 4. Specyfika środowiska wiejskiego jako przestrzeni życia i edukacji	95
4.1. Środowisko i lokalność w aspekcie socjalizacyjnym i wychowawczym	95
4.2. Środowisko lokalne miasta i wsi	104
4.3. Specyfika środowiska wiejskiego	107

Rozdział 5.	Edukacja na terenach wiejskich	115
5.1.	Szanse edukacyjne na terenach wiejskich	115
5.2.	Szkoła wiejska jako element środowiska lokalnego	123
Rozdział 6.	Metodologiczne założenia badań własnych	139
6.1.	Cele i przedmiot badań	139
6.2.	Problem główny	141
6.3.	Metody, techniki i narzędzia badań	142
6.4.	Charakterystyka terenu badań	142
6.5.	Dobór próby, organizacja i przebieg badań	146
Rozdział 7.	Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej	149
7.1.	Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze infrastruktury	150
7.2.	Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze kwalifikacji nauczycieli z pedagogiki specjalnej	153
7.3.	Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia nauczycieli	159
7.4.	Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia rodziny	169
7.5.	Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego	172
Rozdział 8.	Propozycje rozwiązań praktycznych – implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej	178
8.1.	Od problemów do rozwiązań – refleksje ogólne ze zrealizowanego projektu badawczego	178
8.2.	W kierunku edukacji włączającej – propozycje zmian systemowych w kontekście teorii Urie Bronfenbrennera	181
8.2.1.	Propozycja działań na poziomie mikrosystemu	183
8.2.2.	Propozycja działań na poziomie mezosystemu	187
8.2.3.	Propozycja działań na poziomie egzosystemu	192
8.2.4.	Propozycja działań na poziomie makrosystemu	193
Zakończenie		197
Bibliografia		199
Wykaz tabel, wykresów i schematów		211
Summary		213

Wprowadzenie

Polska od początku lat dziewięćdziesiątych podejmuje wiele cennych inicjatyw na rzecz inkluzji edukacyjnej dziecka niepełnosprawnego. Kierunek rozwoju polityki oświatowej zmierza w stronę promowania edukacji włączającej – inkluzyjnej¹. Włączanie nie oznacza tylko umieszczania dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych, ale także zmianę tych szkół tak, by lepiej odpowiadały na różnorodne potrzeby dzieci i organizowały dla nich stosowne wsparcie. Szkoła ogólnodostępna powinna zapewniać dostęp do pełnego zakresu oferty edukacyjnej i umożliwiać pełną integrację społeczną wszystkim uczniom.

Edukacja integracyjna jest tematem obecnym w rodzimej literaturze przedmiotu od wielu lat. Nauczanie integracyjne oraz jego nurt – nauczanie inkluzyjne rozwija się obecnie dzięki zmianom legislacyjnym, które stwarzają lepsze warunki pobierania nauki przez dzieci i młodzież² niepełnosprawną w placówkach ogólnodostępnych. Jedną z takich zmian jest wprowadzenie *Karty praw osób niepełnosprawnych* uchwalonej przez Sejm RP, której zapisy gwarantują osobom niepełnosprawnym prawo do nauki w szkołach wspólnie ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej. W myśl przepisów prawa każde dziecko ma prawo do nauki bez względu na rodzaj niepełnosprawności lub schorzenia w jak najmniej ograniczającym je środowisku. Skoro takie prawo przysługuje uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, to należałoby zastanowić się, czy szkoły ogólnodostępne są przygotowane na przyjęcie tych uczniów oraz w jakim zakresie obowiązek ten jest realizowany na rzecz ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Pytania te stały się początkiem rozważań autorki niniejszej pracy i rozbudziły chęć eksploracji tego tematu. Naoczna obserwacja edukacji na wsi, znajomość specyfiki tego środowiska oraz ciekawość poznawcza przyczyniły się do podjęcia powyższej tematyki.

¹ Z uwagi na stosowanie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w aktach normatywnych pojęć edukacja włączająca i edukacja inkluzyjna, w niniejszej pracy pojęcia te traktuję jako synonimiczne. Dokładniej na ten temat piszę w rozdziale 2., s. 59-60.

² Prowadzone badania dotyczą szkół podstawowych z terenów wiejskich, dlatego podmiotem moich zainteresowań są dzieci uczęszczające do klas I-VIII tychże szkół. W pracy zamienne stosuję pojęcie dziecko/uczeń niepełnosprawny. Sformułowania „dzieci i młodzież niepełnosprawne” dotyczą tekstów ustaw i rozporządzeń oraz przywołanych cytowań z literatury przedmiotu.

W literaturze z zakresu pedagogiki specjalnej i nie tylko szeroko pisze się o edukacji ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej³. Edukacja dzieci niepełnosprawnych jest tematem ważnym, jednak w wielu opracowaniach zbyt mało miejsca poświęca się ciągle szkole wiejskiej, która pełni rolę placówki inkluzyjnej ze względu na brak w pobliżu innej placówki, mogącej zaspokoić potrzeby ucznia niepełnosprawnego.

Dostępne opracowania ukazują szczątkowo sytuację ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w środowisku szkoły wiejskiej i dotyczą głównie województw: łódzkiego, dolnośląskiego, mazowieckiego oraz śląskiego⁴. Tereny wiejskie województwa kujawsko-pomorskiego nie zostały do tej pory zbadane pod kątem przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej. Wskazane zagadnienie stanowi centralny punkt zainteresowań badawczych ukazanych w niniejszej pracy. Jest to temat ważny społecznie, a zarazem interesujący poznawczo z uwagi na brak aktualnych, szerszych danych w tym zakresie. Obecne w literaturze analizy wskazują na znacznie trudniejszą sytuację osób niepełnosprawnych, żyjących na wsi w stosunku do tej samej grupy osób zamieszkałych

³ A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Spoleczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Impuls, Kraków 2009; Z. Gajdzica, *Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, UMCS, Lublin 2003; A. Hulek, *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, WSP, Kraków 1992; H. Łaś, *Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych*, [w:] D. Osik, A. Wojnarowska (red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, UMCS, Lublin 2001; I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, APS, Warszawa 2009; I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Impuls, Kraków 2010; taż, *Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna? Perspektywy powodzenia działań normalizacyjnych w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków 2009; L. Legierska, *Uczeń niepełnosprawny w reformowanej przestrzeni szkoły ogólnodostępnej. O realnych efektach radosnej twórczości legislacyjnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Impuls, Kraków 2013.

⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Impuls, Kraków 2009; taż, *Jakość kształcenia i wyrównywanie szans – o zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych na terenach wiejskich*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, Zapol, Szczecin 2008; B. Gąciarz, A. Ostrowska, *Integracja społeczna i aktywizacja zawodowa osób niepełnosprawnych zamieszkałych w małych miastach i na terenach wiejskich – uwarunkowania sukcesów i niepowodzeń*, IFiS PAN, Warszawa 2008.

w miastach. Wiele wskazuje na to, że większość z nich ma problem z dostępem do edukacji, dostosowanej do ich potrzeb⁵.

Brak dostępu do źródeł kultury, specjalistycznej pomocy, rehabilitacji oraz szybkiej diagnozy, a także oddalenie od ośrodków wielkomiejskich powodują, że dzieci niepełnosprawne z terenów wiejskich ulegają często podwójnemu wykluczeniu. Po pierwsze, ze względu na swoją niepełnosprawność, a po drugie, ze względu na miejsce zamieszkania. Dzieci niepełnosprawne zamieszkałe na terenach wiejskich, aby skorzystać z pomocy szkół integracyjnych lub specjalnych, muszą najczęściej pokonywać duże odległości, co stanowi znaczne utrudnienie w dostępie do tych placówek. Ponadto odizolowane od środowiska rodzinnego, sąsiedztwa i znanych rówieśników z miejsca zamieszkania przeżywają dodatkowy stres. Sytuacja materialna rodzin dzieci niepełnosprawnych z terenów wiejskich również stanowi poważną przeszkodę w podjęciu decyzji o wyborze szkoły dla dziecka, dlatego rodzice wybierają szkołę jak najbliżej miejsca zamieszkania. Uwarunkowania socjoekonomiczne oraz środowiskowe powodują, że często szkoła wiejska jest najbliższym położonym, dostępnym i jedynym miejscem edukacji dla dzieci z terenów wiejskich. Można postawić tezę, że z uwagi na brak w pobliżu innych placówek mogących zapewnić edukację i udzielić wsparcia uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ogólnodostępna szkoła wiejska stanowi ważne miejsce nie tylko edukacji, ale przede wszystkim diagnozy, wsparcia i pomocy temu uczniowi oraz jego rodzinie.

Szkoła ogólnodostępna powinna być przygotowana na przyjęcie każdego ucznia. Powinna być pozbawiona barier architektonicznych i wyposażona w niezbędny sprzęt. Takie oczekiwania mogą wydawać się oderwane od naszej rzeczywistości. Skoro jednak uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej, to konsekwencją tego jest zapewnienie mu odpowiednich warunków. Wszystkie dzieci mają bowiem takie same prawa i w związku z tym powinny liczyć na zagwarantowanie im realizacji tych praw poprzez dobrze zorganizowany system pomocy i wsparcia.

Przygotowana praca obejmuje zagadnienia związane z przygotowaniem placówki edukacyjnej, jaką jest ogólnodostępna szkoła wiejska, do edukacji inkluzyjnej. Podjęty temat wiąże się bezpośrednio z przesłaniem Marii Grzegorzewskiej: „nie ma kaleki, jest człowiek”. Poruszane problemy znajdują się w obszarze zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, m.in. pedagogiki – zwłaszcza specjalnej i społecznej, psychologii,

⁵ I. Chrzanowska, *Niepełnosprawny w szkole...*, dz. cyt.; też, *Problemy edukacji dzieci...*, dz. cyt.; też, *Czy szkoła ogólnodostępna...*, dz. cyt.; L. Legierska, dz. cyt.

socjologii, medycyny i prawa, dlatego w przyjętej procedurze badań oraz podczas prowadzenia analiz zastosowano zalecenia charakterystyczne dla metodologii nauk społecznych.

Podstawę monografii stanowią badania empiryczne⁶, których celem było – z jednej strony – zbadanie podstawowych szkół wiejskich powiatu bydgoskiego pod kątem ich przygotowania do edukacji inkluzyjnej. Z drugiej zaś – rozpatrzenie, jakie funkcje spełniają wspomniane szkoły na rzecz szerszego systemu, a mianowicie społeczności lokalnej, w której funkcjonują osoby z niepełnosprawnościami oraz sprawdzenie realizacji założeń edukacji inkluzyjnej w ogólnodostępnych szkołach wiejskich, a także próba wskazania kierunków, w których powinny podążać zmiany.

Edukacja jest procesem złożonym i wielowymiarowym, zatem badanie zagadnień związanych z kształceniem i wychowaniem dzieci w szkole wiejskiej powinno ukazywać nie tylko statutowo przypisaną szkole funkcję opiekuńczą, wychowawczą i kształcącą, ale również funkcję kulturotwórczą czy wręcz cywilizacyjną, którą z uwagi na uwarunkowania środowiskowe pełni szczególnie szkoła wiejska. Dla ukazania możliwie pełnego obrazu rzeczywistości edukacyjnej szkoły wiejskiej pomocne będzie zastosowanie teorii, próbujących wyjaśnić zależności pomiędzy strukturą społeczną a przebiegiem procesów edukacyjnych. Przyjętą strategią są badania ilościowe prowadzone w paradygmacie pozytywistycznym z wykorzystaniem teorii funkcjonalno-strukturalnej. Zasadność wykorzystania teorii funkcjonalno-strukturalnej odnosi się w niniejszej pracy do struktury i funkcjonowania szkół wiejskich. Z analizy literatury przedmiotu wynika, że teorie funkcjonalno-strukturalne wyjaśniają życie ludzkie pod kątem jego zbiorowości. Życie społeczne jednostki czy grupy społecznej to system wysoko ustrukturalizowany, który pełni funkcje odpowiednie dla danej społeczności. Teoria ta pozwala na wyjaśnienie faktów oraz procesów społecznych dzięki ustaleniu funkcji, jakie pełnią w zbiorowościach ludzkich⁷. W ujęciu strukturalno-funkcjonalnym – jak twierdzi Talcott Parsons – szkoła ma do spełnienia zasadniczo dwie funkcje: socjalizację i dobór (selekcję). Ma zatem przekazywać uniwersalne wartości (socjalizacja), tak by dorastający człowiek potrafił je zinternalizować i był gotowy do odtwarzania ról społecznych zgodnie ze społecznymi oczekiwaniami, a jednocześnie ma dokonywać selekcji i podziału zasobów ludzkich odpowiednio do systemu ról dorosłych⁸.

⁶ Niniejsza monografia stanowi pokłosie rozprawy doktorskiej pt. *Przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego)*, napisanej pod kierunkiem Prof. dr. hab. Zenona Gajdzicy.

⁷ J. Turowski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, KUL, Lublin 2001, s. 58.

⁸ T. Parsons, 1968, s. 179, za: K.J. Tilmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 1996, s. 131.

Celem rozważań niniejszej pracy z jednej strony jest rozpoznanie i opisanie zakresu przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej; z drugiej zaś, skonstruowanie mapy sieci instytucji warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej oraz opracowanie, na podstawie wniosków wynikających z badań, zaleceń służących poprawie sytuacji edukacyjnej uczniów z niepełnosprawnością, którzy stanowią kategorię wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z ujęciem funkcjonalnym, w którym wskazuje się, że szkoła tworzy określony system społeczny służący socjalizowaniu uczniów, czyli przystosowaniu ich do społecznych, ekonomicznych i politycznych warunków życia w danej rzeczywistości społecznej⁹, szkoły wiejskie zostaną poddane analizie pod kątem funkcjonowania w odniesieniu do całej społeczności lokalnej, jak i grupy uczniów z niepełnosprawnością, wsparcia udzielanego tym uczniom, ich rodzinom oraz nauczycielom. Dlatego zasadne i ważne, z punktu widzenia niniejszej pracy, wydaje się umiejscowienie badań w nurcie funkcjonalno-strukturalnym.

Praca podzielona jest na osiem rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawione zostały koncepcje i definicje niepełnosprawności z uwzględnieniem definicji dziecka i ucznia z niepełnosprawnością oraz ich ewolucja na przestrzeni wieków. Zaprezentowano także modele niepełnosprawności oraz opisano pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych, które mieści w swoich rozważaniach m.in. kategorię uczniów z niepełnosprawnością. Rozdział ten opisuje też istotne w kontekście analizy danych teorie jej interpretacji. W rozdziale drugim omówiono formy organizacyjne kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty. Rozdział trzeci poświęcony jest tematyce wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Przedstawiono w nim koncepcje wsparcia społecznego, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ucznia z niepełnosprawnością i jego rodziny. W rozdziale tym omówiono również aspekty prawa oświatowego będące podstawą działań wspierających ucznia z niepełnosprawnością. Rozdział czwarty zawiera charakterystykę pojęć środowiska, z wyróżnieniem środowiska lokalnego miasta i wsi oraz jego specyficznych uwarunkowań. W rozdziale piątym omówiono zagadnienie edukacji na terenach wiejskich. Rozdział szósty zawiera opis koncepcji badań własnych. Zawarto tu cel i problematykę badań, opis grupy badanej, jak również sposób organizacji i przebieg badań. Rozdział siódmy to deskrypcja, która przedstawia analizę materiału badawczego, zebranego podczas badań w ogólnodostępnych szkołach wiejskich z powiatu bydgoskiego. Poszczególne podrozdziały stanowią odpowiedzi na postawione problemy badawcze. W rozdziale ósmym zaprezen-

⁹ J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków 2008, s. 101.

towano propozycję rozwiązań praktycznych z wykorzystaniem bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera, mogącą stanowić implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej. Wyróżnione przez Bronfenbrennera systemy mikro, mezo, egzo i makro zostały wykorzystane do umiejscowienia w nich odpowiednich działań, przyczyniających się do poprawy funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością.

Przedstawiona praca stanowi próbę ukazania przygotowania i funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji inkluzyjnego modelu kształcenia.

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować wszystkim, którzy wspierali mnie w czasie pisania książki. Szczególne podziękowania kieruję pod adresem Prof. dr. hab. Zenona Gajdzicy oraz dr Magdaleny Bełzy-Gajdzicy za życzliwość, poświęcony czas, liczne dyskusje i konsultacje merytoryczne. Podziękowania kieruję do dr. hab. prof. UZ Jarosława Bąbki za cenne uwagi i wskazówki, które pozwoliły na dokonanie niezbędnych poprawek i nadanie książce obecnego kształtu. Dziękuję śp. Pani Prof. zw. dr hab. Marii Dudzikowej, która pomimo ciężkiej choroby z wielką życzliwością dzieliła się swoją wiedzą. Cenne rady oraz życzliwe wsparcie Pani Profesor przyczyniły się do osiągnięcia przeze mnie obecnego poziomu dojrzałości naukowej. Dziękuję również mojej rodzinie za wyrozumiałość i miłość, którą mnie obdarzają.

ROZDZIAŁ 1

Niepełnosprawność i uczeń z niepełnosprawnością w świetle literatury przedmiotu – wybrane rozważania

1.1. Pojęcie niepełnosprawności

Pojęcia niepełnosprawności i ucznia z niepełnosprawnością należą do kluczowych kategorii niniejszej pracy, dlatego też poświęcono ich analizie więcej miejsca, przywołując różne ujęcia oraz koncepcje.

Od dłuższego czasu trwają starania, by stworzyć jedną, otwartą definicję niepełnosprawności, która ujmowałaby to pojęcie wystarczająco szeroko i mogłaby być powszechnie stosowana. Pomimo wielu prób do dnia dzisiejszego nie udało się określić – ustalić jednej, powszechnie uznanej definicji niepełnosprawności. Wiele z nich powstało na potrzeby konkretnych instytucji, np. do spraw orzekania o niepełnosprawności, kształcenia, rehabilitacji i pomocy socjalnej. Ukazują one niepełnosprawność w różnym ujęciu: medycznym, psychologicznym bądź społecznym.

W niniejszej pracy z licznych definicji niepełnosprawności zaprezentowano te, które:

- są aktualne w świetle obowiązujących przepisów prawa,
- pozwalają zrozumieć, jak zmieniał się i kształtowało podejście do osób niepełnosprawnych,
- są użyteczne z punktu widzenia tematu niniejszej pracy, zwracają uwagę na dziecko z niepełnosprawnością, pełnią przez nie rolę ucznia oraz porządkują ustalenia terminologiczne stosowane w pracy.

Niepełnosprawność nie jest fenomenem obecnego stulecia, towarzyszyła ludzkości od zarania dziejów. Stosunek do niepełnosprawności ulegał zmianie wraz z rozwojem cywilizacji i był wyrazem dominujących w danym okresie historycznym poglądów filozoficznych i społecznych, wierzeń religijnych, systemów wartości oraz obyczajów i zwyczajów. Na przestrzeni wieków można wyróżnić w stosunku do osób niepełnosprawnych postawy dyskryminacji i wyniszczenia, postawy izolacji, segregacji i integracji.

Postrzeganie niepełnosprawności zmieniało się na przestrzeni lat. Obecnie w literaturze coraz rzadziej funkcjonują terminy pejoratywne takie jak: ułomność, kalectwo, defekt, niedorozwój. Na ich miejsce wprowadza się nowe pojęcia, które sprzyjają integracji społecznej i przeciwdziałają stygmatyzacji.

Niepełnosprawność jest zjawiskiem wielowymiarowym, dotyczącym funkcjonowania jednostki w wielu aspektach.

Definicje niepełnosprawności różnią się w zależności od postaw, przekonań, orientacji kulturowej i dyscypliny naukowej. [...] Zmieniają się tak samo jak opinie na temat tego, czy niepełnosprawność zawsze musi upośledzać zdolność człowieka do uczestniczenia w głównym nurcie życia społecznego¹.

Według Aleksandry Maciarz

niepełnosprawność jest pojęciem ogólnym, obejmującym wszystkie jej stany niezależnie od stopnia obniżenia sprawności i okresu jej trwania. Spowodowana różnymi czynnikami zarówno natury biologicznej, jak i psychologicznej może przejawiać się w sferze funkcji fizycznych, motorycznych i umysłowych, emocjonalnych, wolicyjno-dążeniowych, społeczno-przystosowawczych i może w różnym stopniu utrudniać przebieg rozwoju i działalności człowieka².

Z pojęciem „niepełnosprawność” wiąże się przede wszystkim termin „osoba niepełnosprawna”. Został on wprowadzony do języka polskiego stosunkowo niedawno i ugruntował się przede wszystkim dzięki obchodom Międzynarodowego Roku Inwalidów i Osób Niepełnosprawnych (1991) oraz w okresie tzw. Dekady Osób Niepełnosprawnych ogłoszonej przez ONZ na lata 1983-1992. Janusz Kirenko twierdzi, że określenie to wydaje się być bardziej adekwatne do określania rzeczy niż ludzi³. Tadeusz Gałkowski dodaje, że niepełnosprawność w przypadku człowieka nie oznacza niepełnowartościowości. Zdaniem autora lepiej brzmiącym określeniem byłoby sformułowanie „osoba z niepełnosprawnością”. Podobne stanowisko prezentuje Dorota Podgórska-Jachnik, która stwierdza, że dążący do dominacji termin „osoba z niepełnosprawnością” z naciskiem na słowo „osoba” – podkreśla jej podmiotowość. Niepełnosprawność natomiast pozostaje jednym z wielu atrybutów tej osoby, zachowując właściwe proporcje pomiędzy tym, co w niej niesprawne, a całą bogatą resztą⁴.

¹ D.D. Smith, *Pedagogika specjalna t. 1*, PWN, Warszawa 2008, s. 34.

² A. Maciarz, *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992, s. 10.

³ J. Kirenko, *Oblicza niepełnosprawności*, WSSP, Lublin 2006.

⁴ D. Podgórska-Jachnik, *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, CRZL, Warszawa 2014, s. 28.

Dokumentem międzynarodowym, w którym możemy znaleźć definicję osoby niepełnosprawnej, jest *Konwencja praw osób niepełnosprawnych* uchwalona 13 grudnia 2006 roku przez ONZ, w której w art. 1 stwierdza się, że

do osób niepełnosprawnych zalicza się osoby z długotrwałą obniżoną sprawnością fizyczną, umysłową, intelektualną lub sensoryczną, która w interakcji z różnymi barierami może ograniczać ich pełne i efektywne uczestnictwo w życiu społecznym na równych zasadach z innymi obywatelami⁵.

Ratyfikacja konwencji przez Polskę nastąpiła jednak dopiero w roku 2012. Fakt ten zapoczątkował i wyznaczył uruchomienie działań reformatorskich na rzecz edukacji włączającej w naszym kraju.

Na gruncie pedagogiki specjalnej przyjmuje się, że osoba niepełnosprawna to

osoba trwale poszkodowana na zdrowiu, u której istnieje naruszenie sprawności i funkcji w stopniu wyraźnie utrudniającym (w porównaniu z osobami zdrowymi) pobieranie nauki w normalnej szkole, wykonywanie czynności życia codziennego, pracy zawodowej, uczestnictwa w życiu społecznym oraz zajęciach w czasie wolnym od pracy⁶.

W roku 1980 Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) przyjęła i ogłosiła *Międzynarodową klasyfikację uszkodzeń niepełnosprawności i upośledzeń* (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps – ICDH*). Podstawę tej klasyfikacji stanowiła koncepcja niepełnosprawności autorstwa Saada Z. Nagiego, według której niepełnosprawność jest procesem dynamicznym składającym się z czterech stopni: patologii, uszkodzenia, ograniczenia funkcjonowania i niepełnosprawności, która określa, że

osoba niepełnosprawna to osoba, u której istotne uszkodzenie i obniżenie sprawności funkcjonowania organizmu powodują uniemożliwienie, utrudnienie lub ograniczenie sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, biorąc pod uwagę takie czynniki jak płeć, wiek oraz czynniki zewnętrzne⁷.

Dokonując rozgraniczenia niepełnosprawności w zależności od tego, czy jest ona uszkodzeniem w wymiarze medycznym, niezdolnością do wykonywania funkcji życiowych, czy upośledzeniem w sensie społecznym, wprowadza ona następujące pojęcia, uwzględniając stan zdrowia człowieka:

⁵ *Konwencja praw osób niepełnosprawnych*, ONZ 13 grudnia 2006.

⁶ J. Wyczesany, *Niepełnosprawność człowieka a uwarunkowania postaw społecznych*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2008, s. 7.

⁷ J. Kirenko, dz. cyt., s. 17.

- **uszkodzenie (*impairment*)** – to wszelka strata lub wada psychicznej, fizjologicznej lub anatomicznej struktury albo „czynności”,
- **niepełnosprawność (*disability*)** – wszelkie ograniczenie bądź brak (wynikające z uszkodzenia) prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie uznawanym za typowy dla człowieka,
- **upośledzenie (*handicap*)** – niekorzystna (gorsza) sytuacja danej osoby, będąca wynikiem uszkodzenia lub niepełnosprawności polegająca na ograniczeniu lub uniemożliwieniu jej wypełniania ról, które uważane są za normalne, biorąc pod uwagę jej wiek, płeć, czynniki kulturowe i społeczne⁸.

Punkt wyjściowy stanowi uszkodzenie, które może przyjąć zakres częściowy, fragmentaryczny lub całkowity. Uszkodzenie może być okresowe lub trwałe, wrodzone (od urodzenia) lub nabyte w dalszych okresach życia. Może także ze względu na dynamikę być ustabilizowane, progresywne lub regresywne.

Jako przyczyny uszkodzenia Tadeusz Majewski wymienia:

- 1) czynniki dziedziczne,
- 2) choroby,
- 3) niewłaściwe odżywianie,
- 4) urazy,
- 5) zmiany związane ze starzeniem się organizmu⁹.

Następstwem uszkodzenia, według WHO, jest niepełnosprawność, którą dzielimy na:

- niepełnosprawność sensoryczną – słuchową, wzrokową, dotykową;
- niepełnosprawność fizyczną – w tym motoryczną;
- niepełnosprawność psychiczną – w tym intelektualną.

Wynikiem niepełnosprawności lub uszkodzenia może być upośledzenie, które ogranicza lub uniemożliwia pełnienie ról rozumianych jako zadania zawodowe, role społeczne, zadania życiowe. Upośledzenie może przyjąć formę: utrudnienia, ograniczenia, uniemożliwienia i dotyczyć sześciu głównych sfer życia ludzkiego:

- 1) orientacji w otoczeniu,
- 2) czynności życia codziennego,
- 3) poruszania się w przestrzeni,
- 4) pracy zawodowej,
- 5) integracji społecznej,
- 6) niezależności ekonomicznej¹⁰.

⁸ Tamże, s. 16-18.

⁹ T. Majewski, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3.

¹⁰ J. Kirenko, dz. cyt., s. 11.

Zobrazowanie tej teorii stanowi liniowy model, według którego uszkodzenie powoduje niepełnosprawność skutkującą upośledzeniem.



Schemat 1. Sekwencja przyczynowo-skutkowa pojęć związanych z naruszeniem zdrowia według ICIDH z 1980 roku

Źródło: R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 43.

Jak wynika z przedstawionego schematu, istnieje zależność pomiędzy uszkodzeniem, niepełnosprawnością i upośledzeniem – przy czym uszkodzenie i niepełnosprawność dotyczą fizycznych i psychicznych aspektów funkcjonowania człowieka, natomiast upośledzenie dotyczy aspektów jego społecznego funkcjonowania. Jest to ujęcie systemowe, które odchodzi od wąskiego ujmowania niepełnosprawności. Kładzie się tutaj nacisk na ograniczenia w podejmowaniu ról społecznych. „Stopień upośledzenia jest więc wskaźnikiem zaburzeń w regulacji stosunków osoby niepełnosprawnej z otoczeniem”¹¹.

Definicja ta poddana została krytyce za jej zbyt medyczne i jednostronne ukazywanie niepełnosprawności, z pominięciem możliwości i zdolności osób niepełnosprawnych oraz nieuwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego.

W roku 2001 po przeprowadzeniu aktualizacji klasyfikacji ICIDH wprowadzono nową terminologię, formułując *International Classification of Functioning Disability and Health* (ICF), tłumaczoną na język polski jako *Międzynarodowa klasyfikacja funkcjonowania, niepełnosprawności i zdrowia*, przedstawiającą niepełnosprawność jako „wielowymiarowe zjawisko wynikające ze wzajemnych oddziaływań między ludźmi a ich fizycznym i społecznym otoczeniem”¹². W ujęciu tym niepełnosprawność ukazana jest nie jako wynik uszkodzenia organizmu czy stanu zdrowia, ale jako wynik barier i przeszkód, jakie napotyka osoba w swoim środowisku. ICF stanowi klasyfikację cech charakterystycznych stanu zdrowia ludzi w kontekście ich indywidualnych sytuacji życiowych oraz wpływów środowiska, i może być stosowana jako narzędzie: statystyczne, badawcze, kliniczne oraz narzędzie edukacyjne – pomocne w przygotowaniu programów nauczania oraz w uświadamianiu społeczeństwa i podejmowaniu działań wspierających.

Według Stanisława Kowalika sprawność człowieka można rozpatrywać na kilku poziomach jego funkcjonowania, traktując ją jako: zdolność biolo-

¹¹ R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, WSP, Bydgoszcz 1999, s. 42-43.

¹² E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, UKIE, Warszawa 2002, s. 22.

giczną organizmu (wszystkich jego układów) do wypełniania właściwych im zadań warunkujących prawidłowe funkcjonowanie organizmu; jako sprawność psychiczną człowieka w organizowaniu i zaspokajaniu potrzeb, narzucanych przez otoczenie; oraz sprawność społeczną do działania w grupie i wypełniania zadań¹³. Pełnosprawność oznacza funkcjonowanie człowieka na wszystkich trzech poziomach: biologicznym, psychicznym i społecznym. Zdaniem Kowalika utrata sprawności organizmu na poziomie biologicznym to dysfunkcjonalność, natomiast niepełnosprawność obejmuje swoim zakresem dysfunkcjonalność na poziomie biologicznym, a także jej skutki na poziomie psychicznym i społecznym. Dysfunkcjonalność predysponuje do powstawania sytuacji problemowych, które oznaczają brak zgodności pomiędzy możliwościami człowieka a wymaganiami stawianymi mu przez otoczenie¹⁴. Powoduje to zmniejszenie szans rozwojowych jednostki, które nazywa on „sferą utraconego rozwoju”.

W Polsce stosuje się definicję wynikającą z Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 26 sierpnia 1997 roku, według której

niepełnosprawną jest osoba, której sprawność fizyczna, psychiczna lub umysłowa trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia życie codzienne, naukę, pracę oraz pełnienie ról społecznych, zgodnie z normami prawnymi i zwyczajowymi¹⁵.

Daje ona podstawy do określenia trzech stopni niepełnosprawności, a mianowicie:

- stopień znaczny,
- stopień umiarkowany,
- stopień lekki¹⁶.

W oparciu o kategorie ICF powstała osobna wersja ICF-CY (*Children & Youth Version*). Klasyfikacja ta opisuje dziecko w relacji ze środowiskiem, a zwłaszcza dziecko w kontekście rodziny, stwarzając szansę planowania i podejmowania działań na rzecz dziecka w połączeniu z działaniami wspierającymi jego rodzinę. Klasyfikacja ICF-CY objaśnia zagadnienia opóźnienia rozwoju, podkreślając, że pojawianie się u dzieci i młodzieży określo-

¹³ S. Kowalik, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999, s. 25-28.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

¹⁶ Do roku 1997 istniał w naszym kraju podział osób niepełnosprawnych na trzy grupy inwalidztwa (pierwsza, druga i trzecia), obecnie ustalono odpowiadające im stopnie niepełnosprawności: lekki, umiarkowany i znaczny (Dz.U. nr 123, poz. 776 z późn. zm.).

nych funkcji i struktur organizmu oraz nabywanie różnorodnych umiejętności jest zróżnicowane w czasie. Różnice te związane są z indywidualnym charakterem procesu wzrostu i rozwoju. Wpływają na nie zarówno fizyczne, jak i psychologiczne czynniki środowiskowe¹⁷.

W literaturze przedmiotu można też spotkać pojęcie niepełnosprawności, które dotyczy dzieci. Według WHO – dzieckiem niepełnosprawnym jest takie dziecko, które wymaga specjalnej pomocy i ulg, dzięki którym będzie w stanie uczestniczyć w życiu społecznym. Irena Obuchowska określa tym mianem

dzieci, których rozwój jest utrudniony w stopniu, w którym ani jednostka za pomocą własnych mechanizmów psychicznej regulacji, ani rutynowe metody postępowania pedagogicznego, nie są w stanie utrudnień tych wyeliminować¹⁸.

Maciarz oprócz pojęcia dziecka niepełnosprawnego wyróżnia także pojęcie ucznia niepełnosprawnego, za którego uznaje

takie dziecko, które ma trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu jest potrzebna pomoc specjalna w celu poprawy jego:

- stanu zdrowia i ogólnej sprawności fizycznej,
- stanu sprawności tych organów i funkcji, które ma upośledzone bądź zaburzone,
- możliwości uczenia się w szkole i wyników w nauce,
- samodzielności społecznej w czynnościach życia codziennego, w zabawach i zajęciach rówieśników oraz różnych sytuacjach cywilizacyjno-kulturowych¹⁹.

Jako wiodącą, z uwagi na tematykę niniejszej pracy oraz przyjęte założenia koncepcyjne, przyjęto definicję dziecka niepełnosprawnego zaproponowaną przez WHO, według której jest to dziecko wymagające specjalnej pomocy i ulg, aby dzięki nim uczestniczyć w życiu społecznym. Natomiast rozumienie ucznia niepełnosprawnego przyjęto za Maciarz, według której jest nim dziecko mające trudności w nauce i społecznym przystosowaniu z powodu obniżonej sprawności psychofizycznej i któremu jest potrzebna pomoc specjalna.

Współczesne spektrum definicyjne rozpięte jest więc pomiędzy podejściem czysto biologicznym i fundamentalnie społecznym, zaś między tymi

¹⁷ L. Zaremba, *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014, s. 17.

¹⁸ I. Obuchowska, *Wprowadzenie*, [w:] tejże (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999, s. 10.

¹⁹ A. Maciarz, dz. cyt., s. 10.

biegunami napotykamy ujęcia kulturowe, ekonomiczne, prawne i polityczne, które tworzone są do określonych celów. Problemem jest również definiowanie niepełnosprawności na potrzeby różnych resortów. Jednym z głównych powodów braku jednolitości w definiowaniu niepełnosprawności są także trudności w określeniu wyraźnej granicy pomiędzy zdrowiem a chorobą, między chorobą a niepełnosprawnością. Dotychczas brak jest jednoznacznego terminu, określającego wszystkie dysfunkcje występujące u człowieka, dlatego w dalszych rozważaniach zawartych w niniejszej publikacji pojawią się zamiennie pojęcia „osoba niepełnosprawna” i „osoba z niepełnosprawnością”, traktowane jako równoważne. Wielość ujęć i interpretacji pojęcia niepełnosprawności świadczy o tym, że jest to problem nadal otwarty i należy zgłębiać go i analizować w sposób holistyczny, z uwzględnieniem aktualnych zdobyczy różnych dziedzin nauki.

Wraz ze zmianami w definiowaniu pojęcia niepełnosprawności zmieniło się także spojrzenie na miejsce i rolę osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Zwrócono również uwagę na rolę, jaką odgrywa społeczeństwo w postrzeganiu i pomocy osobom niepełnosprawnym. Wyrazem zmian są zaprezentowane poniżej różne ujęcia niepełnosprawności zwane modelami.

1.2. Modele niepełnosprawności

W literaturze przedmiotu odnaleźć można kilka modeli niepełnosprawności. Dostrzegalna jest analogia pomiędzy podejściem do osób niepełnosprawnych a kształtowaniem się poszczególnych modeli. Pierwszym z nich jest **model medyczny**. W ujęciu tym niepełnosprawność jest skutkiem uszkodzenia organizmu lub wynikiem choroby i wymaga postępowania terapeutycznego. Przedstawiając niepełnosprawność z perspektywy medycznej, problem niepełnosprawności rozpatruje się, biorąc pod uwagę jednostkę bez uwzględnienia pozycji osoby niepełnosprawnej w jej otoczeniu. Model medyczny traktuje uszkodzenie jako źródło wszelkich trudności, ograniczeń i problemów osoby niepełnosprawnej oraz zakłada, że interwencja medyczna i rehabilitacja ma zasadnicze znaczenie dla usunięcia uszkodzenia i złagodzenia jego skutków. W ujęciu medycznym niepełnosprawność jest osobistym doświadczeniem jednostki, która wymaga fachowej pomocy medycznej, mającej na celu jej usprawnienie i przywrócenie do zdrowia. Niepełnosprawność traktowana jest jak choroba, którą trzeba leczyć, a osobę niepełnosprawną postrzega się jako pacjenta. Pomocą w leczeniu służą odpowiednio wykwalifikowane służby medyczne w postaci rehabilitantów, lekarzy i terapeutów. Konieczna jest kontrola postępów leczenia, tak by przywrócić osobę niepełnosprawną „normalnemu życiu” poprzez jej wyleczenie i rehabilitację bądź przynajmniej częściowe zrekompensowanie jej niepełnosprawności za pomocą różnych środków. Utożsamianie niepełnosprawności z chorobą i sprowadzanie osoby niepełnosprawnej do roli pacjenta rzutowa-

ło na jej odbiór społeczny jako osoby słabej, bezradnej, zależnej od innych, i deprecjonowało jej wartość jako pełnosprawnego członka społeczeństwa. Postrzeganie osób niepełnosprawnych tylko w kategorii pacjentów doprowadziło do tego, że kluczową rolę przypisywano leczeniu i usprawnianiu osób niepełnosprawnych, pomijając ich potrzeby społeczne. Skupianie się głównie na ich potrzebach zdrowotnych skutkowało odizolowaniem ich od społecznego funkcjonowania. Kirenko posługuje się następującymi kategoriami opisowymi, przedstawiając ujęcie niepełnosprawności według modelu medycznego:

- niepełnosprawność jest tragedią osobistą każdego, kto został nią dotknięty;
- niepełnosprawność to uszkodzenie fizyczne, zmysłowe lub umysłowe, powodujące psychologiczne niedostosowanie, brak motywacji i współpracy oraz utratę możliwości wykonywania zawodu;
- osoba niepełnosprawna to nade wszystko pacjent;
- niepełnosprawność wymaga fachowej interwencji lekarzy, rehabilitantów, terapeutów oraz doradców zawodowych;
- konieczna jest systematyczna kontrola osiągnięć osoby niepełnosprawnej przez ekspertów;
- oczekiwanym wynikiem rehabilitacji osoby niepełnosprawnej jest jej przystosowanie społeczne²⁰.

Model medyczny zakłada, że jednostka powinna przystosować się do warunków, w jakich żyją inni ludzie. Główny nacisk kładzie się tutaj na motywację osoby niepełnosprawnej do podejmowania wysiłku, którego rezultatem ma być takie usprawnienie jednostki, by mogła ona jak najlepiej funkcjonować w środowisku ludzi zdrowych. Medyczny model niepełnosprawności nie uwzględnia roli środowiska społecznego, w którym żyje jednostka niepełnosprawna, i roli otoczenia. Według koncepcji medycznej to osoba niepełnosprawna powinna dostosować się do norm panujących w społeczeństwie, a nie społeczeństwo powinno pomóc i wspierać osobę niepełnosprawną. W połowie ubiegłego stulecia osoby niepełnosprawne praktycznie były nieobecne w społecznym funkcjonowaniu. Niewidoczne dla ogółu społeczeństwa, zamknięte w domach i różnego typu instytucjach leczniczych, poddawane były leczeniu i usprawnianiu tak, by dostosować się do ogólnie panujących norm społecznych. Pomija się tutaj ważną rolę kształtowania środowiska i dostosowywania go do potrzeb osób niepełnosprawnych. Przedstawienie osoby niepełnosprawnej jako niesamodzielnej i bezradnej wobec zadań życiowych stało się podstawą krytyki tej koncepcji. Takie przedstawianie osób niepełnosprawnych, zdaniem Kirenki, stoi w sprzeczności z przekonaniem samych niepełnosprawnych, którzy pragną

²⁰ J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, UCMS, Lublin 2001, s. 65.

samodzielnie decydować o zakresie i sposobie udzielanej im pomocy. Opo-wiadając się zdecydowanie za ideą „życia niezależnego”, oczekują pełnej akceptacji społecznej oraz możliwości korzystania z dóbr i osiągnięć kultury oraz cywilizacji²¹. Krytyka systemowego – medycznego i jednostkowego ujmowania niepełnosprawności poskutkowała zmianą stanowiska WHO. W rezultacie powstała koncepcja, która stanowi kompromis pomiędzy zbytnim medykalizowaniem a uspołecznianiem niepełnosprawności. Koncepcja ta uwzględnia zarówno aspekt jednostkowy, jak i społeczny niepełnosprawności, wprowadzając pojęcia uszkodzenia, niepełnosprawności i upośledzenia, które w sposób liniowy przedstawiają przyczynowo-skutkowe spojrzenie na to, skąd bierze się niepełnosprawność. Ewa Wapiennik i Radosław Piotrowicz zauważają, że dzięki wprowadzeniu pojęć rozróżniających przyczynowo-skutkowe powstawanie niepełnosprawności, nie jest już ona rozumiana tylko jako skutek choroby czy urazu. Jest przede wszystkim rezultatem barier, na jakie napotyka w społeczeństwie osoba z niepełnosprawnością²². Colin Barnes i Geof Mercer podkreślają, że krytyka modelu jednostkowego została wyrażona po raz pierwszy przez Związek Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji (*Union of the Physically Impaired Against Segregation* – UPIAS) w Wielkiej Brytanii. W manifestie Związku zatytułowanym *Fundamental Principles of Disability*²³ zwrócono uwagę na ograniczenia w postaci barier społecznych i środowiskowych, wyrażając je w sposób następujący:

Z naszej perspektywy, to społeczeństwo upośledza osoby niepełnosprawne fizycznie. Niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad naszymi ułomnościami przez fakt, że jesteśmy niepotrzebnie izolowani i wykluczani z pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Niepełnosprawni są zatem dyskryminowaną grupą w społeczeństwie²⁴.

Zwrócenie uwagi na istotną rolę społeczeństwa w postrzeganiu niepełnosprawności skutkowało zmianą perspektywy i przejściem w stronę nowego ujęcia – społecznego modelu niepełnosprawności.

Model społeczny – na tle krytyki koncepcji biologicznej (modelu medycznego) powstała społeczna koncepcja niepełnosprawności. Ustalono nowy profil definicji osoby niepełnosprawnej.

Jest nią jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją, tworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, któ-

²¹ J. Kirenko, *Oblicza...*, dz. cyt., s. 30.

²² E. Wapiennik, R. Piotrowicz, dz. cyt., s. 19.

²³ C. Barnes, G. Mercer, *Niepełnosprawność, Sic!*, Warszawa 2008, s. 18.

²⁴ UPIAS 1976, s. 14, za: C. Barnes, G. Mercer, dz. cyt., s. 18.

rych nie może tak jak inni ludzie przewyciężyć, wskutek występujących u niej uszkodzeń²⁵.

Dalej podkreśla się, że

do społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie tych barier, aby każdej jednostce umożliwić cieszenie się pełnią przywilejów obywatelskich, respektując jej prawo i obowiązki²⁶.

Wprowadzono także nowe definicje uszkodzenia i niepełnosprawności stworzone przez UPIAS, według których uszkodzenie (upośledzenie) to całkowity albo częściowy brak kończyny lub ułomność kończyny, narządu lub funkcjonowania organizmu. Natomiast niepełnosprawność to niekorzyści lub ograniczenia spowodowane współczesną organizacją społeczeństwa, które nie bierze pod uwagę ludzi niepełnosprawnych fizycznie, wykluczając ich z udziału w głównym nurcie życia społecznego²⁷. W modelu tym następuje przejście od jednostkowego ujmowania przyczyn niepełnosprawności do postrzegania jej przyczyn w ograniczającym środowisku oraz barierach społecznych, ekonomicznych i fizycznych.

W modelu społecznym niepełnosprawności ciężar gatunkowy problemu nie leży w fizycznych czy psychicznych ograniczeniach określonego człowieka, ale raczej w ograniczeniach środowiska, które stwarza bariery. W praktyce, według założeń tego modelu, chodzi więc o to, aby – zamiast wspomagać daną osobę w przystosowaniu do społeczeństwa – zastanawiać się także, czy i na ile społeczeństwo jest gotowe dostosowywać posiadane wzory zachowań i oczekiwań do możliwości osób niepełnosprawnych²⁸.

Model ten nie neguje istnienia jednostkowego problemu niepełnosprawności, jednak wyraźnie podkreśla jego społeczny charakter. To nie osoby niepełnosprawne są nieprzystosowane do społeczeństwa, tylko społeczeństwo ogranicza osobom niepełnosprawnym możliwości pełnego uczestnictwa w życiu społecznym poprzez różnego typu bariery: architektoniczne, mentalne oraz stereotypy myślenia i postrzegania zarówno samej niepełnosprawności, jak i ludzi nią dotkniętych.

Kirenko pisze:

jest rzeczą oczywistą, że społeczny model niepełnosprawności zmierza do tworenia tzw. „klimatu społecznej akceptacji”, wspieranego rozsądną polityką

²⁵ J. Kirenko, *Oblicza...*, dz. cyt., s. 28.

²⁶ Tamże.

²⁷ UPIAS 1976, s. 3-4, za: C. Barnes, G. Mercer, dz. cyt., s. 19.

²⁸ T. Żółkowska, *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uważankowania i obszary*, Oficyna In Plus, Szczecin 2004, s. 34.

kształcenia integracyjnego, eliminowaniem przeszkód natury architektonicznej, społecznej i prawnej oraz wszelkich form dyskryminacji²⁹.

Autor, charakteryzując społeczny model niepełnosprawności, posługuje się następującymi kategoriami opisowymi:

- niepełnosprawność to problem całego społeczeństwa;
- niepełnosprawność wiąże się z uzależnieniem od pomocy innych ludzi, koniecznością pokonywania barier architektonicznych, ekonomicznych, prawnych i społecznych;
- osoba niepełnosprawna jest konsumentem w takim samym stopniu jak inni ludzie;
- osoby niepełnosprawne powinny dążyć do egzekwowania swoich praw i korzystania z doradztwa, ich działania powinny być nastawione na samopomoc i usunięcie barier;
- osoba niepełnosprawna sama decyduje o własnym życiu, możliwość dokonywania wyboru daje jej poczucie panowania nad sobą;
- należy dążyć do adaptacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie, konieczna jest zmiana postaw wobec niepełnosprawnych³⁰.

Podobny sposób postrzegania koncepcji społecznego ujmowania niepełnosprawności zawarty jest w deklaracji madryckiej,

gdzie postuluje się przejście:

- od traktowania osób niepełnosprawnych jako przedmiotu działań charytatywnych – do postrzegania ich jako osób obdarzonych prawami;
- od traktowania osób niepełnosprawnych jako pacjentów – do postrzegania ich jako konsumentów i niezależnych obywateli;
- od sytuacji, w której specjaliści podejmują decyzje w imieniu osób niepełnosprawnych – do sytuacji, w której same osoby niepełnosprawne podejmują niezależne decyzje i biorą odpowiedzialność za sprawy, które ich dotyczą;
- od koncentrowania się na indywidualnych uszkodzeniach i zaburzeniach – do usuwania barier, rewidowania norm społecznych, polityki i wzorów kulturowych oraz promowania wspierającego i dostępnego środowiska;
- od określania ludzi mianem zależnych lub nienadających się do pracy – do podkreślania ich uzdolnień i tworzenia aktywnych form wspierania;
- od tworzenia warunków ekonomicznych i społecznych dla niewielkiej garstki – do kreowania przyjaznego, elastycznego świata dla wszystkich;
- od niepotrzebnej segregacji w edukacji, zatrudnianiu i innych sferach życia – do integrowania osób niepełnosprawnych w normalny nurt życia;

²⁹ J. Kirenko, *W stronę społecznego...*, dz. cyt., s. 67.

³⁰ Tamże, s. 66-67.

- od ograniczenia polityki wobec osób niepełnosprawnych do kompetencji specjalnych ministerstw – do włączenia polityki wobec osób niepełnosprawnych w całość zadań, za które odpowiedzialność ponosi cały rząd³¹.

Różnice, wynikające z przejścia od jednostkowego (medycznego) do społecznego ujmowania istoty niepełnosprawności, przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 1. Charakterystyka porównawcza medycznego i społecznego modelu niepełnosprawności

Model medyczny	Model społeczny
problem osób niepełnosprawnych to bezpośrednia konsekwencja ich choroby czy uszkodzenia	niepełnosprawność powstaje wskutek ograniczeń doświadczanych przez osoby nią dotknięte, takich jak: bariery fizyczne, psychologiczne, społeczne
niepełnosprawność jest osobistą tragedią danej osoby, okrutnym doświadczeniem przydarzającym się jednostkom	niepełnosprawność jest problemem społecznym wynikającym z postaw i nastawienia otoczenia
osoba niepełnosprawna to nade wszystko pacjent	osoba niepełnosprawna jest konsumentem w takim samym stopniu jak inni ludzie
niepełnosprawność wymaga fachowej interwencji lekarzy, rehabilitantów, terapeutów oraz doradców zawodowych	niepełnosprawność wiąże się z uzależnieniem od pomocy innych ludzi, koniecznością pokonywania barier
istotne są te czynniki, które sprzyjają jak najlepszemu przystosowaniu osoby z niepełnosprawnością do warunków, w jakich żyją inni ludzie; ważna jest motywacja osoby niepełnosprawnej do podejmowania wysiłku na rzecz wszelkiego rodzaju działań usprawniających, dzięki którym mogłaby ona funkcjonować społecznie w sposób zgodny z obowiązującymi normami	do zadań społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie lub kompensowanie barier tak, by każdej osobie umożliwić korzystanie z dóbr publicznych, jednocześnie respektując jej prawa i przywileje
konieczna jest systematyczna kontrola osiągnięć osoby niepełnosprawnej przez ekspertów	osoba niepełnosprawna sama decyduje o własnym życiu, możliwość dokonywania wyboru daje jej poczucie panowania nad sobą

Źródło: opracowanie na podstawie E. Wapiennik, R. Piotrowicz, *Niepełnosprawny – pełnosprawny obywatel Europy*, UKIE, Warszawa 2002, s. 19-21; J. Kirenko, *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, UCMS, Lublin 2001, s. 65-67.

³¹ Za: J. Kirenko, *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, UMCS, Lublin 2007, s. 50.

Wprowadzenie w życie zmian wymaga czasu, bowiem przejście od modelu indywidualnego (medycznego) do modelu społecznego uwarunkowane jest wieloma czynnikami takimi jak: struktura osobowości osób niepełnosprawnych, wiek, płeć, ich podejście do własnej niepełnosprawności oraz jej rodzaj, a także czas jej występowania. Po zwróceniu uwagi na znaczącą rolę społeczeństwa w stosunku do osób niepełnosprawnych stwierdzono, że istota niepełnosprawności oraz społecznego funkcjonowania osób dotkniętych niepełnosprawnością wiąże się nie tylko z czynnikami tkwiącymi w jednostce czy społeczeństwie, ale z ich wspólnym oddziaływaniem i przenikaniem się. Biorąc pod uwagę holistyczne ujęcie potrzeb osób niepełnosprawnych na poziomie biologicznym, psychicznym i społecznym, stworzono biopsychospołeczną koncepcję niepełnosprawności, uwzględniającą wszystkie wymienione powyżej czynniki.

Model biopsychospołeczny – w roku 2000 WHO przedstawiło nową wersję *Międzynarodowej klasyfikacji uszkodzeń, działań i uczestnictwa* (*International Classification of Impairments, Activities and Participation*), a w jej ramach nową, najbardziej aktualną koncepcję niepełnosprawności. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności stanowi połączenie modelu medycznego (biologicznego) i społecznego. Według niej istotę niepełnosprawności wyznacza odchylenie od normalnego poziomu funkcjonowania na trzech poziomach lub na niektórych z nich: biologicznym, jednostkowym i społecznym, które

może przyjąć następujące formy:

- na poziomie biologicznym – jest to zniesienie, ograniczenie lub zaburzenie przebiegu funkcji organizmu w zależności od stopnia i zakresu uszkodzenia jego organów lub układów;
- na poziomie jednostkowym lub osobowym (*personal activities*) jest to ograniczenie aktywności i działania (*activity limitation*);
- na poziomie społecznym jest to ograniczenie uczestnictwa z życiem społecznym – funkcjonowania społecznego (*participation restriction*)³².

Odchylenie na wymienionych poziomach utrudnia lub uniemożliwia wypełnianie zadań rozwojowych ważnych dla danego okresu życia.

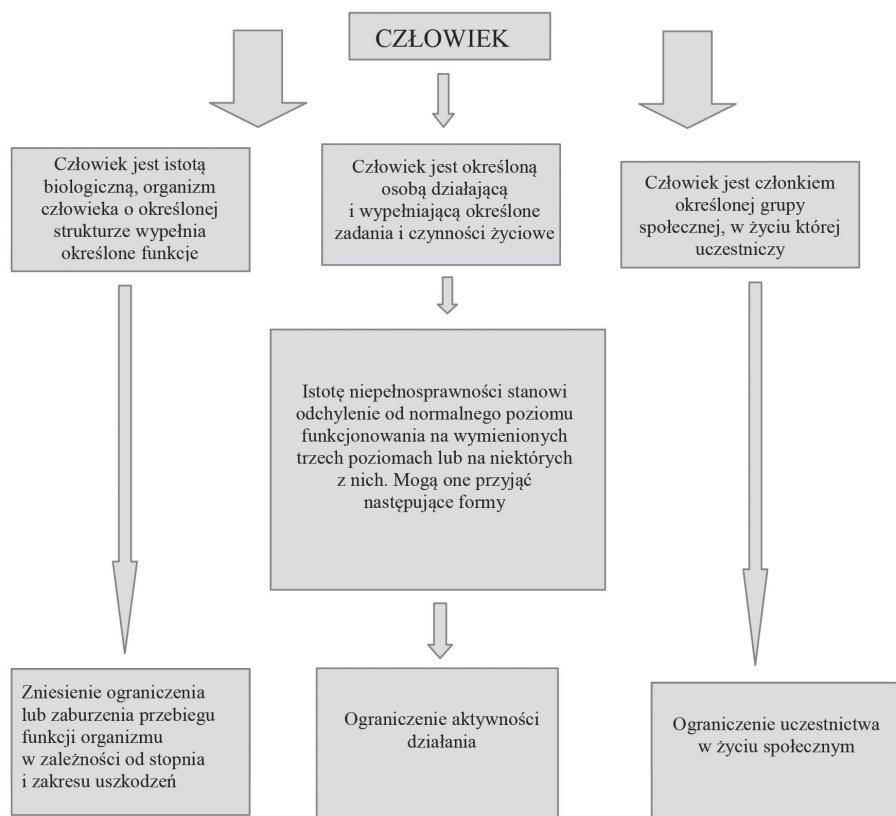
Majewski uważa, że podstawę biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności stanowią następujące założenia:

- człowiek jest istotą biologiczną. Stanowi ją organizm o określonej strukturze i wypełniający określone funkcje;
- człowiek jest osobą, jednostką działającą i wypełniającą określone czynności i zadania życiowe;

³² T. Majewski, dz. cyt., s. 133.

- człowiek jest także członkiem określonej grupy społecznej, do której należy i w której życiu uczestniczy³³.

Zobrazowanie oraz główne założenia tej koncepcji przedstawia schemat nr 2.



Schemat 2. Główne założenia biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności

Źródło: J. Wyczesany, *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*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2002, s. 76.

Model ten podkreśla znaczenie nie tylko samego uszkodzenia organizmu w powstawaniu problemów i ograniczeń osób niepełnosprawnych, lecz również wpływ czynników środowiskowych i cech osobistych. Wskazuje wyraźnie, że istotą niepełnosprawności stanowi ograniczenie działania indywidualnego i uczestnictwa w życiu społecznym. Daje to podstawę do

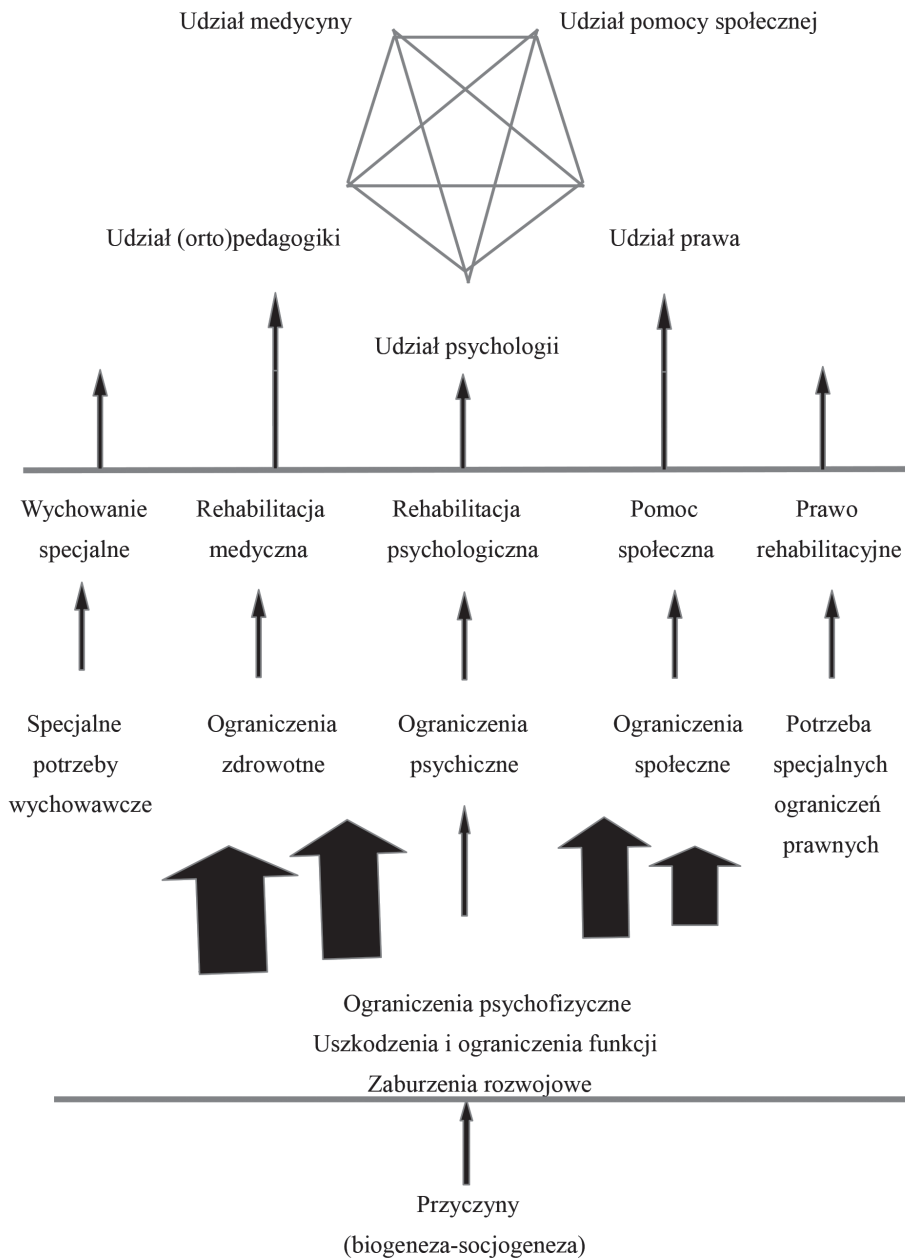
³³ Tamże, s. 132.

wprowadzenia odpowiednich działań mających na celu zmniejszenie tych ograniczeń, a także udzielanie osobie niepełnosprawnej pomocy osobistej lub technicznej, która może usprawnić funkcjonowanie jednostki na wymienionych poniżej trzech poziomach. Formy udzielanej pomocy są uzależnione od potrzeb osoby niepełnosprawnej.

Na poziomie uszkodzenia organizmu jest to interwencja w formie zabiegów leczniczych i chirurgicznych, a także zabiegów profilaktycznych zapobiegających pogłębianiu się niepełnosprawności. Na poziomie ograniczenia aktywności i indywidualnego działania jest to interwencja w formie kompleksowej rehabilitacji, zabezpieczenia w odpowiedni sprzęt ortopedyczny i pomoce rehabilitacyjne. Na poziomie ograniczenia uczestnictwa w życiu społecznym jest to oddziaływanie ukierunkowane na zmianę środowiska społecznego i fizycznego. Powinno ono obejmować wprowadzenie w ustawodawstwie zmian antydyskryminacyjnych, edukację społeczeństwa na temat istoty niepełnosprawności i potrzeb osób niepełnosprawnych oraz normalizację życia osób niepełnosprawnych poprzez likwidację barier, utrudniających codzienne funkcjonowanie – barier architektonicznych, urbanistycznych, mentalnych, a także przekształcanie i dostosowywanie środowiska do potrzeb osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności³⁴.

Interdyscyplinarne ujęcie niepełnosprawności proponuje Otto Speck. Przedstawia niepełnosprawność w sposób wielopłaszczyznowy, obejmujący swym zasięgiem działania o charakterze medycznym, psychologicznym, legislacyjnym, jak i rehabilitacyjnym. Takie wielowymiarowe postrzeganie niepełnosprawności wymusza dopasowanie względem osób niepełnosprawnych systemu edukacji, regulacji prawnych oraz działań w zakresie pomocy społecznej. Przedstawiony poniżej model zawiera wymienione czynniki.

³⁴ T. Majewski, dz. cyt., s. 134.



Schemat 3. Interdyscyplinarny model niepełnosprawności wg Specka

Źródło: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie*, GWP, Gdańsk 2005, s. 250.

Wraz z nową biopsychospołeczną koncepcją niepełnosprawności wprowadzono także pojęcie czynników kontekstualnych (*contextual factors*), które tworzone są przez czynniki środowiskowe i indywidualne. Do czynników środowiskowych zaliczamy cechy fizycznego środowiska naturalnego

i sztucznego, postawy środowiska społecznego, system edukacji, rehabilitacji i pomocy dla osób niepełnosprawnych. Czynniki indywidualne to: wiek, płeć, wykształcenie, zawód, cechy charakteru, model wychowania. Wymienione czynniki mogą pomagać lub utrudniać społeczne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych.

Biopsychospołeczny model niepełnosprawności, z uwagi na holistyczne rozumienie istoty niepełnosprawności, stanowi teoretyczną podstawę dla polityki stwarzania osobom niepełnosprawnym równych szans określonych w *Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych* ONZ. Może być również wykorzystywany jako narzędzie do badań naukowych nad niepełnosprawnością oraz ustalania i wprowadzania jednolitego ustawodawstwa dotyczącego osób niepełnosprawnych. Takie całościowe ujęcie niepełnosprawności daje asumpt do wprowadzania działań pomocowych prowadzonych nie tylko przez środowisko medyczne, polegających na leczeniu, usprawnianiu i rehabilitowaniu osób niepełnosprawnych, zachęca także społeczeństwo, by aktywnie włączyło się w różnego typu działania mające na celu normalizację życia osób niepełnosprawnych poprzez zniesienie nie tylko barier architektonicznych, ale także mentalnych, które prowadziły do postrzegania niepełnosprawności jako problemu jednostkowego, indywidualnego. Janina Wyczesany pisze tak:

nowe podejście do niepełnosprawności to między innymi droga: od bezradnej medycyny i opieki do wielodyscyplinarnego wspierania rozwoju; od biernej weteranacji do aktywnego życia; od zniewolenia opieką do zaradności, samodzielności i autonomii; od koncentracji na deficytach do promowania mocnych stron; od pomijania problemów rodziny do uznawania jej kluczowej roli, wspierania i pomocy³⁵.

Przeniesienie środka ciężkości z usprawniania na uspołecznianie oraz zwrócenie uwagi na istotną rolę funkcjonowania społecznego osób niepełnosprawnych dotyczy również edukacji. Toteż specjalne potrzeby edukacyjne wymagają wsparcia edukacyjnego, zapewniającego równy dostęp do edukacji dla wszystkich. Zofia Palak pisze, że wsparcie społeczne udzielane osobom niepełnosprawnym, zarówno naturalne, jak i instytucjonalne, powinno przybierać różne formy i, aby było efektywne, musi „uwzględniać wszechstronny biologiczny, indywidualny i społeczny kontekst niepełnosprawności”³⁶. Nowe biopsychospołeczne ujęcie istoty niepełnosprawności dało szansę osobom niepełnosprawnym na wyjście ze stereotypowego my-

³⁵ J. Wyczesany, *Niepełnosprawność jako problem społeczny*, „Konspekt” 2006, nr 2-3, s. 18-20.

³⁶ Z. Palak, *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, UMCS, Lublin 2004, s. 106.

ślenia zarówno o nich samych, jak i ich potrzebach, a także o społecznym funkcjonowaniu, ponieważ miarą nowoczesnego społeczeństwa jest jego stosunek do osób niepełnosprawnych.

Koncepcja ta jest również istotna z punktu widzenia niniejszej pracy i zostanie wykorzystana do wyjaśniania i interpretacji wyników badań oraz danych, zamieszczonych w następnych częściach książki. Przydatność wspomnianej koncepcji wynika z tego, że edukacja włączająca, która jest przedmiotem badań niniejszej pracy, wyznacza tok rozumowania i podejścia do niepełnosprawności. Analizując zagadnienia związane z edukacją dziecka niepełnosprawnego, nie można ujmować ich tylko w odniesieniu do warunków zdrowotnych tegoż dziecka (model medyczny) ani tylko jego społecznego funkcjonowania (model społeczny). Funkcjonowanie ucznia niepełnosprawnego w szkole to uczestnictwo w złożonym systemie społecznym. Dziecko, pełniąc rolę ucznia, wymaga bowiem działań wspierających dotyczących jego zdrowia, warunków społecznego funkcjonowania oraz zaspokojenia potrzeb psychicznych.

1.3. Dziecko z niepełnosprawnością jako uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Wraz ze zmianą postrzegania istoty niepełnosprawności nie jako cechy jednostki, ale jako relacji między nią a otoczeniem, oraz przyjęciem biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności, zaczęto wprowadzać zmiany legislacyjne, mające na celu odnowę podejścia do kształcenia i edukacji dzieci z niepełnosprawnościami. Izolacja dzieci niepełnosprawnych w ośrodkach i szkołach specjalnych zmieniła się dzięki wprowadzeniu kroków mających przeciwdziałać stygmatyzacji i izolacji, i zaczęła skupiać się na potrzebach oraz ich zaspokajaniu. Jednym z istotnych dokumentów był raport Mary Warnock, opublikowany w roku 1978 w Wielkiej Brytanii. Raport ten zwrócił uwagę na szczególny rodzaj potrzeb dotyczących edukacji dzieci z niepełnosprawnościami, określane mianem „specjalnych potrzeb edukacyjnych” (SPE; ang. *Special Educational Needs* – SEN). Po jego opublikowaniu termin ten zaczął być stosowany w ustawodawstwie brytyjskim. Raport wskazywał dwie kategorie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pierwszą z nich stanowiły dzieci, których potrzeby mogą być zaspokajane w szkołach ogólnodostępnych. Drugą kategorię – dzieci, których potrzeb edukacyjnych nie można zaspokoić w takich szkołach, dlatego należy zapewnić im specjalne środowisko edukacyjne. W ślad za raportem Warnock w roku 1998 powstała *Biała Księga: Program działania w kierunku zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych* (*White Paper: Meeting Special Educational Needs*), która była podstawą dla stworzonego w roku 2001 *Kodeksu postępowania w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, będącego zbiorem praktycznych

wskazówek dla władz lokalnych i szkół³⁷. W ustawodawstwie brytyjskim uznano, że dziecko, które doświadcza znacząco większych trudności w nauce niż ogół jego rówieśników, należy nazywać dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ponadto w *Kodeksie postępowania w zakresie SPE* stwierdzono, że:

- dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma prawo do tego, by jego potrzeby zostały zaspokojone;
- specjalne potrzeby edukacyjne dzieci będą zaspokajane w ogólnodostępnych szkołach lub placówkach;
- należy rozpoznać poglądy dzieci i brać je pod uwagę;
- rodzice mają do odegrania ważną rolę w zakresie pomagania dziecku w nauce;
- dzieci mające specjalne potrzeby edukacyjne powinny mieć pełny dostęp do szerokiej, zrównoważonej i adekwatnej edukacji, w tym do odpowiedniego dla nich programu nauczania, zarówno na etapie nauki przedszkolnej, jak i szkolnej³⁸.

W odniesieniu do edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych realizujących obowiązek szkolny w placówkach ogólnodostępnych, specjalne potrzeby edukacyjne to potrzeby wymagające dostosowania warunków dydaktycznych ogólnodostępnej edukacji (celów, treści, metod, zasad, form organizacyjnych i środków dydaktycznych) do indywidualnych cech rozwoju i możliwości edukacyjnych tej grupy dzieci i młodzieży. Celem działań służących zabezpieczeniu SPE jest umożliwienie dzieciom i młodzieży realizacji procesu nauczania, dostosowanego do ich możliwości i potrzeb wynikających z niepełnosprawności bądź innych ograniczeń. Specjalne potrzeby edukacyjne często rozpatruje się z dwoma innymi rodzajami specjalnych potrzeb, a mianowicie ze specjalnymi potrzebami technicznymi i specjalnymi potrzebami psychospołecznymi. W wielu krajach europejskich za podstawę wykrywania, definiowania i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uznaje się trudności w uczeniu się, które rozpatruje się w ujęciu dynamicznym i interakcyjnym³⁹. Kraje Unii Europejskiej dążą do propagowania edukacji, której celem jest włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych, z zastrzeżeniem, że definicyjne ujęcia specjalnych potrzeb edukacyjnych uzależnione są od polityki danego kraju. Różnice definicyjne mają bezpośredni związek z regulacjami prawnymi obowiązującymi w danym kraju, modelem zarządzania, sposobem finansowania oraz poziomami edukacyjnymi, a także z wiekiem roz-

³⁷ J. Thompson, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2013.

³⁸ Tamże, s. 14.

³⁹ A. Olechowska, *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, APS, Warszawa 2001.

poczęcia i zakończenia obowiązku edukacyjnego, np. w Danii wyróżniono jeden rodzaj specjalnych potrzeb edukacyjnych, natomiast w Polsce jest ich jedenaście⁴⁰. Zagadnienia prawne dotyczące kształcenia osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi są również zawarte w wielu dokumentach międzynarodowych, tj. w *Powszechnej deklaracji praw człowieka*⁴¹, *Konwencji praw dziecka*⁴², światowej deklaracji *Edukacji dla wszystkich*⁴³, *Standardowych zasadach wyrównywania szans osób niepełnosprawnych*⁴⁴ oraz *Deklaracji z Salamanki – wytycznych dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* opublikowanych przez UNESCO w roku 1994⁴⁵.

Polska, jako państwo członkowskie, zobowiązała się do respektowania zawartych w nich postanowień, wprowadzając podstawy prawne kształcenia dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych w następujących dokumentach: Ustawie z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁴⁶, Uchwale Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta praw osób niepełnosprawnych⁴⁷, *Narodowym planie działań na rzecz dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”*⁴⁸, a także *Strategii rozwoju edukacji na lata 2007-2013*⁴⁹.

W polskim systemie kształcenia termin „specjalne potrzeby edukacyjne” odnosi się do uczniów, którzy mają znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy i nie mogą podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego, stąd wymagają pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formie dostosowania programu

⁴⁰ T. Serafin, *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.

⁴¹ *Powszechna deklaracja praw człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: maj 2015].

⁴² *Konwencja o prawach dziecka*, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [dostęp: maj 2015].

⁴³ *Edukacja dla wszystkich*, www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich [dostęp: maj 2015].

⁴⁴ *Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych* przyjęte podczas 48 sesji Zgromadzenia ONZ, 20 grudnia 1993. Rezolucja 48/96, przekł. na zlecenie Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994.

⁴⁵ *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, UNESCO, Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994.

⁴⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz.U. nr 67, poz. 329 z późn. zm.).

⁴⁷ Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku – Karta praw osób niepełnosprawnych (M.P. z dnia 13.08.1997 r., nr 50, poz. 475).

⁴⁸ *Narodowy plan działań na rzecz dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”*, www.menis.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php [dostęp: maj 2015].

⁴⁹ *Strategia rozwoju edukacji na lata 2007-2013*, http://www.fio.towarzystwoamicus.pl/do_pobrania/biblioteka/strategie/19strategia_rozwoju_edukacji_na_lata_2007_2013.pdf [dostęp: maj 2015].

nauczania i wychowania do potrzeb, możliwości i ograniczeń⁵⁰. Termin ten jest kluczowy w rozważaniach nad systemem i procesem kształcenia. Stosuje się go zarówno wobec dzieci i młodzieży mającej trudności w uczeniu się, jak i uczniów zdolnych⁵¹. Rozpoznanie specjalnych potrzeb edukacyjnych pozwala na właściwy dobór metod, środków i oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, prowadzący do zaspokojenia potrzeb, a tym samym stworzenia optymalnych warunków rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Specjalne potrzeby dzieci i młodzieży wynikają ze zróżnicowanego indywidualnie sposobu nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, określonego zróżnicowanym ich funkcjonowaniem poznawczo-percepcyjnym⁵². Słowo „specjalne”, zgodnie z ujęciem słownika języka polskiego, oznacza „odnoszący się, należący do jednego wybranego przedmiotu, zagadnienia, jednej osoby, rzeczy; charakterystyczny, przeznaczony wyłącznie dla kogoś lub czegoś; szczególny [...]”⁵³. Jadwiga Jastrząb stwierdza, że przymiotnik „specjalne” przypisuje potrzebom szczególne cechy, które są osobliwe, swoiste i odrębne w każdym indywidualnym przypadku, co oznacza, że każdy uczeń wymaga odrębnego podejścia w postępowaniu diagnostycznym i udzielaniu konkretnej pomocy dostosowanej do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Często specjalne potrzeby edukacyjne rozpatruje się łącznie z dwoma innymi rodzajami potrzeb, a mianowicie ze specjalnymi potrzebami technicznymi, na które składają się dostosowanie infrastruktury placówki, środków dydaktycznych i sprzętu rehabilitacyjnego oraz potrzebami psychospołecznymi⁵⁴. Na gruncie pedagogiki specjalnej specjalne potrzeby edukacyjne są pojęciem, które mieści w swoim zakresie rozważania na temat wychowania i kształcenia osób niepełnosprawnych ale nie tylko, bowiem potrzeby te dotyczą wszystkich osób, które w jakimś zakresie mają trudności z przyswajaniem wiedzy i realizacją programów nauczania i niekoniecznie wynikają z niepełnosprawności, lecz z innych przyczyn środowiskowych, kulturowych lub społecznych. Tak szerokie ujęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych sprowadzić można do dwóch podstawowych stanowisk: teoretycznego i praktycznego⁵⁵. Zdaniem Zenona Gajdzicy każda

⁵⁰ Na podstawie treści rozporządzeń Ministra Edukacji Narodowej w sprawach: zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, oraz warunków organizowania kształcenia dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych.

⁵¹ T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Żak, Warszawa 2006, s. 869-870.

⁵² *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?* Przewodnik, MEN, Warszawa 2010.

⁵³ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1990, s. 266.

⁵⁴ A. Olechowska, dz. cyt., s. 122-123.

⁵⁵ T. Pilch (red.), dz. cyt.

potrzeba wiąże się z pewnymi bodźcami, które ją wywołują i zaspokajają. Prawdopodobnie tę można również odnieść do specjalnych potrzeb edukacyjnych, wyróżniając na tej podstawie dwa podejścia. Pierwsze skoncentrowane na uczniu, czyli bodźcu wywołującym. Drugie natomiast, skoncentrowane na programie nauczania, czyli bodźcu zaspokajającym potrzebę. W obrębie pierwszego stanowiska Gajdzica wyróżnia:

- koncentrowanie się na trudnościach i niepełnosprawnościach w kontekście deficytu,
- skupianie się na trudnościach charakterystycznych dla danego dziecka. Dotyczy to zarówno dzieci niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych,
- zachowanie równowagi pomiędzy potrzebami indywidualnymi – specyficznymi dla jednostki, a wyjątkowymi, określonymi dla grupy osób⁵⁶.

Takie ujęcie pozwala na wyróżnienie kontekstu indywidualnego, grupowego i populacyjnego, co zdaniem autora, w przypadku indywidualnym i grupowym jest zgodne z definicyjnym ujęciem słowa „specjalne”, natomiast budzi wątpliwości w przypadku ujęcia populacyjnego, ponieważ „traci swój wymiar specjalny”⁵⁷. Jak dalej zauważa autor, stanowisko zorientowane na ucznia, koncentrujące się na jego deficytach, sprzyja kategoryzowaniu dzieci. Zgodnie z takim podejściem podjęto próbę zdefiniowania specjalnych potrzeb edukacyjnych i w publikacji MEN *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* określono „potrzeby, które w procesie rozwoju dzieci i młodzieży wynikają z niepełnosprawności lub powstałe z innych przyczyn trudności w uczeniu się”⁵⁸.

Agnieszka Olechowska dodaje, że określenie „specjalne potrzeby edukacyjne” stosuje się również do dzieci z utrudnieniami w rozwoju społecznym i środowiskowym, ponieważ to nie niepełnosprawność jest wyznacznikiem specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale fakt, czy dana jednostka doświadcza trudności w uczeniu się; oraz do osób z ponadprzeciętnymi zdolnościami, które, zdaniem autorki, „niewątpliwie wymagają zindywidualizowanego procesu kształcenia, ale nie specjalnego wsparcia edukacyjnego”⁵⁹. Autorka wskazuje, że termin „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” często w wielu opracowaniach traktuje się jako tożsa-

⁵⁶ Z. Gajdzica, *Dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym w roli ucznia*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, dz. cyt., s. 73.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ *Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 1998, s. 11.

⁵⁹ A. Olechowska, dz. cyt., s. 122-123.

my z terminem „dziecko niepełnosprawne”, bez zwrócenia uwagi na to, że wszyscy uczniowie niepełnosprawni są uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale nie wszyscy uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to uczniowie niepełnosprawni czy posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego⁶⁰.

Podejście zorientowane na program nauczania skupia się na poszukiwaniu jak najlepszych rozwiązań w systemie kształcenia tak, by wykorzystywać różne metody i środki wspomagające proces uczenia się i poszukiwać nowych skutecznych rozwiązań, służących poprawie wyników w celu usprawniania procesu kształcenia. Chodzi o rzeczywistą indywidualizację procesu nauczania – uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest więc nie tylko rozpoznawanie specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale przede wszystkim ich zaspokajanie poprzez stosowanie specjalnych programów nauczania i specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń danego ucznia. Wszelkie formy indywidualizacji dotyczące dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, powinny bazować na rozpoznawaniu i wykorzystywaniu potencjału dziecka do pokonywania deficytów. Zatem nauczyciel powinien tak dobierać zadania, aby z jednej strony nie przekraczały one możliwości ucznia, uniemożliwiając osiągnięcie sukcesu, a z drugiej strony nie były poniżej jego możliwości i nie powodowały obniżenia poziomu motywacji do radzenia sobie z wyzwaniami. Specjalne potrzeby edukacyjne, zdaniem Jastrzęb

nie uniemożliwiają korzystania z dostępnych form edukacji, ale wskazują na konieczność dostosowania treści, tempa i organizacji warunków procesu kształcenia do swoistego stanu aktualnych możliwości, ograniczeń, oczekiwań i potrzeb szkolnych oraz rozwojowych każdego z uczniów⁶¹.

W obrębie tego stanowiska Olechowska zwraca uwagę na kluczowe znaczenie pojęcia „trudności w uczeniu się”, które jest pojęciem podstawowym w wykrywaniu, definiowaniu i zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zdaniem autorki „trudności w uczeniu się są postrzegane jako wynik współdziałania czynników tkwiących w samym dziecku i tych, które składają się na kontekst edukacyjny, w jakim ono funkcjonuje jako uczeń”⁶². Trudności te postrzega się w zależności od:

⁶⁰ Taż, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016, s. 30.

⁶¹ J. Jastrzęb, *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2012, nr 1, s. 11.

⁶² A. Olechowska, *Edukacja...*, dz. cyt., s. 122-123.

- czasu trwania – od krótkotrwałych do długotrwałych,
- stopnia nasilenia – od łagodnych do poważnych,
- zakresu – od fragmentarycznych do całościowych⁶³.

Zdaniem Marty Bogdanowicz termin „trudności w uczeniu się” w ujęciu szerokim stosuje się do wszelkiego rodzaju trudności w uczeniu się, uwarunkowanych różnymi czynnikami: upośledzeniem umysłowym, schorzeniami neurologicznymi, uszkodzeniem narządów zmysłu i ruchu lub zaburzeniami emocjonalnymi. W węższym znaczeniu termin ten stosuje się w odniesieniu do dzieci, które mają trudności w uczeniu się, pomimo prawidłowego rozwoju i poziomu inteligencji, funkcjonujących w sprzyjających warunkach dydaktycznych i żyjących w odpowiednim środowisku kulturowym⁶⁴. Do najbardziej znanych „trudności w uczeniu się” zaliczamy: trudności w nauce czytania i pisania (dysleksja, dysgrafia, dysortografia) oraz trudności w nabywaniu umiejętności arytmetycznych (dyskalkulia), zwane też ogólnie „dysleksją rozwojową”. W węższym ujęciu określa się je mianem „specyficznych trudności w uczeniu się”. Określenie „specyficzne” wskazuje na ich wąski zakres oraz niezaburzony rozwój umysłowy dzieci, co odróżnia je od całościowych trudności w uczeniu się, związanych z obniżeniem sprawności intelektualnej. Dlatego też specyficzne trudności w uczeniu się, zdaniem Bogdanowicz, dotyczą różnych dziedzin wiedzy i umiejętności szkolnych uczniów lub tylko pewnych ich zakresów⁶⁵. Gajdzica pisze, że każde dziecko może mieć trudności w nauce i niekoniecznie muszą one być związane z dzieckiem. Mogą wskazywać na niedoskonałość stylu nauczania i sugerować zmiany oraz poszukiwanie nowych rozwiązań tak, by uczeń osiągnął wyniki porównywalne z jego rówieśnikami o prawidłowym rozwoju. Specjalne potrzeby edukacyjne są bowiem wynikiem współdziałania pewnych zaburzeń, tkwiących w jednostce lub/i zaburzonej przestrzeni życiowej tejże jednostki⁶⁶. Są one pojęciem szerokim, mieszczącym w sobie wszelkiego rodzaju utrudnienia, które uczeń napotyka w procesie nauczania, dlatego określa się je wspólnym mianem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą potrzebować dodatkowego wsparcia w postaci zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych, rewalidacyjnych i innych. Rozpoznawanie zakresu tych potrzeb i ich właściwe zabezpieczenie jest zadaniem nauczyciela.

⁶³ Tamże.

⁶⁴ M. Bogdanowicz, *Specjalne potrzeby edukacyjne a specyficzne trudności w uczeniu się*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1, WSiP, Warszawa 1996.

⁶⁵ Tamże, s. 14.

⁶⁶ Z. Gajdzica, *Dziecko z lekkim upośledzeniem...*, dz. cyt.

W niniejszej pracy specjalne potrzeby edukacyjne rozumiane są jako potrzeby, które wymagają dostosowania warunków dydaktyczno-wychowawczych w szkole ogólnodostępnej do indywidualnych potrzeb rozwojowych i możliwości edukacyjnych ucznia w zakresie nauki i funkcjonowania społecznego. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi definiowany jest jako uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, mający trudności w uczeniu się – większe niż zwykle mają jego rówieśnicy – wynikające z potrzeb rozwojowych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych.

ROZDZIAŁ 2

Formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty

Transformacja ustrojowa, mająca miejsce pod koniec ubiegłego wieku, przyczyniła się do zmian w obrazie edukacyjnym polskiej szkoły. Wdrażanie reformy spowodowało zmianę systemu kształcenia, który nie stanowi struktury jednolitej, lecz skomplikowaną konstrukcję, której zadaniem jest zapewnienie wszystkim uczniom odpowiednich warunków kształcenia. Aleksander Lewin twierdzi, że „system jest zintegrowanym układem sprzężonych ze sobą i współdziałających elementów, których łączne funkcjonowanie zapewnić ma osiągnięcie zamierzonego celu”¹. W tym przypadku celem jest edukacja wszystkich uczniów, którą winien zapewnić system oświaty, określaną przez Joannę Głodkowską jako

złożona struktura elementów, powiązanych ze sobą relacjami w taki sposób, że stanowią one spójną całość, umożliwiającą sprawne działanie systemu i zarządzanie nim dla zapewnienia realizacji prawa każdego obywatela do kształcenia, a w szczególności, prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju².

Głównym zadaniem systemu oświaty jest zapewnienie odpowiedniej jakości kształcenia wszystkim uczniom, wyrównywanie ich szans edukacyjnych oraz włączanie do systemu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – to stało się wyzwaniem naszych czasów. Nie jest to zadanie proste, z uwagi na duże zróżnicowanie grupy uczniów objętych kształceniem

¹ A. Lewin, *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983.

² J. Głodkowska, *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, cz. I, MEN, Warszawa 2010, s. 2. Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

oraz wielowymiarowość rzeczywistości edukacyjnej. Głodkowska twierdzi, że różnorodność ta wymaga zapewnienia uczniom zróżnicowanego systemu edukacji, wynikającego z różnych możliwości i potrzeb. Zdaniem autorki posługiwanie się terminologią, która dzieli uczniów na sprawnych i niepełnosprawnych oraz edukację na segregacyjną, integracyjną i włączającą, można zastąpić określeniem jej jako „zróżnicowany system edukacji dla wszystkich”, w którym każdy uczeń znajdzie miejsce dla siebie dostosowane do swoich możliwości i potrzeb³.

Otwarcie się na potrzeby osób niepełnosprawnych, związane z wprowadzeniem idei normalizacji ich życia, zapoczątkowało zmiany w kształceniu specjalnym, które obecnie zmierza w kierunku edukacji inkluzyjnej. Poniżej przedstawiono krótki rys historyczny kształcenia specjalnego oraz przeobrażenia związane z odchodzeniem od segregacji poprzez integrację w stronę inkluzji.

2.1. Przemiany kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty – od segregacji do inkluzji

Po okresie dyskryminacji i niegodnego traktowania osób niepełnosprawnych w średniowieczu, nastąpił stopniowy zwrot w kierunku zapewniania opieki osobom niepełnosprawnym. W XVI i XVII wieku w Polsce zaczęto organizować pierwsze placówki typu opiekuńczego dla dzieci chorych, kalekich i upośledzonych umysłowo. Placówki te o charakterze przytułków oferowały bardzo niską jakość warunków lokalowych i higienicznych, traktując swoich podopiecznych jako ciężar społeczny. Opieki nad dziećmi niepełnosprawnymi w owym czasie podejmowały się zgromadzenia zakonne (tj. Bonifratrzy czy Zgromadzenie Sióstr Miłosierdzia) prowadzące szpitale i przytułki. W wieku XVIII zaczynają pojawiać się pierwsze „zakłady opiekuńcze”, prowadzone nie tylko przez zakony, ale również przez właścicieli ziemskich. Wiek XIX to okres tworzenia publicznych i filantropijnych ośrodków opieki społecznej oraz upowszechniania szkoły elementarnej. Z uwagi na znaczne zróżnicowanie warunków życia dzieci, zaczęto organizować dla nich kształcenie specjalne. Najstarszą i jedną z pierwszych tego typu placówek była założona w Poznaniu w roku 1896 szkoła specjalna dla dzieci upośledzonych umysłowo, składająca się z siedmiu oddziałów⁴. Dalszy wzrost liczby szkół specjalnych przypada na okres międzywojenny. To właśnie wtedy dzięki staraniom Marii Grzegorzewskiej powstaje w Warszawie w roku 1922 Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, będący jed-

³ Tamże.

⁴ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków 2009.

nym z pierwszych w Europie zakładów kształcenia pedagogów specjalnych⁵. W ostatnich latach międzywojnia opieka nad dziećmi niepełnosprawnymi uległa już znacznej poprawie.

Gwałtowną zmianę przynosi okres II wojny światowej. Był to czas szczególnie trudny dla osób niepełnosprawnych, które eliminowano ze społeczeństwa.

Okres powojenny charakteryzuje się systematycznym wzrostem liczby szkół specjalnych, zniszczonych przez działania wojenne, oraz wprowadzeniem uregulowań prawnych, dotyczących powszechności nauczania. Do podstawowych aktów prawnych należą *Dekret o obowiązku szkolnym* z 1956 roku, według którego „dzieci uznane za niezdolne do nauki w szkole masowej wypełniają obowiązek szkolny w szkołach specjalnych”⁶ oraz Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 roku, której art. 20 stwierdza, że

kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekłe chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie i umysłowo, odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych⁷.

Wspomniane przepisy prawa dają początek polskiemu szkolnictwu specjalnemu. W kolejnych latach wzrasta nadal liczba szkół podstawowych specjalnych, a w latach sześćdziesiątych organizuje się pierwsze klasy specjalne przy szkołach podstawowych masowych. W tym samym czasie poszerza się grono pedagogów specjalnych kształconych w Wyższej Szkole Zawodowej, powstałej w roku 1970 z przekształcenia Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej. W drugiej połowie XX wieku następuje znaczne poszerzenie zakresu pojęcia kształcenia specjalnego i przenoszenie jego realizacji również poza placówkę specjalną. Obecnie mówimy o systemie kształcenia i pomocy specjalnej. Czesław Kosakowski zwraca uwagę na to, że „obok grupy dzieci, wobec których wskazane jest podjęcie kształcenia specjalnego, są i takie, którym potrzebna jest tylko pomoc specjalna”⁸. Zdaniem Kosakowskiego system kształcenia specjalnego w Polsce nigdy nie miał charakteru ściśle segregacyjnego i nie obejmował wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami. Część z nich pozostawała w szkole masowej⁹.

⁵ A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN, Warszawa 2008, s. 320.

⁶ J. Wyczęsany, dz. cyt., s. 69.

⁷ Tamże.

⁸ C. Kosakowski, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Akapit, Toruń 2003, s. 148.

⁹ Tamże.

Przełom w kształceniu osób niepełnosprawnych przypadł na lata dziewięćdziesiąte XX wieku, które wraz ze zmianą ustrojową przynoszą zmianę w sposobie postrzegania osób niepełnosprawnych. Idea normalizacji życia osób niepełnosprawnych zwraca uwagę na szczególną rolę socjalizacji z otaczającym je środowiskiem i społeczeństwem. W edukacji zaczynają dominować działania integrujące, mające na celu integrację społeczną i edukacyjną dzieci niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Do końca XX wieku powstają liczne klasy i szkoły integracyjne, promujące ten model kształcenia. Dzieci i młodzież niepełnosprawne włączono w nurt życia i nauki razem ze swoimi pełnosprawnymi rówieśnikami. Dominujące do tej pory szkolnictwo specjalne zostaje zrównoważone przez kształcenie integracyjne. Obecnie przez kształcenie specjalne należy rozumieć zorganizowany proces edukacji dostosowany do potrzeb ucznia niepełnosprawnego, dla którego konieczne jest specjalistyczne oddziaływanie dydaktyczne, wychowawcze i rewalidacyjne, ukierunkowane na jego wszechstronny rozwój¹⁰. Podstawowym celem kształcenia specjalnego jest, zdaniem Janiny Wyczesany, „zapewnienie każdemu dziecku odchylonemu od normy właściwych warunków do wszechstronnego rozwoju”¹¹. System kształcenia specjalnego w Polsce jest paralelny i komplementarny wobec ogólnego systemu kształcenia¹². Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym, wymagające stosowania specjalnej organizacji, nauki i metod pracy. Kształcenie specjalne uczniów niepełnosprawnych może być organizowane we wszystkich typach szkół:

- w szkołach podstawowych,
 - w szkołach ponadpodstawowych,
 - w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych,
 - w specjalnych ośrodkach wychowawczych,
 - w ośrodkach rewalidacyjno-wychowawczych,
- oraz we wszystkich rodzajach przedszkoli i szkół:
- ogólnodostępnych,
 - ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi,
 - ogólnodostępnych z oddziałami specjalnymi,
 - integracyjnych,
 - specjalnych¹³.

¹⁰ *O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Biblioteczka Reformy MEN, Warszawa 2001.

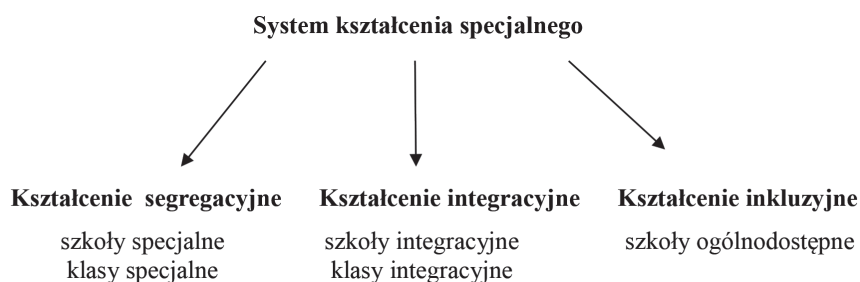
¹¹ J. Wyczesany, dz. cyt., s. 76.

¹² Z. Gajdzica, *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] tegoż (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008, s. 104.

¹³ Na podstawie: ustawy Prawo oświatowe (art. 127 ust. 19 pkt. 2), Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania

Jednym z podstawowych zadań szkolnictwa specjalnego jest zapewnienie uczniom korzystnych warunków do przezwyciężania trudności i osiągnięcia pozytywnych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Prezentowane w rodzimej literaturze, z zakresu pedagogiki specjalnej, formy organizacji kształcenia uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego dzielimy na segregacyjne i niesegregacyjne. W skład pierwszej grupy wchodzi szkoły specjalne i klasy specjalne w szkołach powszechnych. Do drugiej grupy zaliczamy szkoły integracyjne lub klasy integracyjne w szkołach powszechnych i szkoły ogólnodostępne¹⁴. Podział ten przedstawia poniższy schemat.



Schemat 4. System kształcenia specjalnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN, Warszawa 2008.

Podział zaproponowany przez Grzegorza Szumskiego wymienia cztery typy idealne (nieprzedstawiające istniejącej rzeczywistości), są to:

- typ segregacyjny,
- typ wspólnego nurtu,
- typ asymilacyjny,
- typ inkluzyjny.

Typ segregacyjny – to pełna segregacja. Specyficzne potrzeby edukacyjne mogą być realizowane tylko w grupach jednorodnych; z uwagi na charakter istniejących zaburzeń rozwojowych, miejscem realizacji kształcenia jest szkoła specjalna. Warunki oferowane uczniom przez placówki segregacyjne są korzystniejsze z uwagi na mniejszą liczebność klas, specjalistyczne przygotowanie kadry oraz dysponowanie specjalnymi środkami dydaktycznymi i rehabilitacyjnymi.

Typ wspólnego nurtu – uczniowie niepełnosprawni mogą uczyć się w szkole ogólnodostępnej. W modelu tym uczniów ze specjalnymi potrze-

i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578 oraz z 2018 r. poz. 1485).

¹⁴ A. Firkowska-Mankiewicz, G. Szumski, dz. cyt.

bami edukacyjnymi obejmuje się kształceniem specjalnym. Znaczna liczba uczniów posiada orzeczenie o niepełnosprawności oraz indywidualne programy kształcenia i znajduje się pod opieką pedagogów specjalnych.

Typ asymilacyjny – w systemie tym nie ma potrzeby łączenia dróg edukacyjnych wszystkich uczniów w jednej szkole ogólnodostępnej. Dokłada się jednak starań, by jak najwięcej dzieci mogło w niej pozostać. Do szkół i/lub klas specjalnych kierowani są uczniowie, którzy bez specjalnego kształcenia nie mogą podołać wymogom szkoły powszechnej. Uczniowie klas ogólnodostępnych nie mają orzeczeń o niepełnosprawności i indywidualnych programów nauczania. Nie ma podziału na uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością.

Typ inkluzyjny (włączający) – w systemie tym zredukowana jest maksymalnie pomoc specjalna, a wszelkie zakłócenia pomiędzy wymaganiami szkoły a możliwościami uczniów przezwycięża się za pomocą standardowych środków. Kształcenie specjalne jest ostatecznością. Taki system zapewnia normalną karierę edukacyjną i przybliża do kulturowej normalności drogę szkolną. W procesie kształcenia stosuje się jednak rozwiązania specjalne¹⁵.

Raz jeszcze podkreślić należy iż propozycje Szumskiego przedstawiają założenia modelowe, które mogą stanowić wzorzec i kierunek dążeń w systemie kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami.

W podziale zastosowanym przez Kowalika podstawę stanowi proces rehabilitacji, co pozwala wyróżnić:

- system zamknięty (segregacyjny),
- system półotwarty (częściowo integracyjny),
- system otwarty (integracyjny)¹⁶.

Postęp w dziedzinie pedagogiki specjalnej oraz zmiana paradygmatyczna, zmierzająca w stronę podmiotowości i autonomii osób niepełnosprawnych, są widoczne w wielu działaniach podejmowanych na rzecz osób niepełnosprawnych. Wiek XXI to nie tylko wdrażanie idei integracji, ale przede wszystkim wprowadzenie idei włączania niepełnosprawnych w nurt życia społecznego oraz pełnego uczestnictwa w edukacji w szkole ogólnodostępnej, na równi z innymi uczniami. Inkluzja jest kolejnym kierunkiem wyznaczonym przez zmianę podejścia do człowieka niepełnosprawnego oraz zwróceniem uwagi na jego zwiększone potrzeby, a także podejmowanie działań w celu stworzenia optymalnych warunków do normalnego funkcjonowania tych osób w środowisku¹⁷.

Pomimo iż tematem niniejszej książki jest przygotowanie szkoły większej do edukacji inkluzyjnej i w prezentowanych badaniach skupiono się

¹⁵ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa 2013, s. 171-176.

¹⁶ S. Kowalik, *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1984, s. 94.

¹⁷ C. Kosakowski, dz. cyt.

wyłącznie na szkole ogólnodostępnej, to edukacja ucznia z niepełnosprawnością może odbywać się we wszystkich wymienionych formach kształcenia. Toteż w celu ukazania pełnego obrazu możliwości kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w polskim systemie oświaty i odróżnienia istoty poszczególnych form pokrótce zaprezentowano wszystkie formy kształcenia, w których może uczestniczyć uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ze szczególnym uwzględnieniem edukacji inkluzyjnej.

2.2. Kształcenie segregacyjne uczniów z niepełnosprawnością

Kształcenie segregacyjne odbywa się w szkołach specjalnych, specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych, które mogą być prowadzone przez państwo, stowarzyszenia i fundacje. Zgodnie z rozporządzeniem MEN przedszkola specjalne, oddziały specjalne w przedszkolach ogólnodostępnych, szkoły specjalne oraz oddziały specjalne w szkołach ogólnodostępnych organizuje się dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych:

- 1) niesłyszących,
- 2) słabosłyszących,
- 3) niewidomych,
- 4) słabowidzących,
- 5) z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją,
- 7) z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym,
- 8) z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera,
- 9) z niepełnosprawnościami sprzężonymi¹⁸.

Odrębnym typem placówek segregacyjnych są Ośrodki Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawcze (OREW), które przeznaczone są dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim oraz ze sprzężeniami.

Do podstawowych zadań szkoły specjalnej należy zapewnianie uczniom korzystnych warunków do przewyżczenia trudności i osiągnięcia pozytywnych wyników w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wyczesany wyróżnia w programie szkoły specjalnej realizację następujących celów nauczania:

- łączenie procesów dydaktyczno-wychowawczych z życiem środowiska,
- organizowanie procesu nauczania i wychowania zgodnie z najnowszymi osiągnięciami pedagogiki specjalnej,

¹⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578 z późn. zm.).

- zapewnienie każdemu uczniowi korzystnych warunków do rozwoju osobowości,
- współodpowiedzialność całego personelu za realizację celów nauczania i wychowania,
- kontakty z poradniami specjalistycznymi w zakresie diagnostyki i profilaktyki,
- stworzenie odpowiedniej bazy materiałowej, stałe jej wzbogacanie w sprzęt i nowoczesne środki dydaktyczne,
- stałą współpracę z rodzicami, organizacjami społecznymi, młodzieżowymi i zakładami pracy¹⁹.

Kształcenie segregacyjne w szkole specjalnej dąży do osiągnięcia przez uczniów rozwoju na maksymalnym poziomie, wyznaczonym przez ich indywidualne możliwości.

Nauka w podstawowej szkole specjalnej przebiega na dwóch etapach edukacyjnych:

1. pierwszy etap obejmuje klasy I-III,
2. drugi etap obejmuje klasy IV-VIII.

Dokumentem istotnym dla systemu kształcenia specjalnego jest wspólna podstawa programowa, która określa standardy dotyczące celów, treści, umiejętności i sposobów kształcenia, wyznaczonych dla każdego etapu edukacyjnego. Określone w podstawie programowej standardy obowiązują wszystkich uczniów w normie intelektualnej oraz uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym została ustalona odrębna podstawa programowa, stanowiąca załącznik nr 3 do rozporządzenia MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych²⁰. Uczniowie ci realizują naukę w zespołach rewalidacyjno-wychowawczych. Edukacja opiera się na zintegrowanym wielospecjalistycznie, indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, opracowanym i realizowanym przez zespół nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem w oparciu o wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia i zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Tej grupy uczniów nie obowiązuje system oceniania,

¹⁹ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych...*, dz. cyt., s. 77.

²⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 59).

klasyfikowania i promowania, wyznaczony wspólną podstawą programową. Uczniom tym nie wydaje się świadectw promocyjnych, a ukończenie szkoły potwierdzone jest świadectwem wydawanym na specjalnym druku, z zastosowaniem oceny opisowej. Szkoła specjalna, realizująca segregacyjny nurt kształcenia, zatrudnia specjalistów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej, tj. surdopedagogów, tyflopedagogów, oligofrenopedagogów, psychologów, logopedów i innych. Liczebność klas uzależniona jest od rodzaju i stopnia niepełnosprawności i wynosi:

- dla uczniów z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera – nie więcej niż 4;
- dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z których jedną z niepełnosprawności jest niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 4;
- dla uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi, z wyłączeniem uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 6;
- dla uczniów niesłyszących i słabosłyszących – nie więcej niż 8;
- dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym – nie więcej niż 8;
- dla uczniów niewidomych i słabowidzących – nie więcej niż 10;
- dla uczniów z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją – nie więcej niż 12;
- dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim – nie więcej niż 16;
- dla uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności – nie więcej niż 5.
- w oddziale szkoły specjalnej liczba uczniów niedostosowanych społecznie i uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym wynosi nie więcej niż 16²¹.

Szkoła specjalna zapewnia uczniom poczucie bezpieczeństwa, wykwalifikowaną kadre, specjalne środki dydaktyczne, program nauczania dostosowany do możliwości intelektualnych uczniów. Placówka jest dostosowana architektonicznie. Według Janiny Wyczesany kształcenie specjalne ma:

- wyposażyć uczniów w zasób wiedzy, umiejętności i sprawności wyznaczonych programem,
- przygotować do życia, społeczeństwa,
- rozwijać ich osobowość²².

²¹ Na podstawie Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 59).

²² J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych...*, dz. cyt. s. 84.

Potwierdza to w swoich badaniach Marzena Buchnat, która porównując osiągnięcia szkolne dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych i klas integracyjnych, stwierdziła wyższy stopień opanowania umiejętności językowych i matematycznych przez uczniów szkół specjalnych²³.

Mankamentem kształcenia segregacyjnego jest jednak izolowanie dzieci niepełnosprawnych od ich sprawnych rówieśników oraz ich niewielki udział w życiu społecznym, co znacznie utrudnia im społeczne funkcjonowanie w życiu dorosłym. Do takich wniosków dochodzi też Iwona Chrzanowska, która przedstawia dane statystyczne dotyczące liczby szkół specjalnych w Polsce i wskazuje, że pomimo polepszających się warunków organizacyjnych kształcenia uczniów niepełnosprawnych w szkołach specjalnych widoczne stają się objawy kryzysu szkolnictwa specjalnego, czego odzwierciedleniem jest spadek o 50% liczby uczniów uczęszczających do tego typu placówek²⁴. Zdaniem Chrzanowskiej zmianie ulegają preferencje w wyborze drogi kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Jak wskazuje autorka „uczniowie ci coraz rzadziej wybierają placówki i oddziały specjalne jako miejsce własnej edukacji na rzecz kształcenia integracyjnego i włączającego”²⁵. Jednak jak zauważa Amadeusz Krause:

Istotna zaleta szkoły specjalnej – „bycie wśród swoich” – tak długo powinna mieć charakter nadrzędny wobec innych argumentów, jak długo nauczanie integracyjne będzie oznaczało wątpliwą przyjemność „bycia wśród innych”²⁶.

2.3. Kształcenie integracyjne uczniów z niepełnosprawnością

Integracja to proces scalania, łączenia w całość (od łac. *integratio* – odnawianie, scalanie). W odniesieniu do struktur społecznych pojęcie to oznacza spontaniczny, stymulowany bądź sterowany proces tworzenia się więzi pomiędzy jednostkami na podstawie zainteresowań, postaw, potrzeb czy emocji tych jednostek²⁷. W socjologii termin ten oznacza pewien stan lub proces zachodzący w społeczeństwie, a elementy tego procesu mają tendencję

²³ M. Buchnat, *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 10, Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – codzienność – wyzwania*, UG, Gdańsk 2012, s. 175-181.

²⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji...*, dz. cyt.

²⁵ Tamże, s. 204.

²⁶ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2011, s. 71.

²⁷ M. Chodkowska, *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, [w:] tejże (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, UMCS, Lublin 1998, s. 49.

do scalania się w harmonijną, skoordynowaną i funkcjonalną całość. Sprzyja to likwidowaniu barier, które utrudniają nawiązanie kontaktów pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi²⁸.

Zdaniem Maciarz

integracja społeczna to idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych w dążeniu do stworzenia tym osobom możliwości uczestnictwa w normalnym życiu, dostępności do wszystkich instytucji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz kształtowaniu pozytywnych stosunków i więzi psychospołecznych między pełno- i niepełnosprawnymi²⁹.

Istota integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych zawiera się więc w tworzeniu dla tych dzieci w ich środowisku (rodzynie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w środowisku lokalnym) takich warunków, by mogły one pomyślnie rozwijać się oraz bawić, uczyć i uprawiać różne rodzaje działalności [...] wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi³⁰.

Głównym celem integracji społecznej jest tworzenie w naturalnym środowisku społecznym warunków dla rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego osób niepełnosprawnych. Aleksander Hulek, w tradycyjnym ujęciu, ujmuje ten cel jako umożliwienie tym osobom prowadzenia normalnego życia, korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa, zdobyczy kultury i powszechnie dostępnych form czynnego wypoczynku³¹. Według Władysława Dykcika celem społecznej integracji jest przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nietolerancji i dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Dykcik, podobnie jak Hulek, uważa, że społeczna integracja osób niepełnosprawnych wyraża się w dążeniu do stwarzania tym osobom możliwości włączenia się do normalnego życia, dostępu do wszystkich instytucji i usług, z których korzystają pełnosprawni³². Natomiast zdaniem Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz dotyczy ona organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej na zasadzie łączenia dzieci i młodzieży pełnosprawnej z rówieśnikami o różnorodnych odchyleniach od norm rozwojowych. W zależności od rodzaju i stopnia owych odchyłeń wyróżnia się integrację indywidualną i grupową (kryterium integracji jest liczba osób integrowanych) oraz częściową i całkowitą (w grę wchodzi zakres i cha-

²⁸ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997, s. 85-86.

²⁹ A. Maciarz, dz. cyt., s. 12-13.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Hulek (red.), *Świat ludziom niepełnosprawnym*, TWK, Warszawa 1992, s. 13.

³² W. Dykcik, *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] tegoż (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2009, s. 369-370.

rakter czynności integracyjnych jako kryterium podziału)³³. Toteż zdaniem Teresy Żółkowskiej

nie należy integracji rozpatrywać jedynie w kategoriach jednej strony np. człowieka niepełnosprawnego czy społeczeństwa. Integracja człowieka dokonuje się w obrębie grup społecznych, najpierw rodziny, a następnie środowiska³⁴.

Według Marii Chodkowskiej można wymienić następujące płaszczyzny integracji:

- integracja rodzinna,
- integracja lokalna (jednostek i rodzin),
- integracja edukacyjna (przedszkolna i szkolna),
- integracja zawodowa,
- integracja na płaszczyźnie wspólnot religijnych,
- integracja na płaszczyźnie wspólnoty narodowej³⁵.

Jedną z form integracji jest integracja edukacyjna, rozumiana jako wspólne kształcenie uczniów pełno- i niepełnosprawnych, zgodne z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych, dlatego w dalszej części teoretycznych rozważań skupiono się na aspekcie edukacyjnym, związanym z integracyjnym systemem kształcenia.

Integracja edukacyjna to oddziaływania o charakterze prointegracyjnym nastawione na:

- 1) kształtowanie tolerancji akceptującej,
- 2) kształtowanie gotowości do współdziałania,
- 3) zrozumienie swojej odrębności i zaakceptowanie inności,
- 4) zharmonizowanie funkcjonowania wszystkich grup w tej samej przestrzeni społecznej³⁶.

Ma ona charakter oświatowo-wychowawczy, nastawiony na eliminację barier tworzonych przez odrębność biologiczną, psychiczną, kulturową czy religijną. Edukacja integracyjna w placówce szkolnej jest nieodłączną częścią integracji społecznej. Nabyte i utrwalone w tym wieku wzorce i zachowania stwarzają szansę na wykształcenie się postawy tolerancji i akceptacji drugiego człowieka, która przeniesiona poza placówkę szkolną do środowiska życia dziecka daje możliwość wykorzystania nabytych umiejętności w życiu dorosłym.

³³ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009, s. 68.

³⁴ T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, dz. cyt., s. 45.

³⁵ M. Chodkowska, *Pedagogika specjalna...*, dz. cyt., s. 2.

³⁶ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Żak, Warszawa 2006, s. 119.

Idea edukacji integracyjnej obecna jest w polskiej pedagogice specjalnej od połowy lat siedemdziesiątych XX wieku. Jej prekursorem i propagatorem był Hulek, według którego

integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników³⁷.

Kolejna faza zainteresowania kształceniem integracyjnym przypada na lata dziewięćdziesiąte XX wieku i trwa do dnia dzisiejszego. Kształcenie integracyjne w Polsce opiera się na tzw. modelu hamburskim, który polega na włączaniu do klas ogólnodostępnych od trojga do pięciorga uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Klasy te, przyjmując uczniów niepełnosprawnych, uzyskują status klasy integracyjnej³⁸. Wdrożenie kształcenia integracyjnego wymagało zmian nie tylko w prawie oświatowym, ale również, a może przede wszystkim, w mentalności społecznej dotyczącej postrzegania osób niepełnosprawnych, ich akceptacji miejsca w społeczeństwie oraz normalizacji ich środowiska życia.

Najważniejszym wykonawczym aktem prawnym, regulującym zasady kształcenia integracyjnego, jest rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 roku³⁹, które określa zasady organizowania placówek integracyjnych. Zgodnie z jego postanowieniami liczba uczniów w oddziale szkoły integracyjnej i oddziale integracyjnym w szkole ogólnodostępnej wynosi nie więcej niż 20, w tym nie więcej niż pięcioro dzieci lub uczniów niepełnosprawnych. Liczba ta może być wyższa, jeżeli uczeń uczęszczający do tego oddziału uzyska orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane z uwagi na niepełnosprawność, w trakcie roku szkolnego. W klasie integracyjnej, oprócz nauczyciela prowadzącego, zatrudnia się również nauczyciela wspomagającego, posiadającego kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej. Nauczyciele współpracują ze sobą w celu przystosowania programu nauczania, metod i form pracy do możliwości i potrzeb dziecka niepełnosprawnego, i w równym stopniu odpowiadają za przebieg procesu kształcenia. Ich zadania można podzielić na:

- zadania edukacyjne, związane z organizacją kształcenia,

³⁷ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] tegoż (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977, s. 492.

³⁸ Z. Gajdzica, *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Impuls, Kraków 2008.

³⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 59).

- zadania integrujące, związane z wdrażaniem założeń systemu kształcenia integracyjnego,
- zadania wychowawcze.

W ramach wymienionych zadań nauczyciele wspólnie:

- rozpoznają potrzeby i możliwości edukacyjne dzieci z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi oraz specyficznymi trudnościami w nauce;
- wspomagają uczniów niepełnosprawnych w procesie ich kształcenia;
- współorganizują zajęcia edukacyjne i proces wychowawczy w formach integracyjnych, w szczególności:
 - wybierają i opracowują programy nauczania i dostosowują je do zróżnicowanego zespołu klasowego,
 - łączą założenia pracy z dzieckiem niepełnosprawnym i pełnosprawnym w jednolity system kształcenia,
 - opracowują strategię pracy w klasie tak, aby zapewnić realizację jednostkowych potrzeb wszystkich uczniów,
 - dzielą się obowiązkami podczas zajęć edukacyjnych,
 - przygotowują i wdrażają program wychowawczy,
 - dostosowują wymagania edukacyjne do poszczególnych uczniów, zgodnie z zaleceniami poradni psychologiczno-pedagogicznej,
 - opracowują i realizują program włączania rodziców w życie klasy⁴⁰.

W związku z tym, że w procesie kształcenia integracyjnego mogą uczestniczyć uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami, to może on przybierać różne formy – modele.

Głodkowska wyróżnia następujące modele realizacji kształcenia integracyjnego:

1. **model całościowy (pełna integracja)** – do jednej klasy, razem z dziećmi sprawnymi, uczęszczają dzieci o różnym stopniu i rodzaju niepełnosprawności. Sytuacja ta stwarza szczególne trudności i ograniczenia. Praca w zróżnicowanym zespole klasowym wymaga od nauczyciela elastycznego podejścia, tolerancji, akceptacji uczniów niepełnosprawnych i wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz odpowiednich kompetencji metodycznych, diagnostycznych i terapeutycznych.
2. **model częściowy (integracja częściowa)** – do jednej klasy czy szkoły uczęszczają uczniowie wyłącznie z jednego rodzaju dysfunkcjami (np. w jednej klasie uczą się dzieci sprawne i niedosłyszące oraz niesłyszące lub niedowidzące i niewidome, lub rówieśnicy z niepełnosprawnością ruchową, lub z niepełnosprawnością intelektualną).

⁴⁰ R. Flis, *Praca w klasie integracyjnej*, Impuls, Kraków 2005, s. 18.

Taki częściowy model integracji, zdaniem autorki, daje bardziej realne możliwości profesjonalnej, skuteczniejszej pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Daje także możliwość zatrudnienia nauczycieli z kwalifikacjami odpowiednimi do danego typu niepełnosprawności⁴¹.

Wspólne przebywanie i nauczanie uczniów pełno- i niepełnosprawnych nie zawsze jest korzystne dla drugiej z wymienionych grup, szczególnie dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Badania ujawniają, że uczniowie ci narażeni są na odrzucenie i izolację. Nie jest to problem marginalny, bowiem jak wykazały badania prowadzone przez Maciarz, dotyczy grupy od 37,5% do ok. 88% dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności⁴². Podobne wnioski sformułowała Barbara Oszustowicz, stwierdzając, że dzieci niepełnosprawne odczuwają swoją inność oraz unikanie kontaktu z nimi przez ich pełnosprawnych rówieśników⁴³. Palak stwierdziła, że tylko 20% dzieci niepełnosprawnych jest akceptowanych przez grupę rówieśniczą⁴⁴. Podobne stanowisko prezentują w swoich badaniach także Jarosław Bąbka⁴⁵, Katarzyna Ćwirynkało⁴⁶, Zenon Gajdzica⁴⁷, Agnieszka Nowicka i Hanna Ochoczenko⁴⁸, Katarzyna Parys⁴⁹, Anna Zamkowska⁵⁰ i inni.

Prezentowane stanowiska nie zmieniają faktu, że integracyjne kształcenie to właściwy kierunek w edukacji uczniów niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Sytuacja ta jest ze wszech miar korzystna dla

⁴¹ J. Głodkowska, dz. cyt.

⁴² A. Maciarz, *Szanse i zagrożenia rozwoju dzieci niepełnosprawnych w integracyjnych formach kształcenia specjalnego*, [w:] W. Dykcik, J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, WSPS – UAM, Warszawa–Poznań 1999.

⁴³ B. Oszustowicz, *Uczeń upośledzony w szkole masowej*, [w:] J. Fenczyn, J. Wyczęsany (red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*, PSON, Kraków 1994.

⁴⁴ Z. Palak, *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych*, [w:] R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy, w dniach 27-28.11.1992 r.*, WSP, Bydgoszcz 1997.

⁴⁵ J. Bąbka, *Psychologiczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), dz. cyt.

⁴⁶ K. Ćwirynkało, *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), dz. cyt.

⁴⁷ Z. Gajdzica, *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce...*, dz. cyt.

⁴⁸ A. Nowicka, H. Ochoczenko, *Społeczna integracja dzieci w klasach integracyjnych wyzwaniem dla nauczycieli*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego niepełnosprawnych*, UŚ, Katowice 2004.

⁴⁹ K. Parys, *Gotowość młodzieży gimnazjalnej do integracji pozaszkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, UR, Rzeszów 2006.

⁵⁰ A. Zamkowska, *Normalizacja w kształtowaniu środowiska rodzinnego uczniów słabosłyszących i pełnosprawnych kształcących się w integracji – analiza porównawcza*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna...*, dz. cyt.

obu wymienionych grup, ponieważ w procesie integracji obok wspólnego kształcenia, dzieci uczą się wzajemnej tolerancji, empatii, poszanowania odmienności drugiego dziecka, a także współpracy w grupie o zróżnicowanym poziomie potrzeb. Wchodząc zaś w interakcje, uczą się współdziałania i komunikowania z rówieśnikami, często różniącymi się od siebie. Dla większości dzieci jest to pierwszy moment zetknięcia się z odmiennością drugiego człowieka oraz konstruowaniem wiedzy na temat niepełnosprawności. „Idea integracji rodzi się w sercu, jednak jej realizacja musi przejść przez rozum”⁵¹.

2.4. Kształcenie inkluzyjne (włączające) uczniów z niepełnosprawnością

Według definicji zawartych w licznych dokumentach UNESCO, włączanie postrzegane jest jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zagwarantowanie dostępu do nauki, kultury i uczestnictwo w życiu społecznym. Włączanie dotyczy między innymi edukacji i określane jest mianem „edukacji włączającej – inkluzyjnej”, dlatego z uwagi na stosowanie zarówno w literaturze przedmiotu, jak i w aktach normatywnych pojęć „edukacja włączająca” i „edukacja inkluzyjna” w niniejszej pracy pojęcia te traktuję jako synonimiczne⁵². Za twórcę koncepcji edukacji włączającej uznaje się Gordona Portera, który w latach osiemdziesiątych XX wieku przeprowadził w kanadyjskim okręgu eksperyment szkolny do dzisiaj traktowany jako wzorzec służący realizacji tej koncepcji⁵³. Natomiast Mel Ainscow i Susie Miles zwrócili uwagę na różne sposoby rozumienia edukacji włączającej, wyróżniając następujące obszary:

- kształcenie w szkole powszechnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- zapobieganie wykluczeniu ze szkoły uczniów trudnych,
- integracja społeczna uczniów ze środowisk marginalizowanych,
- budowanie „szkoły dla wszystkich”,

⁵¹ I. Obuchowska, *Refleksje na temat integracji we współczesnej edukacji*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, PTP, Poznań 2006, s. 15.

⁵² Zob. I. Chrzanowska, *Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania*, „Studia edukacyjne” 2014, nr 3, s. 113; *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015, s. 10; *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, art. 24 – Edukacja, ONZ 13 grudnia 2006; V. Lechta, *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] J. Wyczesany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Kraków 2010, s. 30.

⁵³ G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej*, APS, Warszawa 2010.

- promowanie „edukacji dla wszystkich”, czyli likwidacja analfabetyzmu na świecie poprzez zapewnienie dostępu do edukacji⁵⁴.

Przełomowym momentem dla upowszechniania idei edukacji włączającej było poparcie wyrażone w *Deklaracji z Salamanki oraz Wytycznych do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, które proklamowano w roku 1994. W dokumencie tym stwierdzono, że każde dziecko ma szczególne cechy, zainteresowania, umiejętności i potrzeby edukacyjne. Dlatego dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi muszą mieć dostęp do szkół masowych, które powinny zapewnić im indywidualną pomoc pedagogiczną, dostosowaną do ich potrzeb. Natomiast w pkt 58 deklaracji wskazano, że realizacja edukacji inkluzyjnej nie może być wyłącznie zadaniem ministerstw edukacji i szkół. Ważną rolę przypisuje się współpracy z rodzicami, udziałowi społeczności lokalnych, a także wsparciu środowisk kształtujących opinię publiczną, czyli szeroko rozumianym mediom. W *Indeksie dla inkluzyjności* czytamy m.in.:

Inkluzyjność w wychowaniu i edukacji oznacza:

- taki sam szacunek dla wszystkich uczniów i pracowników;
- zwiększenie udziału wszystkich uczniów (oraz usunięcie ich wykluczenia) w kulturze, przedmiotach lekcyjnych i społeczności szkolnej;
- rozwój kultur, struktur i praktyk w szkołach, tak by lepiej wychodziły na przeciw różnorodności uczniów w ich otoczeniu;
- usunięcie barier w nauczaniu i udziale wszystkich uczniów, nie tylko uczniów niepełnosprawnych lub takich, którym przyznaje się specjalną potrzebę wspierania;
- aktywizowanie poprzez projekty, które przewyższają bariery w dostępie i udziale określonych uczniów i dzięki którym można doprowadzić do zmian na korzyść wielu uczniów;
- pogląd, że różnice pomiędzy uczniami są szansą na wspólną edukację, a nie problemem, z którym trzeba sobie poradzić;
- uznanie, że wszyscy uczniowie mają prawo do edukacji i wychowania w pobliżu miejsca zamieszkania;
- poprawę szkół nie tylko dla uczniów, lecz także dla wszystkich zaangażowanych osób;
- podkreślenie znaczenia szkoły w budowaniu społeczności, rozwijaniu wartości i zwiększaniu osiągnięć;
- budowę i rozwijanie trwałych kontaktów między szkołami a gminami;
- postulat, że inkluzyjność w wychowaniu i edukacji stanowi aspekt inkluzyjności w społeczeństwie⁵⁵.

⁵⁴ M. Ainscow, S. Miles, *Making Education for All inclusive: where next?*, za: G. Szumski, A. Firakowska-Mankiewicz, dz. cyt.

⁵⁵ T. Booth, M. Ainscow, *Index for inclusion developing learning and participation in school*, 2003, za: O. Speck, *Inkluzyjność edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013, s. 79.

Innym dokumentem, popierającym ten model edukacji, jest światowa deklaracja *Edukacji dla wszystkich (Education for All)* przyjęta przez dakarski *Ramowy program działania na rzecz Edukacji dla wszystkich* w roku 2000. Deklaracja określa wyraźnie, że edukacja włączająca stanowi kluczową strategię w rozwoju *Edukacji dla wszystkich*. Podobne stanowisko prezentuje *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, w której w art. 24 – Edukacja – czytamy:

Państwa uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. By realizować to prawo bez dyskryminowania i na zasadzie równych szans, państwa powinny zapewnić system edukacji włączającej (obejmującej wszystkie poziomy edukacji, łącznie z edukacją ustawiczną)⁵⁶.

Pojęcie inkluzji etymologicznie wywodzi się od łac. *includere* (zamykać). W pedagogice stosuje się ten termin w znaczeniu, wydaje się, przeciwnym – inkluzja rozumiana jest jako społeczne włączanie lub, mówiąc inaczej, bycie niewykluczonym. Zdaniem Victora Lechty czasami bywa ona utożsamiana z pojęciem integracji. Jednak pojęcie „integracja” jest przede wszystkim związane z pojęciem „tolerancji”, natomiast „inkluzja” wiąże się przede wszystkim z „akceptacją”⁵⁷. Jak dalej zauważa autor

w edukacji inkluzywnej (włączającej) chodzi już o rzeczywistą akceptację mniejszości uczniów niepełnosprawnych. W odróżnieniu od pedagogiki integracyjnej, edukacja włączająca nie dzieli uczniów na dwie grupy, z których jedni mają specjalne potrzeby, a drudzy – nie. W inkluzji chodzi o jedną grupę, która charakteryzuje się zróżnicowanymi, indywidualnymi potrzebami⁵⁸.

Edukacja włączająca to proces polegający na zwiększaniu uczestnictwa wszystkich uczniów w życiu szkoły, w tym także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Proces ten polega na zrestrukturyzowaniu szkoły tak, aby odpowiadała na potrzeby wszystkich uczestników edukacji. Według Szumskiego edukacja włączająca ma jednocześnie status koncepcji teoretycznej, ponieważ przynależy do pedagogiki specjalnej jako nauki, oraz status koncepcji praktycznej, gdyż jest programem zmiany sposobu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi⁵⁹. Różnica pomiędzy integracją a inkluzją polega na tym, że idea edukacji włączającej opiera się na społecznym modelu niepełnosprawności, zgodnie z którym to nie ucznia należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie, to szkoła i system nauczania powinien zmienić się tak, by

⁵⁶ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, art. 24 – Edukacja, ONZ 13 grudnia 2006.

⁵⁷ V. Lechta, dz. cyt.

⁵⁸ Tamże, s. 30.

⁵⁹ G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, dz. cyt., s. 73.

zapewnić realizację indywidualnych potrzeb wszystkich uczniów, zarówno tych niepełnosprawnych, jak i sprawnych. Natomiast integracja opiera się na medycznym modelu niepełnosprawności, skupionym na deficytach dziecka, według którego trzeba przystosować ucznia do warunków szkoły poprzez rehabilitację oraz do istniejących warunków systemu społecznego. Podsumowując, można stwierdzić, że integracja wymaga większego przystosowania ucznia do szkoły, podczas gdy celem inkluzji jest dostosowanie środowiska edukacyjnego do ucznia⁶⁰. Różnice, dotyczące organizacji procesu kształcenia i podejścia do ucznia, wynikające z poszczególnych podejść, przedstawione zostały w poniższej tabeli.

Tabela 2. Różnice między podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym

Podejście segregacyjne	Podejście integracyjne	Podejście włączające
edukacja dla niektórych	edukacja dla prawie wszystkich	edukacja dla wszystkich
koncentracja na przedmiocie i programie nauczania	koncentracja na uczniu	koncentracja na klasie
jednakowy program dla wszystkich uczniów	indywidualny program nauczania dla uczniów niepełnosprawnych	strategia nauczania dla nauczycieli
nacisk na nauczanie	nacisk na nauczanie i uczenie się	nacisk na uczenie się i wspólne rozwiązywanie problemów
podejście diagnostyczne skupione na deficytach	podejście poszukujące słabych i mocnych stron ucznia	podejście holistyczne skupione na możliwościach
umieszczenie ucznia w placówce segregacyjnej	umieszczenie ucznia w odpowiednim programie	adaptacja warunków panujących w regularnej klasie szkolnej
nauczyciel bezradny, bez specjalisty	nauczyciel współpracujący ze specjalistą	nauczyciel będący specjalistą, biorący odpowiedzialność za wszystkie dzieci – sprawne i niepełnosprawne

Źródło: A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem dla polskiej szkoły na dziś*, APS, Warszawa 2012, s. 16.

⁶⁰ Tamże.

Pomimo zasadniczych różnic, termin „edukacja włączająca” budzi jeszcze nadal sporo kontrowersji i niejasności. Mary John i Phil Baylis uważają, że „włączanie jest czymś więcej niż integracją”, a wprowadzenie systemu edukacji włączającej gwarantuje równouprawnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz mającym trudności w uczeniu się. Według John i Baylisa wprowadzenie systemu edukacji włączającej jest przejawem przestrzegania praw jednostki ludzkiej⁶¹.

Głodkowska podkreśla, że włączanie można rozumieć jako celowy, systematyczny, zorganizowany proces społeczny, który daje osobom z niepełnosprawnością szansę na funkcjonowanie w jak najmniej ograniczającym środowisku. Włączanie dotyczy różnych aspektów życia społecznego, w tym również edukacji. Zdaniem Głodkowskiej edukację włączającą można postrzegać na co najmniej trzech poziomach: środowiska lokalnego, placówki edukacyjnej, ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na wymienionych poziomach włączanie można definiować następująco:

1. Na poziomie otwartego środowiska społecznego włączanie oznacza proces zapewnienia uczniowi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi możliwości spełniania zadań rozwojowych, funkcjonowania w większej społeczności i poczucia przynależności do niej.
2. Na poziomie systemu edukacyjnego to strategia zapewniania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostępu do szkół ogólnodostępnych położonych jak najbliżej miejsca zamieszkania i środowiska jak najmniej ograniczającego rozwój ucznia.
3. Na poziomie konkretnych działań edukacyjnych edukacja włączająca to proces wspólnego kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z ich sprawnymi rówieśnikami, przy zapewnieniu poczucia przynależności i wsparcia wynikającego z niepełnosprawności⁶².

Proces włączania oraz edukacji włączającej dotyczy nie tylko uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ale także ich rodziców, nauczycieli, specjalistów, rówieśników oraz środowiska lokalnego. Zdaniem Szumskiego edukacja włączająca jest koncepcją na tyle nowatorską w odniesieniu do obecnych praktyk szkolnych, że wymaga ona nie tylko zmian organizacyjnych szkolnictwa, ale przede wszystkim mentalności ludzi zarówno pracujących, jak i korzystających z usług szkolnictwa. Szczególnie ważne jest przełamanie oporu wśród nauczycieli przed wprowadzaniem

⁶¹ P. Baylis, *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner, *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.

⁶² J. Głodkowska, dz. cyt., s. 39.

zmian. Edukacja inkluzyjna dąży do objęcia nauczaniem i zapewnienia rozwoju każdego ucznia, biorąc pod uwagę wszystkie jego aspekty (emocjonalny, intelektualny, twórczy, społeczny i fizyczny), tak, by uczeń mógł osiągać sukcesy na miarę swoich możliwości. Toteż szkoła powinna zapewnić wszystkim uczniom kształcenie poprzez dostosowanie programów i strategii nauczania, zastosowanie środków dydaktycznych i nawiązania partnerskich relacji ze środowiskiem rówieśniczym⁶³. Edukacja inkluzyjna niesie zatem wiele korzyści, wśród których Tamara Zacharuk wymienia:

- pomoc w przezwyciężaniu biedy i wykluczenia ze społeczeństwa,
- poprawę jakości edukacji dla wszystkich,
- pomoc w zwalczaniu dyskryminacji⁶⁴.

Jednak włączanie ucznia niepełnosprawnego do szkoły ogólnodostępnej jest procesem złożonym i wymaga przede wszystkim:

- odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej,
- zapewnienia środków, pomocy dydaktycznych i metodycznych,
- stworzenia sprzyjających warunków w placówce,
- systemowych rozwiązań w zapewnianiu wsparcia uczniowi niepełnosprawnemu i jego rodzinie.

Niezwykle ważną rolę w procesie włączania uczniów niepełnosprawnych we wspólny nurt nauczania odgrywa nauczyciel, posiadający odpowiednie kompetencje do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Jego wiedza i umiejętności diagnostyczne, metodyczne, terapeutyczne są niezbędne do udzielania profesjonalnego wsparcia uczniom niepełnosprawnym w środowisku szkoły ogólnodostępnej. Równie istotnym elementem przygotowania nauczycieli do pracy w klasie o zróżnicowanym poziomie sprawności, jest wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, dotycząca niepełnosprawności, jej istoty oraz pomocy uczniom z różnego typu niepełnosprawnościami. Jednak, jak pokazują badania, część nauczycieli nie jest przygotowana do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi w szkole ogólnodostępnej⁶⁵. Przygotowanie do wdrożenia edukacji inkluzyjnej powinno objąć także uczniów pełnosprawnych, rodziców, władze samorządowe oraz całe środowisko lokalne, ponieważ włączanie nie ogranicza się tylko do nauczania, ale swym zasięgiem obejmuje różne działania, służące

⁶³ T. Zacharuk, *Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Zob. U. Bartnikowska, M. Wójcik, *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła-rodzice-dziecko w kształceniu integracyjnym*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), dz. cyt.

normalizacji życia dzieci niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Jak podaje Głodkowska

proces włączania wymaga otwarcia:

- szkół ogólnodostępnych na ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (a w tym niwelowania barier architektonicznych, psychicznych i kompetencji pedagogicznych do rzetelnego rozpoznania możliwości ucznia z niepełnosprawnością, dopasowywania zadań, harmonizowania pracy ucznia i całej klasy);
- rówieśników akceptujących wspólne uczenie się i przebywanie;
- rodziców dzieci niepełnosprawnych, otrzymujących rzetelne informacje i porady jako warunek ich realnego akceptowania sytuacji rozwojowej swojego dziecka;
- rodziców dzieci sprawnych, włączanych w życie szkoły i rzetelnie informowanych;
- społeczności lokalnych na problemy osób niepełnosprawnych;
- instytucji rządowych, pozarządowych, centralnych i samorządowych, które aktywnie będą uczestniczyć w tym procesie⁶⁶.

Kształcenie inkluzyjne oprócz niewątpliwych zalet posiada też swoje mankamenty.

Speck pisze, że „inkluzja nie jest możliwa i sensowna wszędzie i dla każdego w taki sam sposób”⁶⁷. Nie wszyscy uczniowie powinni korzystać z tej formy edukacji. Spora część badaczy podziela pogląd, że edukacja włączająca nie jest najlepszym rozwiązaniem dla dzieci z głębszymi stopniami niepełnosprawności intelektualnej i zaburzeniami złożonymi⁶⁸. Potwierdzają to również badania innych autorów, w których pozycja socjometryczna uczniów z niepełnosprawnościami złożonymi oraz lekką niepełnosprawnością intelektualną jest wyraźnie niższa niż ich sprawnych rówieśników⁶⁹. Parys w swoich badaniach ustaliła, że osoby pełnosprawne ze szkół ogólnodostępnych nie wyrażają chęci do spędzania czasu wolnego z niepełnosprawnymi rówieśnikami⁷⁰. Zamkowska, badając funkcjo-

⁶⁶ J. Głodkowska, dz. cyt., s. 46.

⁶⁷ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna...*, dz. cyt.

⁶⁸ Zob. Z. Gajdzica, *W trosce...*, dz. cyt.; M. Gołubiew, *Klasy z częściową integracją przykładem rozwiązań edukacyjnych dla uczniów z zespołem Downa*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, t. 1, Impuls, Kraków 2003; Cz. Kosakowski, dz. cyt.; G. Dryżałowska, *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Żak, Warszawa 2004.

⁶⁹ Zob. E. Dyduch, *Izolacja społeczna uczniów z obniżoną sprawnością intelektualną w szkole publicznej*, [w:] J. Pańczyk, W. Dykcik (red.), dz. cyt.

⁷⁰ K. Parys, dz. cyt.

nowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej, stwierdziła, że 30% z nich jest odrzucanych, a 20% izolowanych przez ich pełnosprawnych kolegów z klasy, co potwierdza niski status społeczny tej grupy uczniów w szkole ogólnodostępnej⁷¹. Z kolei badania Barbary Grzyb ujawniły w przeważającej mierze negatywny charakter relacji pomiędzy uczniami z niepełnosprawnością intelektualną a ich pełnosprawnymi rówieśnikami⁷². Podobne wnioski prezentuje na podstawie swoich badań Adam Mikrut, który ukazuje nasilone przejawy różnego rodzaju agresji i przemocy międzyrówieśniczej w stosunku do uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół ogólnodostępnych⁷³. Natomiast Chrzanowska zwraca uwagę na brak specjalistów w szkole ogólnodostępnej, co – jej zdaniem – jest wynikiem uregulowań prawnych, wynikających z rozporządzenia MEN, które obliguje do zatrudniania specjalistów w szkołach specjalnych i integracyjnych. W szkołach ogólnodostępnych takiego obowiązku już nie ma. Podobnie jest z wieloaspektową diagnozą. Chrzanowska zadaje więc pytanie: „czy w szkole ogólnodostępnej, w której znajduje się uczeń z niepełnosprawnością, może zachodzić realne ryzyko braku wsparcia i niezaspokajania potrzeb uczniów”⁷⁴? Innym problemem jest zbyt duża liczebność klas (do ok. 30 osób) oraz brak nauczyciela wspomagającego, który pomógłby w organizowaniu procesu kształcenia, służąc specjalistyczną wiedzą metodyczną.

Włączanie uczniów niepełnosprawnych do grupy rówieśniczej w szkole ogólnodostępnej to tworzenie takich warunków, aby każda ze stron mogła swobodnie realizować własny rozwój i aktywność. Założeniem edukacji inkluzyjnej jest

tworzenie modeli edukacji dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w środowisku najmniej ograniczającym. Idea edukacji włączającej realizuje się poprzez otwieranie się szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie i kształcenie, w miarę możliwości, wszystkich dzieci, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic⁷⁵.

⁷¹ A. Zamkowska, *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne...*, dz. cyt., s. 61-79.

⁷² B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Impuls, Kraków 2013.

⁷³ A. Mikrut, *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik, dz. cyt.

⁷⁴ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji...*, dz. cyt., s. 30.

⁷⁵ T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje...*, dz. cyt., s. 45-46.

W opinii Żółkowskiej

włączanie nie oznacza jedynie umieszczania dzieci z potrzebami specjalnymi w placówkach ogólnodostępnych, ale zakłada konieczność takich zmian w szkołach, aby ich oferta lepiej odpowiadała potrzebom wszystkich uczniów i umożliwiała budowanie systemu wsparcia, który pozwoli im na funkcjonowanie w środowisku naturalnym⁷⁶.

Dlatego też „włączające szkoły są szczególnie skuteczne w budowaniu solidarności pomiędzy dziećmi o specjalnych potrzebach i ich rówieśnikami”⁷⁷. Dzięki wspomnianej solidarności powstaje jedna zbiorowość bez podziału na pełno- i niepełnosprawnych, co sprawia, że pojęcie „włączania” wpisuje się w szerszą perspektywę praw człowieka, która traktuje wszelkie formy segregacji jako moralnie złe⁷⁸. Duże znaczenie dla powodzenia edukacji inkluzyjnej przypisuje się roli społeczeństwa, bowiem „bez współpracy ważnych społeczności i organizacji życia społecznego, iluzją byłoby uprawianie pedagogiki inkluzyjnej z długotrwałym sukcesem”⁷⁹.

Włączanie dotyczy także pomocy nauczycielom w przygotowaniu ich do podjęcia odpowiedzialności za nauczanie wszystkich dzieci w ich szkołach. Korzyści płynące z nauczania inkluzyjnego to niewątpliwie „możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a zwłaszcza społecznego samych dzieci niepełnosprawnych”⁸⁰. Możliwe jest to dzięki nauce w środowisku naturalnym, w szkole położonej jak najbliżej miejsca zamieszkania, bez odrywania dziecka od rodziny i kolegów z sąsiedztwa. Korzyści z edukacji włączającej dotyczą również dzieci pełnosprawnych, ponieważ uczestnicząc we wspólnej edukacji z niepełnosprawnymi rówieśnikami, mogą uczyć się akceptacji odmienności, tolerancji i solidarności. Jak podkreśla Żółkowska, edukacja włączająca stawia wielkie wyzwanie systemowi szkolnemu i poszczególnym placówkom, mobilizując je do ciągłego ulepszania i uelastyczniania programów i metod nauczania, stymulując rozwój kompetencji nauczycieli oraz tworząc warunki odpowiadające potrzebom wszystkich dzieci z danej społeczności⁸¹. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Buchnat, które wskazują na potrzebę zmiany wielu warunków i interakcji w szkole ogólnodostępnej, ukazując

⁷⁶ Tamże, s. 46.

⁷⁷ *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, UNESCO 1994, tłumaczenie MEN.

⁷⁸ A. Firbowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem dla polskiej szkoły na dziś*, APS, Warszawa 2012, s. 15.

⁷⁹ O. Speck, *Inkluzja edukacyjna...*, dz. cyt., s. 124.

⁸⁰ T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje...*, dz. cyt., s. 46.

⁸¹ Tamże.

perspektywę ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną doświadczającego „bycia wśród innych”⁸².

Dobra edukacja – to edukacja włączająca, zapewniająca pełne uczestnictwo wszystkim uczniom, niezależnie od płci, statusu społecznego i ekonomicznego, rasy, miejsca zamieszkania, niepełnosprawności, wieku czy wyznania (Koichiro Matsuura, Dyrektor Generalny UNESCO).

2.5. Kształcenie indywidualne uczniów z niepełnosprawnością

Indywidualne nauczanie jest kolejną formą realizacji obowiązku szkolnego oraz nauki. Nauczaniem indywidualnym obejmuje się uczniów, których **stan zdrowia uniemożliwia lub znacznie utrudnia uczęszczanie do szkoły**. Podstawą wyboru tej formy kształcenia jest orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania, wydane przez zespół orzekający działający w poradni psychologiczno-pedagogicznej, oraz wnioski rodziców. Dyrektor w uzgodnieniu z organem prowadzącym ustala zakres, miejsce i czas prowadzenia zajęć. Muszą się one odbywać w bezpośrednim i indywidualnym kontakcie nauczyciela z uczniem.

Warto nadmienić, że organ prowadzący nie ma prawa nie zgodzić się na prowadzenie nauczania indywidualnego, np. ze względu na brak środków finansowych.

Podstawę prawną nauczania indywidualnego stanowi rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży. Rozporządzenie podkreśla, że nauczanie indywidualne to zajęcia jeden na jeden, bez udziału rówieśników, w osobnym pomieszczeniu (może nim być dom rodzinny ucznia). Zajęcia rozwijające uzdolnienia, rewalidacyjne, pomoc psychologiczno-pedagogiczna, udział dziecka w imprezach i wycieczkach szkolnych, nie mogą być realizowane w ramach godzin przeznaczonych na nauczanie indywidualne. Rozporządzenie wprowadza także regulację, zgodnie z którą dyrektor placówki może zwiększyć liczbę godzin dydaktycznych nauczania indywidualnego – za zgodą organu prowadzącego, a w przypadkach uzasadnionych stanem zdrowia, zmniejszyć tygodniowy wymiar zajęć. Indywidualne obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne oraz indywidualne nauczanie, organizuje się na czas określony w orzeczeniu i w taki sposób, aby możliwe było wykonanie zaleceń w nim zawartych⁸³.

⁸² M. Buchnat, *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, UAM, Poznań 2015, s. 259.

⁸³ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616).

W indywidualnym nauczaniu realizuje się obowiązkowe zajęcia edukacyjne, wynikające z ramowego planu nauczania danego typu i rodzaju szkoły, dostosowane do potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Prowadzenie zajęć dyrektor powierza jednemu lub kilku nauczycielom szkoły (jednemu lub dwóm w przypadku uczniów klas I-III szkoły podstawowej).

Tygodniowy wymiar godzin zajęć indywidualnego nauczania realizowanych z uczniem wynosi:

- 1) dla uczniów klas I-III szkoły podstawowej – od 6 do 8 godzin;
- 2) dla uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej – od 8 do 10 godzin;
- 3) dla uczniów klas VII-VIII szkoły podstawowej – od 10 do 12 godzin;
- 4) dla uczniów szkół ponadpodstawowych – od 12 do 16 godzin;
- 5) dla uczniów gimnazjum – od 10 do 12 godzin;
- 6) dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych – od 12 do 16 godzin⁸⁴.

Dzieci i młodzież, objęte indywidualnym nauczaniem, uczestniczą w zajęciach rewalidacyjnych lub w formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej poza tygodniowym wymiarem godzin zajęć.

Warto zaznaczyć, że najnowsze rozporządzenie nie zakazuje, co prawda, wprost uczestnictwa dzieci z nauczaniem indywidualnym w lekcjach z innymi dziećmi, lecz precyzyjnie określa, w jakich okolicznościach może odbywać się integracja takich uczniów. I tak na mocy Rozporządzenia dyrektor umożliwia udział w zajęciach rozwijających zainteresowania, uzdolnienia, uroczystościach i imprezach szkolnych.

W ramach nauczania indywidualnego nauczyciele są zobowiązani do realizacji treści wynikających z podstawy programowej, a więc obowiązkowych zajęć edukacyjnych, ujętych w ramowym planie nauczania. Muszą być one dostosowane do potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i psychofizycznych ucznia. Z czynionych postępów uczeń jest oceniany (ocenę wystawia się również z zachowania), a to z kolei stanowi podstawę do klasyfikowania i promowania go do kolejnej klasy. Wyczesany uważa, że jest to jedna z trudniejszych form kształcenia dzieci i młodzieży. Poprzez indywidualny charakter nauczania uczeń pozbawiony jest bowiem kontaktu z rówieśnikami oraz możliwości socjalizacji z grupą rówieśniczą⁸⁵. W tym miejscu warto przypomnieć, że nauczanie indywidualne w żaden sposób nie wyklucza możliwości uczestnictwa dziecka (poza planowymi godzinami nauczania indywidualnego) w zajęciach rewalidacyjnych czy też w różnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego może uczestniczyć we wszystkich z wymienio-

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych...*, dz. cyt., s. 100.

nych form kształcenia. Sugestie dotyczące wyboru szkoły zamieszczone są w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego wydawanym przez poradnię psychologiczno-pedagogiczne. Ostatecznie jednak wybór formy kształcenia należy do rodziców/ opiekunów prawnych dziecka. Trudno jest jednoznacznie stwierdzić, która z form kształcenia jest najlepsza. Ważne jest, aby przy wyborze szkoły rodzice kierowali się dobrem dziecka, tak by edukacja w każdej z wymienionych form spełniała swoją rolę i dawała dziecku poczucie bezpieczeństwa i więzi z grupą rówieśniczą. By nie była dla dziecka źródłem stresu, izolacji i poniżania. By uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego znalazł w niej zrozumienie, odpowiednie warunki do nauki, programy nauczania i środki dydaktyczne, dostosowane do swoich potrzeb, specjalistów służących pomocą oraz miłą, zapraszającą atmosferę. By czuł się ważny, wyjątkowy i odnosił sukcesy na miarę swoich możliwości. Edukacja w każdej z form kształcenia jest dobra, gdy przynosi efekty. Każda z form, zarówno segregacyjna, integracyjna, jak i inkluzyjna ma swoje zalety i wady, jednak główny cel, jaki przyświeca każdej z nich, to dobro dziecka, jego edukacja, rozwój i socjalizacja, zgodne z zasadą normalizacji, ponieważ „szkoła dobra dla dzieci ze specjalnymi potrzebami jest lepszą szkołą dla wszystkich”⁸⁶.

⁸⁶ B. Lindquist, za: A. Firkowska-Mankiewicz, *Edukacja włączająca zadaniem...*, dz. cyt.

ROZDZIAŁ 3

Wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w edukacji inkluzyjnej

3.1. Pojęcie i koncepcje wsparcia społecznego

Wsparcie społeczne stanowi ważną kategorię rozważań niniejszej pracy. Jest ono bowiem jednym z badanych obszarów przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej. Ponadto zagadnienie wsparcia jest nieodłącznym elementem funkcjonowania jednostki w społeczeństwie bez względu na jej stan zdrowia i możliwości biopsychospołeczne. W niniejszym rozdziale zaprezentowano wybrane ujęcia wsparcia społecznego oraz ich znaczenie dla prawidłowego rozwoju człowieka ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego i jego rodziny.

Pojęcie wsparcia społecznego pojawiło się w naukach społecznych w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku, głównie w naukach psychologicznych i pedagogicznych. Później badania naukowe w tym zakresie podjęto także na gruncie socjologii i ekonomii. Podejmowana w różnych dyscyplinach naukowych problematyka wsparcia społecznego dotyczy różnych kontekstów życia człowieka i podporządkowana jest jej podstawowym nurtom badawczym. Podejście psychologiczne oparte jest na teorii potrzeb i interakcji międzyludzkich. Ekonomiści postrzegają wsparcie jako ekwiwalent pomocy materialnej, pedagodzy koncentrują się na relacjach wychowawczych i ich znaczeniu dla rozwoju osobowości człowieka, socjologowie natomiast wskazują na struktury i instytucje, wspierające ludzi, ich cechy i udział w świadczonej pomocy. Różnice koncepcyjne życia i funkcjonowania człowieka uwiadcniają dwa ujęcia wsparcia społecznego. Pierwsze koncentruje się na profesjonalnie organizowanej pomocy i przez instytucje państwowe udzielanej osobom potrzebującym. Drugie, znacznie szersze, obejmuje swym zasięgiem oddziaływanie naturalnych środowisk takich jak rodzina, przyjaciele, sąsiedzi.

Analizując kategorię wsparcia, Małgorzata Karwowska zestawia je z pojęciem wspomaganiania. Z jej analizy wynika, że terminy „wspieranie” i „wspomaganianie” używane są zamiennie i oznaczają czynności, które doty-

czą „bycia” z drugą osobą, pokonywania wraz z nią trudności w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych. Wspieranie i wspomaganie postrzegane jest zatem jako rodzaj interakcji międzyludzkich, w których jedne osoby podejmują działania na rzecz drugich. Podstawę owych działań stanowi altruizm rozumiany jako naturalna, spontaniczna postawa człowieka, wynikająca ze zdolności do współodczuwania z innymi ludźmi i dążenia do ich dobra¹. Sheldon Cohen proponuje ogólne ujęcie wsparcia, definiując je jako „wszelkie zasoby dostarczane osobie przez innych ludzi”, natomiast Karwowska uważa, że należałoby je doprecyzować, gdyż może być utożsamiane z „dawstwem”, które z kolei może powodować postawę roszczeniową biorcy, czyniąc go bezradnym. Postawa taka, zdaniem autorki, może przyczynić się do przypisania osobie wspomaganej roli „żebraka”, czyli osoby nastawionej na stałe wsparcie ze strony innych, oraz do deprecjonowania poczucia jej własnej wartości².

Z uwagi na wieloznaczność pojęcia wsparcia trudno jest jednoznacznie je zdefiniować i określić, co się pod nim kryje. Wielu badaczy zauważa, że wsparcie społeczne jest konstytutywnym elementem naszego funkcjonowania i towarzyszy nam w codziennym życiu. Udzielamy wsparcia oraz otrzymujemy je w trakcie interakcji i relacji z innymi ludźmi. Zdarzają się w naszym życiu sytuacje trudne i wówczas zapotrzebowanie na wsparcie wzrasta. Dotyczy to także radykalnych zmian i transformacji systemowych.

W ujęciu Stanisława Kawuli wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej. Interakcja ta polega na wymianie informacji emocjonalnej bądź instrumentalnej i może być jednostronna lub dwustronna, stała lub zmienna. W układzie takim istnieje osoba lub grupa wspomagana oraz wspomagająca. Jak zauważa Kawula, aby taka wymiana była możliwa i skuteczna, niezbędna jest spójność pomiędzy potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia³.

Wyróżnia on cztery podstawowe układy ludzkiego życia, w których zachodzą działania wspierające:

1. **Człowiek – człowiek** (relacje rodzinne, rówieńnicze, sąsiedzkie, zawodowe, koleżeńskie, towarzyskie, przyjacielskie). Są to relacje określone przez Martina Bubera mianem „Ja i Ty”.
2. **Człowiek – grupa** (rodzina własna, stowarzyszenia, środowiska sąsiedzkie i lokalne, kościoły, organizacje życia kulturalnego, grupy podkulturowe, grupy wsparcia).

¹ M. Karwowska, *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Impuls, Kraków 2003, s. 9.

² Tamże, s. 5.

³ S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] tegoż, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

3. **Człowiek – instytucje** (instytucje nastawione na niesienie społecznego wsparcia jednostkom lub grupom ludzi, udzielające pomocy prawnej, medycznej, socjalnej oraz instytucje samorządowe i samopomocowe).
4. **Człowiek – szersze układy** (obejmujące relacje w wymiarze środowiska lokalnego, gminy, dzielnicy, miasta, regionu etnicznego i kulturowego (tzw. małe ojczyzny), organizacji regionalnych, ogólnopolskich i międzynarodowych)⁴.

W trudnych momentach naszego życia wymienione układy mogą być pomocne w udzielaniu wsparcia. W zależności od sytuacji potrzebujemy różnej pomocy: czasem tylko życzliwej rady, poświęcenia czasu i uwagi, innym razem rozmowy lub towarzysztwa kogoś bliskiego, a czasami – pomocy materialnej. Najważniejsze jednak jest to, by nie pozostawać samemu wtedy, gdy znajdujemy się w trudnej sytuacji. Poczucie wspólnoty z poszczególnymi grupami określane jest mianem grup wsparcia społecznego. W zależności od określonej przestrzeni mogą to być: rodzina, przyjaciele, koledzy, sąsiedzi, różnego typu organizacje, nauczyciele, duchowni oraz lekarze.

Według Kawuli otrzymywane i udzielane wsparcie ze względu na to, co jest treścią wymiany społecznej, można podzielić na:

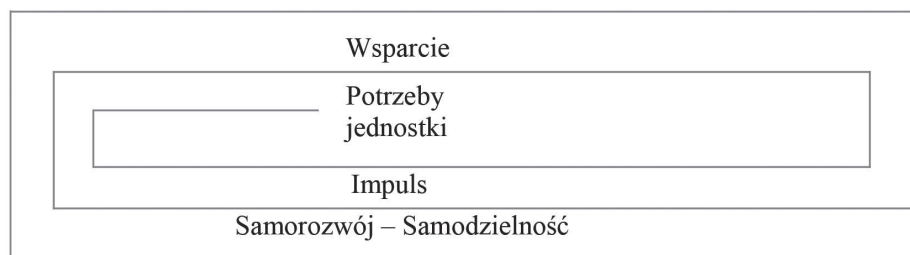
- **wsparcie emocjonalne** – polegające na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu: „jesteś przez nas kochany”, „nie poddawaj się”.
- **wsparcie wartościujące** – dawanie komunikatów typu: „jesteś dla nas ważny”, „doceniamy cię”.
- **wsparcie instrumentalne** – dostarczanie konkretnej pomocy, np. pożyczanie pieniędzy, załatwienie mieszkania, pracy.
- **wsparcie informacyjne** – udzielanie rad, porad prawnych lub medycznych, które będą pomocne w rozwiązaniu problemu życiowego.
- **wsparcie duchowe** (psychiczno-rozwojowe) – stosowane w momencie, gdy inne formy wsparcia nie przyniosły pożądanych rezultatów, np. w opiece hospicyjnej⁵.

Kawula zwraca także uwagę na to, że wsparcie społeczne nie może zastępować inwencji jednostki do pokonywania problemów, ponieważ sytuacja taka może spowodować utratę jej zdolności do samodzielnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Aby wspomaganie udzielane drugiemu człowiekowi było skuteczne, powinno przyczynić się do usunięcia problemu, w którym oczekiwano pomocy oraz uruchomić wewnętrzne zasoby, potrzebne do radzenia sobie z podobnymi sytuacjami w przyszłości. W przeciwnym razie będzie ono miało skutek „obezwładniający”. W koncepcji Kawuli wsparcie

⁴ Tamże.

⁵ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Akapit, Toruń 2004.

i wspomaganie społeczne polega tylko na korzystnych relacjach międzyludzkich, nacechowanych wrażliwością, chęcią podjęcia działań oraz samodzielnym pokonywaniem trudności i określane jest mianem „spirali życzliwości”. Spirala ta obejmuje całe życie jednostki, uzależniając intensywność pomocy od potrzeb jednostki i jej wieku. Innym zapotrzebowaniem charakteryzuje się bowiem okres dzieciństwa, dojrzewania, a jeszcze innym okres dorosłości czy starości.



Schemat 5. Spirala życzliwości

Źródło: S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Akapit, Toruń 2004, s. 6.

Skuteczność spirali życzliwości określona jest przez następujące warunki pedagogiczne:

- środowisko mobilizuje potencjał i energię jednostek lub grup dla rozwiązywania problemów trudnych w danym środowisku, wymagających udzielenia wsparcia;
- środowisko i jego elementy składowe zgłaszają gotowość współdziałania w rozwiązywaniu istniejących problemów;
- oferują konkretną pomoc w określonej formie i postaci;
- monitorują efekty udzielanego wsparcia⁶.

Wsparcie i wspieranie jako działania pedagogiczne są potrzebne wszystkim jednostkom znajdującym się w różnych trudnych sytuacjach życiowych. Wsparcie społeczne może też być definiowane jako szczególny rodzaj i sposób pomocy udzielanej osobom lub grupom w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zasobów do radzenia sobie z problemami⁷. Jednak jak zauważa Mikołaj Winiarski, wsparcie społeczne jest w porównaniu z opieką i pomocą bardziej ludzkim wymiarem w sensie zapotrzebowania i dawania drugiemu człowiekowi bez naruszania autonomii i podmiotowości osób z niego korzystających. Jest też korzystniejsze ze względów ekonomicznych, ponieważ nie wymaga rozbudowanej infrastruktury materialnej i społecz-

⁶ S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia...*, dz. cyt, s. 131-132.

⁷ Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998, s. 87.

nej oraz znacznych nakładów finansowych, jak w przypadku opieki i pomocy społecznej. Aby było w pełni humanitarne i skuteczne, powinno spełniać następujące warunki:

- powinno pojawiać się we wczesnej fazie sytuacji trudnej albo ją wyprzedzać;
- formy działalności wspierającej powinny być adekwatne do zapotrzebowania na nie;
- niezbędne jest wsparcie bezpośrednio oraz kontakt dawca-biorca;
- w działalności wspierającej należy kierować się zasadą współdziałania i dialogu międzyosobowego;
- kluczowe jest rozumienie drugiego człowieka – zarówno dawcy, jak i biorcy wsparcia;
- ważną rolę odgrywa empatia;
- niezbędne jest kierowanie się altruistycznymi normami, tj. sprawiedliwość, uczciwość, skromność, poszanowanie ludzkiej godności;
- niezwykle istotna jest dobrowolność i spontaniczność w działaniu⁸.

Zbliżone ujęcie proponuje Zofia Waleria Stelmaszczyk, która łączy wsparcie społeczne z takimi kategoriami jak sieć społeczna i więź społeczna. Siecią społeczną określa system, obejmujący zarówno samą jednostkę, jak i wszystkie inne jednostki ważne dla niej, czyli „znaczących innych”.

W szerszym ujęciu wsparcie społeczne można określić jako „pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych”⁹, lub jako „konsekwencje przynależności człowieka do sieci społecznych”¹⁰. Gerald Caplan definiuje wsparcie społeczne jako zaspokojenie potrzeb w sytuacjach trudnych przez osoby znaczące, będące członkami sieci wsparcia.

Helena Sęk i Roman Cieślak, powołując się na wspomnianych oraz innych autorów prac teoretycznych i empirycznych, wyróżniają następujące kategorie:

- wsparcie strukturalne i funkcjonalne,
- źródła wsparcia społecznego,
- wsparcie otrzymywane i spostrzegane,
- potrzebę wsparcia i mobilizację wsparcia¹¹.

⁸ M. Winiarski, *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 84-85.

⁹ I.G. Sarason, H.M. Levine, R.B. Basham i in., *Assessingsocial support: The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, nr 44, s. 127-138, podają za: H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania*, [w:] tychże (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2012.

¹⁰ J. Pommersbach, *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2, s. 506.

¹¹ H. Sęk, R. Cieślak, dz. cyt., s. 14.

Wsparcie strukturalne rozpatruje się jako sieci społeczne, w których ludzie żyją i działają. Wyróżnia je fakt istnienia więzi i kontaktów społecznych, a przynależności pełnią funkcje pomocne dla osób, które znalazły się w trudnej sytuacji. Sieć wsparcia społecznego to sieć wielorakich powiązań, w których człowiek uczestniczy, kontaktując się z innymi ludźmi, członkami różnych grup społecznych. Daje ona poczucie przynależności i bezpieczeństwa, jest źródłem informacji zwrotnych o nas samych.

Badając znaczenie wsparcia strukturalnego, analizie poddaje się takie parametry jak: wielkość sieci, jej dostępność ustalana obiektywnie lub subiektywnie, mierzona liczbą kontaktów, zasięg oraz homogeniczność i heterogeniczność. Podobieństwo problemów i przeżyć powoduje skuteczność i symetryczność wsparcia. Zdaniem Sęk najistotniejszy element stanowi dostępność sieci. Autorka, powołując się na badania dotyczące znaczenia różnych sieci, podaje, że najkorzystniejsze i najskuteczniejsze są naturalne sieci wsparcia, ponieważ poprzez swoją dobrowolność działania przeciwdziałają stygmatyzacji i są łatwo dostępne – w przeciwieństwie do instytucjonalnych i profesjonalnych źródeł wsparcia¹². Sęk zwraca również uwagę na inne wyznaczniki skutecznego wsparcia, do których możemy także zaliczyć źródła wsparcia. Stanowią one istniejącą i dostępną sieć więzi społecznych, zwanych także zasobami społecznymi, do których zalicza się źródła:

- rodzinne – mąż, żona, dzieci, rodzeństwo, rodzice, krewni;
- przyjacielskie;
- towarzyskie;
- sąsiedzkie.

Do innych źródeł wsparcia zaliczyć możemy także instytucje oraz osoby zajmujące się profesjonalnie udzielaniem pomocy, tj. terapeutów, psychologów, pracowników socjalnych i pielęgniarki. Stanowią one zasoby wsparcia społecznego¹³. Znajomość źródeł wsparcia jest bardzo istotna, ponieważ umożliwia szybsze i skuteczniejsze udzielenie pomocy i wsparcia osobom potrzebującym oraz niepełnosprawnym.

Podobne ujęcie prezentuje Zofia Kawczyńska-Butrym. Społeczność wspierająca, zdaniem autorki, posiada potencjał, który obejmuje zasoby materialne i zasoby ludzkie. Do zasobów materialnych zaliczamy: urządzenia, miejsca rekreacji, świetlice, placówki opiekuńcze, domy pomocy społecznej, szkoły specjalne i integracyjne. Do zasobów ludzkich zaliczamy systemy społecznego wsparcia. Kawczyńska-Butrym dzieli je na pierwotne i wtórne. Do pierwotnych systemów wsparcia zalicza te, które działają dzięki więziom emocjonalnym i sąsiedzkim, tj. rodzina, osoby lub rodziny z podobnymi

¹² Tamże, s. 17, za: S.D. Solomon, E. Smith, L. Robins, R. Fischbach, *Social involvement as a mediator of disaster induced stress*, "Applied Journal of Social Psychology" 1987, t. 17, nr 12, s. 1092-1112.

¹³ Tamże, s. 16-17.

problemami, przyjaciele, sąsiedzi. Systemy wtórne to grupy społeczne podejmujące wzajemne wsparcie i wzajemną zróżnicowaną pomoc. Zaliczamy do nich: grupy samopomocy, różnego rodzaju stowarzyszenia, grupy wyznaniowe, fundacje, stowarzyszenia prowadzące działalność charytatywną oraz grupy i instytucje wspierające osoby niepełnosprawne¹⁴.

W ujęciu funkcjonalnym wsparcie społeczne definiowane jest jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”¹⁵. Podjęcie działania służy przekazywaniu lub wymianie informacji, instrumentów działania i dóbr materialnych. Interakcja może być jednostronna lub dwustronna, stała lub zmienna, przebiegająca pomiędzy dawcą a biorcą, czyli osobą wspierającą a beneficjentem tej pomocy. Ważny element stanowi wielkość wsparcia, które powinno być proporcjonalne do potrzeb odbiorcy, ponieważ jego celem jest pomoc w rozwiązaniu problemu, dawanie poczucia bliskości i bezpieczeństwa, do czasu opanowania trudnej sytuacji. W ujęciu tym można wyróżnić również wsparcie spostrzegane i otrzymywane.

Wsparcie spostrzegane dotyczy wiedzy o dostępności wsparcia, od kogo, kiedy i gdzie możemy uzyskać niezbędną pomoc. Wsparcie otrzymywane to subiektywne odczucia odbiorcy wsparcia, dotyczące jego wielkości i rodzaju. Wymienione rodzaje wsparcia zależą od następujących czynników: sytuacji trudnej, potrzeb odbiorców wsparcia, cech sieci społecznych oraz jej rodzajów. Skuteczność udzielanego wsparcia uwarunkowana jest w dużej mierze przez właściwości osoby wspieranej, jej zasoby osobiste, samoocenę, kompetencje społeczne oraz pozycję społeczną. Ważnym czynnikiem są także procesy psychiczne, zachodzące w czasie interakcji działań wspierających, bowiem są osoby, które chętnie zwracają się o pomoc i czują się dobrze, otrzymując ją. Są także osoby, które nie korzystają z pomocy innych, do momentu gdy wyczerpią własne zasoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Są też ci, którzy uważają, że przyjmowanie wsparcia lub proszenie o nie stawia ich w gorszym położeniu i dlatego unikają go¹⁶.

Kahn i Antonucci dzielą zachowania wspierające na trzy grupy:

1. wyrażanie opieki i emocjonalnej bliskości,
2. dostarczanie informacji o poprawności podejmowanych działań,
3. dostępność pomocy związanej z poświęcaniem czasu, wysiłku i pieniędzy przez innych ludzi¹⁷.

¹⁴ Z. Kawczyńska-Butrym, dz. cyt.

¹⁵ H. Sęk, R. Cieślak, dz. cyt., s. 18.

¹⁶ Tamże, s. 23.

¹⁷ R. Kahn, T. Antonucci, *Convoys over life cycle: Attachment, roles and support*, [w:] P. Batles, O. Brim, *Life span development and behaviours*, za: J. Pommersbach, dz. cyt., s. 505.

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć inny, również interesujący podział, zaproponowany przez Thomasa A. Willsa, uwzględniający znaczenie funkcji poszczególnych kategorii wsparcia. Wyróżnia on:

1. Wsparcie podtrzymujące samoocenę – jest porównywalne ze wsparciem emocjonalnym. Obecność bliskich osób oraz doświadczanie akceptacji przeciwdziała negatywnym skutkom stresu. Podtrzymywanie samooceny jest jedną z funkcji wsparcia społecznego, poszukiwaną przez osoby będące w trudnej sytuacji.
2. Wsparcie prestiżowe – autor zakłada, że możliwe jest, iż więzi społeczne są wspierające z powodu samego faktu ich istnienia.
3. Wsparcie informacyjne – jest dostarczaniem informacji, rady oraz wyrażaniem oceny w sytuacjach problemowych czy konfliktowych.
4. Wsparcie instrumentalne – to dostarczanie pomocy w rozwiązywaniu trudnych zadań życiowych. Może przybierać formę pożyczania pieniędzy czy innych dóbr.
5. Obcowanie społeczne – działanie wspierające polega na udziale w różnych aktywnościach towarzyskich, np. koncertach, spotkaniach, wyjściach do kina, teatru, udziale w imprezach turystycznych i sportowych.
6. Wsparcie motywacyjne – ma szczególne znaczenie dla osób, które znalazły się w sytuacji trudnej, mającej postać chroniczną. Polega na zachęcaniu i motywowaniu podmiotu do wytrwania w wysiłkach, zmierzających do zlikwidowania problemu lub tylko do znacznego poprawienia swojej sytuacji¹⁸.

Zarówno wsparcie spostrzegane, jak i otrzymywane zależą od trudności sytuacji, cech sieci społecznej oraz potrzeb osób będących w sytuacjach wymagających wsparcia. Interakcje wsparcia i ich skuteczność są uwarunkowane właściwościami psychicznymi osób wspieranych. Kolejnym wymiarem wyróżnionym przez Sęk i Cieślaka są potrzeby wsparcia społecznego i mobilizacja wsparcia:

- potrzeby wsparcia społecznego – są to właściwości, umożliwiające samodzielne radzenie z trudnościami, bądź cechy osobowości zależnej, będące przeszkodą w poszukiwaniu i uzyskaniu wsparcia. Rozwinięte potrzeby wsparcia stanowią podstawę do poszukiwania wsparcia społecznego;
- mobilizacja sieci wsparcia społecznego – związana jest z umiejętnościami tworzenia i podtrzymywania wzajemnych sieci wsparcia w rodzinach, innych grupach koleżeńskich i zawodowych. Podstawę mobilizacji stanowią dobrze rozwinięte kompetencje społeczne w zakresie komunikowania się i tworzenia bliskich więzi;

¹⁸ Za: J. Pommersbach, dz. cyt., s. 506.

- unikanie wsparcia społecznego – charakteryzuje się niskimi potrzebami wsparcia lub problemami związanymi z ujawnianiem tych potrzeb¹⁹.

Działania wsparcia społecznego służą również wyjaśnianiu sytuacji stresowej, gdzie efekt bezpośredniego wpływu na stresory i wydarzenia, a co za tym idzie – na stan zdrowia, określa się mianem efektu głównego. W podejściu tym stwierdza się, że wsparcie, którego doświadczamy w sytuacji stresowej działa korzystnie na nasze zdrowie poprzez poczucie przynależności, które ma działanie wzmacniające poczucie dobrostanu. Natomiast jego brak, czyli osamotnienie, w sytuacjach stresowych sprzyja rozwojowi chorób, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do śmierci. Wielu badaczy potwierdza to w swoich badaniach²⁰, określając rolę wsparcia jako bufora, który obniża napięcie związane z niekorzystnym wpływem stresu i umożliwia pokonanie trudności²¹.

Na podstawie przytoczonych interpretacji pojęcia wsparcia społecznego nie ulega wątpliwości, iż do zaistnienia tego zjawiska niezbędne są trzy elementy, a mianowicie:

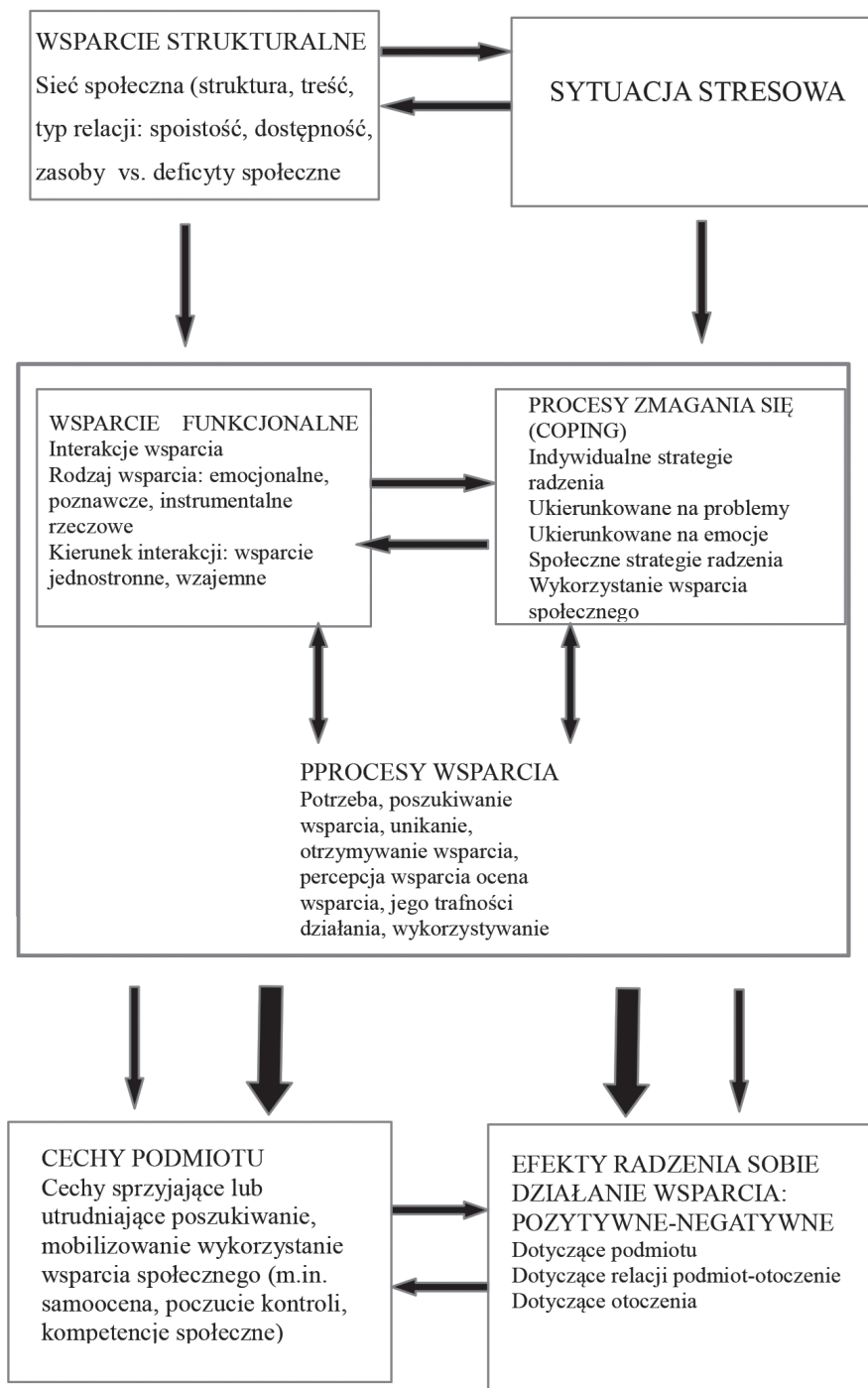
- sytuacja trudna, problemowa, stresowa;
- osoba lub grupa potrzebująca wsparcia;
- osoba lub grupa udzielająca tego wsparcia.

Przy czym role „biorcy” i „dawcy” wsparcia mogą ulegać zmianie.

¹⁹ H. Sęk, R. Cieślak, dz. cyt.

²⁰ Zob. R. Cieślak, *Wsparcie społeczne a stres w pracy*, niepublikowana praca doktorska, Instytut Psychologii PAN, 2000; S. Cobb, *Social support as a moderator of life stress*, „Psychosomatic Medicine” 1976, nr 38; J.S. House, *Work stress and social support*, Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts 1981; i inni.

²¹ H. Sęk, R. Cieślak, dz. cyt., s. 26.



Schemat 6. Model funkcjonowania wsparcia społecznego w sytuacji stresu

Źródło: H. Sęk, *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2006, s. 22.

Jak wynika z analizy literatury przedmiotu, wsparcie społeczne jest zagadnieniem złożonym i jednocześnie istotnym dla naszego funkcjonowania i dobrostanu. Zarówno dawanie wsparcia, jak i jego doświadczanie, a także umiejętność korzystania z oferowanego wsparcia, stanowią ważny aspekt naszego życia.

Dla potrzeb niniejszej pracy przyjęto jako wiodącą definicję Kawuli. Łączy on bowiem kategorię wsparcia z poczuciem wspólnoty i zakorzenieniem jednostki w środowisku lokalnym, w którym jednym z elementów jest środowisko szkoły wiejskiej, będącej przedmiotem eksploracji niniejszej publikacji. W pracy uwzględniono także podejście Kawczyńskiej-Butrym. Wspomniane ujęcia zwracają szczególną uwagę na rolę sieci społecznej i kręgów wsparcia jako najistotniejszych elementów wsparcia. Rozumienie sieci społecznej przyjmuję za Sęk i Cieślakiem, według których stanowi ona podstawę integracji społecznej i wsparcia.

3.2. Edukacja inkluzyjna a wsparcie ucznia z niepełnosprawnością i jego rodziny

Wsparcie społeczne jest konstytutywnym elementem naszego funkcjonowania. Dotyczy ono wszystkich ludzi, bowiem każdy z nas w niektórych momentach swojego życia potrzebuje pomocnej dłoni. Na kolejnych etapach rozwoju potrzebujemy określonych działań wspierających, adekwatnych do naszych potrzeb. W pierwszej fazie rozwoju dziecka mamy do czynienia głównie z działaniami o charakterze wczesnej interwencji. W kolejnych latach, wraz z dorastaniem oraz poszerzaniem się kontaktów społecznych, wzrasta zapotrzebowanie na coraz szersze wsparcie instytucjonalne, udzielane nie tylko przez świadczenia medyczne, ale również, a może przede wszystkim, przez system edukacji. Działania wspierające dotyczą zarówno rodziny dziecka niepełnosprawnego w wypełnianiu różnych funkcji, jak i samego dziecka. Ukierunkowane są na jego rozwój intelektualny. Potrzeba ta jest szczególna, gdy dotyczy osób niepełnosprawnych, które – z uwagi na różnego rodzaju dysfunkcje organizmu – potrzebują szczególnego wsparcia nie tylko okolicznościowego, ale zwykle długofalowego. W działaniach na rzecz poprawy jakości życia osób z niepełnosprawnością szczególnego znaczenia nabiera zapewnienie im poczucia bezpieczeństwa oraz stwarzanie warunków do przezwyciężania trudnych sytuacji życiowych. Istotną rolę odgrywają rehabilitacja i usługi rehabilitacyjne, zwłaszcza w zakresie wczesnego wykrywania, diagnozowania i interwencji, w ograniczaniu skutków niepełnosprawności, stwarzania warunków i możliwości integracji ze środowiskiem społecznym oraz zapewnienia i dostarczenia środków umożliwiających godne funkcjonowanie w społeczeństwie. Celem rehabilitacji jest możliwie całkowite włączenie osoby niepełnosprawnej we wszystkie obsza-

ry życia społecznego, tak by czuła się ona pełnowartościowym członkiem społeczeństwa, mogącym korzystać z dóbr i zdobyć kulturę oraz włączać się w proces ich tworzenia. Proces włączania zależy od predyspozycji osoby z niepełnosprawnością oraz społeczeństwa, które chce pomóc w skutecznym włączeniu. Kategorią pomocną jest wsparcie społeczne, które sprzyja dobremu samopoczuciu i radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami związanymi z niepełnosprawnością. Doświadczenie niepełnosprawności nieustannie wiąże się z pokonywaniem trudności, będących wynikiem różnego rodzaju ograniczeń, wiążących się z niepełną sprawnością. Istotną rolę odgrywa przy tym system wsparcia społecznego, który jest czynnikiem sprzyjającym redukcji stresu, a tym samym – wzmacniającym odporność organizmu oraz czynnikiem sprzyjającym przekształcaniu potencjalnych zasobów człowieka w faktycznie wykorzystywane w radzeniu sobie z sytuacjami trudnymi²². Rodzaje wsparcia udzielanego osobom niepełnosprawnym zakładają stosowanie takich form pomocy, aby wykorzystując istniejące sprawności, umożliwić im samodzielne życie i funkcjonowanie społeczne.

Kowalik wyróżnia trzy podstawowe kręgi społecznego zabezpieczenia. Pierwszy z nich tworzą: rodzice, rodzeństwo, bliska rodzina i najbliżsi przyjaciele. Związki między ludźmi są tu szczególnie bliskie i trwałe, i niezależne od pełnionych ról społecznych i zmian otoczenia. To ten krąg jest źródłem największego wsparcia. Drugi krąg stanowi dalsza rodzina i koledzy z sąsiedztwa lub szkoły. Wsparcie udzielane przez nich ma również duże znaczenie, jednak nie tak istotne jak w przypadku pierwszego kręgu, z uwagi na możliwość rotacji osób należących do tej grupy. Trzeci krąg tworzą sąsiedzi, znajomi z pracy, dalsi znajomi, dalecy krewni oraz specjaliści zatrudnieni w różnego rodzaju instytucjach medycznych, opiekuńczych i rehabilitacyjnych. Związki społeczne w obrębie tego kręgu są słabe, ulegają ciągłym zmianom poprzez rotację osób wchodzących w skład kręgu, co sprawia, że wsparcie udzielane przez ten krąg jest najmniejsze. Nie jest ono jednak bez znaczenia, bowiem w niektórych sytuacjach może okazać się bardzo ważne²³.

Jak wynika z powyższych rozważań, najważniejszy element i podstawowe źródło wsparcia dla dziecka stanowi rodzina. Szczególnie istotne staje się to wtedy, gdy członkiem rodziny jest dziecko niepełnosprawne. Wówczas rodzina stanowi swoistą wspólnotę, dającą swoim członkom poczucie bezpieczeństwa poprzez spontaniczne dążenie do wzajemnego wspierania się. Więzy emocjonalne istniejące w rodzinie, zwłaszcza te pomiędzy rodzicami i dzieckiem, można uznać za najsilniejsze i najtrwalsze. System tych więzi i wzajemnego wsparcia dwustronnie zabezpiecza członków rodziny. Z jed-

²² H. Sęk, *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1991, s. 493-494.

²³ S. Kowalik, *Psychospoleczne...*, dz. cyt., s. 174-175.

nej strony tworzy prozdrowotne środowisko życia, z drugiej strony – gwarantuje opiekę i pomoc w sytuacji choroby. Rodzina ma więc istotny udział w procesie rehabilitacji i wsparcia w sytuacji trudnej, jaką jest przewlekła choroba dziecka czy niepełnosprawność. Ta komórka społeczna stanowi mikroelement środowiska społecznego i pozostaje z nim w różnego rodzaju powiązaniach. Rehabilitacja dziecka niepełnosprawnego stwarza konieczność kontaktowania się z różnego typu podmiotami współuczestniczącymi w tym procesie. Są to powiązania z podmiotami indywidualnymi, innymi rodzinami, grupami wsparcia, instytucjami zajmującymi się udzielaniem wsparcia i rehabilitacją. Całokształt tych powiązań tworzy sieć społeczną w środowisku. Maciarz twierdzi, że im osoba czy grupa ma bogatszą sieć społecznych powiązań, tym lepiej zabezpieczone jest jej wsparcie. W przypadku rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym istotna jest również jakość uzyskiwanego wsparcia i jego adekwatność dostosowana do potrzeb i sytuacji trudnej. Ze względu na charakter wsparcia świadczonego rodzinie z dzieckiem przewlekle chorym czy niepełnosprawnym, Maciarz

wyróżnia następujące jego rodzaje:

- psychiczne (zwane także emocjonalnym bądź psycho-emocjonalnym),
- socjalno-usługowe,
- opiekuńczo-wychowawcze,
- rehabilitacyjne²⁴.

Wsparcie psychiczne to oddziaływanie na sferę emocjonalną i woli-cyjno-dążeniową w celu poprawy samopoczucia, wzmocnienia psychicznego oraz niwelacji przykrych doznań związanych z chorobą dziecka, oraz wzmacnianie motywacji do dalszej opieki i rehabilitacji. Realizowane jest poprzez wspólne bycie razem z innymi rodzinami, przyjacielskie kontakty, rozmowy, wymianę doświadczeń.

Wsparcie socjalno-usługowe skierowane jest do rodzin w trudnej sytuacji materialnej. Udzielają go instytucje państwowe, organizacje charytatywne, fundacje, osoby prywatne. Ma charakter jednorazowy lub wielokrotny. Wsparcie udzielane przez grupy i organizacje społeczne przyjmuje różną formę – może to być zakup książek, obiadów, odzieży, sprzętu rehabilitacyjnego, finansowanie turnusów rehabilitacyjnych.

Wsparcie świadczone przez państwo ma często charakter finansowy, realizowany w formie:

- zasiłku pielęgnacyjnego na niepełnosprawne dziecko,
- zasiłku rodzinnego na niepełnosprawne dziecko,

²⁴ A. Maciarz, *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Żak, Warszawa 2006, s. 57.

- stałego zasiłku z ośrodka pomocy społecznej dla osób rezygnujących z pracy w celu sprawowania opieki nad dzieckiem,
- możliwości wcześniejszego korzystania ze świadczeń emerytalnych z tytułu sprawowania opieki nad dzieckiem²⁵.

Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze obejmuje pedagogizację rodziców w celu przekazywania informacji na temat choroby dziecka, sposobów opiekuńczo-wychowawczych i rehabilitacyjnych oraz pomoc rodzinom w opiece nad dzieckiem chorym i niepełnosprawnym i w jego wychowaniu. Wsparcie opiekuńczo-wychowawcze jest organizowane przez środowiska lokalne, które dzięki wielu inicjatywom udzielają pomocy rodzinom będącym w trudnej sytuacji. Formami pomocy są grupy wolontaryjne.

Wsparcie rehabilitacyjne to organizowanie pomocy w leczeniu i usprawnianiu dziecka, dostarczanie akcesoriów i urządzeń rehabilitacyjnych oraz świadczenie porad dotyczących sposobów leczenia i rehabilitacji. Wsparcia takiego udzielają lekarze, nauczyciele, pedagodzy zatrudnieni w instytucjach, do których uczęszcza dziecko. Ma ono na celu wyposażenie rodziców w wiedzę niezbędną do pracy z dzieckiem w warunkach domowych.

Zbliżone ujęcie proponuje Lidia Marszałek. Według jej taksonomii w rehabilitacji osób niepełnosprawnych wyróżniamy następujące rodzaje wsparcia:

- wsparcie informacyjne (udzielanie rad, porad prawnych i medycznych),
- wsparcie materialne (dostarczanie środków materialnych i finansowych),
- wsparcie instrumentalne (udzielanie pomocy w wykonywaniu codziennych czynności),
- wsparcie w rozwoju (bezpośrednio ukierunkowane na rozwój osoby niepełnosprawnej, np. wyrównywanie szans edukacyjnych, wspieranie rozwoju społecznego),
- wsparcie emocjonalne (niwelowanie silnych przeżyć emocjonalnych towarzyszących utracie sprawności)²⁶.

Marszałek zwraca uwagę także na funkcjonowanie systemów wsparcia, do których zalicza:

- rodzinę, jako podstawowy system wsparcia,
- grupy samopomocowe i wolontariusze, jako nowy element struktur społecznych,
- sektor pozarządowy, jako samopomocowe organizacje pozarządowe,

²⁵ Tamże, s. 59.

²⁶ L. Marszałek, *Systemy wsparcia społecznego w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2009, t. 26, s. 204-206.

- system opieki społecznej reprezentowany przez pracowników społecznych,
- instytucje pomocy społecznej, jako placówki pomocy społecznej np. domy pomocy społecznej i wyspecjalizowani pracownicy socjalni,
- Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON), realizujący zasady równości szans osób niepełnosprawnych oraz tworzenie polityki ich zatrudniania,
- system opieki edukacyjnej, organizujący kształcenie dostosowane do możliwości i potrzeb osób niepełnosprawnych na wszystkich szczeblach edukacji²⁷.

W podobnym nurcie prowadzi rozważania Grażyna Gajewska, która odziera definicję pojęć „oparcia” i „wsparcia”. Podczas badań nad rozumieniem obu pojęć, zauważyła, że niektórzy utożsamiają je jako równoważne, a dla innych pojęcia te znacząco się różnią. Jej zdaniem różnice treściowe omawianych pojęć oraz odmienne rodzaje zadań społecznych nie pozwalają na ich zamienne stosowanie. „Oparcie” Gajewska definiuje jako „skutek optymalnego udziału opiekuna w zaspokajaniu przez podopiecznego tych potrzeb biopsychicznych, których dziecko samodzielnie nie jest w stanie zaspokoić”²⁸. Natomiast wsparcie zdefiniowane jest jako „pomoc dostępna jednostkom lub grupom w sytuacjach trudnych, stresowych, przełomowych”²⁹. Zdaniem Gajewskiej przed wsparciem należy wprowadzać działania dające oparcie. Prawidłowy poziom wsparcia dziecka jest dla niego oparciem, bo odzwierciedla jego stan biopsychiczny i relacje społeczne. Autorka podkreśla również, że oparcie warunkuje pozytywne relacje dziecka ze środowiskiem zewnętrznym, które jej zdaniem jest niezbędne dla jego rozwoju i prawidłowej socjalizacji. Dla dziecka jest ważne, aby najpierw doświadczyło oparcia w bliskich mu ludziach, a dopiero potem wsparcia w środowisku dalszym. Prawidłowość tę Gajewska określa jako przechodzenie od oparcia do wsparcia społecznego³⁰. Po otrzymaniu oparcia w najbliższych, równie ważne dla dziecka, zwłaszcza w wieku szkolnym, jest oparcie pozarodzinne, dotyczące najbliższych kręgów środowiskowych, tj. szkoła, podwórko, osiedle. Dziecko wraz z rozwojem poszerza krąg oparcia o osoby z dalszego otoczenia. W oparciu wyróżnia się dwa wymiary: obiektywny, czyli rzeczywiste oparcie, i subiektywny, czyli odczuwane poczucie oparcia.

Doświadczenie zarówno oparcia, jak i wsparcia jest niezwykle ważne dla prawidłowego rozwoju dziecka, a w szczególności dziecka niepełno-

²⁷ Tamże, s. 206-211.

²⁸ G. Gajewska, *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Akapit, Toruń 2002, s. 30.

²⁹ S. Kawula, *Czynniki i sieć...*, dz. cyt.

³⁰ G. Gajewska, dz. cyt.

sprawnego, które z uwagi na różne dysfunkcje organizmu, wymaga jeszcze większej troski, opieki i zainteresowania ze strony najbliższych. Prawidłowe środowisko rodzinne, dające poczucie bezpieczeństwa, miłości i uznania, ułatwia przyjmowanie wsparcia społecznego.

W kolejnych latach życia dziecka, wraz z jego rozwojem i poszerzaniem kontaktów społecznych, pojawia się coraz szersze wsparcie instytucjonalne, zlokalizowane nie tylko w systemie opieki medycznej i środowiskowej, ale również w systemie edukacji. Kolejnym, po rodzinie, istotnym środowiskiem dla rozwoju dziecka jest szkoła i związana z nią oferta edukacyjna. Tu również dziecko niepełnosprawne może liczyć na wsparcie.

Z uwagi na podjętą problematykę badawczą dotyczącą szkoły wiejskiej osadzonej w środowisku lokalnym, przyjęto jako wiodącą definicję Marszałek zakładającą wielopłaszczyznowe rodzaje wsparcia organizowanego w różnych systemach społecznych środowiska osób niepełnosprawnych.

3.3. Prawo oświatowe jako podstawa działań wspierających ucznia z niepełnosprawnością

Dziecko z niepełnosprawnością stanowi szczególny podmiot uwagi prawodawcy. Prawo dzieci niepełnosprawnych do nauki, opieki i wychowania traktowane jest na równi z prawami innych osób. W Polsce prawo do edukacji znalazło swoje odzwierciedlenie w Konstytucji RP. W myśl art. 70 Konstytucja zapewnia każdemu prawo do nauki. W art. 32 została wyrażona zasada równości. Ustawa 2 głosi, że nikt nie może być dyskryminowany w życiu politycznym, społecznym lub gospodarczym z jakiegokolwiek przyczyny. Konstytucja RP za źródło wszystkich wolności i praw uznaje przyrodzoną i niezbywalną godność człowieka. Natomiast art. 68 ust. 3 nakłada na władze publiczne zobowiązanie do zapewnienia szczególnej opieki zdrowotnej osobom niepełnosprawnym, zaś art. 69 gwarantuje wprost pomoc władz publicznych dla osób niepełnosprawnych, odsyłając do szczegółowych uregulowań ustawowych, dotyczących wsparcia w zabezpieczeniu egzystencji, przysposobieniu do pracy (nauki) oraz komunikacji społecznej³¹.

Innym ważnym dokumentem, gwarantującym zabezpieczenie praw osób niepełnosprawnych, jest *Karta praw osób niepełnosprawnych* uchwalona przez Sejm RP w dniu 1 sierpnia 1997 roku, w świetle której niepełnosprawni mają prawo do niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia oraz nie mogą podlegać dyskryminacji. Przysługuje im m.in. prawo do:

- dostępu do dóbr i usług umożliwiających pełne uczestnictwo w życiu społecznym;

³¹ Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 roku (Dz.U. nr 78 poz. 483 ze zm.).

- dostępu do leczenia i opieki medycznej, wczesnej diagnostyki, rehabilitacji i edukacji leczniczej, a także do świadczeń zdrowotnych uwzględniających rodzaj i stopień niepełnosprawności;
- dostępu do wszechstronnej rehabilitacji;
- nauki w szkołach wspólnie ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, jak również do korzystania ze szkolnictwa specjalnego lub edukacji indywidualnej;
- pomocy psychologiczno-pedagogicznej i innej pomocy specjalistycznej;
- życia w środowisku wolnym od barier;
- pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oraz innych przestrzeniach życia publicznego³².

Jak widać, zwrócono tutaj uwagę na kwestie edukacji i prawa do korzystania z niej wraz ze swoimi rówieśnikami, a także do pomocy specjalistów, jeśli takowa jest wymagana.

Podstawowym aktem prawnym rangi ustawowej, regulującym kształcenie, jest ustawa Prawo oświatowe³³, która w sposób jednoznaczny stanowi, że uczeń niepełnosprawny ma zapewnione wszystkie prawa na równi ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Niepełnosprawność nie stanowi żadnego ograniczenia w równym dostępie do edukacji. Wprost przeciwnie, polskie prawo oświatowe zawiera szereg szczegółowych uregulowań w postaci aktów wykonawczych do ustawy (rozporządzenia MEN), dzięki którym uczeń z racji swej niepełnosprawności ma być w pewnych aspektach dodatkowo wspomagany. Preambuła tej ustawy stanowi, że szkoła powinna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju. Szczególnie istotne dla uczniów niepełnosprawnych regulacje zawarte są w art. 127 ustawy, mówiącym o kształceniu specjalnym. Kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież (niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym) wymagającą stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Kształcenie to może być prowadzone w szkołach ogólnodostępnych, szkołach lub oddziałach integracyjnych, szkołach lub oddziałach specjalnych i ośrodkach, o których mowa w ustawie. W zależności od rodzaju niepełnosprawności dzieciom i młodzieży organizuje się kształcenie i wychowanie dostosowane do potrzeb, umożliwiające naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnia specjalistyczną pomoc i opiekę³⁴.

³² Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku (M.P. 97.50.475 z dnia 13 sierpnia 1997).

³³ Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku (art. 127 pkt 4).

³⁴ Tamże.

W myśl ustawy Prawo oświatowe i rozporządzeń MEN, każdy uczeń z niepełnosprawnością w polskim systemie oświaty ma prawo do:

1. pobierania nauki we wszystkich typach szkół położonych jak najbliżej miejsca zamieszkania ucznia, zgodnie z indywidualnymi predyspozycjami, potrzebami rozwojowymi oraz edukacyjnymi z zaznaczeniem, że wybór odpowiedniej formy kształcenia i wychowania należy do rodziców lub prawnych opiekunów dziecka³⁵. Na mocy ustawy Prawo oświatowe oraz poszczególnych rozporządzeń MEN we wszystkich typach szkół: ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, uczniom niepełnosprawnym zapewnia się:
 - możliwość realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia,
 - odpowiednie formy i metody pracy,
 - dostosowane programy nauczania,
 - udział w dodatkowych zajęciach rewalidacyjnych.
2. Uczeń niepełnosprawny ma także prawo do korzystania z opieki i pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalnych form pracy dydaktycznej.

Każdemu uczniowi niepełnosprawnemu szkoła ma obowiązek zorganizować zajęcia rewalidacyjne o charakterze terapeutycznym, których celem jest usprawnienie zaburzonych funkcji, wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Mogą to być, w zależności od zdiagnozowanych potrzeb ucznia, zajęcia:

- rozwijające,
- kompensujące,
- korygujące,
- usprawniające,
- terapeutyczne,
- wyrównujące.

W zależności od rodzaju i stopnia niepełnosprawności należy uwzględnić następujące zajęcia rewalidacyjne:

- korekcji wad postawy,
- korekcji wad wymowy,
- orientacji przestrzennej i poruszania się,
- nauki języka migowego lub innych alternatywnych metod komunikacji,
- inne wynikające z programów rewalidacji (zgodnie z zaleceniami w orzeczeniu).

Minimalny wymiar godzin zajęć rewalidacyjnych określa rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania i wynosi on w każdym roku

³⁵ Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku.

szkolnym dla oddziału specjalnego po 12 godzin na oddział, a w szkołach ogólnodostępnych – po dwie godziny na ucznia³⁶.

Podstawą wszelkiej działalności pedagogicznej mającej na celu poprawę sytuacji edukacyjnej ucznia są czynności diagnostyczne, dzięki którym można stwierdzić, czy dany uczeń wymaga specjalnej pomocy i czy można go określać mianem ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tym celu niezbędne jest przeprowadzenie diagnozy o charakterze kompleksowym: medycznym, psychologicznym, pedagogicznym i socjalnym. Dobra diagnoza ukazuje nie tylko deficyty ucznia, ale wskazuje także jego mocne strony. Pozwala również na opracowanie programu terapeutyczno-dydaktycznego³⁷. Rzetelna, kompleksowa i wieloaspektowa diagnoza przeprowadzona możliwie jak najwcześniej oraz kompetencje specjalistów zagwarantują wskazanie właściwej drogi edukacyjnej dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Aby rozpoznanie zdolności i ograniczeń dziecka było możliwe, konieczne jest zgromadzenie o nim rzetelnej wiedzy, z wykorzystaniem różnych źródeł w postaci:

- informacji i zaleceń zawartych w opinii lub orzeczeniu,
- informacji otrzymanych od rodziców/opiekunów dziecka,
- informacji od specjalistów,
- publikacji i szkoleń.

Zasadą, wynikającą z art. 127 ustawy Prawo oświatowe, jest organizowanie kształcenia specjalnego na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które stanowi podstawowy dokument w edukacji ucznia z niepełnosprawnością. Orzeczenie jest decyzją administracyjną, której wydanie regulują oprócz przepisów oświatowych także przepisy kodeksu postępowania administracyjnego. W polskim systemie oświaty uczniem niepełnosprawnym jest ten, który posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Placówka edukacyjna nie może wystąpić z wnioskiem o wydanie takiego orzeczenia³⁸. Odbywa się to zawsze na wniosek rodziców/prawnych opiekunów lub dorosłego ucznia. Orzeczenie jest wydawane dla dzieci i uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie oraz zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, na okres roku szkolnego, etapu edukacyjnego albo całego okresu kształcenia w danej szkole.

³⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych.

³⁷ W. Pilecka, *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, dz. cyt.

³⁸ Podstawa prawna: Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

Aby wydać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej zapoznają się z wnioskiem i dołączonymi dokumentami oraz przeprowadzają wywiad z rodzicami i diagnozę dziecka. Diagnoza służy ocenie rozwoju intelektualnego, poznawczego, ruchowego, emocjonalnego i społecznego. W spotkaniu zazwyczaj uczestniczą pedagog, psycholog, lekarz oraz logopeda, rehabilitant lub inny specjalista, w zależności od deficytów dziecka. W posiedzeniach zespołu z głosem doradczym mogą uczestniczyć: na wniosek przewodniczącego zespołu i za zgodą rodzica dziecka lub pełnoletniego ucznia: nauczyciele i specjaliści prowadzący zajęcia z dzieckiem lub z uczniem w szkole. Rozwój intelektualny i poznawczy ocenia się za pomocą wystandaryzowanych testów dobieranych do wieku i możliwości dziecka. Orzeczenie wydaje zespół powołany przez dyrektora poradni i określa:

- diagnozę poziomu rozwoju dziecka,
- formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej,
- warunki realizacji potrzeb edukacyjnych, formy stymulacji, rewalidacji, terapii, usprawniania, rozwijania możliwości i mocnych stron dziecka,
- zalecane cele rozwojowe i terapeutyczne do realizacji podczas zajęć edukacyjnych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych,
- w zależności od potrzeb ucznia niepełnosprawnego, niezbędny sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne,
- najkorzystniejsze dla dziecka formy kształcenia specjalnego z określeniem typu placówki,
- w przypadku dziecka lub ucznia napotykającego na trudności w funkcjonowaniu wspólnie z oddziałem szkolnym potrzebę realizacji wybranych zajęć edukacyjnych indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do pięciorga dzieci,
- zalecane sposoby oceny efektów działań podjętych przez szkołę,
- okres, w jakim zachodzi potrzeba kształcenia specjalnego.

Przedszkola i szkoły ogólnodostępne, z oddziałami integracyjnymi, integracyjne, z oddziałami specjalnymi, specjalne, w tym przysposabiające do pracy, mają obowiązek zapewnienia zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego.

Często rodzice myślą orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z orzeczeniem o niepełnosprawności lub o stopniu niepełnosprawności wydanymi przez Powiatowe Zespoły Orzekające³⁹. Dzieci, które otrzymały

³⁹ To orzeczenie jest wydawane osobom, które ukończyły 16 rok życia, na podstawie art. 4a ust. 2 ustawy z dnia 27 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych.

orzeczenie o niepełnosprawności w rozumieniu ustawy Prawo oświatowe nie są uczniami niepełnosprawnymi. Stają się nimi dopiero w momencie uzyskania orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które stanowi m.in. podstawę opracowania IPET-u czy przekazania szkole przez organ prowadzący uzupełniającej części ogólnej subwencji oświatowej, przeznaczonej na zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Sytuacja ta, określana potocznie „podwójnym orzekaniem o niepełnosprawności”, stanowi utrudnienie, ponieważ – aby dziecko niepełnosprawne mogło skorzystać z udogodnień i świadczeń społeczno-edukacyjnych – musi posiadać dwa niezależne od siebie, wydawane przez różne gremia, orzeczenia o niepełnosprawności⁴⁰. Zasady te mogą utrudniać jasną i skuteczną organizację, i udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolach i szkołach⁴¹ oraz stają się dodatkowym obciążeniem dla rodziców dziecka, szczególnie tych zamieszkałych na terenach wiejskich, oddalonych znacznie od ośrodków orzekających.

Uczniom niepełnosprawnym przysługuje również prawo do uzyskania opinii lub orzeczenia w sprawach dostosowania wymagań edukacyjnych do jego indywidualnych potrzeb psychofizycznych, uzyskania diagnozy, korzystania z terapii, w zależności od rozpoznanych potrzeb w momencie, gdy poradnia psychologiczno-pedagogiczna lub inna poradnia specjalistyczna stwierdza u niego specyficzne trudności w uczeniu się, uniemożliwiające sprostanie tym wymaganiom⁴². Proces nauczania powinien być zorientowany na ucznia tak, by nie dostosowywać go do przyjętych założeń, tylko do możliwości niepełnosprawnego. Dlatego wskazana jest współpraca szkół z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Celem tej współpracy powinno być: wspomaganie szkoły w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych, rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów, udzielanie pomocy szkole w zakresie zapewniania uczniom niepełnosprawnym pomocy specjalistycznych, środków dydaktycznych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także udzielanie wsparcia nauczycielom w tworzeniu indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych. Zapewnienie dzieciom i młodzieży odpowiednich warunków podczas pobytu w szkole, zgodnie z regulacjami ustawy Prawo oświatowe, należy do obowiązków dyrektora, który sprawuje opiekę nad uczniami, stwarza odpowiednie warunki do nauki poprzez właściwą or-

⁴⁰ Jedno orzeczenie wydawane jest przez powiatowe lub wojewódzkie zespoły orzekające o niepełnosprawności, drugie zaś – dla celów edukacyjnych – przez zespoły orzekające działające w poradniach psychologiczno-pedagogicznych.

⁴¹ A. Olechowska, *Specjalne potrzeby...*, dz. cyt., s. 34.

⁴² Rozporządzenie MEN z dnia 31 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 1647).

ganizację procesu kształcenia, organizowania sprawdzianów i egzaminów oraz zatrudnia nauczycieli – specjalistów.

Do aktów prawnych, dotyczących specjalistycznej pomocy udzielanej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zaliczamy przede wszystkim Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe, która jednoznacznie nakłada na władze publiczne obowiązek zapewnienia uczniom szeregu praw, bez względu na występujące różnice i zapewnia m.in.:

- dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pomocy dydaktycznej;
- możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami;
- opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwienie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych;
- opiekę nad uczniami szczególnie uzdolnionymi poprzez umożliwienie realizowania indywidualnych programów nauczania oraz ukończenie szkoły każdego typu w skróconym czasie.

Obowiązkiem szkół jest zatem organizowanie swojej pracy tak, by zapewnić uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi odpowiednią pomoc dostosowaną do ich potrzeb i możliwości. Zadanie organizacji takiej pomocy ustawodawca powierza dyrektorom szkół. Regulację prawną stanowi Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, które określa, 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 wynikających:

- 1) z niepełnosprawności,
- 2) z niedostosowania społecznego,
- 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym,
- 4) z zaburzeń zachowania lub emocji,
- 5) ze szczególnych uzdolnień,
- 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się,
- 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych,
- 8) z choroby przewlekłej,
- 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych,

- 10) z niepowodzeń edukacyjnych,
- 11) z zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi,
- 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą⁴³.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor szkoły. Jest ona bezpłatna, a korzystanie z niej – dobrowolne. Pomocy udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści, tj. psycholodzy, pedagodzy, logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Udzielanie pomocy następuje na wniosek m.in. rodziców, ucznia, dyrektora szkoły, nauczyciela, asystenta rodziny, kuratora sądowego. W szkole pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana jest w trakcie bieżącej pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz w formie:

- klas terapeutycznych,
- zajęć rozwijających uzdolnienia,
- zajęć rozwijających umiejętności uczenia się,
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu,
- zindywidualizowanej ścieżki kształcenia,
- porad i konsultacji,
- warsztatów⁴⁴.

Klasy terapeutyczne organizuje się dla uczniów o jednorodnych lub sprzężonych zaburzeniach, wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej. Zajęcia rozwijające talenty organizowane są dla uczniów szczególnie uzdolnionych. W zajęciach może uczestniczyć maksymalnie osiem osób. Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze organizowane są dla maks. ośmiorga uczniów mających trudności w nauce, szczególnie w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne – dla maks. pięciorga uczniów z zaburzeniami i odchyleniami roz-

⁴³ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).

⁴⁴ Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).

wojowymi, w tym specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Zajęcia logopedyczne – dla maks. czworga uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych. Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne organizuje się dla dziesięciorga uczniów przejawiających trudności w funkcjonowaniu społecznym.

Jednostka tych zajęć trwa 45 minut, natomiast zajęć rewalidacyjnych dla uczniów z niepełnosprawnościami – 60 minut. Jednak ustawodawca dopuszcza zwiększenie lub skrócenie wymiaru czasu prowadzonych zajęć i dostosowanie go do potrzeb ucznia. Wszystkie typy zajęć prowadzone są przez nauczycieli i specjalistów posiadających kwalifikacje zgodne z rodzajem prowadzonych zajęć. Uczestnictwo w wymienionych zajęciach powinno trwać do czasu zlikwidowania opóźnień w realizacji podstawy programowej bądź do czasu złagodzenia zaburzeń będących podstawą objęcia ucznia taką formą pomocy.

Zindywidualizowana ścieżka kształcenia jest organizowana dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wspólnie z klasą i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zindywidualizowanej ścieżki kształcenia nie organizuje się dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. Objęcie ucznia tą formą nauczania wymaga opinii publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej⁴⁵.

W przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, planowanie i koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest zadaniem zespołu powołanego przez dyrektora danej szkoły.

Kolejnym aktem prawnym, regulującym kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. W myśl tego rozporządzenia wymienione placówki oświatowe zapewniają:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;

⁴⁵ Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).

- zajęcia specjalistyczne;
- inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- integrację uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym⁴⁶.

Powyższe unormowania prawne zobowiązują organy prowadzące placówki oświatowe do odpowiedniego zabezpieczenia kadrowego procesu edukacyjnego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dotyczy to merytorycznego wsparcia nauczycieli pracujących z tymi uczniami, jak i samych uczniów, i ich rodziców. Szkoły i placówki, realizujące zadania z zakresu edukacji dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, powinny być w związku z tym w pełni przygotowane kadrowo w zakresie realizowanych zadań oraz szeroko rozumianego wsparcia pedagogicznego i psychologicznego samego ucznia, jak i jego rodziny.

W ostatnich latach, w związku ze zmianami przepisów prawa oświatowego, wprowadzona została wspólna podstawa programowa kształcenia ogólnego dla wszystkich dzieci i dla młodzieży, w tym uczniów z niepełnosprawnością sensoryczną i z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, oraz odrębna podstawa programowa dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym⁴⁷. Podstawa programowa kształcenia ogólnego podkreśla poszanowanie praw osób niepełnosprawnych przez uwzględnienie na każdym etapie edukacyjnym celów i treści nauczania dostosowanych do ich możliwości⁴⁸.

Przepisy prawa oświatowego zapewniają również zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zasady przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w publicznych szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych, w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych. Podstawą dostosowania standardów wymagań egzaminacyjnych dla uczniów

⁴⁶ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

⁴⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 59).

⁴⁸ T. Serafin, dz. cyt.

ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, niepełnosprawnych ruchowo, z afazją, niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, autyzmem (w tym z zespołem Aspergera), jest orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, a dla uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się – opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, która daje podstawy do:

- wprowadzenia zestawu zadań dostosowanego do poszczególnych dysfunkcji, który uwzględnia wydłużenie czasu pracy;
- korzystania z urządzeń technicznych dostosowanych do rodzaju niepełnosprawności np. maszyny do pisania pismem Braille’a;
- korzystania z pomocy nauczyciela wspomagającego;
- zapewnienia obecności specjalisty z zakresu danej niepełnosprawności, np. surdopedagoga, tyflop pedagoga;
- zapisywania odpowiedzi bez przenoszenia ich na kartę odpowiedzi;
- dostosowania miejsca pracy do dysfunkcji ucznia z niepełnosprawnością ruchową;
- zapisywania odpowiedzi na komputerze;
- przystąpienia do egzaminu w oddzielnej sali;
- zastosowania szczególnych kryteriów oceniania i zwolnienia z części przedmiotów⁴⁹.

Regulacje prawne dają również możliwość zwolnienia z nauki drugiego języka obcego ucznia z wadą słuchu, głęboką dysleksją rozwojową, afazją z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub autyzmem, w tym z zespołem Aspergera⁵⁰.

W świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego, uczniom niepełnosprawnym przysługuje także prawo do wydłużenia każdego etapu edukacyjnego o jeden rok.

Górna granica wieku dla ucznia niepełnosprawnego na poszczególnych etapach nauczania wynosi dla:

- szkoły podstawowej do 20 roku życia,
- szkoły ponadpodstawowej do 24 roku życia⁵¹.

⁴⁹ Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia 28 sierpnia 2007 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. nr 157 poz. 1102 z późn. zm.).

⁵⁰ Rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 1534).

⁵¹ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

Ustawa Prawo oświatowe umożliwia uczniom niepełnosprawnym korzystanie z bezpłatnego transportu i opieki w czasie przewozu do najbliższej szkoły podstawowej, co ma obowiązek zapewnić gmina, lub zwrot kosztów przejazdu ucznia oraz jego opiekuna do szkoły lub ośrodka, jeżeli dowożenie i opiekę zapewniają rodzice lub opiekunowie prawni⁵².

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w normie intelektualnej oraz uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizują podstawę programową kształcenia ogólnego. Jednak aby każdy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mógł rozwijać się we własnym tempie, dostosowanym do swoich możliwości, niezbędne jest opracowanie indywidualnego programu nauczania. Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), uwzględniający zalecenia zawarte w orzeczeniu oraz dostosowany do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia. Program ten, z założenia, powinien spełniać dwie podstawowe funkcje: edukacyjną i terapeutyczną, w obrębie których określa:

1. Zakres dostosowania wymagań edukacyjnych, wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.
2. Rodzaj i zakres zintegrowanych działań nauczycieli i specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, ukierunkowanych na poprawę funkcjonowania ucznia, komunikowanie się ucznia z otoczeniem z użyciem wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC) oraz wzmacnianie jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym, w tym w przypadku:
 - ucznia niepełnosprawnego – zakres działań o charakterze rewalidacyjnym,
 - ucznia niedostosowanego społecznie – zakres działań o charakterze resocjalizacyjnym,
 - ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym – zakres działań o charakterze socjoterapeutycznym.
3. Formy, sposoby i okres udzielania uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiar godzin, które ustala dyrektor szkoły.
4. Działania wspierające rodziców ucznia oraz zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi, placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży.

⁵² Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku, art. 39.

5. Zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia.
6. Zakres współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji zadań.
7. W przypadku uczniów niepełnosprawnych – w zależności od potrzeb – rodzaj i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności ucznia.
8. Wybrane zajęcia edukacyjne, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do pięciorga uczniów, w zależności od indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia.

IPET opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, nie dłuższy jednak niż etap edukacyjny⁵³.

„Zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych to sprawdzony wyznacznik dobrego nauczania, z którego korzystają wszyscy uczniowie”⁵⁴. Trudności w nauce mogą pojawiać się u wszystkich uczniów, dlatego powinno to stanowić podstawę do udoskonalania procesu nauczania. Zadaniem nauczyciela we współczesnej szkole jest poszukiwanie rozwiązań, które pozwolą na uwzględnienie różnic pomiędzy dziećmi, zapewniając im dodatkowe wsparcie wzmacniające efektywność nauczania. Obowiązkiem szkoły jest bowiem zorganizowanie procesu kształcenia w taki sposób, by zapewnić wszystkim uczniom możliwość rozwoju, zgodną z ich zdolnościami i potrzebami, zarówno tymi dodatnimi, jak i ujemnymi⁵⁵. Aby sprostać tym wymaganiom, niezbędne jest kształcenie nauczycieli – specjalistów wyposażonych w wiedzę dotyczącą zaburzeń rozwojowych, ich istoty oraz sposobów pomocy uczniom obciążonym nimi. Ważne jest także opracowanie odpowiednich metod pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, programów nauczania i oceniania dzieci w zależności od ich możliwości. Takie holistyczne ujęcie pozwoli na prawidłowe zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych i prawidłową realizację procesu kształcenia dostosowaną do potrzeb i możliwości wszystkich jej uczestników. W przygotowanej pracy pojęcie specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz ich zaspokajania jest kluczowym zagadnieniem ze względu na podjęty temat.

⁵³ Na podstawie Rozporządzenia MEN z dnia z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

⁵⁴ *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, HFPC, Warszawa 2010, s. 9.

⁵⁵ Tamże.

Przedstawione w niniejszym rozdziale przepisy prawa są tożsame z teorią pedagogiki specjalnej, która stawia w centrum zainteresowania dziecko (ucznia) i jego potrzeby. Jednak problem nauczania dzieci niepełnosprawnych, w tym z niepełnosprawnością intelektualną, jest tylko pozornie prosty. Teresa Serafin uważa, że przepisy określające organizację kształcenia specjalnego, są

na tyle ogólne i nieprecyzyjne, że ich interpretacja nastęrcza trudności zarówno organom prowadzącym szkoły, nauczycielom, specjalistom, jak i profesjonalistom zajmującym się tymi zagadnieniami⁵⁶.

Dobra znajomość przepisów prawa oraz zrozumienie ich roli w zapewnianiu dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym prawa do edukacji na równi z innymi uczestnikami tego procesu pozwoli na spójne ich stosowanie przez wszystkie instytucje zajmujące się kształceniem uczniów z niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zrozumienie sytuacji osób niepełnosprawnych umożliwi zorganizowanie dla nich wsparcia w zakresie edukacji, zgodnie z zasadą normalizacji życia i dostosowaniem go do ich możliwości oraz indywidualnych potrzeb. Dlatego ważna jest wymiana doświadczeń przez wszystkie podmioty, związane z procesem kształcenia, oraz respektowanie ustanowionych praw, w celu ciągłego polepszania sytuacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w dostępie do edukacji, dostosowanej do ich specjalnych potrzeb i możliwości. I chociaż bywa, że przepisy są stworzone dla ułatwienia sytuacji edukacji uczniów, jak to jest w przypadku podstawy programowej dla uczniów ze znaczną i głęboką niepełnosprawnością intelektualną, to jednak w sytuacji szkoły ogólnodostępnej, mogą być też utrudnieniem.

⁵⁶ T. Serafin, dz. cyt.

ROZDZIAŁ 4

Specyfika środowiska wiejskiego jako przestrzeni życia i edukacji

4.1. Środowisko i lokalność w aspekcie socjalizacyjnym i wychowawczym

Kolejnym zagadnieniem, ważnym z punktu widzenia funkcjonowania ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej, jest pojęcie środowiska. Każdy człowiek żyje w określonym środowisku społecznym. Jest nim ogół społecznych warunków, które kształtują rozwój i zachowanie jednostek. Środowisko stanowi naturalną podstawę życia każdego społeczeństwa. Człowiek korzysta z jego zasobów, przekształca poszczególne elementy oraz wprowadza do środowiska nowe składniki.

Wśród badaczy, w literaturze, funkcjonują różne ujęcia tej kategorii (środowisko społeczne, wychowawcze, środowisko życia, lokalne, obiektywne, subiektywne itp.). Rozpaczynam przegląd definicji od tradycyjnych ujęć, ciągle chętnie przywoływanych w opracowaniach naukowych. Z punktu widzenia Ryszarda Wroczyńskiego „środowisko to składniki struktury otaczającej osobnika, które działają jako system bodźców i powodują określone reakcje, przeżycia psychiczne”¹. Autor ten, wskazując na kluczową rolę, jaką w procesie wychowania i rozwoju człowieka odgrywa środowisko, rozbudował typologię, opierając się na rodzaju bodźców środowiskowych, wyróżniając środowisko naturalne, społeczne i kulturowe². Aleksander Kamiński uzupełnia przytoczoną definicję, dodając, że środowiskiem nazywamy

te elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot³.

¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985, s. 78.

² M. Cichosz, *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej – rozwój i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, KPSW, Bydgoszcz 2011, s. 12.

³ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, wyd. IV, PWN, Warszawa 1974, s. 40.

Spośród wielu pojęć związanych z kategorią środowiska, Ewa Marynowicz-Hetka wyróżnia „środowisko życia”, które według niej „obejmuje wszystkie możliwe konfiguracje elementów środowiska, w którym przebywa jednostka ludzka”⁴. Środowisko to, zdaniem autorki, przybiera różne konfiguracje w zależności od usytuowania w nim jednostki. Jest ono złożonym, zmieniającym się układem, składającym się z wielu oddziałujących na siebie elementów, tj. przyroda, zjawiska, przedmioty, ludzie, ale także otaczająca nas przestrzeń. Wymienione składniki środowiska współzależą od siebie, funkcjonując w różnych układach. Jednostka uczestniczy w sposób pośredni lub bezpośredni w różnych strukturach środowiska, które oddziałują na nią, tworząc wzajemne relacje. Z jednej strony środowisko wpływa na człowieka i jego zachowanie, powodując przystosowanie się jednostki do jego zmieniających się warunków. Z drugiej zaś strony, podejmowana aktywność kształtuje określone relacje ze środowiskiem, powodując nie tylko zaspokojenie naszych potrzeb, ale również aktywnie wpływając na zmiany w otoczeniu. Inne spojrzenie na pojęcie środowiska prezentuje Wincenty Okoń. Jego zdaniem

środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb⁵.

Gajewska zwraca uwagę na nowe rozumienie środowiska. Zdaniem autorki można je rozumieć tradycyjnie (wąsko) lub szeroko, z cyberprzestrzenią wszechświata włącznie⁶.

Kolejną omawianą w literaturze kategorią środowiska jest środowisko lokalne. Termin wywodzący się z socjologii, przejęty i przeniesiony na grunt pedagogiki społecznej jest istotny z punktu widzenia niniejszej pracy, bowiem środowisko lokalne, jakie stanowi wieś i osadzona w tym środowisku szkoła, staje się ważnym jego elementem i jest przedmiotem badań oraz rozważań niniejszej publikacji.

Środowisko lokalne, obok rodziny, stanowi ważny czynnik socjalizacyjny jako nieodłączny element otoczenia jednostki. Jest jednak pojęciem niejednorodnym i wieloznacznym określającym pewien typ ładu społecznego. Środowisko lokalne bowiem

oprócz zbiorowości społecznej, zamieszkującej niewielki, względnie zamknięty obszar, oznacza również cały system instytucji, służących organizacji życia

⁴ E. Marynowicz-Hetka, *Środowisko życia i jego przetwarzanie w toku pracy społecznej*, [w:] tejsze, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 2006, s. 54.

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004, s. 408.

⁶ G. Gajewska, dz. cyt., s. 20.

zbiorowego takich jak kościoły, szkoła, instytucje usługowe, urzędnia socjalne [...] regulujące zachowania jednostkowe i stosunki międzyludzkie⁷.

Środowisko lokalne ma zatem sens terytorialny, demograficzny, instytucjonalny, kulturowy i regulacyjny. Tadeusz Pilch pisze tak:

środowisko lokalne to gromada ludzi zamieszkujących ograniczone i względnie izolowane terytorium, posiadających i ceniących wspólną tradycję wartości i symbole, instytucje usługowe i kulturowe, świadomych jedności, odrębności i gotowości do wspólnotowego działania, żyjących w poczuciu przynależności i wewnętrznego bezpieczeństwa⁸.

Tak zdefiniowane środowisko lokalne kreuje szczególny typ środowiska wychowawczego, którego siły oraz system socjalizacji członków społeczności lokalnej tworzą:

- tożsamość etniczna, religijna i kulturowa,
- zasada odrębności, izolacji, kontroli jednostki przez grupę oraz identyfikacji jej członków,
- względna jedność ekonomiczna i zawodowa.

Irena Lepalczyk i Ewa Marynowicz-Hetka określają środowisko lokalne jako

teren przestrzennie wydzielony, w skład którego wchodzić prócz mieszkań, wszelkie urzędnia usługowe, socjalne i kulturalne uzależnione od potrzeb i struktury społeczno-demograficznej mieszkańców⁹.

Zdaniem autorek środowisko lokalne jest miejscem tworzenia się grup społeczności lokalnej, sprzyjającym zawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. W środowisku lokalnym ujawniają się i kształtują siły społeczne. Istotna jest zarówno jego struktura i funkcje, jak też aspekt społeczno-wychowawczy.

Winiarski wyróżnia następujące cechy środowiska lokalnego:

- ma ono wyraźne granice terytorialne, własną infrastrukturę materialno-instytucjonalną (instytucje i urzędnia edukacyjne, kulturalne, socjalne i usługowe);
- występują w nim grupy o charakterze wspólnotowym, dominują więzi sąsiedzkie, przyjacielskie i pokrewieństwa;

⁷ T. Pilch, *Środowisko lokalne...*, dz. cyt., s. 156.

⁸ Tamże, s. 157.

⁹ I. Lepalczyk, E. Marynowicz-Hetka, *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, UŚ, Katowice 1985, s. 40.

- istnieje poczucie przynależności wśród mieszkańców i wspólne działanie w przypadku zagrożeń lub naruszenia norm życia społecznego;
- istnieje system kontroli społecznej;
- funkcjonują jawne siły społeczne;
- przyjaźnie zawierane przez dzieci i młodzież zacieśniają i zbliżają rodziny;
- stosunki osobowo-rzeczowe nie wpływają na sferę życia prywatnego, lecz służą zwiększeniu poczucia bezpieczeństwa¹⁰.

Szczegółne znaczenie środowisku lokalnemu przypisuje Wroczyński, według którego stanowi ono z pedagogicznego punktu widzenia zespół wyznaczników rozwojowych i wychowawczych, wśród których na szczególną uwagę zasługują stałe elementy będące rodzajem bodźców rozwojowych. Główne miejsce zajmuje układ geograficzny, który wymusza na członkach swojej społeczności podjęcie określonej aktywności. Do innych bodźców zaliczyć można strukturę społeczną, tradycje regionalne oraz rodzaj uprzemysłowienia¹¹. Okoń przypisuje środowisku lokalnemu znaczący wpływ na wybór sposobów spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież oraz wybór pracy zawodowej przez członków danej społeczności lokalnej. Natomiast Winiarski zwraca uwagę na powiązanie elementów środowiska i ich wzajemne oddziaływanie na siebie w dziedzinie kształcenia. Jego zdaniem taka integracja środowiska z jednej strony sprzyja różnorodności, z drugiej zaś, zapobiega indywidualizacji. W obecnej sytuacji społeczno-kulturowej lokalne środowisko wychowawcze nie może stanowić odosobnionego układu. Otwartość środowiska lokalnego wyznaczają trzy kategorie.

1. Złożoność i wielorakość uwarunkowań środowiska, wynikająca z samego procesu edukacji.
2. Realizacja wszechstronnego kształcenia i wychowania, przygotowująca do życia w dynamicznie zmieniających się warunkach środowiska.
3. Możliwości techniczno-informacyjne pozwalające na korzystanie z dóbr nauki za pomocą nowoczesnych, szybkich środków masowego przekazu¹².

Kryterium różnicującym składniki środowiska lokalnego jest tzw. kryterium środowiskowe, które uznaje za podstawowe składniki środowiska instytucje

¹⁰ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 141.

¹¹ R. Wroczyński, dz. cyt., s. 180-181.

¹² M. Winiarski, dz. cyt.

i placówki oraz grupy społeczne funkcjonujące w obrębie tego środowiska. W typologii opracowanej przez Heliodora Muszyńskiego wyróżniamy:

- instytucje wychowawcze o podłożu nieformalnym (rodzina, grupa sąsiedzka, towarzyska, rówieśnicza);
- instytucje wychowawcze o podłożu formalnym:
 - powszechnego kształcenia (szkoły, przedszkola),
 - powszechnej opieki (żłobki, poradnie),
 - rekreacyjno-kreatywne (domy kultury, kluby, świetlice, organizacje społeczne),
 - powszechnej kontroli (urzędy, służby porządkowe),
 - instytucje kulturalno-wychowawcze (kina, teatry, muzea),
 - środki masowego przekazu (radio, telewizja, prasa)¹³.

Ujmując środowisko lokalne jako zespół warunków lub elementów struktury otoczenia, można dokonać jego typologii. Podstawę podziału stanowić może zarówno rodzaj bodźców, oddziałujących na jednostkę, jak i cechy terytorialne środowiska. Ze względu na rodzaj bodźców wyróżnia się środowiska: naturalne (przyrodnicze, geograficzne), kulturowe, społeczne i lokalne. Środowiska te nie istnieją w izolacji, lecz stanowią część wzajemnie powiązanych elementów, które wyznaczają kierunek aktywności jednostki. Istniejąca w literaturze typologia środowisk, zaproponowana przez różnych autorów, której wyróżnikiem są cechy terytorialne środowiska, dzieli je na środowiska wiejskie i miejskie. Biorąc pod uwagę typowe cechy owych środowisk, zakłada się, że w skupiskach ludności zamieszkujących na ich terenach, istnieją odmienne warunki społeczne i kulturowe, które stanowią podstawę do rozróżniania tych środowisk ze względu na zamieszkiwane terytorium¹⁴. Cechą charakterystyczną środowiska lokalnego są również jego dynamiczne przemiany. Wśród wielu społeczności lokalnych zaobserwować można częściowy rozpad tychże środowisk, któremu sprzyja globalizacja, rozluźnienie kontaktów międzyludzkich, możliwość szybkiego przemieszczania się ułatwiająca podróżowanie oraz nawiązywanie przyjaźni z osobami daleko mieszkającymi, a także migracje zarobkowe.

Wskazane typologie i postrzeganie środowiska lokalnego mimo upływu lat nadal pozostają w literaturze z zakresu socjologii i pedagogiki społecznej jako znaczące i są przytaczane w licznych publikacjach. Jednak dokonujące się zmiany polityczne, społeczne i światopoglądowe doprowadziły do zmiany optyki postrzegania wspólnoty środowiska lokalnego. Wspólnoty i społeczności lokalne stały się bowiem polem badawczym dla socjologów.

¹³ H. Muszyński, *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, PWN, Warszawa–Poznań 1972, s. 21-22.

¹⁴ Zob. S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1979; W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976.

„Poza wyraźnym zapotrzebowaniem społecznym uświadomiono sobie wyraźną lukę, która powstała na skutek jednostronnego koncentrowania się na poziomie mikro-, bądź makrospołecznym”¹⁵. W tradycyjnych wspólnotach lokalnych socjologowie upatrują wielu zagrożeń dla autonomii jednostki. Wyłanianie się nowych wspólnot związane jest z procesem globalizacji, który prowadzić może do powstania nowych typów wspólnot: osobistych, inkluzywnych i opozycyjnych. Sytuacja ta doprowadziła do ożywienia badań nad społecznościami lokalnymi, małymi ojczyznami i regionami, co „z jednej strony wpisuje się w postulaty decentralizacji państwa i odzyskania podmiotowości przez poszczególne środowiska, a z drugiej strony jest spójne z kierunkami polityki Unii Europejskiej”¹⁶. Toteż w literaturze funkcjonują także pojęcia alternatywne zarówno w stosunku do środowiska, jak i środowiska wychowawczego. Wiesław Theiss wprowadza pojęcie „mała ojczyzna”. Termin ten oznacza

psychofizyczną przestrzeń, powstałą w wyniku głębokiego zaangażowania się jednostki lub grupy społecznej w życie otaczającego świata. Mała ojczyzna zwana także prywatną ojczyzną, jest strukturą złożoną z uczuć, intelektu i działań związanych z tym, co bliskie – np. domem, sąsiedztwem, krajobrazem, miejscową kulturą oraz tradycją¹⁷.

Mariusz Cichosz uważa, że kategoria „małej ojczyzny” jest próbą całościowego ujęcia opisu człowieka i jego „lokalnej” tożsamości oraz bardzo ważnym elementem koncepcji edukacji środowiskowej¹⁸. Antropologowie i socjologowie zwracają jednak uwagę na potrzebę analizowania w odmienny sposób mechanizmów tworzenia się i funkcjonowania małych ojczyzn. Ich zdaniem należy odejść od klasycznego pojmowania małych ojczyzn ze względu na osłabienie, któremu ulegają ściśle lokalizacje przestrzenne przy jednoczesnym wzroście znaczenia treści kultury, stylów życia i społecznej pamięci. Dlatego jak twierdzi Izabela Bukraba-Rylska, „mała ojczyzna” nie jest już „przestrzennym korelatem postaw i emocji pewnej zbiorowości, lecz utożsamiana jest z obszarem zamieszkiwanym przez wspólnoty lokalne, liderów i zwykłych mieszkańców”¹⁹. Określenie „społeczność lokalna” zgodnie z zaprezentowaną wcześniej typologią kojarzone było z umiejscowieniem danej grupy w konkretnej przestrzeni i obejmowało takie elementy jak bezpośrednie kontakty członków grupy zamieszkującej to samo terytorium,

¹⁵ I. Bukraba-Rylska, *Socjologia wsi polskiej*, PWN, Warszawa 2008, s. 53-56.

¹⁶ Tamże, s. 55.

¹⁷ W. Theiss, *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10, s. 5.

¹⁸ M. Cichosz, dz. cyt.

¹⁹ I. Bukraba-Rylska, dz. cyt., s. 56.

ich poczucie identyfikacji i wspólną kulturę. Nowe postrzeganie lokalności zrywa z konotacjami terytorialnymi, skłaniając się ku „wspólnotom tradycji” oraz akcentując przede wszystkim rolę czynników świadomościowych, gdzie zaznaczają się budujące tożsamość (nie tyle zbiorową, co jednostkową) treści oraz kody kultury symbolicznej²⁰. Jak zauważa Burkaba-Rylska, termin „społeczność lokalna” zostaje wypierany przez rozumiany w nowy sposób termin „lokalność”, który koresponduje ze światopoglądem integralnym, podzielanym nie tylko przez mieszkańców danego obszaru lecz również przez osoby fizycznie niezamieszkałe na danym obszarze. Zmianie ulega również postrzeganie i konstruowanie przestrzeni społeczności lokalnej. Zaobserwować można współwystępowanie czynników lokalnych i globalnych, w wyniku czego „społeczność lokalna nie jest już światem, który niejako sam siebie wypełnia, ale raczej lokalnie usytuowanym wyrazem globalnych stosunków”²¹. Podsumowując niniejsze rozważania na temat środowiska lokalnego, można powiedzieć, że jest ono niewątpliwie z jednej strony ważnym dla szkoły źródłem zadań o charakterze edukacyjnym i opiekuńczo-wychowawczym. Z drugiej zaś – stanowi znaczący potencjał sił społecznych działających na rzecz szkoły, przejawiających się m.in. w bezpośrednim udziale rodziców uczniów, organizacji społecznych i stowarzyszeń, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych i kościoła w realizowaniu zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych²².

Kolejną najszerzej omawianą w literaturze pedagogicznej kategorią środowiska jest środowisko wychowawcze. Kamiński pisze, że jest ono

częścią obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym); tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa²³.

Stanisław Kowalski natomiast przedstawia środowisko wychowawcze jako „społecznie kontrolowany i nastawiony na realizację celów wychowawczych system bodźców społecznych, kulturowych i przyrodniczych”²⁴.

²⁰ J. Kurczewska, *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy*, [w:] tejże (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, IFiS PAN, Warszawa 2004.

²¹ W. Łukowski, *Społeczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, Scholar, Warszawa 2002.

²² M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3.

²³ A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, [w:] tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978, s. 79.

²⁴ S. Kowalski, dz. cyt., s. 92.

W szerszym ujęciu istotę tego pojęcia rozpatruje Alicja Kargulowa, która uzależnia ją od orientacji metodologicznej. I tak, w ujęciu naturalistycznym środowisko traktuje jako zespół warunków sprzyjających naturalnemu rozwojowi człowieka. W orientacji pozytywistycznej ujmowane jest z kolei jako źródło bodźców stymulujących rozwój wychowanka poprzez instytucje środowiskowe. W humanistycznej zaś, rozumiane jest jako układ społecznych interakcji świadomych podmiotów społecznych²⁵.

Podsumowując przegląd stanowisk, Winiarski wyróżnia następujące interpretacje środowiska wychowawczego:

- scjentyistyczną – zawierającą wzajemnie powiązane elementy przyrodnicze, społeczne i kulturowe, tworzące funkcjonalną całość wykorzystywaną do realizacji celów edukacyjnych;
- humanistyczną – będącą przestrzenią przyrodniczo-społeczno-kulturalną, z którą jednostka styka się w sposób pośredni lub bezpośredni, stanowiącą źródło doświadczenia indywidualnego, zbiorowego i miejsce zaspokajania potrzeb jednostki lub grupy²⁶.

Inne, nowe spojrzenie na pojęcie środowiska wychowawczego proponują Anna Przeclawska i Wiesław Theiss, według których

środowiskiem wychowawczym człowieka jest nie tylko to, co dzieje się w jego bezpośrednim otoczeniu, ale wszystko to, co dociera do niego dzięki przekazowi pośredniemu oraz pod postacią skutków działań politycznych i gospodarczych²⁷.

Zdaniem autorów nowe rysy współczesnego środowiska wychowawczego wyznaczają:

- nakładanie się wpływu lokalnego, glokalnego i globalnego;
- wielowymiarowość środowiska sprawiająca, że jest ono jednocześnie źródłem, celem i formą edukacji;
- uznanie sił ludzkich jako fundamentalnego ogniwa środowiska;
- wspólnotowy charakter środowiska będący wynikiem wspólnych wartości;
- personalizacja środowiska;
- znacząca rola mediów w kształtowaniu środowiska;
- nadanie szczególnej wagi relacjom międzyludzkim²⁸.

²⁵ A. Kargulowa, *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka-środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, UŁ, Łódź 1998.

²⁶ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa...*, dz. cyt.

²⁷ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8, s. 13.

²⁸ A. Przeclawska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. kręgi poszukiwań*, Żak, Warszawa 1996, s. 20-23.

W nowym ujęciu, dotyczącym rozumienia środowiska wychowawczego, zaproponowanym przez Theissa i Przeclawską, istotne jest odejście od orientacji formalno-instytucjonalnej i zwrócenie uwagi na szczególną rolę relacji międzyludzkich i dobrowolności działań. Zdaniem autorów tak postrzegane środowisko wychowawcze znacznie wykracza poza tradycyjne instytucje edukacyjne i opiekuńcze oraz poza wymiar środowiska lokalnego. Podstawową formą działania tak pojętego środowiska wychowawczego jest dialog i współdziałanie.

Zdaniem Cichosza opisany sposób rozumienia środowisk wychowawczych jako zinstytucjonalizowanych form edukacyjnego oddziaływania wraz z upływem czasu i zmianami społecznymi wydaje się osłabiać podmiotowość człowieka, pomimo że instytucje edukacyjne były i są nadal ważnym nośnikiem wychowania, a proces oddziaływania instytucjonalnego jest istotnym czynnikiem rozwoju człowieka. Dlatego pojmowanie środowiska wychowawczego we współczesnych naukach, zdaniem wspomnianego autora, ulega dziś wyraźnemu rozwinięciu i zróżnicowaniu²⁹. Przeclawska jako alternatywę dla pojęcia środowiska wychowawczego wyróżnia „przestrzeń życia człowieka”³⁰, która kształtuje się na zbiegu przestrzeni fizycznej, społecznej, temporalnej i psychologicznej. W obecnych czasach coraz większego znaczenia nabiera także przestrzeń informatyczna oraz moralna.

Jako wiódące w niniejszej pracy przyjęto definiowanie środowiska wychowawczego za Theissem i Przeclawską, którzy zwracają uwagę na znaczenie relacji międzyludzkich i dobrowolności działań, co koresponduje z tematyką publikacji oraz jednym z jej obszarów, a mianowicie ze wsparciem ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej. Natomiast definiowanie środowiska lokalnego, z uwagi na odniesienie do teorii kapitału ludzkiego i społecznego, przyjęto za Lepalczyk i Marynowicz-Hetką, według których środowisko lokalne jest miejscem tworzenia się grup społeczności lokalnej, sprzyjających zawiązywaniu kontaktów międzyludzkich i więzi społecznych, oraz ujawniania się i kształtowania sił społecznych. Zwracam uwagę na jego strukturę i funkcje oraz aspekt społeczno-wychowawczy.

W kolejnych podrozdziałach omówię i scharakteryzuję poszczególne typy środowisk, uwzględniając ich podział terytorialny.

²⁹ M. Cichosz, dz. cyt., s. 13.

³⁰ A. Przeclawska, W. Theiss, dz. cyt.

4.2. Środowisko lokalne miasta i wsi

Miasto i wieś to najbardziej typowe obszary przestrzeni życiowej, charakteryzujące się odmienną kulturą, obyczajowością, systemem stosunków społecznych i stylów wychowania. Zróżnicowanie społeczności lokalnej, zamieszkującej tereny wiejskie i miejskie, stanowi charakterystyczną cechę współczesnych społeczeństw i powinno być postrzegane pozytywnie, jako wartość budująca, korzystna dla poszczególnych społeczności lokalnych. Jednak, jak zauważa Chrzanowska, zróżnicowanie może mieć również charakter negatywnych procesów społecznych: degradacji, wykluczenia, stygmatyzacji. Dodatkowo różnice te pogłębiają zmiany społeczno-gospodarcze zachodzące w ostatnich latach, które mogą być przyczyną nierówności w standardzie życia, dostępu do źródeł kultury, edukacji i opieki zdrowotnej³¹. Dotykają więc wszystkich dziedzin życia jednostki: edukacji, zdrowia, kultury, dostępu do nowych technologii, czego odzwierciedleniem jest niższa jakość życia oraz nierówność szans dostępu do zdobyczy cywilizacyjnych. Dostęp do źródeł kultury, pomocy materialnej, rehabilitacji i leczenia w mieście jest znacznie łatwiejszy niż na terenach wiejskich. Działające stowarzyszenia i fundacje, zazwyczaj swoje siedziby lokują w obrębie miast, skąd udzielają pomocy i wsparcia osobom potrzebującym. Dostępność urzędów i różnego typu instytucji pozwala mieszkańcom miast na szybsze załatwianie spraw. Niebagatelne jest też zróżnicowanie pod względem dostępności środków transportu, które w miastach posiadają rozbudowaną infrastrukturę komunikacyjną ułatwiającą przemieszczanie się i dotarcie do różnych odległych od miejsca zamieszkania instytucji; w przeciwieństwie do wsi, gdzie transport publiczny systematycznie zmniejsza się, zubożając ofertę komunikacyjną i możliwość przemieszczania się. Szczególnie uciążliwe jest to w przypadku osób niepełnosprawnych, które z uwagi na różnego rodzaju deficyty mają ograniczone możliwości translokacji i dotarcia do instytucji pomocowych, znajdujących się najczęściej w miastach. Postęp cywilizacyjny wsi, jaki dokonał się w ostatnich latach, jest niezaprzeczalny, ale w tym samym czasie postępu dokonało także środowisko miejskie, zwiększając wskaźnik zróżnicowania pomiędzy wspomnianymi środowiskami na niekorzyść wsi, szczególnie w obszarze życia kulturalnego i oświatowego. Podczas gdy środowisko miejskie nieustannie rozwija się i rozbudowuje, w środowisku wiejskim zanika system oświaty dorosłych, likwiduje się biblioteki, placówki wychowania przedszkolnego oraz placówki kulturalne, tj. kina, ośrodki kultury, świetlice. Izolacja środowisk wiejskich, upadek kultury i autorytetów, zanik tradycji, procesy urbanizacyjne oraz globalizacja odbierają wsi klasyczne atrybuty środowiska lokalnego, jako ważnej

³¹ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*, dz. cyt.

i skutecznej siły socjalizacji jednostki. W środowisku miejskim natomiast ruchliwość przestrzenna i osiedleńcza, globalizacja kultury prowadzą do anonimowości jednostki, zaniku instytucji sąsiedztwa i osłabienia więzi społecznych. Widoczne są również różnice kulturowe, intelektualne, edukacyjne i prestiżowe. Miasto oferuje swoim mieszkańcom także bogatą ofertę edukacyjną. To właśnie w miastach zlokalizowane są szkoły średnie, uczelnie oraz inne ośrodki edukacji. Tereny wiejskie, zdaniem Chrzanowskiej, mają jednak szansę na deglomerację dużych miast dzięki tworzeniu „miasteczek wiejskich”, które rozwijają się, podnosząc swój standard edukacyjny i kulturowy, przyczyniając się do stopniowej likwidacji różnic w poziomie życia. Zmęczona wielkomiejskim tempem życia ludność miejska szuka spokoju i coraz częściej osiedla się na terenach wiejskich, które stanowią często swoistą „sypialnię wielkich miast”³². Potwierdzają to badania socjologów wsi, którzy odnotowali odwrócenie się dotychczasowej tendencji migracyjnej na linii wieś-miasto. Rok 2000 okazał się przełomowym w całym powojennym okresie, kiedy to napływ ludności z miasta na wieś był większy niż jej migracja ze wsi do miast. W roku następnym tendencja ta zarysowała się jeszcze silniej³³. Migracje te można, zdaniem Bukraby-Rylskiej, tłumaczyć przyczynami ekonomicznymi (dezindustrializacja, wzrost bezrobocia) lub docenianiem walorów środowiskowych terenów znajdujących się poza aglomeracją. Można też, jak twierdzi autorka, upatrywać przyczyn migracji w dokonujących się przemianach kształtu życia społecznego i ładu cywilizacyjnego³⁴. Tym, co odróżnia miasto od wsi, jest również poziom życia jego mieszkańców i dochody rodzin – znacznie wyższe w miastach. Innym czynnikiem różnicującym jest poziom wykształcenia, który również w tym przypadku działa na korzyść ludzi zamieszkałych w miastach. To w nich mieszka najwięcej osób z wyższym i średnim wykształceniem, w porównaniu z wsią, gdzie dominuje wykształcenie podstawowe i zawodowe. W 2011 roku udział ludności z wyższym wykształceniem wśród mieszkańców miast wynosił 21,4%, a wśród mieszkańców wsi – 9,8%. Odsetek osób z wykształceniem zasadniczym zawodowym wynosił w mieście 37,6%, natomiast na wsi – 61,1%³⁵. Ludność zamieszkała na terenach miejskich ma też znacznie większe szanse na znalezienie zatrudnienia oraz szersze perspektywy rozwoju i możliwości edukacyjne.

³² Tamże.

³³ I. Frenkel, *Ludność, zatrudnienie i bezrobocie na wsi. Dekada przemian*, IRWiR PAN, Warszawa 2003, s. 68.

³⁴ I. Bukraba-Rylska, dz. cyt., s. 55.

³⁵ J. Domalewski, „Wczoraj” i „dziś” – nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, UAM, Poznań 2014, s. 234-235.

Porównanie opisanych powyżej środowisk, ze względu na czynniki ekonomiczne i socjologiczne, przedstawił Kawula, zestawiając środowisko miasta, wsi tradycyjnej oraz wsi współczesnej. Analizę komparatystyczną przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Warunki społeczno-ekonomiczne oraz wychowawcze głównych typów środowisk

Lp.	Miasto	Wieś tradycyjna	Wieś współczesna
1	różnorodność zawodowa	jednorodność zajęć ludności – praca na roli	różnorodność zawodowa z dominacją zawodów rolniczych
2	praca rodziców źródłem dochodów rodziny	rodzinna wspólnota pracy	rodzinna wspólnota pracy w gospodarstwie rolnym (udział dzieci w wieku szkolnym ograniczony), często dodatkowo lub wyłącznie praca rodziców poza gospodarstwem
3	luźna więź rodzinna w gronie krewnych i powinowatych, zanik więzi sąsiedzkich	silna więź rodzinna w kręgach krewniaczo-sąsiedzkich	rozluźniona więź rodzinna i sąsiedzka
4	rodziny dwupokoleniowe, niezbyt liczne	rodziny trójpokoleniowe, wielodzietne	zarówno rodziny dwu-, jak i trójpokoleniowe, wskaźnik dzietności wyższy niż w mieście
5	różnorodność wzorów wychowawczych	swoisty tradycjonalizm i sztywność wzorów wychowawczych	różnorodność wzorów wychowawczych; lecz nie tak szybka jak w mieście ich akceptacja i przyswajalność
6	różnorodność w zakresie podziału ról	wyraźnie zaznaczony podział ról i obowiązków wszystkich członków rodziny, zależny od płci, wieku i pozycji w rodzinie	różnorodność w zakresie podziału ról i obowiązków; decydującą rolę odgrywa typ ekonomicznego funkcjonowania rodziny
7	praktyczny zanik instytucji głowy rodziny; dominuje model partnerstwa	patriarchalny typ stosunków w rodzinie, któremu były podporządkowane dorosłe i nawet zamężne, ale jeszcze niesamodzielne ekonomicznie dzieci	zanik patriarchy w tradycyjnej formie; w rodzinach rolniczych funkcjonuje rola kierującego gospodarstwem; coraz częściej pełnią ją obecnie kobiety

cd. tabeli 3

8	rozwinęte aspiracje oświatowe; kształcenie jedyną szansą zdobycia zawodu i samodzielności ekonomicznej przez dzieci	brak aspiracji oświatowych, wiedza przekazywana systemem tradycyjnym z „ojca na syna”	przekonanie o konieczności zdobywania zawodów przez dzieci, które opuszczą wieś i gospodarstwo; niezbyt silne aspiracje do kształcenia na poziomie szkoły wyższej
9	znaczący udział instytucji w procesie wychowania	wychowanie wyłącznie w rodzinie i kręgu sąsiedzko-krewniaczym	ograniczona rola instytucji wychowawczych, niewielki udział społeczności lokalnej
10	dostępność dużej liczby instytucji kulturalnych	życie kulturalne organizowane jest spontanicznie przez mieszkańców wsi	ograniczona liczba instytucji kulturalnych, znikoma rola inicjatyw społeczności wioskowej; uczestnictwo mieszkańców wsi w kulturze masowej

Źródło: T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1995, s. 170-171³⁶.

Na podstawie powyższej analizy można stwierdzić, że główne typy środowisk lokalnych ulegają przeobrażeniom będącym skutkiem zmian społeczno-ekonomicznych, wychowawczych oraz globalizacyjnych, którym podlega społeczność lokalna. Środowiska te ulegać mogą również rozpadowi.

Pilch stwierdza, że rozpad środowiska lokalnego jest procesem stałym i nieuchronnie towarzyszy naszym czasom. Jednak należy poszukiwać rozwiązań służących integracji społeczności lokalnych, bowiem wychowanie społeczne bez środowiska lokalnego jest niemożliwe³⁷. Zwłaszcza wychowanie dziecka, które dodatkowo wymaga odpowiednich warunków, wsparcia i zaangażowania specjalistów, a także zwykłej i przyjaznej atmosfery.

4.3. Specyfika środowiska wiejskiego

Mimo zmieniającej się rzeczywistości i przemian, jakie zachodzą na wsi (patrz tab. 3), sytuacja jej mieszkańców nadal jest w wielu sferach mniej korzystna. Pojęcie „wieś” zawiera w swej treści połączenie kilku czynników charakterystycznych dla tej zbiorowości. Są to: praca w rolnictwie

³⁶ Typologia ta została opracowana na wzorach S. Kawuli na seminarium Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego przez D. Lalak.

³⁷ T. Pilch, *Środowisko lokalne...*, dz. cyt., s. 172-173.

i związany z nią określony rodzaj aktywności wyznaczany przez pory roku. Dominuje tu inny typ więzi społecznych. Ludzie mieszkający na wsi tworzą względnie trwałe wspólnoty lokalne, a powiązania społeczne bazują na relacji krewniaczo-sąsiedzkiej. Inny ważny czynnik to specyficzne cechy kultury wiejskiej z dominującą rolą tradycji, wielopokoleniową kulturą oraz wyraźną rolą autorytetu seniorów, a także podziałem na „swoich i obcych”³⁸. Krzysztof Gorlach wprowadza obok pojęcia „wieś” pojęcie „obszar wiejski”. Zdaniem autora kreuje to inny rodzaj rzeczywistości społecznej, skupienie się na wybranym elemencie charakterystycznym dla wsi. Elementem odróżniającym miasto od wsi jest najczęściej czynnik demograficzny, bowiem wieś charakteryzuje się mniejszym zagęszczeniem ludności. W Polsce obszary wiejskie definiowane są jako tereny położone poza granicami administracyjnymi miast, co oznacza, że są to gminy wiejskie lub części wiejskie gmin miejsko-wiejskich³⁹. W krajach UE za obszary wiejskie uznaje się tereny, w których gęstość zaludnienia nie przekracza 100 osób na 1 km². Według tego kryterium 83% powierzchni naszego kraju stanowią tereny wiejskie, zamieszkałe przez 1/3 ludności Polski⁴⁰.

Stosunki społeczne na wsi oparte są na zasadach „familijności”, w której szczególną rolę odgrywa społeczność jako wspólnota w doli i niedoli. Typ więzi łączących wspólnoty wiejskie trafnie opisuje Jerzy Bartkowski:

Ten typ więzi łączy w poczucie wspólnoty dzięki bliżej nieokreślonego podobieństwu zachowań, konstrukcji psychicznej, sposobów reagowania i języka [...]. Jest to więc bogata emocjonalnie, ale słabo zracjonalizowana i zarazem ograniczona tak treściowo, jak i społecznie⁴¹.

Wśród wielu definicji na uwagę zasługuje ta, zaproponowana przez Stefana Czarneckiego, według której wieś stanowi

lokalną społeczność zupełną nieomal w tym stopniu, w jakim stanowiła ją przed paruset laty. Zupełną, tzn. zamkniętą w sobie, obejmującą wszystkie prawie funkcje życia zbiorowego swoich członków, przeciwstawiającą się społecznościom podobnym i wsiom innym, a także grupom i organizacjom istniejącym poza nią lub ponad nią⁴².

³⁸ K. Gorlach, *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Scholar, Warszawa 2004, s. 14.

³⁹ Kryterium wyodrębnione na podstawie podziału terytorialnego według rejestru Krajowego Rejestru Urzędowego Podziału Terytorialnego Kraju TERYT.

⁴⁰ Tamże, s. 16-17.

⁴¹ J. Bartkowski, *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Żak, Warszawa 2003, s. 114.

⁴² S. Czarnowski, *Podłoże ruchu chłopskiego*, t. 2 „Dziela”, PWN, Warszawa 1956, s. 173.

Inne spojrzenie prezentuje Robert Redfield, dla którego

społeczność wiejska jest mała, odizolowana i jednostronna o silnym zmyśle grupowej solidarności. Jej zachowanie cechuje tradycyjność, spontaniczność i często bezkrytyczne działanie. Podstawą działania i doświadczenia życiowego jest wielka rodzina, obejmująca kilka generacji z władzą należącą do starszych. Myślenie irracjonalne góruje nad zdecydowaniem nad myśleniem świeckim, racjonalnym⁴³.

Do najważniejszych cech wsi zaliczamy:

- małą zbiorowość i ograniczenie przestrzenne,
- poczucie jedności i względnej izolacji,
- dominację rolniczego charakteru pracy,
- społeczny charakter instytucji i kultury,
- szczególną rolę autorytetu,
- podział pracy i usług,
- rytm życia wyznaczany przez przyrodę,
- znaczącą rolę kultury ludowej i folkloru,
- rozpad więzi związany z migracjami i postępem urbanizacji,
- pojawiające się wewnątrzpokoleniowe konflikty,
- szczególną rolę szkoły i nauczyciela⁴⁴.

W ostatnich latach można zaobserwować odchodzenie od tradycyjnego modelu gospodarstwa chłopskiego i od tradycyjnie pojmowanej wspólnotowości środowiska wiejskiego. Według klasyków problematyki wiejskiej, Floriana Znanieckiego i Williama Isaaca Thomasa

tradycyjna wieś stanowi silnie izolowany system społeczny, ekonomiczny i kulturalny, którego strukturę tworzą poza rodziną chłopską, także wzajemnie powiązane elementy, jak: gospodarstwo chłopskie i społeczność wioskowa wraz z kręgami krewniaczo-sąsiedzkiemi⁴⁵.

Zdaniem Jana Turowskiego strukturę tradycyjnego gospodarstwa chłopskiego określają dwie cechy: produkcja rolna nastawiona na samozaopatrzenie rodziny oraz gospodarowanie, którego celem jest zaspokojenie własnych potrzeb, a nie pozyskanie dochodów⁴⁶. Współcześnie model gospodarstwa chłopskiego i tradycyjny model rodziny wiejskiej ulegają procesom przeobrażeń. Praca w gospodarstwie traktowana jest jako wykonywanie zawodu. Klasa chłopska zmienia się w grupę zawodową rolników. Stopniowa au-

⁴³ Podają za: J. Ziółkowski, *Socjologia miasta*, PWN, Warszawa 1964, s. 8.

⁴⁴ T. Pilch, *Środowisko lokalne...*, dz. cyt.

⁴⁵ K. Gorlach, dz. cyt.

⁴⁶ J. Turowski, *Socjologia wsi i rolnictwa*, KUL, Lublin 1992, s. 101.

tonomizacja jednostek wyzwała ją z systemu kontroli społeczności wioskowej i rodziny. Rodzina chłopska traci też stopniowo patriarchalny charakter. Rozluźnieniu ulegają więzi krewnicze i sąsiedzkie. Dla młodych istotnym czynnikiem staje się zdobycie wykształcenia, co powoduje zanikanie autorytetu starszej generacji społeczności wioskowej. Procesy te powodują utratę autonomii wsi i jej przeobrażenie w ponadlokalny układ osadniczy.

We wsi dokonuje się zatem proces dezintegracji tradycyjnej społeczności wioskowej i reintegracji jej elementów na bazie szerszych i bardziej sformalizowanych struktur administracyjnych i instytucjonalnych⁴⁷.

Cechą charakterystyczną środowisk wiejskich jest ich niejednorodność i różnorodność. Zróżnicowanie to przedstawia Mikołaj Kozakiewicz, wyróżniając kilka rodzajów wsi:

- wieś peryferyjną (odległą o ponad 10 km od miasta powiatowego),
- wieś w strefie podmiejskiej (do 10 km odległości),
- małe osiedle rolnicze (do 1000 mieszkańców)⁴⁸.

Podział zaproponowany przez Włodzimierza Winclawskiego uwzględnia natomiast niejednorodność wiejskich środowisk wychowawczych, ze względu na ich uwarunkowania społeczne, demograficzne, gospodarcze, polityczne i kulturowe, i wyróżnia:

- a) środowisko wychowawcze wsi tradycyjnej,
- b) środowisko wychowawcze wsi zachowawczej (peryferyjnej),
- c) środowisko wychowawcze wsi rejonu uprzemysłowionego,
- d) środowisko wychowawcze wsi podmiejskiej⁴⁹.

Mimo upływu lat przedstawione podziały funkcjonują do dziś w literaturze z zakresu socjologii oraz w innych opracowaniach poruszających tematykę wsi.

Bardziej aktualnego spojrzenia na pojęcie wsi i jej podział dostarcza Ryszard Słojewski, według którego termin „wieś” stosowany jest zasadniczo w trzech znaczeniach, jako:

- osada, której ludność zajmuje się rolnictwem, w tym znaczeniu wsią jest każda osada zamieszkała przez większość ludności trudniącej się pracą na roli i czerpiącej z tej pracy podstawę egzystencji;
- wioska, tj. osada zamieszkała przez rodziny prowadzące gospodarstwa chłopskie;
- ogół wiosek lub terenów użytkowych rolniczo.

⁴⁷ J. Miko-Giedyk, *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*, UJK, Kielce 2015, s. 36-37.

⁴⁸ M. Kozakiewicz, *Nowoczesność nauczycieli polskich*, PAN, Warszawa 1974, s. 32.

⁴⁹ W. Winclawski, dz. cyt., s. 59.

W układzie przestrzennym wieś to podstawowa jednostka terytorialna, w ramach której występują poszczególne gospodarstwa, stanowiące jako zakłady wytwórcze wyodrębnioną całość społeczno-ekonomiczną. Wieś potocznie oznacza teren, w obrębie którego znajdują się zagrody i pola, tworzące jedną całość gospodarczą, w której odbywa się proces produkcji.

Ze względu na stosunki produkcji wyodrębniono dwa główne typy wsi:

- wsie chłopskie utworzone z gospodarstw kierowanych przez poszczególne rodziny chłopskie,
- wsie skupiające państwowe gospodarstwa rolne i spółdzielnie produkcyjne.

Ze względu na wielkość i układ przestrzenny wyodrębnia się:

- osadnictwo rozproszone,
- przysiółki,
- wsie skupione (okolnice, owalnice, ulicówki, wielodroźnice, widlice, łańcuchówki, szeregówki, rzędówki).

Wieś jako jednostkę osadniczą i społeczną wyodrębnioną ze strefy życia społecznego podzielić można na następujące typy:

- wieś tradycyjna,
- wieś spółdzielcza lub osada państwowego gospodarstwa rolniczego,
- osada leśna,
- osada młynarska,
- wieś letniskowa,
- wieś podmiejska,
- wieś rybacka,
- wieś rejonów uprzemysłowionych⁵⁰.

Kryterium kolejnego podziału stanowi liczba mieszkańców wsi, według której wyróżnimy:

- wsie małe – nie więcej niż 300 osób (ok. 40% wszystkich wsi);
- wsie średnie – 300-500 osób (ok. 40%);
- wsie duże – powyżej 500 mieszkańców (20%).

„Od lat wieś stanowi kwestię kłopotliwą w Polsce. Jest problemem politycznym i społecznym, tym bardziej bolesnym, że nierozwiązanym”⁵¹. Dla polityków i ekonomistów wieś stanowi przede wszystkim balast przemian ekonomicznych i społecznych. Dla mediów temat nieatrakcyjny i rzadko podejmowany. Zdaniem Moniki Kwiecińskiej-Zdrenki

powszechnie wieś postrzegana jest jako niemobilna, oporna na zmianę, roszczeniowa, często jej mieszkańcom przypisuje się cechy specyficznej mental-

⁵⁰ R. Słojewski, *Obszary wiejskie w planowaniu przestrzennym zagadnienia metodyczne i instruktażowe*, Zapol, Szczecin 1987.

⁵¹ M. Kwiecińska-Zdrenka, *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, UMK, Toruń 2004, s. 98.

ności, na którą składać się mają konserwatyzm, klientelizm, roszczeniowość i bierność⁵².

Wieś jawi się jako przestrzeń skupiająca niedostatki. Cechą szczególnie różnicującą ją od miasta jest materialny poziom życia jej mieszkańców. Ponad 62% mieszkańców wsi żyje poniżej minimum socjalnego. Nierówność dotyczy także dochodów, które na wsi są o 20% niższe niż w mieście⁵³. Na skutek pogorszenia sytuacji finansowej gospodarstw domowych, na wsi większość rodzin odczuwa obniżenie poziomu realizacji swoich potrzeb. Niskim dochodom gospodarstw wiejskich towarzyszy też zły stan infrastruktury gospodarstw domowych. Kolejny problem stanowi bezrobocie, które związane jest ze słabością wiejskiego rynku pracy oraz wzrostem ilości gospodarstw utrzymujących się ze źródeł niedochodowych. Trudną sytuację gospodarstw wiejskich potęguje ich wewnętrzne zróżnicowanie, będące skutkiem zmian demograficznych i procesów restrukturyzacyjnych prowadzonych w sektorze rolnictwa. Niekorzystne warunki ekonomiczne na wsi są przyczyną wzmocnienia nierówności społecznych w dostępie do kształcenia. Zdaniem Chrzanowskiej pogłębiająca się niekorzystna sytuacja startu młodzieży wiejskiej spowodowana jest niskim poziomem wykształcenia, a także niedocenianiem w rodzinach wiejskich wartości edukacji dzieci i młodzieży. W roku 2010 wykształceniem wyższym legitymowało się 9,3% mieszkańców obszarów wiejskich, podczas gdy w miastach – 23,6% (średnio w kraju – 18,1%). Wykształcenie co najmniej średnie miało na wsi 36,6% mieszkańców, w mieście zaś – 61,4% (średnio w kraju – 51,9%). Wykształcenie ponadgimnazjalne (zasadnicze zawodowe, średnie lub wyższe) miało na obszarach wiejskich 66,9%, w mieście – 82,7% (średnio w kraju – 76,6%). Ta sytuacja jest niekorzystna dla mieszkańców wsi, gdyż z jednej strony ogranicza ich szanse na rynku pracy, z drugiej zaś – stanowi barierę dla aspiracji edukacyjnych dzieci i młodzieży na wsi. Autorka obawia się, że sytuacja środowiskowo-kulturowa na wsi może też sprzyjać dziedziczeniu biedy⁵⁴. Na ten problem zwraca uwagę również Elżbieta Tarkowska, która stwierdza, że bieda w Polsce zawsze była i nadal jest głównie biedą wsi⁵⁵. W roku 2009 według danych GUS wskaźniki ubóstwa na terenach wiejskich były ponad dwukrotnie wyższe w stosunku do terenów miejskich (9,2%

⁵² Tamże.

⁵³ *Sytuacja gospodarstw domowych w 2010 r. w świetle badania budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Warszawa 2011.

⁵⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*, dz. cyt.

⁵⁵ E. Tarkowska, *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006, s. 345-348.

do 3,5% w zakresie ubóstwa skrajnego i 26,1% do 11,8% w zakresie ubóstwa umiarkowanego)⁵⁶. Mirosław Szymański natomiast stwierdza, że

poziom dążeń edukacyjnych rodzin w odniesieniu do wywodzących się z nich dzieci, jest silnie skorelowany z wykształceniem rodziców, a pod tym względem wskaźniki charakteryzujące mieszkańców wsi, zwłaszcza rolników, znacznie ustępują tym, które dotyczą miasta⁵⁷.

Zbigniew Kwieciński za główną przyczynę pogłębiających się nierówności uznaje miejsce zamieszkania i lokalizację szkoły⁵⁸. Teza postawiona przez autora znajduje potwierdzenie zarówno w badaniach prowadzonych w latach siedemdziesiątych XX wieku, jak i w ich kontynuacji prowadzonej po roku 2000. Wskazane cechy wsi powodują, że jej mieszkańcy odczuwają coraz silniejsze poczucie deprivacji i marginalizacji. Uczniowie ze środowisk wiejskich podejmujący dalszą naukę w mieście odczuwają wiele problemów adaptacyjnych, które związane są z odmiennymi sposobami komunikacji, postawami, stylem bycia, a także różnicami doświadczeń społecznych i aktywnością w dziedzinie kultury. Sytuacja ta ulega na przestrzeni lat stopniowej poprawie. Od połowy lat dziewięćdziesiątych można zaobserwować wzrost wartości wykształcenia wśród mieszkańców wsi. Wejście Polski do struktur unijnych otworzyło nowe perspektywy rozwoju dla mieszkańców wsi zarówno w sferze ekonomicznej (dotacje unijne dla rolników), jak i edukacyjnej. Jarosław Domalewski stwierdza, że integracja Polski z UE uczyniła polską wieś jednym z najważniejszych wyzwań ze szczególnym zwróceniem uwagi na kwestie oświaty. Poprawie uległo otoczenie szkoły wiejskiej, co spowodowały zmiany modernizacyjne, związane z dostosowaniem obiektów do standardów unijnych⁵⁹. Przeobrażenia te przyczyniły się w znaczący sposób do zmniejszenia nierówności w dostępie do wykształcenia i do wzrostu aspiracji młodzieży wiejskiej w zakresie kształcenia. Mieszkańcy wsi okazali się baczni obserwatorami zmian zachodzących w Polsce, uznając edukację i wykształcenie za istotny czynnik decydujący o ich pozycji społecznej i ekonomicznej. „Pod koniec pierwszej dekady XXI wieku dystans dzielący miasto i wieś w sferze aspiracji edukacyjnych rodziców uległ zmniejszeniu”⁶⁰. Zdaniem Hanny Podedwornej za

⁵⁶ Podaję za: E. Tarkowska, *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szafronberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Polski Raport Social Watch 2010, Warszawa 2011, s. 59.

⁵⁷ M. Szymański, *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, ODN, Zielona Góra 2002, s. 47.

⁵⁸ Z. Kwieciński, *Odpad szkolny na wsi*, Edytor, Toruń 2002.

⁵⁹ J. Domalewski, dz. cyt., s. 229.

⁶⁰ Tamże, s. 232.

najważniejsze zmiany zachodzące na obszarach wiejskich w Polsce na przełomie XX i XXI wieku należy uznać dezagraryzację przestrzeni i gospodarki wiejskiej, urynkowanie rolnictwa, włączenie tych terenów w strefę oddziaływań polityk strukturalnych, wciąż rosnące zróżnicowanie mieszkańców, jeśli chodzi o zawód, zasoby kapitału kulturowego i styl życia, modyfikacje więzi lokalnych⁶¹.

Zaprezentowany obraz polskiej wsi nie jest zbyt optymistyczny, jednak sytuacja obszarów wiejskich ulega ciągłym zmianom. Wieś i związane z nią obszary wiejskie rozwijają się, co jest uzależnione od warunków ekonomicznych kraju oraz zachodzących zmian politycznych, położenia geograficznego wsi i odległości od ośrodków wielkomiejskich. Należy z nadzieją spoglądać w przyszłość i wierzyć, że polska wieś stanie się miejscem nie tylko atrakcyjnym do odpoczynku od miejskiego zgiełku, ale przede wszystkim atrakcyjnym do życia dla jej mieszkańców, szczególnie tych dotkniętych różnego typu niepełnosprawnościami, a szkoła wiejska niczym nie będzie różnić się od szkoły miejskiej pod względem przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

W pracy jako wiodącą przyjęto definicję oraz podział wsi zaproponowany przez Słojewskiego, bowiem koresponduje to ze współczesnym charakterem wsi, uwzględnia jej zróżnicowanie, stosunki produkcji oraz układ przestrzenny, co znajduje odzwierciedlenie w badaniach prowadzonych przez autorkę niniejszej książki. Ponadto w pracy stosuje się pojęcie „obszar wiejski”, który definiowany jest jako tereny położone poza granicami administracyjnymi miast, co oznacza, że są to gminy wiejskie lub części wiejskie gmin miejsko-wiejskich, zgodnie z kryterium TERYT. Pojęcia „wieś” i „obszar wiejski” stosuje się zamiennie jako równoważne.

⁶¹ H. Podedworna, *Przemiany zbiorowości wiejskich*, [w:] J. Wasilewski (red.), dz. cyt., s. 218-226.

ROZDZIAŁ 5

Edukacja na terenach wiejskich

5.1. Szanse edukacyjne na terenach wiejskich

W literaturze przedmiotu odnaleźć można różne rozumienia pojęcia równych szans edukacyjnych. Pilch ujmuje szanse edukacyjne w dwóch aspektach. Według pierwszego edukację traktuje jako normę z dziedziny etyki społecznej, wartość uniwersalną, która powinna być dostępna dla każdego w takim samym stopniu. Według drugiego kryterium – jako kategorię organizacyjno-ekonomiczną, która oznacza powinność organów państwa w zorganizowaniu systemu oświatowego i jego funkcjonowaniu w taki sposób, by nikt

nie natrafiał na bariery i przeszkody w korzystaniu z dowolnego szczebla edukacji, niezależnie od jakichkolwiek dyspozycji i właściwości osobniczych lub środowiskowych poza indywidualnymi możliwościami intelektualnymi¹.

Są to dwie odmienne kategorie o różnej naturze i skutkach praktycznych. Według Pilcha w pierwszym znaczeniu równość szans to fragment moralnego ładu i cel dążeń danego społeczeństwa do realizowania zasady równości w odniesieniu do wszystkich jego członków. W drugim znaczeniu to materialna struktura, której układ i funkcjonowanie spełnia zasadę sprawiedliwości społecznej².

Kwieciński uważa, że równe szanse edukacyjne mogą być pojmowane jako:

1. równe prawo do konkurencji i pomnażania korzyści;
2. równe prawo do ubiegania się o wejście do elit;
3. równa i powszechna dostępność, strzeżona przez sprawiedliwą dystrybucję środków;

¹ T. Pilch, *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), dz. cyt., s. 53.

² Tamże.

4. wyrównywanie startu, przebiegu i efektów edukacji przez redystrybucję środków na działania terapeutyczne, rehabilitacyjne i ratownicze;
5. jednakowe traktowanie bez względu na osiągnięte wyniki³.

Roman Dolata posługuje się natomiast pojęciem nierówności edukacyjnych i przedstawia je w ujęciu strukturalno-funkcjonalnym. Jako pierwszą przesłankę proponuje funkcjonalne traktowanie szkoły, czyli widzenie w niej szerszego systemu społecznego. Drugie założenie to teza o funkcjonalnej konieczności hierarchicznego uwarstwienia społeczeństwa. Trzecia przesłanka głosi, że szkoła pełni wobec systemu społecznego dwie główne funkcje: selekcyjną i socjalizacyjną. Kolejna – że dla dobrego funkcjonowania społeczeństwa niezbędne jest otwarcie „kanałów międzypokoleniowej ruchliwości społecznej”⁴. Wymienione przesłanki prowadzą do tezy, że nierówności edukacyjne zagrażają sprawnemu funkcjonowaniu społeczeństwa, jeżeli odbierają wiarę w jego merytokratyczny ład. Z drugiej strony nierówności edukacyjne są konsekwencją korelacji pomiędzy „statusem przypisanym a zdolnościami do objęcia wysokich pozycji w strukturze społecznej”⁵.

O zasadzie równych szans mówimy również, mając na myśli jednakowe warunki kształcenia oraz równy dostęp do wiedzy. Takie właśnie ujęcie omawianego zagadnienia będzie przedmiotem dalszych rozważań.

Od wielu lat zaobserwować można istnienie nierówności w dostępie do edukacji dzieci i młodzieży z różnych środowisk. Od początków XX wieku w literaturze przedmiotu podnoszono problem trudniejszego dostępu do oświaty dzieci i młodzieży z terenów wiejskich. W środowisku tym dostęp był niełatwy nie tylko do edukacji, ale również do wszelkich instytucji kulturalno-oświatowych i sportowych, a także opieki pedagogiczno-psychologicznej. Pilch zwraca uwagę na nierówności w dostępie do oświaty na terenach wiejskich. Strategie polityki oświatowej wobec wsi opisuje w sposób następujący:

[...] w ciągu ostatnich 10 lat zlikwidowano około 3,5 tys. przedszkoli i oddziałów przedszkolnych, obniżając wskaźnik opieki przedszkolnej na wsi o około 13% dla dzieci w wieku 3-5 lat. Drastycznie podwyższono koszty dojazdów do szkół i opłaty za utrzymanie w bursach i internatach. Pomoc stypendialną dla dzieci najbiedniejszych sprowadzono do śladowych rozmiarów, (mniej

³ Z. Kwieciński, *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 1, s. 6.

⁴ R. Dolata, *Szkoła – segregacje – nierówności*, UW, Warszawa 2008, s. 39-40.

⁵ Tamże, s. 40.

niż 1% populacji uczniów, wobec 14% w latach 70). Na wsi zamknięto około 3 tys. bibliotek i niemal wszystkie placówki, nazywane dawniej kulturalno-oświatowymi⁶.

Natomiast w opinii Domalewskiego poziom funkcjonowania szkoły na wsi od zawsze był niższy niż w mieście. Źródła gorszych efektów pracy oświaty, zdaniem autora, tkwią na wsi i w systemie społecznym, bowiem

szkoła nie była w stanie przeciwstawić się negatywnym oddziaływaniom otoczenia. Ubóstwo kulturowe rodzin wiejskich, niskie kwalifikacje zawodowe nauczycieli, trudne warunki organizacyjne i materialne szkół sprawiły, że produkt ostateczny – umiejętności edukacyjne i kompetencje kulturowe uczniów – był niższy niż w mieście⁷.

Wielokrotnie podejmowane próby zniwelowania nierówności edukacyjnych pomiędzy środowiskiem wiejskim a miejskim nadal pozostają bezskuteczne, pomimo tego, że diagnozy nierówności i postulaty wyrównywania szans edukacyjnych stanowią stały element wszelkich projektów reform systemu oświaty w Polsce, jakie powstały w ciągu ostatniego półwiecza⁸. Problem udziału szkół wiejskich w wyrównywaniu szans edukacyjnych dzieci z terenów wiejskich oraz znaczącą rolę nauczycieli w tym procesie podejmuje w swoich badaniach Justyna Miko-Giedyk. Zdaniem autorki kwestia wyrównywania szans edukacyjnych w środowisku wiejskim jest ciągle problemem aktualnym i stanowi ważny aspekt współczesnego życia społecznego. Istotna rola w tym procesie przypisywana jest szkole wiejskiej oraz pracującym w niej nauczycielom, których powinno wspierać otoczenie społeczno-polityczne. Nauczyciel w szkole wiejskiej, zdaniem autorki, nadal musi być „ekspertem w wielu dziedzinach”, z uwagi na mniejszy dostęp dzieci ze środowisk wiejskich do różnych źródeł informacji, mogących zaspokoić ich potrzeby w zakresie kultury. Powinien być także sprzymierzeńcem społeczności wiejskiej, animatorem współpracy środowiskowej⁹.

⁶ T. Pilch, *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, [w:] E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 135.

⁷ J. Domalewski, *Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, IRWiR PAN, Warszawa 2006.

⁸ C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN, Warszawa 2006.

⁹ J. Miko-Giedyk, dz. cyt., s. 57.

Dane zawarte w literaturze przedmiotu pokazują, że czynnikami najsilniej różnicującymi szanse edukacyjne społeczeństwa są:

- wysokość dochodów oraz samoocena warunków materialnych rodzin,
- poziom wykształcenia rodziców,
- miejsce zamieszkania.

W odniesieniu do wymienionych czynników wyróżnić można bariery, które mogą istotnie utrudniać lub uniemożliwiać zaspokajanie potrzeb edukacyjnych danych grup społeczeństwa. Wśród typologii barier edukacyjnych obecnych w literaturze przedmiotu na uwagę zasługuje ta zaproponowana przez Kozakiewicza. Wyłonione przez autora czynniki wpływające na szanse edukacyjne są – mimo upływu lat – aktualne do dziś. Wśród nich wyróżniamy bariery:

- ekonomiczne,
- demograficzne,
- przestrzenne i regionalne,
- psychologiczne,
- ideologiczne,
- kulturowe,
- szkolno-oświatowe,
- związane z płcią¹⁰.

Barieri edukacyjne obecne są na każdym etapie kształcenia mieszkańców wsi. Bariery ekonomicznymi, wpływającymi na ich gorsze szanse edukacyjne, są: słaby rozwój obszarów wiejskich, wysoki stopień bezrobocia oraz niekorzystna sytuacja finansowa rodzin wiejskich. Na poziomie minimum egzystencji żyje 18,5% ludności wiejskiej¹¹. Do najbiedniejszych obszarów należą tereny północnej i zachodniej Polski, na których zlokalizowane były PGR-y, oraz tereny wschodniej i centralnej Polski, charakteryzujące się niekorzystną strukturą gospodarstw rolnych. Rodziny wiejskie, funkcjonujące na poziomie minimum socjalnego, nie są w stanie zapewnić swoim dzieciom dodatkowych płatnych zajęć, a także wyposażyć swoich domów w najnowsze media, ułatwiające dostęp do różnych źródeł wiedzy, tj. internet. W kontekście czynnika ekonomicznego, będącego jedną z barier edukacyjnych, istotny jest nie tylko poziom dochodów mieszkańców wsi, ale też stan budżetów gmin wiejskich. W wielu gminach, szczególnie tych biednych, budżet nie pozwala na pokrycie podstawowych potrzeb szkół wiejskich, uniemożliwiając ich modernizację. Niektóre szkoły wiejskie nadal nie posiadają sal gimnastycznych lub boisk i odpowiedniego sprzętu do prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego, a ćwiczenia w ramach tego

¹⁰ M. Szymański, dz. cyt., s. 49.

¹¹ Dane GUS za rok 2004, *Warunki życia ludności w 2004 r.*, Warszawa 2006, s. 196.

przedmiotu odbywają się na korytarzach w warunkach kompletnie do tego nieprzystosowanych. Zdaniem Kwiecińskiego „oddanie szkół gminom jako ich obowiązku było bardziej psychotechniką nędzy niż popieraniem przez państwo społeczności lokalnej”¹². Dodatkowo sytuację tę utrudnia wprowadzone od 2000 roku naliczanie subwencji oświatowej na ucznia w gminach wiejskich. Pogłębiło ono różnicę pomiędzy rzeczywistymi kosztami prowadzenia oświaty a wysokością kwot przekazywanych z budżetu państwa. Trudna sytuacja ekonomiczna gmin, spowodowana obciążeniem w postaci wydatków na oświatę, skutkowałą zamykaniem szkół. W najgorszej sytuacji znalazły się szkoły wiejskie w ubogich regionach i w biednych gminach, zmuszonych ograniczać wydatki na edukację. W ten sposób likwidacji uległo ponad 3,5 tysiąca szkół wiejskich. Sytuację tę pogłębia również niż demograficzny i związany z nim spadek liczby urodzeń, a także migracje ludności wiejskiej do miast, często w poszukiwaniu pracy.

Istotnymi przyczynami zmniejszającymi szanse edukacyjne dzieci z terenów wiejskich są czynniki przestrzenne i regionalne, a wśród nich ważna jest możliwość dotarcia do szkoły. Odległość do szkoły, którą pokonują uczniowie na wsi, jest często dwukrotnie większa od tej pokonywanej przez uczniów w miastach. Odległość od 5 do 10 km musi pokonywać 56 038 uczniów w miastach i aż 122 247 uczniów z terenów wiejskich. W odległości o ponad 10 km od szkoły mieszka 19 847 uczniów z miast i 37 670 uczniów ze wsi¹³. Przy czym pokonywanie jej przez uczniów w miastach jest znacznie łatwiejsze z powodu dobrze rozbudowanej sieci komunikacji miejskiej. Inaczej jest na wsi, gdzie do dyspozycji uczniów pozostaje jedynie szkolny bus, który nie zawsze dociera do wszystkich, często odległych, miejsc. Wówczas dziecko, aby dotrzeć do miejsca, z którego dojeżdża bus, musi pokonać odległość najczęściej pieszo, bez względu na warunki atmosferyczne. Podobnie przedstawia się sytuacja powrotu dziecka ze szkoły. Często musi ono czekać, aby szkolny bus po zajęciach zabrał całą dojeżdżającą grupę. Mniej korzystne dla dzieci i młodzieży z terenów wiejskich są również warunki nauki w szkołach. Uboższa infrastruktura (mniejsza liczba pracowni przedmiotowych i sal gimnastycznych) sprawia, że stoją one na niższym poziomie w porównaniu ze szkołami w miastach. Mniejsze szanse dotyczą także możliwości uczestnictwa w zajęciach korekcyjno-kompensacyjnych, socjoterapeutycznych, otrzymania pomocy materialnej oraz diagnozy, która często bywa spóźniona ze względu na brak dostępu

¹² Z. Kwieciński, *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi, Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 12.

¹³ *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 52.

do placówek zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Chrzanowska, powołując się na dane *Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*, podaje, że w niektórych środowiskach wiejskich zajęcia pozalekcyjne w ogóle się nie odbywają¹⁴. Szczególnie trudna jest sytuacja dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo i zaniedbanych. Niska świadomość rodziców, w połączeniu z brakiem dostępu do fachowej pomocy, powoduje znaczne obniżenie szans kształcenia.

Chrzanowska wymienia zaniedbane obszary edukacji na terenach wiejskich: edukację przedszkolną, mniejsze szanse kształcenia w toku realizacji obowiązku szkolnego, ograniczony dostęp do kształcenia na poziomie wyższym oraz nierozwiązany problem edukacji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁵.

Edukacja przedszkolna w Polsce nie jest obowiązkowa. Z różnych przyczyn nie obejmuje swym zasięgiem wszystkich dzieci¹⁶. Obowiązek ten dotyczy tylko dzieci sześciolletnich, które są zobowiązane odbyć roczne przygotowanie przedszkolne w przedszkolu, oddziale przedszkolnym w szkole podstawowej lub w innej formie wychowania przedszkolnego¹⁷. Dla pozostałej grupy dzieci podstawową trudność stanowi niełatwy dostęp do edukacji przedszkolnej, związany z miejscem zamieszkania i sytuacją ekonomiczną rodziny oraz przekonaniem o braku potrzeby tego typu działań.

Od początku lat dziewięćdziesiątych, po przejęciu przedszkoli przez samorządy, odnotować można wyraźny spadek ich liczby. Szczególnie widoczne stało się to na obszarach wiejskich, gdzie ogółem w latach dziewięćdziesiątych zlikwidowano co trzecie przedszkole. Pomimo zmiany wprowadzonej w ustawie Prawo oświatowe, która stanowi, że od 1 września 2016 roku wszystkie dzieci sześciolletnie oraz wszystkie chętne dzieci pięcioletnie i czteroletnie mają mieć zapewnione miejsce realizacji wychowania przedszkolnego oraz że od 1 września 2017 roku gmina ma również obowiązek zapewnienia miejsca realizacji wychowania przedszkolnego każdemu dziecku trzyletniemu, sytuacja ta nie uległa znacznej poprawie. Podstawową przeszkodą, uniemożliwiającą utrzymanie większej liczby placówek przedszkolnych, jest trudna sytuacja samorządów, które przeznaczają na ich prowadzenie znaczącą część wydatków bieżących ze środków własnych. Istotną sprawę stanowi też trudna sytuacja finansowa mieszkańców wsi, która często uniemożliwia

¹⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*, dz. cyt., s. 109-123.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ W przypadku dzieci posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, wychowaniem przedszkolnym może być objęte dziecko w wieku powyżej siedmiu lat, nie dłużej jednak niż do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy dziewięć lat. Obowiązek szkolny tych dzieci może być odroczony do końca roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy dziewięć lat.

¹⁷ Art. 31 ust. 4 (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

im pokrycie kosztów związanych z uczęszczaniem ich dziecka do przedszkola. Autorka przytacza dane zawarte w *Programie Operacyjnym Kapitał Ludzki*¹⁸, z których wynika, że do przedszkoli uczęszcza 8% dzieci wiejskich w wieku trzech lat (w miastach – 23%), 13% czterolatków (w miastach – 33%) i 22% pięcioletków (w miastach – 41%). Zaniedbania te mają swoje odzwierciedlenie w niskim poziomie gotowości szkolnej. Zdaniem Barbary Wilgockiej-Okoń dostępność do edukacji przedszkolnej uwarunkowana jest miejscem zamieszkania. Z danych przedstawionych przez badaczkę wynika, że ok. 81% sześciolatków z miast i jedynie 26% ze wsi prezentuje wysoki poziom gotowości do realizacji obowiązku szkolnego. Różnice te są widoczne nie tylko w rozwoju umysłowym, ale również w rozwoju społecznym. Bliżko 1/3 dzieci ze środowisk wiejskich wykazuje niedojrzałość w kontaktach z najbliższym otoczeniem. Uczestnictwo w edukacji przedszkolnej wywiera korzystniejszy wpływ na dzieci z obszarów wiejskich w porównaniu z ich rówieśnikami z miast. Stanowi to jasny dowód na to, że ograniczenie dostępu do placówek edukacyjnych we wczesnym okresie rozwoju w środowisku wiejskim stwarza sytuację zagrażającą prawidłowemu rozwojowi dziecka¹⁹.

Oprócz utrudnionego dostępu do edukacji przedszkolnej ograniczony jest także dostęp do kształcenia na poziomie wyższym. Powodem tego jest niewątpliwie odległość ośrodków edukacyjnych oferujących swoje usługi od miejsca zamieszkania oraz brak rozbudowanej sieci komunikacji na terenach wiejskich. Korzystanie z burs, internatów i akademików często nie jest możliwe ze względu na przeszkodę ekonomiczną w postaci niskich dochodów lub braku środków przeznaczonych na ten cel w budżecie rodziny. Innym powodem jest niska świadomość rodziców dotycząca potrzeb edukacyjnych dzieci. Często niski poziom wykształcenia rodziców przekłada się na brak aspiracji i dążenia do podniesienia poziomu wykształcenia u dzieci. Kolejnym ograniczeniem jest brak dostępu do źródeł kultury.

Szczególnie trudną sytuację mają osoby niepełnosprawne zamieszkałe na terenach wiejskich. Powołując się na analizy statystyczne, Chrzanowska wykazuje, że głównym problemem jest brak edukacji dostosowanej do ich potrzeb. Niewielka liczba specjalistycznych szkół, poradni i innych placówek powoduje, że dzieci niepełnosprawne z terenów wiejskich, mając ograniczony dostęp do tych miejsc, zmuszone są do korzystania z tych powszechnie dostępnych, w których często brak jest specjalistycznej opieki, środków dydaktycznych, programów nauczania dostosowanych do potrzeb dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami oraz specjalistów, mogących udzielić

¹⁸ *Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007, s. 56.

¹⁹ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1.

stosownego wsparcia. Zagadnienie przygotowania szkół wiejskich do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi jest tematem słabo zaznaczonym w literaturze przedmiotu. Niewiele można znaleźć opracowań naukowych podejmujących tę tematykę. W środowisku wiejskim rzadko świadczona jest specjalistyczna pomoc dla rodziny dziecka niepełnosprawnego. Dzieci niepełnosprawne, pozbawione specjalistycznej opieki i edukacji dostosowanej do ich potrzeb i zdolności, tracą szansę na udział w edukacji ponadpodstawowej, co znacznie ogranicza ich późniejsze możliwości uzyskania zatrudnienia. Ciągłe statystyki są niezmiennie w kwestii dostępu do szkolnictwa średniego i wyższego dla osób niepełnosprawnych ze środowisk wiejskich. Z badań prowadzonych przez Włodzimierza Piątkowskiego i Antoninę Ostrowską wynika, że wśród wiejskich dzieci niepełnosprawnych – w porównaniu z dziećmi z miast – było trzykrotnie więcej takich, które z powodu posiadanych ograniczeń nie miały możliwości uczenia się w ogóle (20,5% do 7,6%). Natomiast spośród tych, które się uczyły, przed ukończeniem 16. roku życia naukę przerwało 48,9% osób wychowujących się na wsi i 33,3% w mieście. Autorzy zwracają również uwagę na mniejsze możliwości zdobycia jakiegokolwiek zawodu czy kwalifikacji przez osoby niepełnosprawne na wsi. Zawodu uczyło się 35,4% populacji wiejskiej i 58,3% populacji miejskiej²⁰. Kształcenie młodzieży niepełnosprawnej na wsi kończy się zazwyczaj na etapie szkoły gimnazjalnej. Dalsza nauka w szkole średniej czy na wyższej uczelni w większości przypadków jest poza zasięgiem finansowym rodziców, którzy z powodu braku środków nie są w stanie pokrywać kosztów dojazdów do placówek szkolnych, oddalonych od miejsca zamieszkania. Z uwagi na przeważnie trudną sytuację materialną rodzin osób niepełnosprawnych, jak i ich samych, często pozbawione są one dostępu do kultury (kino, teatr, biblioteka). Odległość od ośrodków wielkomiejskich, w których zlokalizowana jest większość instytucji rehabilitacyjnych, diagnozujących oraz urzędów i szpitali, brak środków transportu lub niedostosowany transport publiczny, stanowią barierę w dostępie do leczenia, kultury i sfery publicznej.

Środowisko wiejskie jako społeczność lokalna zależne jest też od wielu czynników demograficzno-ekonomicznych. Znaczące dla poziomu życia mieszkańców jest z pewnością położenie wsi względem ośrodka wielkomiejskiego. Jego bliskość zwiększa szanse mieszkańców wsi na znalezienie zatrudnienia, specjalistyczną pomoc medyczną, dostęp do szkolnictwa średniego i wyższego oraz szeroko pojętej kultury. Nie bez znaczenia jest wielkość i zamożność wsi, ilość zakładów mogących dać pracę jej mieszkańcom oraz stan ich zamożności. Niewątpliwie wszystkie te czynniki wpły-

²⁰ A. Ostrowska, J. Sikorska, *Różnice między sytuacją życiową niepełnosprawnych na wsi i w mieście*, [w:] W. Piątkowski, A. Ostrowska (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, IFiS PAN, Warszawa 1994, s. 75.

wają na sytuację osób niepełnosprawnych. Brak wsparcia ze strony rodziny, jak i środowiska lokalnego, przyczynia się do znacznego ograniczenia możliwości rozwoju osób niepełnosprawnych. Niezadowolające jest również wsparcie udzielane przez władze samorządowe. Ograniczone budżety gmin i brak innych dochodów powodują, że środki przeznaczone na rozwój infrastruktury edukacyjnej i rehabilitacyjnej dla dzieci niepełnosprawnych są znikome i nie zaspokajają ich potrzeb. Analiza sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych na wsi wskazuje na istnienie wielu niekorzystnych i ciągle pogłębiających się zjawisk. Zdaniem Piątkowskiego i Ostrowskiej niekorzystna sytuacja osób niepełnosprawnych żyjących na wsi, w porównaniu z tą samą grupą osób żyjących w miastach ulega jeszcze pogorszeniu, gdyż niepełnosprawni mieszkańcy wsi podlegają w wyraźny sposób marginalizacji społecznej.

Elementarne potrzeby nie są zaspokajane w wystarczający sposób. Nie są dostatecznie rehabilitowani, nie posiadają ułatwiających codzienne życie pomocy technicznych. Ich poziom edukacji jest niski, a gospodarstwa – już obecnie uboższe niż w mieście – podlegają pauperyzacji²¹.

Niedostateczne działanie instytucji publicznych na rzecz osób niepełnosprawnych na wsi jest widoczne w różnych sferach życia.

Sytuacja finansowa osób niepełnosprawnych na wsi w istotny sposób utrudnia lub wręcz uniemożliwia aktywne i samodzielne podejście do przewyższania ograniczeń wynikających z niepełnej sprawności, czego następstwem są niewielkie oczekiwania i aspiracje tej grupy osób.

Wszystkie z wymienionych barier, w mniejszym lub większym stopniu, przyczyniają się do tego, że dzieci i młodzież wiejska w porównaniu z ich rówieśnikami z miast mają gorsze szanse edukacyjne. Zadanie wyrównywania tych szans w znaczącej mierze przypada szkole wiejskiej, która stanowi bardzo ważny element lokalnej infrastruktury i środowiska. Zagadnienie to zostanie podjęte w kolejnym podrozdziale, stanowiąc temat dalszych rozważań dotyczących roli szkoły wiejskiej w środowisku lokalnym.

5.2. Szkoła wiejska jako element środowiska lokalnego

*Szkoła jest systemem
społecznym uczniów i nauczycieli. [...]*
Miarą wartości szkoły nie jest jednak
jej wartość mierzona kryteriami „szkolnymi”,
lecz jej wartość mierzona kryteriami „życiowymi”
Jan Szczepański

²¹ A. Ostrowska, J. Sikorska, dz. cyt., s. 84.

Szkoła, jako instytucja społecznego kształcenia i wychowania, ma za zadanie zapewnić każdej jednostce odpowiednie warunki rozwoju, będąc nośnikiem wartości, miejscem zdobywania doświadczeń i wiedzy, poznawania siebie i świata. Toteż słuszne wydaje się stwierdzenie Władysławy Dejnarrowicz, że „szkoła jest organizacją stworzoną przez ludzi dla ludzi, a głównym jej zadaniem jest stworzenie optymalnych warunków do ukierunkowanego rozwoju młodego człowieka”²². Zdaniem Czesława Banacha: „Szkoła – to cenne urządzenie społeczne, to układ społeczny o znacznej trwałości, ale wymagający ciągłej diagnozy założonych i realizowanych funkcji”²³.

Szkoła pełni w społeczeństwie bardzo istotną funkcję. Jest instytucją, która przygotowuje do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych, która ma wdrażać do kierowania własnym rozwojem. Jest systemem złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem i nie może istnieć bez tych kontaktów. Jest instytucją oświatowo-wychowawczą, zajmującą się kształceniem i wychowaniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów²⁴. Stanowi też nieodłączną część systemu edukacji, który współcześnie definiowany jest w ogólnym ujęciu jako struktura umożliwiająca zapewnienie efektywnej edukacji, prowadzonej do osiągnięcia celów zgodnych z rzeczywistymi potrzebami edukacyjnymi grupy, dla której został stworzony. W szerokim rozumieniu na system edukacji składają się zarówno instytucje powołane do kształcenia, wychowania i opieki, jak i polityki edukacyjnej, administracja (porządkująca w specyficzny sposób instytucje edukacyjne i rozdzielająca środki finansowe), struktura nauczania (obejmująca poziomy edukacji, populację uczniów i nauczycieli, programy, style i metody nauczania) oraz służby wspierające działalność systemu, np. opieka psychologiczna, społeczna lub zdrowotna²⁵. W wąskim znaczeniu system edukacji utożsamiany jest z systemem szkolnym, na który składa się

ogół szkół i przedszkoli wraz z nauczycielami, uczniami, programami, bazą lokalowo-terenową i wyposażeniem oraz ogół związków z administracją szkolną, instytucjami finansującymi szkoły i innymi instytucjami społecznymi oraz kulturalnymi²⁶.

²² W. Dejnarrowicz, *Organizacja pracy uczniów w procesie edukacyjnym w szkole*, [w:] J. Tudrej (red.), *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, WSP, Częstochowa 1996.

²³ Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 97.

²⁴ W. Okoń, dz. cyt., s. 398.

²⁵ M. Cylkowska-Nowak, *Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2011, s. 367.

²⁶ W. Okoń, dz. cyt., s. 393.

Wśród definicji systemu szkolnego najczęściej wyodrębnia się aspekty instytucjonalne. Jan Szczepański przez system szkolny rozumie „układ szkół od przedszkoli do studiów podyplomowych”²⁷. Według Tadeusza Wilocha system szkolny to „swoisty układ instytucji powołany do realizacji celów pedagogicznych jakiegoś kraju”²⁸. Powyższe definicje w pełni nie oddają obrazu szkoły. Aby w sposób bardziej wyczerpujący omówić miejsce szkoły w systemie edukacji i społeczeństwie, przeanalizowane zostaną pełnione przez nią funkcje.

Szkoła pełni wobec uczniów funkcje: kształcącą, wychowawczą, społeczną, opiekuńczą i kulturalną. W literaturze przedmiotu autorzy najczęściej przypisują szkole **funkcję kształcącą**. Niewątpliwie jest ona bardzo istotna, bowiem – jak słusznie wskazuje Szczepański – szkoła jest instytucją przekazującą uczniom wiedzę naukową i nauczającą metodami naukowymi, według spójnej teorii pedagogicznej i psychologicznej. To właśnie w szkole dziecko uczy się naukowej interpretacji swoich spostrzeżeń i doświadczeń życiowych. Wiedza wyniesiona ze szkoły pozostaje na całe życie jako zbiór zasad o ludziach i świecie. Szkoła stara się też przygotowywać do udziału i funkcjonowaniu w społeczeństwie, uspołeczniając swoich wychowanków poprzez realizację społecznie uznanego ideału wychowawczego stanowiącego punkt odniesienia w dorosłym życiu²⁹. Funkcję kształcącą przypisuje szkole także Henryk Smarzyński, który określa ją mianem funkcji dydaktycznej, przez którą rozumie nowoczesne nauczanie, wprowadzające ucznia w prawidłowy, samodzielny proces poznawczy – trójstopniowy, który obejmuje poznanie: zmysłowe, myślowe i empiryczne³⁰. Jednocześnie dodaje, że aby proces ten przebiegał prawidłowo, nauczyciela obowiązują podstawowe zasady nauczania (poglądowości, aktywności, stopniowania trudności, zespolonego nauczania i indywidualizowania).

Obok funkcji kształcącej szkole przypisuje się również **funkcję wychowawczą**. Samo jednak jej rozumienie jest różne u poszczególnych pedagogów. Smarzyński nazwę „funkcja wychowawcza” zastąpił terminem „funkcja pedagogiczna” i określa ją jako wychowanie ucznia przez pracę i przygotowanie zawodowe do życia. Funkcję wychowawczą, w porównaniu z funkcjami: kulturalną, społeczną, dydaktyczną i aksjologiczną, sam autor uważa za kluczową i nadrzędną. Jej realizację proponuje poprzez organizowanie zajęć i prac szkolnych, które ukształtują u dziecka obowiązkowość,

²⁷ J. Szczepański, *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. 2, PWN, Warszawa 1995, s. 57.

²⁸ M. Szymański, *System szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993, s. 750.

²⁹ J. Szczepański, dz. cyt., s. 57.

³⁰ H. Smarzyński, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa–Kraków 1987, s. 57.

karność, poczucie odpowiedzialności, dokładność w wykonywaniu wyznaczonych czynności i samokontrolę. Podstawową metodą wychowania staje się tu praca (u młodszych dzieci są to zabawy z elementami pracy, u starszych – praca na warsztatach)³¹. Funkcja pedagogiczna, według Smarzyńskiego, dotyczy wychowania rozumianego raczej jako adaptacja do zaistniałych warunków czy danej rzeczywistości. Autor nie wspomina o kreowaniu czy zmienianiu tej rzeczywistości. Szkoła ma przygotować (wychowywać) do życia w zespole, natomiast nie ma w tej koncepcji miejsca na rozwijanie własnej osobowości czy kierowanie swoim rozwojem. Dla Mieczysława Łobockiego funkcja wychowawcza to kształtowanie postaw uczniów wobec rzeczy, ludzi, norm i wartości³². W ostatnich latach, dzięki postępowi myśli pedagogicznej, zaobserwować można zwrot ku jednostce, ku kreowaniu jej twórczej osobowości. Ten kierunek zmian znalazł również swoje odzwierciedlenie w postaci nowego rozumienia funkcji wychowawczej w szkole. Nowe spojrzenie reprezentuje m.in. Anna Brzezińska, która zwraca uwagę na istotną rolę szkoły w przygotowaniu jednostki do samodzielnego kierowania własnym życiem, rozwojem, do zdobywania wiedzy autokreacyjnej na bazie indywidualnych możliwości³³. Według autorki szkoła powinna przygotowywać do pracy nad sobą, samorealizacji w ciągu całego życia.

Przez niektórych autorów wyraźnie akcentowana jest również **funkcja społeczna**. Przez Smarzyńskiego rozumiana jest jako przygotowanie do prawidłowego życia w grupie³⁴. Inni autorzy natomiast nie wydzielają tej funkcji jako samodzielnie istniejącej – mieści się ona w zakresie funkcji wychowawczej³⁵. Mówiąc o funkcji społecznej szkoły, przywołam również stanowisko Kowalskiego, który podkreśla społeczny charakter procesu wychowawczego. Proces wychowania polega na uspołecznieniu się jednostki przez włączanie się z wiekiem w coraz liczniejsze i bardziej skomplikowane pod względem wpływów wychowawczych grupy społeczne, wchodzenie w tych grupach w role społeczne³⁶. Kolejną jest **funkcja opiekuńcza**, która polega na zaspokajaniu podstawowych potrzeb, niezbędnych dla prawidłowego rozwoju fizycznego i psychospołecznego uczniów³⁷. Działalność opiekuńcza szkoły ma na celu zapewnienie uczniom optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju. Pozwala to na zwiększenie szans edukacyjnych

³¹ Tamże, s. 54-57.

³² M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010, s. 306.

³³ A. Brzezińska, *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.

³⁴ H. Smarzyński, dz. cyt., s. 48-51.

³⁵ Zob. Brzezińska, dz. cyt.; też, *Społeczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000; M. Łobocki, dz. cyt.

³⁶ S. Kowalski, dz. cyt.

³⁷ M. Łobocki, dz. cyt.

i uczestnictwa w kulturze dzieciom żyjącym w niepełnowartościowym środowisku rodzinnym lub lokalnym. Szkoła jako instytucja przygotowująca do życia, oprócz wprowadzania uczniów w świat nauki, nie może zaniedbać również wprowadzania ich w kulturę. Dlatego w literaturze przedmiotu autorzy wyróżniają również **funkcję kulturalną**. Oznacza ona wprowadzenie wychowanków w świat wartości kulturalnych, uczenie ich rozumienia i korzystania z nich w życiu. Według Smarzyńskiego funkcja ta polega na zrównaniu kultury technicznej z kulturą humanistyczną poprzez dynamiczny wpływ obu kultur na osobowość ucznia w szkole dzięki literaturze i sztuce.

Wielofunkcyjność szkół wiejskich oraz ich ważna rola w lokalnym życiu społecznym powodują, że oprócz funkcji edukacyjnej wobec uczniów pełni ona wiele funkcji pozaedukacyjnych ważnych w rozwoju wsi. Jedną z tych funkcji jest kreowanie kapitału ludzkiego poprzez oddziaływania na postawy i aktywność mieszkańców, wzbogacanie wiedzy i integrowanie społeczności lokalnej. Nie tylko nagromadzone w szkole zasoby materialne są warunkiem sukcesu, ale przede wszystkim ludzie, ich przedsiębiorczość, skłonność do organizowania się i współdziałania. Motorem rozwoju szkół są nauczyciele. Efektywne zarządzanie kapitałem społecznym wymaga zidentyfikowania jego składników, czyli tego, co tkwi w nauczycielach – ich kapitału ludzkiego, a więc wiedzy, doświadczenia, kompetencji, oraz tego, na co wpływa ich działanie, umiejętności współpracy w grupie, dążenia do osiągnięcia sukcesu w postaci edukacji dzieci. Z tak pojmowanym kapitałem ludzkim wiąże się kapitał społeczny, który James Coleman zdefiniował jako aspekt struktury społecznej, tworzącej wartości i ułatwiającej działanie jednostek w ramach tej struktury. Jako elementy kapitału społecznego Coleman wyróżnił zaufanie społeczne, wartości i normy społeczne oraz sieć kontaktów. W tym ujęciu kapitał społeczny powstaje w relacjach między jednostkami i grupami, a nie dzięki samej jednostce, oraz ma charakter dobra publicznego, nie jest nikomu przypisany, ale stanowi własność całej zbiorowości³⁸. „Występuje tam, gdzie istnieje dobrze rozwinięta, ukorzeniona i ucieleśniona w formie codziennych nawyków i reguł interakcyjnych kultura obywatelska oparta na zaufaniu i tolerancji”³⁹. Pomimo że kapitał społeczny jest zasadniczo ubocznym produktem działań intencjonalnych, to pewne struktury są tworzone celowo. Przykładem mogą być organizacje powołane w określonym celu, które swym działaniem przyczyniają się

³⁸ Za: M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskólska, R. Wawrzyniak-Beszterda i in. (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Impuls, Kraków 2011, s. 19.

³⁹ Tamże, s. 206.

do realizacji dobra publicznego, np. stowarzyszenia rodziców przy szkole, które stanowią nie tylko kapitał społeczny dla rodziców, którzy je założyli, ale także dla szkoły i społeczności lokalnej. Kapitał społeczny jest zatem strukturą, którą można wykorzystać dla dobra jednostek, ponieważ wytwarza korzystne dla nich warunki. W takim ujęciu jest on pojęciem towarzyszącym kapitałowi ludzkiemu. Przy czym o ile kapitał społeczny to użyteczne cechy struktury, o tyle kapitał ludzki to cechy jednostki, które da się efektywnie wykorzystać⁴⁰. W opinii Piotra Mikiewicza „edukację formalną traktuje się jako narzędzie kształtowania kapitału ludzkiego – budowania kompetencji, umiejętności, wiedzy”⁴¹. Natomiast kapitał ludzki zgromadzony w szkole jest podstawą tworzenia kapitału społecznego w postaci budowania zaufania społecznego, sieci powiązań instytucjonalnych, niezbędnych dla prawidłowego zabezpieczenia potrzeb ucznia niepełnosprawnego oraz przekazywania norm i wartości, służących budowaniu idei społecznej integracji. Ze względu na specyficzną strukturę wsi kapitał społeczny jest tworzony przez sieć powiązań oddolnych, w których znaczącą rolę odgrywa szkoła wiejska, będąca częścią społeczności lokalnej, ale jest także elementem struktur działania szerszego układu społecznego. Szkoła wiejska jest ściśle powiązana z innymi systemami w obrębie tego środowiska i stanowi nieodłączny element jego funkcjonowania. Oprócz tego, że społeczności lokalne są złożone same w sobie, to ponadto podlegają uwarunkowaniom szerszych układów społecznych. W perspektywie bioekologicznej teorii systemów Urie Bronfenbrennera⁴² szkoła wiejska osadzona w środowisku lokalnym podlega działaniom szeregu czynników o charakterze ściśle lokalnym – mikro, tj. cechy społeczności, gminy, powiatu. Nie są to jednak jedynе czynniki, bowiem na jej funkcjonowanie mają również wpływ czynniki regionalne – mezo-, krajowe – egzo- oraz cywilizacyjne – makro-. Bronfenbrenner ujmuje społeczne środowisko rozwoju człowieka jako układ wzajemnie zależnych od siebie podsystemów, które określa obrazowo mianem „mieszczących się jeden w drugim jak rosyjskie lalki-matryoski”⁴³. Teoria ta uwzględnia aktywną rolę człowieka w budowaniu i przekształcaniu środowiska. W jej świetle wyróżniamy cztery systemy tworzące środowisko. Są to: mikrosystem (środowiska najbliższe: rodzina, szkoła, rówieśnicy i wszelkie relacje między nimi), mezosystem (środowiska, w których tkwią podmio-

⁴⁰ P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 283-284.

⁴¹ Tamże, s. 298.

⁴² Początkowa nazwa, teoria systemów ekologicznych (*ecological systems theory*), została zmieniona przez Bronfenbrennera na: bioekologiczna teoria systemów (*bio-ecological systems*). W literaturze jednak można często spotkać jej pierwotną wersję, zob. I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Impuls, Kraków 2015, s. 49-50.

⁴³ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979, za: A. Brzezińska, dz. cyt., s. 187.

ty mikrosystemu: środowisko zawodowe, kulturowe, towarzyskie rodziców; mają one znaczenie dla interakcji nawiązywanych z dzieckiem w ramach mikrosystemu), egzosystem (środowiska: społeczności lokalnej, całego społeczeństwa w wymiarze ogólnosiwiatowym, które oddziałują na systemy, wchodzące w ich skład) i makrosystem (środowisko najszersze, kulturowe, tworzące wzorce oraz zasady postępowania)⁴⁴. Ostatni z wyróżnionych przez Bronfenbrennera systemów to chronosystem⁴⁵. Dotyczy on czasowego wymiaru doświadczeń osoby wyznaczonych przez czynnik historyczny (np. kryzys gospodarczy, zmiana ustrojowa, postęp techniczny)⁴⁶. Miejsce, w którym osoby mogą nawiązywać bliskie relacje, Bronfenbrenner nazywa siedliskiem. Opierając się na tej teorii, szkołę potraktowano jako siedlisko rozwoju, w którym dziecko nawiązuje relacje z rówieśnikami, nauczycielami oraz innymi osobami, odgrywającymi aktywną rolę w przekształcaniu środowiska do potrzeb dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, udzielaniu wsparcia temu dziecku i jego rodzinie oraz nauczycielom z nim pracującym. Za system mikro- uznano klasę szkolną. System mezo- stanowią działania wewnętrzne szkoły, prowadzone na rzecz normalizacji sytuacji dziecka niepełnosprawnego oraz udzielania wsparcia społecznego dziecku, jego rodzinie i nauczycielom zatrudnionym w szkole wiejskiej. System ego- stanowi współpraca szkoły z instytucjami zewnętrznymi, udzielającymi wsparcia uczniowi z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, jego rodzinie i nauczycielom, tj. z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, terapeutami, Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej, ze służbą zdrowia, z ośrodkami metodycznymi. Natomiast system makro- to działania na poziomie władz państwowych i lokalnych, tj. Ministerstwa Edukacji Narodowej, Urzędu Gminy, Kuratorium Oświaty i instytucji pozarządowych, których wytyczne w postaci aktów prawnych i rozporządzeń regulują i wspomagają pracę szkół wiejskich. Działania makrosystemu mogą wspomagać funkcjonowanie mikrosystemu.

Wszystkie szkoły w polskim systemie edukacji dzielą się na szkoły publiczne, zakładane, prowadzone i finansowane przez jednostki samorządu terytorialnego – gminy – oraz na szkoły niepubliczne, tworzone i kierowane przez osoby prawne, fizyczne lub stowarzyszenia. W zdecydowanej mierze przeważają szkoły publiczne, pozostawiając w mniejszości szkoły niepubliczne, stwarzające szczególnie sprzyjające „warunki do poszerzania

⁴⁴ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*, dz. cyt., s. 49.

⁴⁵ Wyróżniony i włączony do wspomnianej teorii przez Bronfenbrennera najpóźniej. U. Bronfenbrenner, *The Biosociological Theory of Human Development*, [w:] *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications, Thousand Oaks 2005, za: I. Chrzanowska, *Pedagogika specjalna...*, dz. cyt., s. 51.

⁴⁶ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przekł. R. Andruszko, UJ, Kraków 2010.

oferty kształcenia i wychowania instytucjonalnego oraz podnoszenia ich jakości⁴⁷. Ponadto szkoły ze względu na usytuowanie dzielimy na miejskie, miejsko-wiejskie – położone na terenie określanym jako miasto-gmina – oraz wiejskie. Z uwagi na to, że przedmiotem rozważań niniejszej pracy są ogólnodostępne szkoły wiejskie, dalsze rozważania dotyczyć będą właśnie tej grupy szkół.

W roku szkolnym 2011/2012 aż 69,39% szkół podstawowych w Polsce zlokalizowanych było na terenach wiejskich. Naukę w nich pobierało 40,24% uczniów⁴⁸. Realizacja zadań oświatowych na terenach wiejskich ma swoją specyfikę. Inna bowiem jest rola szkoły w mieście czy małym miasteczku, inna natomiast na terenach wiejskich.

Szkoła to jedna z najważniejszych instytucji w wiejskim środowisku lokalnym, która nie tylko pełni funkcję miejsca edukacji, ale również ośrodka rozwoju wsi. To tu organizowane są wydarzenia kulturalne, sportowe oraz spotkania mieszkańców. Nieobecność innych obiektów kultury i oświaty na wsi sprawia, że rola szkoły – jedynej instytucji kultury umiejscowionej w lokalnej społeczności staje się szczególna. Zazwyczaj społeczność wiejska jest silnie związana ze „swoją” szkołą, ponieważ często była ona budowana i remontowana wspólnymi siłami mieszkańców. Budynek szkolny, poza przypisaną mu funkcją edukacyjną, służy również jako miejsce schronienia podczas klęsk żywiołowych, pełni funkcję lokalu wyborczego oraz jest miejscem spotkań z władzami, odgrywając rolę kulturotwórczą i środowiskową. Zanik innych instytucji kultury na wsi, zubożenie gospodarcze, upadek przemysłu i coraz gorsza sytuacja drobnych gospodarstw wiejskich powodują, że wieś odstaje kulturowo od ośrodków miejskich i wielkomiejskich. Stan ten ulega jednak stopniowej poprawie. W ostatnich latach obserwuje się znaczące zmiany zachodzące na terenach wiejskich. Dotyczą one zwłaszcza rozbudowy infrastruktury: budowane są oczyszczalnie ścieków, świetlice wiejskie, drogi, chodniki, ścieżki rowerowe, boiska oraz inne miejsca użyteczności publicznej. Większość mieszkańców wsi posiada dostęp do internetu. Dzieje się tak dzięki pozyskiwaniu przez lokalne samorządy środków unijnych. Alina Kozińska-Bałdyga, oceniając stan oświaty na terenach wiejskich, zwraca uwagę na to, że trudna sytuacja ekonomiczna wielu gmin powoduje konieczność czynienia oszczędności w wydatkach bieżących. Odbywa się to często kosztem zmniejszania inwestycji przeznaczonych na rozwój zasobów ludzkich, które przynoszą efekty zauważalne dopiero w dłuższej perspektywie czasowej⁴⁹. Rozwój dóbr konsumpcyjnych, tj. marketów,

⁴⁷ M. Łobocki, dz. cyt., s. 306.

⁴⁸ Dane GUS za rok 2012.

⁴⁹ A. Kozińska-Bałdyga, *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015, s. 7.

gabinetów kosmetycznych, kawiarni przeważa nad rozwojem dóbr kulturowych, tj. bibliotek, czytelni, kin. Wśród młodzieży wiejskiej, podobnie jak w miastach, popularne staje się korzystanie z portali społecznościowych. W obliczu postępu technicznego i powszechnej globalizacji szkoła przestaje być głównym dostarczycielem wiedzy, która jest dostępna w internecie oraz innych mediach (bez względu na jej jakość i poziom merytoryczny). Media społecznościowe zastępują kontakty międzyludzkie, nawet te sąsiedzkie. Dlatego

wizja szkoły otwartej na zmiany i uczestniczącej w zmianach powinna mobilizować aktywność wszystkich podmiotów edukacyjnych społeczności lokalnych i instytucji zainteresowanych doskonaleniem rodzimej edukacji⁵⁰.

Ważne jest, by szkoła odzyskała swój autorytet i dostarczała wiedzy użytecznej życiowo, a nie odtwórczo przekazywała wiedzę książkową (często nieadekwatną do aktualnych potrzeb jej odbiorców). Ma to szczególne znaczenie w przypadku środowiska wiejskiego, w którym mamy często do czynienia z różnicami w dostępie do źródeł kultury i jej wytworów. Ważną rolę w tych zmianach przypisuje się nauczycielom, którzy powinni stać się promotorami tej zmiany.

Zadania wyznaczone samorządom gminnym w zakresie prowadzenia i finansowania oświaty na wsi nie należą do łatwych. Szczególnie trudne są decyzje dotyczące likwidacji szkół na wsi, przez co społeczność lokalna traci często ostatecznie miejsce spotkań, rozrywek i edukacji – w przeciwieństwie do miasta, gdzie w pobliżu likwidowanej szkoły zazwyczaj zlokalizowana jest kolejna, do której przenosi się uczniów, a ofertę kulturalną zapewniają inne instytucje, także znajdujące się w niedalekim sąsiedztwie. Z danych uzyskanych przez Federację Inicjatyw Oświatowych wynika, że w latach 1999-2013 zlikwidowano ok. 4,5-5 tysięcy szkół podstawowych, z czego większość stanowiły małe szkoły wiejskie⁵¹. Przekazanie szkół samorządom spowodowało poważne negatywne skutki dla jakości wiejskiego szkolnictwa. Zmiany, jakie zaszły w tym zakresie w oświacie, przyczyniły się zdaniem Domalewskiego do utrzymania dystansu pomiędzy szkolnictwem w mieście i na wsi poprzez utratę „jedynej, działającej na ich terenie, instytucji realizującej szeroko rozumianą działalność kulturalną”⁵².

⁵⁰ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012, s. 255.

⁵¹ A. Kozińska-Baldyga, *Nowe organy prowadzące wiejskie szkoły*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), dz. cyt., s. 14.

⁵² J. Domalewski, *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] A. Rosner (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, IRWiR PAN, Warszawa 2002, s. 112.

Głównymi przyczynami likwidacji szkół są tendencje demograficzne oraz sytuacja ekonomiczna oświaty na wsi. Za likwidacją szkół przemawiają:

- względy ekonomiczne⁵³,
- niekorzystne prognozy demograficzne,
- niż demograficzny powodujący niewykorzystanie infrastruktury szkoły,
- zły stan techniczny placówek oświatowych na wsi,
- problemy związane z siecią komunikacji na obszarach wiejskich,
- słabe wyniki nauczania w niektórych szkołach publicznych na wsi,
- klęski żywiołowe powodujące zniszczenia szkół,
- przeznaczanie środków otrzymanych z likwidacji szkół na doposażanie innych placówek⁵⁴.

Natomiast argumenty przemawiające przeciw likwidacji szkół wiejskich są następujące:

- pełnienie przez szkoły funkcji ośrodków kultury wspomagania rozwoju dzieci oraz inteligencji społecznej,
- zapobieganie dezorganizacji życia dzieci i utraty więzi społecznych,
- brak konieczności dojazdu dzieci do oddalonych szkół,
- zapobieganie anonimowości dzięki mniejszej liczbie uczniów w szkole,
- łatwiejsze diagnozowanie dzieci oraz indywidualna praca z uczniem,
- wysoki poziom merytoryczny i wsparcie instytucji środowiska lokalnego,
- większe poczucie bezpieczeństwa wśród uczniów,
- silna więź społeczności lokalnej ze szkołą (budowa i remonty wspólnymi siłami),
- lepsza współpraca pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym,
- większe możliwości diagnozowania i wspomagania rozwoju dziecka⁵⁵.

W obronie szkoły wiejskiej lokalna społeczność zawiązuje stowarzyszenia przejmujące i prowadzące małe szkoły⁵⁶ jako organizacje pozarządowe,

⁵³ Ograniczone środki na oświatę, zwiększająca się dysproporcja pomiędzy subwencją oświatową a rzeczywistymi kosztami ponoszonymi przez gminę (środki przeznaczone na oświatę to ok. 40% budżetu gminy, subwencja pokrywa jedynie 2/3 budżetu).

⁵⁴ K. Marzec-Holka, A. Rutkowska, *Wprowadzenie*, [w:] tychże (red.), *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2012, s. 4.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Mała szkoła rozumiana jest jako wiejska placówka edukacyjna o charakterze niepublicznym, powstająca w miejsce likwidowanej szkoły samorządowej. Szkoły takie powstają na skutek decyzji samorządów lokalnych o likwidacji szkoły i w wyniku aktywizacji rodziców oraz mieszkańców wsi, którzy tworząc stowarzyszenia, rozpoczynają prowadzenie szkoły

inne niż jednostki samorządu terytorialnego. Stowarzyszenia te stają się źródłem przyrostu kapitału społecznego wsi w połączeniu z kapitałem ludzkim jej mieszkańców. Sytuację „małych szkół” oraz ich istotną rolę w krajobrazie środowiska wiejskiego prezentuje Danuta Uryga. Jej socjopedagogiczne studium obywatelskich inicjatyw ukazuje, jak ważną rolę odgrywa szkoła wiejska w lokalnym środowisku. „Mała szkoła” jest wielkim buforem łączącym lokalną społeczność w walce o jej utrzymanie. Połączenie sił i inicjatyw obywatelskich stało się, zdaniem Urygi, fenomenem i przejawem społecznej samoorganizacji i uspołecznienia szkoły⁵⁷. Szkoła bowiem

od zarania swego istnienia wrosła w pejzaż lokalnego środowiska społeczno-kulturalnego, stała się jego naturalnym elementem, a przez to instytucją szczególnie bliską społeczności miejscowej⁵⁸.

Jednym z najważniejszych zadań własnych gminy jest prowadzenie szkół podstawowych i gimnazjów (aż do ich wygaśnięcia). Wydatki przeznaczane na to zadanie przez gminy stanowią największą część ich budżetów. Statystyczna gmina w Polsce przeznaczona na realizację zadań oświatowych 37% budżetu. Bywają też gminy, w których wydatki te są znacznie wyższe i stanowią nawet 50% budżetu⁵⁹. Zgodnie z art. 167 ust. 2 Konstytucji RP dochodami jednostek samorządu terytorialnego są dochody własne, subwencje ogólne, w tym część oświatowa tej subwencji, oraz dotacje celowe z budżetu państwa. Celem subwencji oświatowej jest pokrywanie tylko części wydatków zadań oświatowych. Z analizy budżetów gmin wynika, że 85-90% kosztów utrzymania stanowią wynagrodzenia nauczycieli. Pozostałe wydatki stanowiące 10-15% to bieżące remonty, energia, pomoce edukacyjne. Aby wynagrodzenie nauczycieli mieściło się w subwencji, w szkole podstawowej musi uczyć się około 110 uczniów, co w obecnej dobie kryzysu demograficznego jest bardzo trudne, ponieważ szkoły wiejskie nie są zwykle tak liczne. Statystyczna liczebność szkoły wiejskiej to 97 uczniów, ale do 27,24% z nich uczęszcza od 51 do 100 uczniów, a w 14,41% spośród tych szkół kształci się mniej niż 50 uczniów⁶⁰.

niepublicznej o uprawnieniach szkoły publicznej, czyli bez konieczności ponoszenia kosztów edukacji przez rodziców.

⁵⁷ D. Uryga, *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim*, APS, Warszawa 2013.

⁵⁸ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000, s. 230.

⁵⁹ Na podstawie *Sprawozdania rocznego z wykonania budżetów gmin za 2013 r.*, Ministerstwo Finansów, http://www.mf.gov.pl/ministerstwo-finasow/dzialalnosc/finanspubliczne/budzet-panstwa-roczne/-/asset_publisher/R79o [dostęp: styczeń 2015].

⁶⁰ R. Pęczkowski, prezentacja *Mała szkoła – i co dalej*, przedstawiona na konferencji kończącej projekt *Z małej Szkoły w Wielki Świat*, październik 2013, <http://malaszkoła.pl/485-o-jakosc-edukacji-konferencja-w-warszawie> [dostęp: styczeń 2015].

Dla zobrazowania zróżnicowanej sytuacji ekonomicznej gmin w poniższej tabeli przedstawiono wydatki i dochody poszczególnych gmin powiatu bydgoskiego, przeznaczane na cele oświatowe.

Tabela 4. Dochody i wydatki z budżetów gmin powiatu bydgoskiego na oświatę

Gmina	Dochody budżetu gminy w mln zł Część oświatowa subwencji ogólnej	Wydatki budżetu gminy wg działów w% Dział oświata i wychowanie
Białe Błota	15,9	31,9
Dąbrowa Chełmińska	7,6	41,8
Dobrcz	9,3	43,8
Koronowo	15,1	33
Nowa Wieś Wielka	8,4	33,5
Osielsko	11,5	39,5
Sicienko	8,4	42,6
Solec Kujawski	11	28

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Urzędu Statystycznego w Bydgoszczy za rok 2014.

Obecnie w sposobie naliczania subwencji oświatowej stosowana jest dla szkół, położonych na terenach wiejskich, waga wiejska, powodująca zwiększenie wysokości subwencji na uczniów w stosunku do szkół miejskich. Taka sama waga jest stosowana jednak dla bogatych gmin wiejskich, jak i bardzo biednych (typowo rolniczych, daleko od miast, na nieturystycznych terenach, bez inwestycji). Tak liczona subwencja nie niweluje skutków skrajnie różnych warunków, w jakich prowadzona jest edukacja, co przy generalnie niewystarczającej wysokości dotacji bardzo różnicuje jakość oferty edukacyjnej w różnych gminach. Należałoby zmienić sposób naliczania dotacji, uzależniając jej wysokość np. od dochodu gminy, aby przy pomocy środków z budżetu państwa można było zapewnić we wszystkich gminach przyzwoity poziom edukacji⁶¹.

Szkoła wiejska zawsze miała inne zadania niż szkoła miejska – współpracowała ze środowiskiem, organizowała imprezy lokalne, zajęcia dodatkowe i imprezy, które w mieście oferują uczniom i ich rodzinom inne placówki. Zatrudniała miejscową inteligencję, która mogła wesprzeć członków społeczności lokalnej, np. w pisaniu podań. Zawsze też znajdowała się w sytuacji gorszej od szkoły miejskiej. Pod koniec lat siedemdziesiątych

⁶¹ A. Kozłńska-Baldyga, *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), dz. cyt.

XX wieku Pilch pisał: „Wiejska szkoła podstawowa jest najsłabszym ogniwem w dotychczasowym systemie szkolnictwa”⁶². Przyczyn tego zjawiska autor upatrywał w strukturze organizacyjnej szkół, ich warunkach lokalowych, niedostatecznym wyposażeniu w pomoce dydaktyczne oraz kadrze nauczycielskiej. Twierdził jednak, że usunięcie dysproporcji pomiędzy szkołą wiejską a miejską, pokonanie barier organizacyjnych, oświatowych i dydaktycznych jest możliwe, tylko musi potrwać kilkanaście lat. Po tym okresie szkoła wiejska, zdaniem Pilcha, miała ulec zasadniczym przeobrażeniom organizacyjnym i materialnym, dysponować wysoko wyspecjalizowaną kadrą nauczycieli, pełnym wyposażeniem w środki dydaktyczne, specjalistycznymi pracownikami przedmiotowymi. Ponad dwadzieścia lat później obraz szkoły wiejskiej nie uległ jednak radykalnej zmianie. Zła sytuacja oświaty na wsi wynika m.in. z faktu odziedziczenia ciemnoty po poprzedniej epoce, ze zniszczonej infrastruktury szkolnictwa wiejskiego, dysproporcji pomiędzy poszczególnymi regionami, z upadku PGR-ów oraz zaniku samopomocy i samorządności lokalnej. Wymienione elementy czynią oświatę wiejską beznadziejną kwestią społeczną współczesnej Polski⁶³. Podobnie przedstawia się sytuacja z dostępem do dóbr kultury za pośrednictwem placówek kulturalnych. Pomimo korzystnych zmian, dostęp do nich był i nadal jest ograniczony. Występują wyraźne braki w rozwoju sieci placówek kulturalnych na wsi⁶⁴. Badania Kozakiewicza, Kwiecińskiego, Niemca, Szymańskiego i innych autorów prowadzone pod koniec XX wieku wskazują na niższą sprawność edukacyjną szkoły wiejskiej, wyraźnie zaznaczając różnice pomiędzy miastem a wsią, na niekorzyść wsi. Przyczyny tego stanu rzeczy autorzy upatrują w samej szkole (niski poziom zajęć lekcyjnych, uwarunkowany niższymi kwalifikacjami nauczycieli, gorsze warunki lokalowe) oraz w środowisku (niski poziom wykształcenia rodziców i życia kulturalnego, niski stopień zamożności rodziny i infrastruktury). Autorzy sugerują, że rozwiązaniem problemów jest nowoczesna szkoła, organizująca proces kształcenia na wysokim poziomie, współdziałająca ze środowiskiem⁶⁵. To też współczesna szkoła wiejska ulega ciągłym zmianom. Na zróżnicowanie oświaty na obszarach wiejskich zwraca również uwagę Domalewski. Zdaniem autora gorsze warunki szkolnictwa na terenach wiejskich są charakterystyczne dla regionów tradycyjnie rolniczych, którym często towarzyszy wysoki stopień bezrobocia oraz niski poziom przedsiębiorczości wiejskiej.

⁶² T. Pilch, *Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego*, PWN, Warszawa 1977, s. 169.

⁶³ Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000, s. 425.

⁶⁴ G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.

⁶⁵ Tamże.

Sytuacja ta stanowi istotną barierę w poprawie warunków funkcjonowania szkoły. Kolejną kwestią, na którą zwraca uwagę Domalewski, jest niski poziom kapitału ludzkiego, który utrudnia aktywizację gospodarczą obszarów wiejskich i wiąże się m.in. z funkcją efektywności szkoły, powodując błędne koło⁶⁶. „Decentralizacja szkolnictwa w połączeniu z jego niedoinwestowaniem oznacza uzależnienie warunków funkcjonowania szkół od kondycji ekonomicznej samorządów”⁶⁷. Szczególnie trudna sytuacja panuje w szkołach Polski północno-wschodniej oraz północno-zachodniej, a zatem na obszarach będących terenem badań niniejszej pracy. W dużo lepszej kondycji znajdują się szkoły wiejskie położone na terenach województw: śląskiego, opolskiego i małopolskiego.

Problem stanowi także materialna strona szkoły wiejskiej. Domalewski, analizując wyposażenie szkół wiejskich, uznał, że jest ono gorsze niż w szkołach podstawowych w miastach. Szkoły wiejskie dysponują znacznie mniejszą liczbą pracowni przedmiotowych. „W 4% gmin szkoły w ogóle nie posiadają pracowni przedmiotowych, a w kolejnych 23% pomoce dydaktyczne znajdują się w co dziesiątym pomieszczeniu”⁶⁸. Powinno być oczywiste, że wszystkie zasoby wiejskiej szkoły mają służyć społeczności lokalnej (obecnie zdarza się, że np. w umowach związanych z przekazaniem komputerów zakupionych z funduszy unijnych, ogranicza się ich użytkowników tylko do uczniów). Nie wszyscy autorzy jednak tak negatywnie widzą szkołę. Niektórzy wskazują na zróżnicowanie jakości oświaty na wsi, wynikające z otoczenia szkoły i uwarunkowań społeczno-gospodarczych regionu. Zdaniem Grzegorza Gorzelaka sytuacja edukacyjna w Polsce lokalnej „uległa poprawie dzięki działalności samorządów i ich inwestowaniu w rozbudowę, modernizację i wyposażenie szkół”⁶⁹. Na korzyść wiejskich szkół podstawowych przemawia mała liczebność oddziałów, bowiem wiejskie szkoły podstawowe charakteryzują się korzystniejszymi warunkami nauczania pod względem liczebności dzieci w klasie (średnio 15 uczniów na wsi wobec 22 w mieście) oraz przeciętnej liczby uczniów przypadających na nauczyciela (odpowiednio 11 wobec 15). Mniejsza jest także średnia liczba uczniów w wiejskiej szkole podstawowej – 99 wobec 331 w mieście. Z drugiej strony często szkoły te są słabiej wyposażone – niemal co druga szkoła wiejska nie posiada sali gimnastycznej⁷⁰.

⁶⁶ J. Domalewski, *Zróżnicowanie oświaty na terenach wiejskich*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), dz. cyt.

⁶⁷ Tamże, s. 130.

⁶⁸ J. Domalewski, *Typologia gmin wiejskich...*, dz. cyt., s. 111.

⁶⁹ G. Gorzelak, *Polska lokalna 2007 – synteza*, [w:] tegoż (red.), *Polska lokalna 2007*, Scholar, Warszawa 2008, s. 21.

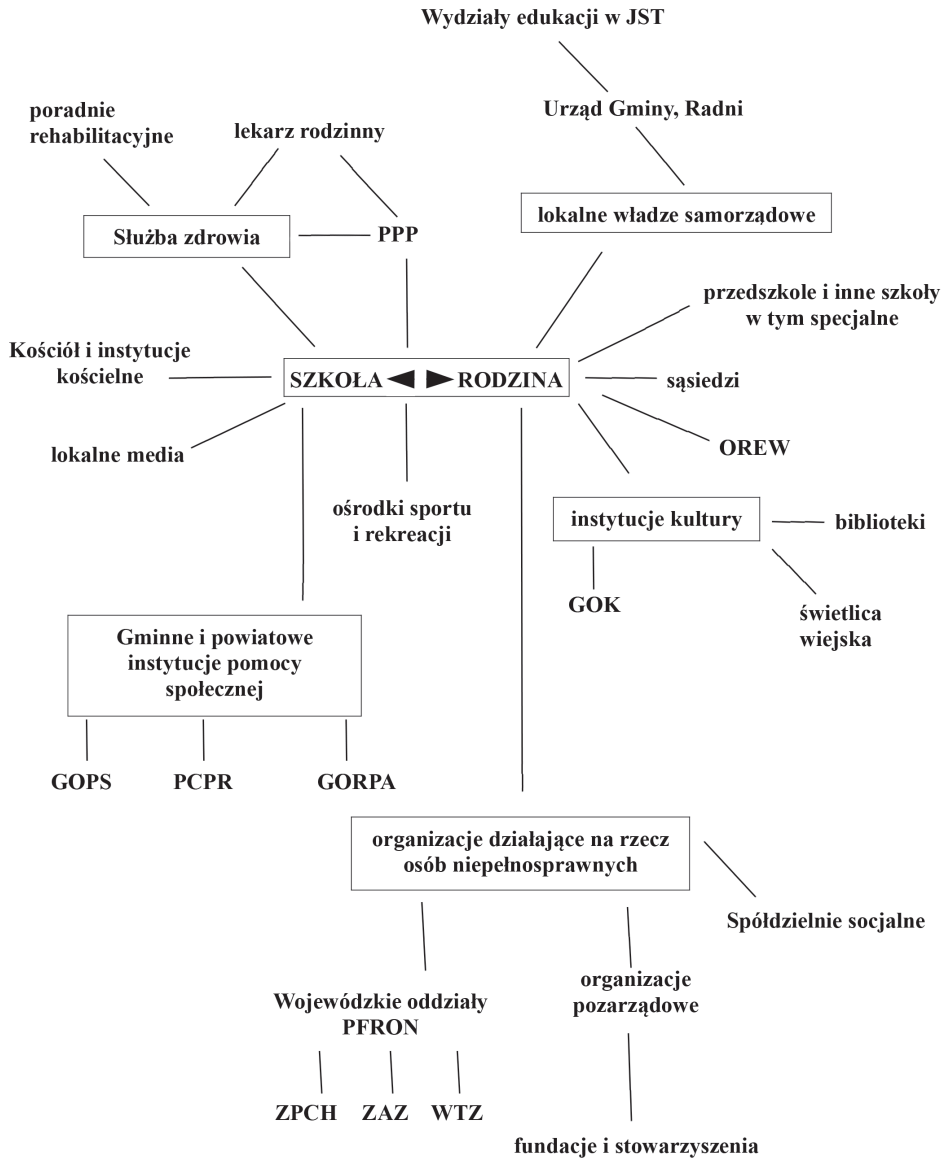
⁷⁰ Tamże.

Przedstawiona sytuacja szkoły w środowisku lokalnym oraz jej znaczenie dla tego środowiska ukazuje, jak ważną rolę ma do odegrania. Szczególnie wtedy, gdy w jej progach pojawiają się uczniowie niepełnosprawni. W myśl idei inkluzyjnego nauczania to nie uczeń powinien dostosować się do warunków szkolnych, ale szkoła powinna być tak przygotowana, aby każdy uczeń znalazł w niej miejsce przyjazne do nauki i rozwoju. Szkoła wiejska powinna być dla uczniów miejscem szczególnym, w którym niwelowane są wszelkie deficyty będące wynikiem niepełnosprawności, ale również realizowany jest proces kształcenia i wychowania, dający szansę na usamodzielnienie się w dorosłym życiu. Dlatego, zdaniem autorki niniejszej publikacji, badanie szkół wiejskich pod kątem ich przygotowania do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest zadaniem ważnym i uzasadnionym społecznie. Środowisko wiejskie, ze względu na jego marginalizację, wymaga szczególnej uwagi i pomocy w wyrównywaniu szans dzieci i młodzieży wiejskiej, zwłaszcza tej obciążonej niepełnosprawnością.

Analiza literatury przedmiotu, dotycząca edukacji ucznia z orzeczoną podstawą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej, ukazała znaczącą rolę środowiska społecznego i lokalnego. Na podstawie przeprowadzonej analizy stworzono autorską mapę sieci instytucji warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej, która stanowi jeden z celów teoretyczno-poznawczych niniejszej pracy. Mapa ta jest podsumowaniem wcześniejszych rozważań, wzorcem teoretycznym, który został opracowany na podstawie zestawienia najważniejszych elementów środowiska lokalnego oraz instytucji powołanych do udzielania wsparcia uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz ich rodzinom.

Z uwagi na brak badań w literaturze przedmiotu, dotyczących przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do kształcenia inkluzyjnego uczniów z niepełnosprawnością, prowadzone przez autorkę badania stanowią próbę wypełnienia tej luki. Ich unikatowość, jak się wydaje, polega na wieloaspektowym ujęciu realizacji edukacji inkluzyjnej w szkole wiejskiej z zaznaczeniem roli środowiska lokalnego. Po pierwsze, podjęto w nich próbę przedstawienia edukacji na terenach wiejskich – jej uwarunkowań i problemów – ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji uczniów z niepełnosprawnością. Po drugie, skupiono uwagę na przygotowaniu wiejskich szkół podstawowych do realizacji kształcenia inkluzyjnego w ważnych dla tego procesu obszarach, a mianowicie infrastruktury, kwalifikacji nauczycieli oraz wsparcia nauczycieli, ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego i jego rodziny. Z uwagi na specyfikę środowiska wiejskiego zwrócono także uwagę na potencjał lokalnego kapitału ludzkiego i społecznego. Takie

holistyczne ujęcie tematu stanowiło punkt wyjścia do określenia problematyki badawczej opisanej w kolejnych częściach niniejszej pracy.



Schemat 7. Mapa sieci instytucji warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej

Źródło: opracowanie własne.

ROZDZIAŁ 6

Metodologiczne założenia badań własnych

Zaprojektowane badania opierają się na założeniu, z którego wynika, że edukacja dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ich lokalnym środowisku jest dla nich najkorzystniejsza, gdyż stanowi czynnik chroniący przed negatywnymi skutkami stresu związanego z odizolowaniem od rodziny, rówieśników oraz szeroko pojętego sąsiedztwa. Autorka niniejszej pracy zakłada, że edukacja w ogólnodostępnej szkole wiejskiej stwarza możliwości uczestnictwa w procesie socjalizacji z najbliższymi rówieśnikami, wchodzenia z nimi w trwałe relacje ukonstytuowane na bazie systematycznych interakcji społecznych. W związku z tym służy ogólnemu rozwojowi i zwiększa szanse na aktywne uczestnictwo w procesie kształcenia. Warunkiem powodzenia jest jednak dobrze przygotowana szkoła. W związku z powyższym istnieje potrzeba prowadzenia badań nad kształceniem uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej, wspierania tego systemu oraz promocji tego typu edukacji.

6.1. Cele i przedmiot badań

W metodologii nauk społecznych wyróżnia się dwa podstawowe rodzaje badań: diagnostyczne i weryfikacyjne.

Celem badań diagnostycznych jest poszukiwanie, ustalanie istotnych cech czy zasad funkcjonowania badanego kontekstu wycinka rzeczywistości, będącego głównym przedmiotem rozważań. [...] Celem badań weryfikacyjnych jest sprawdzenie empiryczne, kontrola prawdziwości jednego bądź też całego zespołu ogólnych twierdzeń o związkach między pewnymi, ogólnie zdefiniowanymi klasami zjawisk¹.

W praktyce badawczej wymienione podejścia w czystej postaci występują rzadko. Najczęściej badania diagnostyczne zawierają elementy weryfi-

¹ S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985, s. 191.

kacji, „natomiast badania weryfikacyjne nie mogą się obyć bez elementów diagnozy”².

Prowadzone badania miały charakter eksploracyjno-diagnostyczny. W tego typu badaniach nastawieni jesteśmy głównie na możliwie pełne scharakteryzowanie badanego zjawiska. Pytania stanowią oś organizującą kierunek poszukiwań. Pierwszym etapem przewidywania nieznanych faktów i prawidłowości jest poszukiwanie (eksploracja) teorii lub twierdzeń o ogólnych zależnościach stanowiących teoretyczne podstawy wyjaśniania i interpretacji badanego zjawiska, poszukiwanie pokrewnych badań empirycznych w celach porównawczych oraz sformułowanie pytań wyznaczających kierunek poszukiwań badawczych³.

W odniesieniu do zjawisk i zdarzeń pedagogicznych celem diagnozy jest rozpoznanie i opisanie procesów edukacyjnych w aspekcie ich właściwej realizacji, a także poznanie trudności i uwarunkowań wpływających na proces kształcenia i wychowania⁴.

Celem badań eksploracyjno-diagnostycznych jest zatem klasyfikacja, opis, wyjaśnienie i interpretacja badanego zjawiska.

Dzięki badaniom diagnostycznym system edukacyjny, a w jego obrębie poszczególne typy szkół i placówki oświatowo-wychowawcze, uzyskują orientację dotyczącą funkcjonowania istniejącego systemu oświatowego i jego elementów składowych, dynamiki ich rozwoju, istniejącej struktury, realizowanych zadań, jakości pracy, przydatności systemu kształcenia⁵.

Podjęte badania i analizy pozwoliły na poznanie i możliwie pełny opis (w wyznaczonych granicach) zjawiska przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej.

Na początku badacz formułuje cel, który określa, dlaczego chce przeprowadzić badanie i co chce uzyskać. Ustalone w pracy cele wynikają z przyjęcia klasyfikacji zaproponowanej przez Zbigniewa Skornego, który wyróżnia cele teoretyczno-poznawcze, wiążące się z poznaniem określonej kategorii zjawisk oraz wykryciem ich związków, zależności i prawidłowości, a także cele praktyczno-wdrożeniowe, które łączą się z wykorzystaniem wyników badań w działalności wychowawczej, produkcyjnej, społecznej, kulturalnej

² B. Żechowska, *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, UŚ, Katowice 1985, s. 11.

³ Tamże, s. 71.

⁴ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, UR, Rzeszów 2004, s. 15-16.

⁵ S. Juszczak, *Badania jakościowe w naukach społecznych szkice metodologiczne*, UŚ, Katowice 2013, s. 42.

lub innej formie ludzkiej działalności. Wyodrębniając powyższe cele, należy również wskazać na ich wzajemne powiązanie. Realizacja celów teoretyczno-poznawczych stanowi podstawę osiągnięcia celów praktyczno-wdrożeniowych, gdyż poznanie prawidłowości stojących za daną kategorią zjawisk umożliwia kierowanie nimi⁶.

W niniejszej pracy wyszczególniono trzy cele. Celami teoretyczno-poznawczymi są: po pierwsze, rozpoznanie i opisanie zakresu przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej; po drugie, skonstruowanie mapy sieci instytucji warunkujących prawidłowe zabezpieczenie potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej. Celem praktyczno-wdrożeniowym jest opracowanie, na podstawie wniosków wynikających z badań, zaleceń służących poprawie sytuacji edukacyjnej ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole wiejskiej. Uzyskane w wyniku analizy badań zalecenia mogą być także wskazówką dla organów zarządzających do planowania zakresu działań, jakie podejmują z podległymi szkołami.

Przedmiotem badań niniejszej pracy jest przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej.

6.2. Problem główny

Realizacja założonych celów wymagała sprecyzowania problematyki badawczej. Klasyfikacja problemów, którą przyjąłem, obejmuje problem główny i problemy szczegółowe. Procedura ta polega na wyprowadzeniu problemu głównego z celu, a następnie poprzez analizę zjawiska, którego ten problem dotyczy, wyłonieniu problemów szczegółowych.

W niniejszej pracy problem główny został zawarty w następującym pytaniu: **Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej?**

Zakres przygotowania szkoły wiejskiej wyznaczać będą następujące obszary: infrastruktura szkoły, kwalifikacje nauczycieli, wsparcie udzielane nauczycielom, wsparcie udzielane rodzinie oraz zaspokajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

W każdym z wymienionych obszarów zakres określony zostanie jako szeroki, przeciętny lub wąski⁷.

Do problemu głównego sformułowano następujące problemy szczegółowe:

⁶ Z. Skorny, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984, s. 31.

⁷ Do określenia poszczególnych zakresów posłużono się kryterium przyjętym w ustalaniu ocen szkolnych. Za zakres szeroki uznano występowanie powyżej 75% badanych czynników wyznaczonych przez wskaźniki zmiennej zależnej, zakres przeciętny – od 50-75% badanych czynników, zakres wąski – poniżej 50% badanych czynników.

1. Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze infrastruktury?
2. Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze kwalifikacji nauczycieli?
3. Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze wsparcia nauczycieli?
4. Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze wsparcia rodziny?
5. Jaki jest zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze bezpośredniego wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

6.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Rozwiązanie przyjętego problemu badawczego jest poprzedzone wyborem właściwej metody badań. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Metody tej użyto do badania nauczycieli i dyrektorów szkół wiejskich z terenu powiatu bydgoskiego. Wykorzystano kwestionariusze ankiety własnej konstrukcji, których pytania dotyczyły m.in.: infrastruktury szkoły, kwalifikacji nauczycieli, form pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opinii na temat edukacji inkluzyjnej, wykorzystywanych programów nauczania i środków dydaktycznych, współpracy z rodzicami oraz innymi instytucjami, działającymi na rzecz ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, a także wsparcia otrzymywanego i udzielanego uczniowi i jego rodzinie. Kwestionariusz ankiety przeznaczony dla nauczycieli składał się z 31 pytań otwartych oraz zamkniętych, a kwestionariusz ankiety dla dyrektorów szkół – z 28 pytań otwartych oraz zamkniętych.

6.4. Charakterystyka terenu badań

Przedmiotem badań niniejszej pracy jest przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej. Badaniami objęto szkoły wiejskie powiatu bydgoskiego. Usytuowanie i funkcjonowanie szkół w określonym powiecie związane jest nierozdzielnie z jego położeniem geograficznym i sytuacją ekonomiczną gmin, które są organami prowadzącymi podległe im placówki. Toteż w dalszej części przedstawię ogólną charakterystykę terenu, na którym zlokalizowane są badane szkoły wiejskie.

Powiat bydgoski położony jest w środkowo-zachodniej części województwa kujawsko-pomorskiego i zajmuje 7,8% jego powierzchni (1395 km²). Gęstość zaludnienia wynosi 80 os/km². Graniczą z nim powiaty: chełmiński, inowrocławski, nakielski, toruński, tucholski, świecki, żniński. W skład powiatu bydgoskiego wchodzi 8 gmin, 124 sołectwa oraz 215 miejscowo-

ści wiejskich⁸. Siedziba Starostwa znajduje się w Bydgoszczy. W powiecie bydgoskim status miasta posiadają: Koronowo i Solec Kujawski. Sieć osadniczą powiatu tworzą przede wszystkim wsie, w tym kilka bardzo dużych, np. Białe Błota, Dąbrowa Chełmińska, Nowa Wieś Wielka, Osielsko. Osady wiejskie, leżące w strefie podmiejskiej Bydgoszczy, pełnią funkcje pozarolnicze (mieszkalnictwo, usługi, handel), a przede wszystkim spełniają rolę rekreacyjno-wypoczynkową i turystyczną. Jeśli chodzi o walory turystyczne powiatu, to można zaliczyć do nich: krajobraz, rzeźbę terenu, lasy (zajmujące 41% powierzchni powiatu), jeziora i rzeki. Ponad 1/3 powierzchni powiatu objęta jest różnymi formami ochrony przyrody. W powiecie bydgoskim dominuje przemysł spożywczy, budowlany, chemiczny i lekki. Ważną rolę odgrywa także rolnictwo, dające utrzymanie ok. 10% ludności. W gminach Koronowo, Dobrcz i Sicienko, obok produkcji roślinnej i zwierzęcej rozwinęła się również produkcja warzyw, owoców i mleka. Długofalowym zamierzeniem powiatu jest stymulowanie rozwoju gospodarczego gmin oraz propagowanie odnawialnych źródeł energii.

Gminy wchodzące w skład powiatu bydgoskiego to:

Białe Błota – Gmina Białe Błota położona jest w południowo-zachodniej części powiatu bydgoskiego. Dzięki bezpośredniemu sąsiedztwu dużego miasta może dynamicznie się rozwijać. Dane demograficzne wskazują na sukcesywny wzrost liczby ludności na terenie gminy. Wieś Białe Błota, zlokalizowana 3 km od Bydgoszczy, stanowi siedzibę gminy. Mieszkańcy mogą korzystać z oferty kulturalnej dwóch ośrodków: Białobłockiego i Wiejskiego Ośrodka Kultury w Łochowie. Lasy zajmują około 53,5% powierzchni gminy Białe Błota. W Cielu, Kruszynie Krajeńskim, Przyłękach i Zielonce powstaje wiele inwestycji przemysłowych, handlowych i rzemieślniczych oraz obiektów budownictwa mieszkaniowego⁹.

Dąbrowa Chełmińska – Siedzibą gminy jest wieś Dąbrowa Chełmińska, znajdująca się 12 km od granicy Bydgoszczy. Ze względu na bogactwo przyrodnicze gmina stanowi dogodny obszar do zamieszkania, jak i rekreacji oraz wypoczynku. Rozwija się tu także rynek rolniczo-usługowy, obejmujący przetwórstwo owocowe, usługi drzewne, piekarnicze. Na powierzchni gminy – 12,5 tys. ha – znajduje się aż 75% stref chronionych krajobrazu¹⁰.

⁸ Powiat bydgoski, oficjalny portal, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/75> [dostęp: kwiecień 2016].

⁹ *Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019*, powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd [dostęp: kwiecień 2016].

¹⁰ Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/34> [dostęp: kwiecień 2016].

Dobrcz – Gmina Dobrcz umiejscowiona jest 12 km od Bydgoszczy, w północno-wschodniej części powiatu bydgoskiego. Liczy 11010 mieszkańców zamieszkujących 20 sołectw. Grunty rolne klas III a i IV stanowią 45% ogólnej powierzchni ziemi¹¹.

Koronowo – Koronowo znajduje się 23 km na północ od Bydgoszczy, w obrębie Pojezierza Południowo-Pomorskiego. Gmina ma charakter turystyczno-rolniczy. Powierzchnia liczy 411,7 km² powierzchni, z czego 31,5% przypada na lasy, a 5,2% – wody. Ponad 50% stanowią użytki rolne. Gmina Koronowo jest zamieszkała przez 24179 mieszkańców¹².

Nowa Wieś Wielka – W środkowej części województwa kujawsko-pomorskiego, 20 km od Bydgoszczy znajduje się gmina Nowa Wieś Wielka, obejmująca 18 miejscowości w obrębie 15 sołectw. Łącznie gminę zamieszkuje 9778 osób, w większości w Brzozie i Nowej Wsi Wielkiej – głównych miejscowościach gminy. Aż 60% powierzchni gminy zajmują lasy, a 70% obszaru objęte jest ochroną przyrody¹³.

Osielsko – Gmina Osielsko znajduje się na północnych obrzeżach Bydgoszczy, pomiędzy rzekami Wisłą i Brdą. Powierzchnia gminy wynosi 10 289 ha, w tym 56% stanowią lasy. Niewielka odległość od Bydgoszczy zapewnia związki funkcjonalne z infrastrukturą miejską¹⁴.

Sicienko – Gmina sąsiaduje z północno-zachodnimi dzielnicami Bydgoszczy (Osowa Góra, Czyżkówko, Smukała). Zajmuje ponad 17 tys. ha, które zamieszkuje około 9,7 tys. osób. Wpływ na intensywny rozwój gminy miało wybudowanie Kanału Bydgoskiego¹⁵.

Solec Kujawski – Solec Kujawski znajduje się nad lewym brzegiem Wisły, w odległości 20 km od Bydgoszczy i 35 km od Torunia. Pobliska Puszcza Bydgoska stanowi jeden z największych kompleksów leśnych. Gmina zajmuje obszar 175,55 km² zamieszkały przez ponad 16,7 tys. mieszkańców. Na przestrzeni ostatnich lat gmina intensywnie się rozwinęła¹⁶.

Przynależność do określonej gminy i powiatu stanowi jeden z głównych wyznaczników sytuacji finansowej badanych placówek i może wpływać na jej funkcjonowanie oraz przygotowanie do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Wydatki na oświatę i wycho-

¹¹ Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/35> [dostęp: kwiecień 2016].

¹² Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/36> [dostęp: kwiecień 2016].

¹³ *Program ochrony środowiska...*, dz. cyt.

¹⁴ Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/38> [dostęp: kwiecień 2016].

¹⁵ Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/39> [dostęp: kwiecień 2016].

¹⁶ *Program ochrony środowiska...*, dz. cyt.

wanie w roku 2015 stanowiły 25,6% wydatków budżetu powiatu, natomiast w roku 2016 odnotowano ich spadek do 24,5%. Na terenie powiatu bydgoskiego zlokalizowane są 34 szkoły podstawowe, w tym jedna specjalna, z czego trzy szkoły podstawowe to szkoły miejsko-wiejskie zlokalizowane w Solcu Kujawskim (2) i w Koronowie (1). Ogólna liczba podstawowych szkół wiejskich w powiecie bydgoskim to 31. Od roku 2004 zlikwidowano pięć szkół podstawowych, z których aż trzy znajdowały się w gminie Koronowo. Warto również nadmienić, że w ciągu ostatnich kilku lat zamknięto dwie szkoły podstawowe zlokalizowane w Łąsku Wielkim i Stronnie. Problemem całego powiatu jest trwający niż demograficzny. Łącznie w szkołach tych uczy się 7836 uczniów. Na jeden oddział w roku 2015 przypadało średnio 20 uczniów. W roku 2016 odnotowano nieznaczny spadek – 19 uczniów na oddział¹⁷. Liczba uczniów w ogólnodostępnych szkołach wiejskich w województwie kujawsko-pomorskim to 57939. Wśród nich w roku szkolnym 2015/2016 znajdowało się 4524 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Liczba ta systematycznie wzrasta, o czym świadczą dane za rok 2016/2017 i 2017/2018. Szczegółowe zestawienie przedstawiono w tabeli poniżej.

Tabela 5. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych woj. kujawsko-pomorskiego w roku szkolnym 2015/2016, 2016/2017 i 2017/2018

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	Liczba uczniów w roku szkolnym 2015/2016	Liczba uczniów w roku szkolnym 2016/2017	Liczba uczniów w roku szkolnym 2017/2018
z niepełnosprawnościami sprzężonymi	824	876	1056
niewidomi	9	9	9
słabowidzący	261	280	337
niesłyszący	25	30	46
słabosłyszący	257	280	331
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim	1531	1590	2055
z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym	692	680	765

¹⁷ Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, dane za rok 2015 i 2016, https://bydgoszcz.stat.gov.pl/vademecum/vademecum_kujawskopomorskie/portrety_powiatow/powiat_bydgoski.pdf [dostęp: kwiecień 2016, wrzesień 2017].

cd. tabeli 5

niedostosowani społecznie	24	23	48
zagrożeni niedostosowaniem społecznym	93	116	182
zagrożeni uzależnieniem	0	1	0
z zaburzeniami zachowania	21	8	7
przewlekłe chorzy	22	4	5
z zaburzeniami psychicznymi	25	2	1
z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją	266	263	304
z autyzmem w tym z zespołem Aspergera	474	609	832
RAZEM:	4524	4771	5978

Źródło: opracowanie własne na podstawie wykazu SIO stan na dzień 30 września 2015, 2016 i 2017 roku¹⁸.

6.5. Dobór próby, organizacja i przebieg badań

Próba badana to „obiekty poddane badaniu, które można przyporządkować określonej populacji”¹⁹. Założeniem autorki było zbadanie przy pomocy sondażu 31 ogólnodostępnych szkół wiejskich z powiatu bydgoskiego. Liczba szkół była wyborem celowym, gdyż stanowi 100% ogólnodostępnych szkół wiejskich znajdujących się na wskazanym terenie. Zakładaną próbą badaną było 155 nauczycieli (po pięciu z każdej szkoły) oraz 31 dyrektorów tych szkół. W związku z tym, że w dwóch szkołach (w Strzelcach Górnych i Wudzynie, obie położone w gminie Dobrcz), pomimo kilku wizyt i ponawianych próśb dyrektorzy nie wyrazili zgody na przeprowadzenie badań, końcowa liczba badanych szkół wyniosła 29 placówek. W badaniach ankietowych wzięło udział 145 nauczycieli zatrudnionych w 29 szkołach wiejskich położonych na terenie powiatu bydgoskiego (po pięciu nauczycieli z każdej szkoły) oraz 29 dyrektorów tych szkół. Badani nauczyciele posiadali następujące stopnie awansu zawodowego: nauczyciel stażysta – 3, nauczyciel kontraktowy – 17, nauczyciel mianowany – 34, nauczyciel dyplomowany – 91.

Wykaz szkół poddanych badaniu przedstawia tabela nr 6.

¹⁸ Dane SIO rok szkolny 2015/2016 – stan na dzień 30 września 2015 roku; oraz rok szkolny 2016/2017 – stan na dzień 30 września 2016 roku, https://cie.men.gov.pl/index.php/dane_statystyczne/139.html [dostęp: kwiecień 2016, wrzesień 2017].

¹⁹ T. Bauman, T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2010, s. 91.

Tabela 6. Ogólnodostępne szkoły wiejskie z powiatu bydgoskiego – grupa badana

Gmina	Miejscowość	Typ placówki
Białe Błota	Szkoła Podstawowa w Białych Błotach	publiczna
Białe Błota	Szkoła Podstawowa w Łochowie	publiczna
Białe Błota	Szkoła Podstawowa w Cielu	niepubliczna
Białe Błota	Szkoła Podstawowa w Przyłękach	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła Podstawowa w Dąbrowie Chełmińskiej	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła Podstawowa w Ostromecku	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła Podstawowa w Czarzu	publiczna
Dąbrowa Chełmińska	Szkoła Podstawowa w Wałdowie Królewskim – szkoła filialna	publiczna
Dobrcz	Szkoła Podstawowa w Dobrczu	publiczna
Dobrcz	Szkoła Podstawowa w Borównie	publiczna
Dobrcz	Szkoła Podstawowa w Kotomierzu	publiczna
Dobrcz	Szkoła Podstawowa w Kozielcu	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa we Wtelnie	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa w Witoldowie	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa w Mąkowarsku	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa w Buszkowie	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa w Sitowcu	publiczna
Koronowo	Szkoła Podstawowa w Wierzchucinie Królewskim	publiczna
Nowa Wieś Wielka	Szkoła Podstawowa w Nowej Wsi Wielkiej	publiczna
Nowa Wieś Wielka	Szkoła Podstawowa w Brzozie	publiczna
Osielsko	Szkoła Podstawowa w Osielsku	publiczna
Osielsko	Szkoła Podstawowa w Niemczu	publiczna
Osielsko	Szkoła Podstawowa w Maksymilianowie	publiczna
Sicienko	Szkoła Podstawowa w Sicienku	publiczna
Sicienko	Szkoła Podstawowa w Samsiecznie	publiczna
Sicienko	Szkoła Podstawowa w Kruszynie	publiczna
Sicienko	Szkoła Podstawowa w Strzelewie	publiczna
Sicienko	Szkoła Podstawowa w Trzemiętowie	publiczna

Źródło: opracowanie własne

Kryteria doboru stanowiły:

- obszar terytorialny powiatu bydgoskiego obejmujący tereny wiejskie,
- dostępność placówki – wyrażenie zgody na przeprowadzenie badań,
- w przypadku nauczycieli – prowadzenie zajęć z uczniami z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

Badania zostały przeprowadzone w roku szkolnym 2015/2016 w ramach prac nad rozprawą doktorską²⁰. Badania właściwe zostały poprzedzone badaniem pilotażowym przeprowadzonym w jednej ze szkół wiejskich powiatu bydgoskiego. Jego celem była weryfikacja skonstruowanych narzędzi badawczych. Przeprowadzone badanie pilotażowe pozwoliło na doprecyzowanie niektórych pytań oraz ukazało potrzebę skonstruowania pytań dodatkowych. Następnie przystąpiono do badań właściwych.

²⁰ W niniejszej publikacji wykorzystano część problemów z rozbudowaną i zaktualizowaną częścią teoretyczną.

ROZDZIAŁ 7

Przygotowanie szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej na przykładzie szkół powiatu bydgoskiego

W niniejszej części pracy zostanie przedstawiona analiza wyników ilościowych oraz wnioski z niej wynikające. Celem teoretyczno-poznawczym przeprowadzonych badań było rozpoznanie i opisanie zakresu przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej. W rozdziale tym zaprezentowano przygotowanie szkoły w obszarach wyznaczonych przez poszczególne problemy szczegółowe. Był to obszar infrastruktury, kwalifikacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli, rodziny oraz ucznia. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono wyniki badań będących odpowiedzią na sformułowane problemy szczegółowe.

W procesie wyjaśniania zebranego materiału badawczego zostały wykorzystane następujące teorie/ koncepcje:

1. Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności.
2. Koncepcja wsparcia społecznego Stanisława Kawuli.
3. Teoria kapitału społecznego i ludzkiego Jamesa Colemana.
4. Bioekologiczna Teoria Systemów Urie Bronfenbrennera.

Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności została szerzej omówiona w rozdziale pierwszym niniejszej pracy. Omówienie **koncepcji wsparcia społecznego Stanisława Kawuli** zaprezentowano w rozdziale trzecim. Kolejną koncepcją wykorzystaną w niniejszej pracy do deskrypcji i eksplikacji danych jest **teoria kapitału społecznego i kapitału ludzkiego Jamesa Colemana**. Koncepcja ta została opisana szerzej w rozdziale piątym i posłuży do identyfikacji kapitału ludzkiego w postaci wiedzy i kwalifikacji nauczycieli do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, oraz do kreowania kapitału ludzkiego uczniów poprzez zorganizowany system oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Edukacja dzieci niepełnosprawnych w szkole wiejskiej przyczynia się bowiem do budowania kapitału ludzkiego tych uczniów, czyli kompetencji, które pozwolą im odnieść sukces w dorosłym życiu. Szkoła wiejska jest przy tym ele-

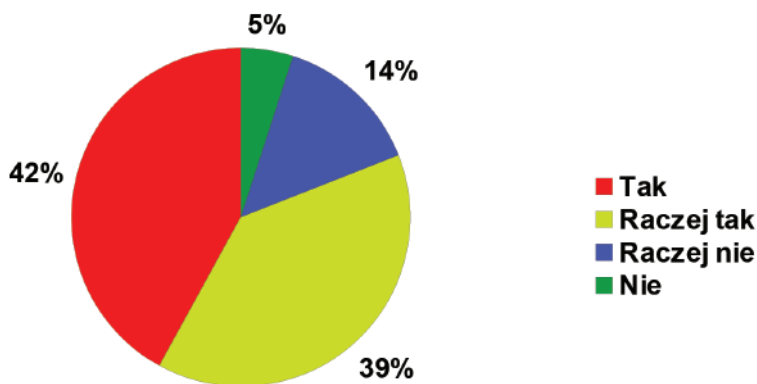
mentem struktur działania szerszego układu poprzez budowanie kapitału społecznego.

Inną koncepcją naukową przydatną w pracy jest **bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera**, która została szerzej omówiona w rozdziale piątym. Teoria ta będzie pomocna w opracowaniu rozwiązań praktycznych, będących implikacjami dla praktyki edukacji inkluzyjnej w szkołach wiejskich.

Wskazane powyżej teorie służą porządkowaniu procesu myślowego, zebranego materiału badawczego, wyznaczeniu kierunku pracy, a także lepszemu wyjaśnieniu podjętych problemów badawczych.

7.1. Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze infrastruktury

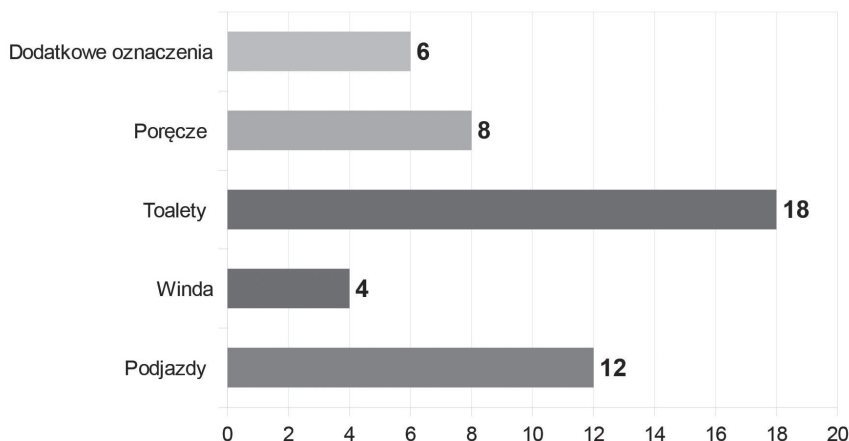
Jednym z warunków dobrego funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole jest zapewnienie mu swobodnego dostępu do wszystkich przeznaczonych dla uczniów pomieszczeń, bowiem przestrzeń ma zawsze duży wpływ na działanie człowieka. Aby móc skutecznie włączać się w życie szkoły i integrować się z grupą rówieśniczą, niezbędne jest przebywanie we wspólnej przestrzeni szkoły i klasy. Odpowiedni sposób zagospodarowania tej strefy jest istotny dla komfortu wspólnego przebywania i komunikowania się, szczególnie gdy w tej przestrzeni przebywają osoby niepełnosprawne. Dlatego jednym z elementów, świadczących o przygotowaniu szkoły do edukacji inkluzyjnej, jest dostosowanie infrastruktury obiektu do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. W celu określenia poziomu przygotowania szkoły w tym obszarze, zapytano nauczycieli i dyrektorów o ich opinie na temat dostosowania przestrzeni szkoły i infrastruktury do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wyniki zostały zaprezentowane na wykresie nr 1.



Wykres 1. Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Jak pokazują dane, zdecydowana większość informatorów wyraża opinię, że szkoła, w której pracują, jest dobrze przygotowana w zakresie dostępności dla uczniów z niepełnosprawnością. Jedynie co piąty badany jest odmiennego zdania.



Wykres 2. Wyposażenie szkoły w elementy infrastruktury dostosowane do osób niepełnosprawnych w opinii dyrektorów¹

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uwagi na zróżnicowanie ekonomiczne gmin infrastruktura poszczególnych szkół jest niejednorodna. Szkoły zlokalizowane w dużych wsiach, będących siedzibami gmin bezpośrednio sąsiadujących z Bydgoszczą, która stanowi stolicę województwa kujawsko-pomorskiego i siedzibę Starostwa Powiatowego, tj. Białe Błota, Łochowo i Osielesko, dysponują nowoczesną bazą lokalową. Mieszczą się w dużych, nowych, dobrze wyposażonych budynkach, posiadają liczne, bogate w pomoce dydaktyczne pracownie przedmiotowe, komputerowe, gabinety specjalistów, biblioteki, boiska, nowoczesne sale gimnastyczne, świetlice i stołówki. W znacznie trudniejszej sytuacji znajdują się szkoły położone we wsiach o typowo rolniczym charakterze. Mieszczą się one w małych, ciasnych, starych budynkach, w których nie ma możliwości modernizacji. Często są to budynki piętrowe z wąskimi korytarzami i stromymi schodami. Niektóre z nich nie posiadają sal gimnastycznych, a pracownie przedmiotowe są skromnie wyposażone. Szkoły te znajdują się w znacznej odległości od siedziby gminy i ośrodka

¹ Liczba badanych dyrektorów stanowiła 29, jednak każdy badany mógł wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego dane umieszczone na wykresie oznaczają liczbę wskazań, podobnie jak w przypadku pozostałych wykresów słupkowych zamieszczonych w dalszej części pracy.

wielkowiejskiego – Bydgoszczy. Z uwagi na rolniczy charakter otoczenia (w niektórych przypadkach są to tereny byłych PGR-ów) posiadają ubogą infrastrukturę.

Z uzyskanych danych wynika, że w większości szkół przestrzeń jest dostosowana do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Widoczne różnice można jednak zaobserwować w wyposażeniu szkół w poszczególne elementy infrastruktury. Analiza otrzymanych wyników pokazała, że w większości szkół najczęściej do potrzeb uczniów niepełnosprawnych dostosowane są toalety. Blisko połowa szkół posiada podjazdy, ale tylko co czwarta szkoła wyposażona jest w poręcze, a co piąta – w dodatkowe oznaczenia. Najrzadziej występującym elementem infrastruktury przystosowanym do osób niepełnosprawnych w badanych szkołach były windy. Z uwagi na to, że konstrukcja niektórych budynków szkolnych (szczególnie tych starych) nie jest dostosowana do poważniejszych modyfikacji architektonicznych, umieszczenie tych elementów infrastruktury może okazać się niemożliwe. Jednak w przypadku wyposażenia szkoły w poręcze czy dodatkowe oznaczenia nie ma potrzeby ingerencji w konstrukcję budynku. Są to też elementy najmniej obciążające finansowo, toteż dziwi fakt, że tylko 1/5 badanych szkół jest w nie wyposażona. Niedostosowanie infrastruktury szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych stanowi decydującą barierę architektoniczną. Zgodnie z założeniami biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności człowiek jest istotą złożoną i z fizycznego punktu widzenia stanowi organizm o ściśle określonej strukturze i harmonijnym funkcjonowaniu, jest również istotą społeczną, co oznacza, że żyje w określonym środowisku i wypełnia pewne role, zgodnie ze swoim wiekiem, płcią i pozycją społeczną. Ze społecznego punktu widzenia niepełnosprawność nie jest tylko właściwością osoby, lecz zespołem warunków środowiska społecznego i fizycznego (bariery społeczne, ekonomiczne, prawne, architektoniczne i urbanistyczne), które powodują trudności w codzienności osoby niepełnosprawnej. Istniejące w szkołach bariery architektoniczne ograniczają możliwości społecznego funkcjonowania i są niezgodne z zasadą normalizacji życia osób niepełnosprawnych.

Z analizy wyników badań można wnioskować, że przygotowanie ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze infrastruktury nie jest wystarczające i nie pozwala na skuteczne włączanie uczniów niepełnosprawnych w środowisko szkolne. W związku z tym zakres ten uznano za wąski.

Na niedostosowanie infrastruktury zwraca uwagę Chrzanowska, która na podstawie badań szkół ogólnodostępnych w województwie łódzkim ustaliła, że w 23% obiektów nie zadbano o likwidację barier architektonicznych, w związku z czym uczniowie nie mają dostępu do wszystkich pomieszczeń szkolnych, a w 28% szkół dostęp ten jest tylko częściowy. W dalszej kolej-

ności Chrzanowska wymienia problem dostosowania sprzętów do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Istnieje on w 26% badanych placówek ogólnodostępnych². Niedostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego stawia szkoły w trudnej sytuacji. Szkoły stoją przed wyborem: „albo odmówić możliwości i prawa wyboru, albo pomimo świadomości utrudnień ponieść ryzyko i próbować pracować w niedoskonałej rzeczywistości”³. Sytuacja ta staje się jeszcze trudniejsza, gdy dotyczy szkół wiejskich, bowiem brak w pobliżu innej placówki ogranicza wybór uczniom niepełnosprawnym i ich rodzicom. Albo wybierają nie do końca przygotowaną szkołę ogólnodostępną blisko miejsca zamieszkania, albo szukają innej, ale znacznie oddalonej od miejsca zamieszkania. Decyzja, jaką podejmują rodzice dziecka z niepełnosprawnością z obszarów wiejskich, wydaje się oczywista.

7.2. Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze kwalifikacji nauczycieli z pedagogiki specjalnej

W dobie obecnych przemian społeczno-politycznych wyraźnie zaznaczają się zmiany w zakresie pojmowania zadań i roli nauczyciela w procesie dydaktycznym, jak również jego przygotowania merytorycznego do zawodu. Współczesne orientacje w edukacji nauczycielskiej zwracają szczególną uwagę na źródła nauczycielskich osiągnięć, które ulegają ciągłym zmianom i przeobrażeniom. W okresie, gdy pojęcie dobrego nauczania łączono z fachowością, wyznacznikiem nauczycielskich kwalifikacji była wiedza, którą przekazywano i wykorzystywano w praktyce. W obecnych czasach takie podejście już nie wystarcza. Zdaniem Henryki Kwiatkowskiej dobry nauczyciel nie zachowuje się w wyuczony sposób, ale dostosowuje własne cele nauczania oraz pragnienia do zespołu uczniowskiego, z którym pracuje, i do bezpośrednich warunków pracy⁴. Postęp techniczny oraz przemiany w życiu społecznym zwiększają zakres oczekiwań wobec nauczycieli. W literaturze wyszczególnia się następujące umiejętności, którymi powinien wykazywać się współczesny nauczyciel:

1. umiejętność diagnozowania potrzeb i oczekiwań uczniów,
2. umiejętność planowania pracy,
3. umiejętność właściwej organizacji procesu uczenia się,
4. umiejętność ewaluacji pracy i samooceny oraz autorefleksji,
5. włączanie umiejętności kluczowych w proces edukacji⁵.

² I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci...*, dz. cyt.

³ Tamże, s. 34.

⁴ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988.

⁵ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach...*, dz. cyt.

Zdaniem C. Banacha „zawód nauczycielski należy do tej grupy zawodów, w których niezbędne jest nieustanne podnoszenie wiedzy ogólnej i kwalifikacji oraz świadome kierowanie swoim rozwojem zawodowym”⁶. W doskonaleniu nauczycieli kluczową rolę odgrywa podnoszenie kwalifikacji zawodowych, w tym wiedzy kierunkowej, wzbogacanie umiejętności pedagogicznych i samokształcenie. W ujęciu Okonia kwalifikacje zawodowe to „zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywanego zawodu”⁷. Na to pojęcie składają się następujące elementy: poziom wykształcenia, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza umiejętność organizowania i usprawniania pracy. Stefan M. Kwiatkowski kwalifikacjami nazywa „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, niezbędnych do wykonywania zestawu zadań określonego w opisie zawodu”⁸ i dzieli je na cztery rodzaje: ponadzawodowe, ogólnozawodowe, podstawowe dla zawodu i specjalistyczne⁹. Dopełnienie współczesnego rozumienia kwalifikacji stanowi kategoria kompetencji zawodowych, które stanowią

strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności, zasilaną wiedzą i doświadczeniem, zbudowaną na zespole przekonań, za pomocą których można inicjować oraz realizować zadania zawodowe zgodnie z przyjętymi standardami¹⁰.

W ujęciu Okonia kompetencja w pedagogice traktowana jest jako

zdolność do osobistej samorealizacji; kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań; kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się¹¹.

W zakresie kompetencji nauczycielskich istnieje wiele klasyfikacji, w których autorzy odwołują się do istoty zawodu, jego specyfiki oraz zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela. Stanisław Dylak wyróżnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

- kompetencje bazowe, pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami;

⁶ Cz. Banach, dz. cyt., s. 140.

⁷ W. Okoń, dz. cyt., s. 211.

⁸ S.M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, VIBE, ITEE, Warszawa–Radom 2000, s. 9.

⁹ S.M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] tegoż (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2005, s. 9-10.

¹⁰ K. Symela, *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26-27.

¹¹ W. Okoń, dz. cyt., s. 185.

- kompetencje konieczne, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie; należą do nich kompetencje interpretacyjne, auto-kreacyjne oraz realizacyjne;
- kompetencje pożądane, które mogą, lecz nie muszą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela; należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką itp.¹²

Według Roberta Kwaśnicy można wyodrębnić dwie grupy kompetencji. Pierwszą z nich stanowią kompetencje praktyczno-moralne, do których zaliczamy:

- kompetencje interpretacyjne,
- kompetencje moralne,
- kompetencje komunikacyjne.

Drugą grupę stanowią kompetencje techniczne. W odróżnieniu od praktyczno-moralnych są umiejętnościami, od których zależy instrumentalnie rozumiana efektywność działania, i które mają przedmiotowo określony zakres zastosowań. Zawierają się w nich:

- kompetencje postulacyjne (normatywne),
- kompetencje metodyczne,
- kompetencje realizacyjne.

Zdaniem Kwaśnicy nadrzędne w zawodzie nauczycielskim są kompetencje praktyczno-moralne, które odpowiadają specyfice pracy nauczycielskiej i przesądzają o tym, czy i w jaki sposób nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w swej pracy kompetencjami technicznymi¹³. W odniesieniu do grupy nauczycieli pracujących z dzieckiem z niepełnosprawnością Bąbka wyróżnia model kompetencji specyficznych i niespecyficznych, niezbędnych do realizacji edukacji inkluzyjnej. Pierwsze z nich wyrażają się w wiedzy specjalnej, umiejętnościach diagnostycznych i wychowawczo-dydaktycznych. Zaś drugie dotyczą umiejętności interpersonalnych i innowacyjnych potrzebnych każdemu nauczycielowi bez względu na specjalizację¹⁴. Wiatrowski uważa, że „nie ma kompetencji zawodowych bez określonych zainteresowań, zdolności, określonej struktury czynności i umiejętności oraz sprawności i odpowiedzialności działania”¹⁵. To też aktualne rozważania na temat kwalifikacji pracownika (nauczyciela)

¹² S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1995, s. 38-39.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), dz. cyt., s. 302-303.

¹⁴ J. Bąbka, *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, UZ, Zielona Góra 2002.

¹⁵ Z. Wiatrowski, *Droga do współczesnego rozumienia i uznania kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), dz. cyt., s. 35.

poszerza się o pojęcie kompetencji zawodowych, co czasem rodzi pewne kontrowersje. Dlatego zdaniem Wiatrowskiego uzasadnione wydaje się określenie „kwalifikacje i kompetencje zawodowe”, przy czym kwalifikacje traktuje się jako swoisty punkt wyjścia w dążeniu i w dochodzeniu do kompetencji zawodowych. Z kolei „kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się, które umożliwiają dochodzenie do mistrzostwa zawodowego”¹⁶.

Kwalifikacje nauczycieli to zgromadzony w szkole kapitał ludzki, który zgodnie z teorią Colemana definiowany jest zazwyczaj jako „zasób wiedzy i umiejętności, zdobytych w procesie kształcenia i praktyki zawodowej, a także zdrowia i energii witalnej”¹⁷. Alicja Sajkiewicz podkreśla, że kapitał ludzki tworzą ludzie trwale związani z firmą (w tym przypadku szkołą) i jej misją, charakteryzujący się umiejętnością współpracy, kreatywnością postaw i kwalifikacjami. Oni stanowią motor i serce firmy, i są warunkiem jej rozwoju¹⁸. Kwalifikacje zawodowe nauczycieli, rozważane jako kapitał ludzki, można ujmować w wymiarze indywidualnym, jako rzeczywiste cechy każdego nauczyciela. Bez tego kapitału nie da się zbudować szkoły, ponieważ to właśnie kapitał pozaekonomiczny jest źródłem postępu i rozwoju gospodarczego.

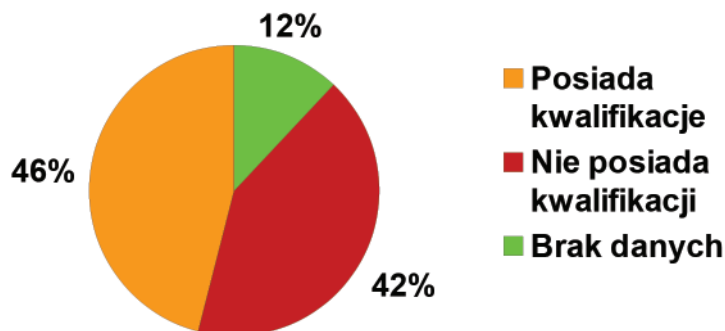
Zmiany wynikające z reformy oświaty znacząco wpłynęły na potrzebę rozwoju zawodowego i samodoskonalenia się nauczycieli. Zamkowska podkreśla, że „aby nauczyciele i inni pracownicy szkoły efektywnie wdrażali kształcenie inkluzyjne, wymagany jest ich ciągły rozwój zawodowy”¹⁹, dlatego istotnym było zbadanie deklaracji nauczycieli szkół wiejskich, dotyczących ich kwalifikacji specjalistycznych w zakresie pedagogiki specjalnej, niezbędnych do pracy z uczniem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Zobrazowanie wyników badań przedstawia wykres nr 3.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ B. Kożuch (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, UwB, Białystok 2000, s. 56.

¹⁸ A. Sajkiewicz, *Strategie zmian w zasobach ludzkich*, [w:] tejże (red.), *Zasoby ludzkie w firmie: organizacja, kierowanie, ekonomika*, Poltext, Warszawa 2000.

¹⁹ A. Zamkowska, *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011, s. 31.



Wykres 3. Kwalifikacje nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej (N=127)²⁰

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych danych wynika, że prawie połowa nauczycieli takie kwalifikacje posiada, zaś ponad 40% ich nie posiada. Nieco niższy, ale również optymistyczny wskaźnik posiadania kwalifikacji z pedagogiki specjalnej wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych odnotowali w swoich badaniach Szumski i Firkowska-Mankiewicz, którzy zwracają uwagę na fakt, że 1/3 badanych nauczycieli klas ogólnodostępnych deklaruje posiadanie specjalistycznego przygotowania do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Ta stosunkowo wysoka częstotliwość kwalifikacji z zakresu pedagogiki specjalnej, zdaniem autorów, może mieć różne przyczyny, wśród których wymieniają chęć podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli w związku z pracą z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W ocenie Szumskiego i Firkowskiej-Mankiewicz, szkoła powszechna coraz bardziej potrzebuje takich specjalistów i jest ich już stosunkowo dużo²¹.

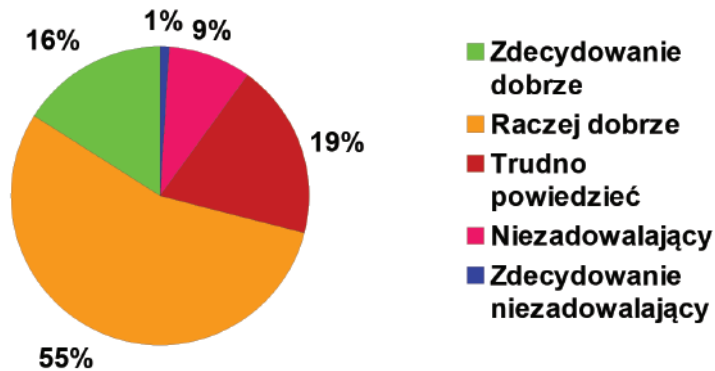
Kwalifikacje i wiedzę z pedagogiki specjalnej nauczyciele zdobywali najczęściej podczas kursów kwalifikacyjnych z oligofrenopedagogiki oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki, terapii pedagogicznej, surdopedagogiki i tyflopädagogiki. Natomiast z badań przeprowadzonych przez Gajdzicę wynika, że 53,2% nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, pracujących w klasach integracyjnych, kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej zdobyło w drodze kształcenia ustawicznego podczas studiów podyplomowych, zaś tylko 12,8% nauczycieli wymienione kwalifikacje uzyskało, kończąc kursy kwalifikacyjne z zakresu oligofrenopedagogiki oraz wspomagania w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Gajdzica stwierdza, że pomimo iż taka droga zdobywania kwalifikacji z pedagogiki specjalnej jest najszybsza i zarazem najskromniejsza objętościowo,

²⁰ 127 nauczycieli wybrało jedną ze wskazanych opcji, pozostała część nauczycieli nie wybrała żadnej opcji, dlatego brak wskazania uznano jako brak danych.

²¹ G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, dz. cyt., s. 150-151.

to „wbrew pozorom wcale nie musi ona oznaczać niższych kompetencji”²², pod warunkiem, że są one nadbudową dobrych programów studiów ogólnopedagogicznych.

Po uzyskaniu danych na temat kwalifikacji nauczycieli w zakresie pedagogiki specjalnej kolejnym aspektem badań uczyniono opinie respondentów na temat poziomu ich wiedzy z pedagogiki specjalnej.



Wykres 4. Poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej w opiniach nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z otrzymanych danych wynika, że zdecydowana większość nauczycieli ocenia swój poziom wiedzy jako *raczej dobry* i *zdecydowanie dobry*, natomiast co piąty nauczyciel wskazał odpowiedź *trudno powiedzieć*. Co dziesiąty informator określił swój poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej jako *niezadowolający*, w tym jeden jako *zdecydowanie niezadowolający*. Wyniki te są zgodne z badaniami przeprowadzonymi przez Zamkowską, z których wynika, że większość nauczycieli klas ogólnodostępnych ocenia swój poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej jako *raczej dobry*, a ok. 25% jako *niewystarczający*²³. Otrzymane wyniki stanowią potwierdzenie wcześniejszych analiz, dotyczących kwalifikacji nauczycieli z zakresu pedagogiki specjalnej. Odsetek badanych, którzy posiadają kwalifikacje z pedagogiki specjalnej, jest zbliżony do grupy badanych, która pozytywnie ocenia swój stan wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej. Na tej podstawie można wysunąć tezę, że osoby, które posiadają kwalifikacje z pedagogiki specjalnej znacznie lepiej oceniają swoją wiedzę z tego zakresu. W mojej ocenie zbieżność ta nie jest przypadkowa, pomimo że udzielone odpowiedzi stanowią tylko deklaracje nauczycieli.

²² Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Impuls, Kraków 2011, s. 46.

²³ A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia...*, dz. cyt., s. 69.

Nie potwierdzają tego badania przeprowadzone przez Gajdzicę, który stwierdza, że połowa badanych nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej deklaruje brak przygotowania do pracy z uczniem o zaburzonym rozwoju. Nie umie określić swoich kompetencji aż 19%, 22% uważa, że jest przygotowana, natomiast tylko 4% badanych, posiadających kwalifikacje z pedagogiki specjalnej, zadeklarowało dobre przygotowanie do pracy z uczniem niepełnosprawnym²⁴. Podobne wnioski sformułowała na podstawie własnych obserwacji Danuta Al-Khamisy, która stwierdza, że „rzeczywista wiedza nauczycieli nie jest równoznaczna z ich wiedzą deklarowaną”²⁵.

Na podstawie analizy deklaracji badanych można wnioskować, że zakres przygotowania szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze kwalifikacji nauczycieli jest przeciętny. Mimo wysokiego wskaźnika posiadanych przez nauczycieli kwalifikacji z dziedziny pedagogiki specjalnej i proporcjonalnej do tego wskaźnika oceny wiedzy z tego zakresu w opiniach nauczycieli z uwagi na przyjęte kryteria oceny poszczególnych zakresów uznano go za przeciętny.

7.3. Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia nauczycieli

Zgodnie z ujęciem Kawuli wsparcie społeczne to rodzaj interakcji społecznej podejmowanej przez jedną lub dwie strony w sytuacji problemowej. Interakcja ta polega na wymianie informacji emocjonalnej bądź instrumentalnej²⁶. W kontekście niniejszych badań wsparcie społeczne stanowi właśnie rodzaj interakcji między wspieranym i wspierającym, między nauczycielem i osobami w jego środowisku zawodowym, tj. w ogólnodostępnej szkole wiejskiej²⁷. Zasobami wsparcia dla nauczycieli mogą być pojedyncze osobowe źródła wsparcia istniejące wewnątrz i na zewnątrz placówki szkolnej oraz instytucjonalne źródła wsparcia, którymi mogą być przedstawiciele placówek współpracujących ze szkołami. Według Banacha relacje, w których funkcjonują nauczyciele, tworzą płaszczyzny ogólnie rozumianej

²⁴ Z. Gajdzica, *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczącej się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] tegoż (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością...*, dz. cyt., s. 67.

²⁵ D. Al-Khamisy, dz. cyt., s. 262.

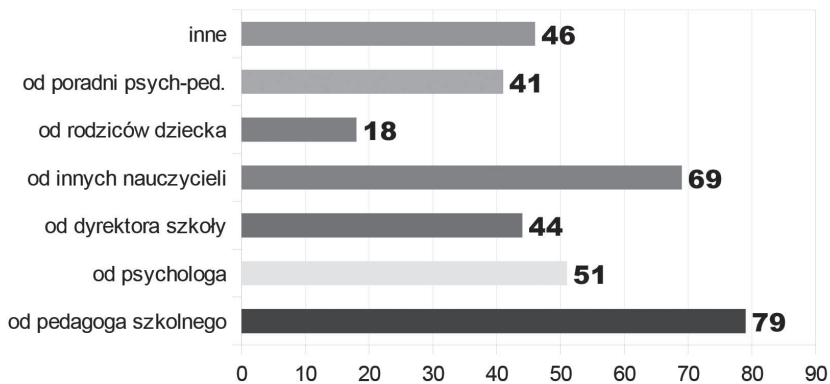
²⁶ S. Kawula, *Czynniki i sieć...*, dz. cyt.

²⁷ Wyniki badań prezentowane w niniejszym podrozdziale zostały wykorzystane w opublikowanym artykule B. Skotnicka, *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, [w:] Z. Gajdzica, M. Bełza (red.), *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, UŚ, Katowice 2016.

kultury pedagogicznej. Na płaszczyźnie tej obok relacji z uczniami i ich rodzicami istnieją inne potencjalne źródła wsparcia w układzie:
 nauczyciel – rada pedagogiczna, rada społeczna szkoły,
 nauczyciel – dyrektor, nadzór pedagogiczny,
 nauczyciel – instytucje doskonalenia²⁸.

W każdej z tych sytuacji nauczyciel może być zarówno „dawcą”, jak i „biorcą” wsparcia.

W celu ustalenia źródeł wsparcia nauczycieli szkół wiejskich zapytano ich, od kogo je otrzymują.



Wykres 5. Źródła wsparcia nauczycieli²⁹

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Wykres 5 pokazuje, z jakiego wsparcia korzystają badani nauczyciele. Respondenci mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Z analizy danych wynika, że na pytanie o źródła wsparcia nauczyciele najczęściej odpowiadali, wskazując pedagoga szkolnego (ponad połowa badanych) oraz innych nauczycieli (niespełna połowa badanych). Na wsparcie ze strony psychologa szkolnego mogło liczyć 51 nauczycieli, natomiast 1/3 respondentów wskazała na osobę dyrektora. Najrzadziej nauczyciele otrzymują wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Natomiast jeden ze 145 badanych nauczycieli podał, że nie potrzebuje żadnego wsparcia.

Odmienne układy źródeł wsparcia przedstawia w swoich badaniach Anna Szczęsna. Jej obszarem zainteresowań badawczych było wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli. Z badań wynika, że „naj-

²⁸ C. Banach, dz. cyt., s. 146.

²⁹ Liczba badanych – 145, każdy z badanych mógł wybrać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego dane umieszczone na wykresie oznaczają liczbę wskazań, podobnie jak w przypadku pozostałych wykresów słupkowych zamieszczonych w dalszej części pracy.

większą liczbę działań wspierających otrzymują nauczyciele od swoich koleżanek i kolegów z grona pedagogicznego”³⁰. Następnymi w kolejności źródłami wsparcia są: dyrektor szkoły, pedagog szkolny, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej. Na uwagę zasługuje fakt, że koleżanki i koledzy z grona pedagogicznego wydają się być w obu przypadkach tym „źródłem wsparcia społecznego nauczycieli, które wspiera nauczyciela największą liczbą rozmaitych działań”³¹. Wskazywanie na innych nauczycieli jako źródło wsparcia potwierdzają również badania przeprowadzone przez zespół badawczy: Ewy Putkiewicz, Barbary Murawskiej, Romana Dolaty. Wyniki opracowane na podstawie ich badań, pokazują, że inni nauczyciele stanowią podstawowe źródło wsparcia społecznego nauczycieli w sytuacjach trudnych³². Szczęsna zwraca również uwagę na szczególną rolę dyrektorów jako źródła wsparcia dla swoich pracowników. Podkreśla jednak, że istotne jest, aby organizowane przez nich formy wsparcia i doskonalenia były zgodne zarówno z potrzebami placówki, jak również z potrzebami jej uczestników. Autorka zaznacza, że „ważne jest również – jeśli nie najważniejsze – aby nie byli postrzegani dyrektorzy jako osoby utrudniające działania wychowawcze”³³. Można zaryzykować tezę, że usytuowanie dyrektora na dalszym planie wśród wymienionych źródeł wsparcia może być spowodowane tym, że jest on zwierzchnikiem, który motywuje do doskonalenia zawodowego przez kontrole i ocenianie. Może to stanowić pewną barierę w poszukiwaniu wsparcia i dlatego część nauczycieli woli skorzystać ze wsparcia płynącego ze strony pedagoga szkolnego czy innych nauczycieli, a w dalszej kolejności dopiero z pomocy dyrektora.

Zaskakująca jest natomiast odpowiedź o braku potrzeby uzyskania wsparcia. Odnotowali to również w swoich badaniach Karol Bidziński, Alicja Giermakowska, Anna Ozga, Mirosław Rutkowski. Uzyskany przez nich wynik dotyczy stosunkowo dużej grupy badanych nauczycieli, która zadeklarowała, że „nie odczuwa trudności w tak złożonym procesie, jakim jest wspieranie uczniów w realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych”³⁴

³⁰ A. Szczęsna, *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, UZ, Zielona Góra 2010, s. 147.

³¹ Tamże, s. 148.

³² B. Murawska, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego w świetle wyników badań ankietowych i wywiadów*, [w:] B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata (red.), *Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli a potrzeba nauczycieli w tym zakresie*, ISP, Warszawa 2005.

³³ A. Szczęsna, dz. cyt., s. 87.

³⁴ K. Bidziński, *Subiektywna ocena wsparcia zawodowego a nasilenie sytuacji trudnych odczuwanych przez nauczycieli podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Niepełnosprawność” 2004, nr 16, s. 123-124.

i znacznie przewyższa wartość otrzymaną przez autorkę niniejszej pracy. Zdaniem autorów cytowanej monografii deklarowany brak trudności, a zarazem związany z tym brak potrzeby wsparcia może być

wyrazem pedagogicznego optymizmu nauczycieli, wiary w osobiste i zawodowe kompetencje. Z drugiej zaś strony wynik ten może świadczyć o wąskich zdolnościach refleksyjnych, ale też może być sygnałem ograniczenia przyzwolenia danego sobie do odczuwania trudności w wykonywaniu zadań zawodowych³⁵.

Na podstawie uzyskanych danych, zgodnie z koncepcją wsparcia społecznego Kawuli, otrzymywane przez nauczycieli wsparcie umiejscowić można w następujących układach ludzkiego życia:

- Człowiek – człowiek (inni nauczyciele, dyrektorzy szkół, psycholog, pedagog szkolny),
- Człowiek – grupa (rodzina, grono przyjaciół, rodzice dzieci niepełnosprawnych),
- Człowiek – instytucje (Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna, GOPS),
- Człowiek – szersze układy (literatura fachowa, internet).

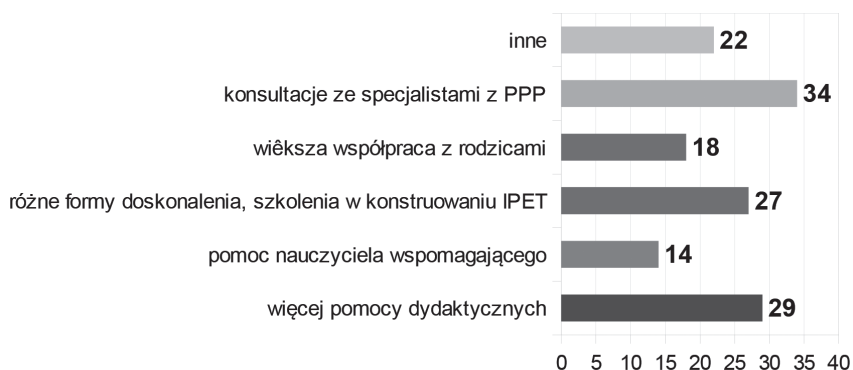
Wymienione układy społeczne stanowią jednocześnie „spirale życzliwości”, która może poprawić funkcjonowanie jednostki na kilka sposobów:

- może przyczynić się wprost do jak najszybszego usunięcia problemu,
- może uruchomić wewnętrzne zasoby jednostki do radzenia sobie w przyszłości w podobnych sytuacjach,
- może powodować aktywne poszukiwanie określonej pomocy³⁶.

Kolejnym badanym aspektem były oczekiwania nauczycieli w zakresie udzielanego im wsparcia. Badanym osobom zadano pytanie: Jakiego wsparcia oczekuje Pan/Pani jako nauczyciel? Respondenci mogli wskazać kilka oczekiwań. Poniższy wykres przedstawia odpowiedzi według ich częstotliwości występowania.

³⁵ K. Bidziński, A. Giermakowska, A. Ozga, M. Rutkowski, *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013, s. 288.

³⁶ S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz, *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, WSP, Olsztyn 1997, s. 16.



Wykres 6. Wsparcie oczekiwane przez nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że nauczyciele najczęściej oczekują wsparcia w postaci konsultacji ze specjalistami PPP, co piąta osoba – większej ilości pomocy dydaktycznych. W dalszej kolejności respondenci wskazywali na różne formy doskonalenia i szkolenia w konstruowaniu IPET oraz inne formy wsparcia, jak np. wymiana doświadczeń czy lekcje pokazowe. Analiza wyników badań wskazuje natomiast, że najmniej oczekiwanym przez nauczycieli wsparciem jest zatrudnienie nauczyciela wspomagającego. Można zatem stwierdzić, że wśród działań wspierających oczekiwanych przez nauczycieli dominują działania z kategorii wsparcia społecznego, określanego przez Kawulę jako wsparcie instrumentalne i informacyjne.

Kolejnym aspektem badań było określenie form wsparcia otrzymywanego przez nauczycieli. Zdaniem Banacha dyrektorzy szkół mogą odgrywać znaczącą rolę w doskonaleniu i wspieraniu nauczycieli. Do ich zadań należy bowiem tworzenie warunków do pracy z zespołem nauczycielskim, przyczynianie się do ich rozwoju, motywowanie do doskonalenia³⁷. Poprzez wspomniane działania mogą stać się również źródłem wsparcia dla swoich pracowników.

Aby zbadać tę kwestię, zapytano dyrektorów szkół, jakie formy wsparcia szkoła oferuje nauczycielom. Każdy z badanych dyrektorów mógł wskazać kilka takich form. Wykres 7 przedstawia odpowiedzi, według częstotliwości występowania poszczególnych form wsparcia.

³⁷ C. Banach, dz. cyt., s. 143.

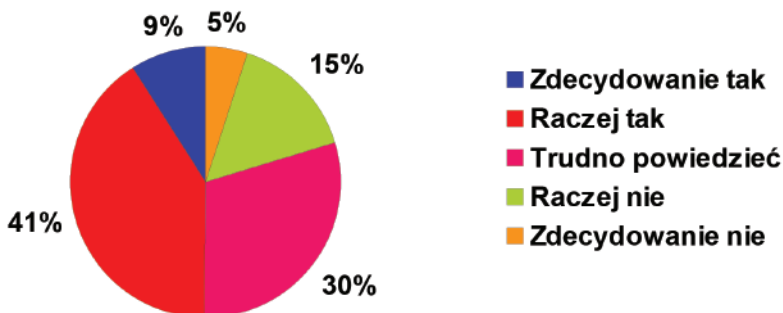


Wykres 7. Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli (N=29)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że najczęściej udzielaną przez szkołę formą wsparcia jest dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Każdy z dyrektorów potwierdził taką formę wsparcia. Drugie w kolejności jest organizowanie różnego rodzaju szkoleń i warsztatów dla nauczycieli, dziewięć szkół zapewnia nauczycielom konsultacje ze specjalistami, natomiast pięć wskazań dotyczyło zakupu pomocy dydaktycznych i cztery – zakupu literatury fachowej. Najrzadziej udzielaną formą wsparcia jest zatrudnianie specjalistów. Taką odpowiedź wskazało tylko dwóch dyrektorów. Można zatem stwierdzić, że wśród działań wspierających otrzymywanych przez nauczycieli dominują działania z kategorii wsparcia społecznego określanego przez Kawulę jako wsparcie instrumentalne i informacyjne.

Dalsza analiza pozwoliła wskazać, czy wsparcie udzielane nauczycielom pracującym z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest zadowalające.



Wykres 8. Zadowolenie z otrzymywanego wsparcia w opinii nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Otrzymane w wyniku badań dane wskazują, że respondenci zapytani o to, czy szkoła zapewnia im wystarczające wsparcie w pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, najczęściej odpowiadali *raczej tak*. Niestety tylko 9% badanych uważa, że wsparcie to jest całkowicie wystarczające (*zdecydowanie tak*), jednak co trzecia osoba badana nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Istotne jest, że ok 21% odpowiedzi było przeczących (*raczej nie* i *zdecydowanie nie*). Z uwagi na to, że 30% badanych nie potrafi określić, czy udzielane przez szkołę wsparcie jest wystarczające, czy nie, można domniemywać, że jednak nie spełnia ono ich oczekiwań. W związku z tym można przyjąć, że ok. 50% badanych uważa, że wsparcie udzielane przez szkołę jest wystarczające, a kolejne 50%, że wsparcie jest niewystarczające.

Sytuacja ta może być wynikiem rozbieżności między wsparciem otrzymywanym przez nauczycieli a oczekiwanym. Zobrazowanie wspomnianych różnic według kolejności wskazań przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 7. Wsparcie otrzymywane a oczekiwane w opinii nauczycieli

Lp.	Wsparcie oczekiwane	Wsparcie otrzymywane
1	Konsultacje ze specjalistami	Dofinansowanie doskonalenia zawodowego
2	Zakup pomocy dydaktycznych	Organizowanie szkoleń
3	Dofinansowanie doskonalenia zawodowego	Konsultacje ze specjalistami
4	Wymiana doświadczeń, lekcje pokazowe	Zakup pomocy dydaktycznych
5	Większa współpraca z rodzicami	Zakup literatury fachowej
6	Zatrudnienie nauczyciela wspomagającego	Zatrudnienie specjalistów

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań

Kawula podkreśla, że aby wsparcie społeczne było skuteczne, niezbędna jest spójność pomiędzy potrzebami biorcy a rodzajem udzielanego wsparcia³⁸. Można zatem postawić tezę, że w badanych szkołach brakuje spójności w interakcji pomiędzy oczekiwaniami nauczycieli w zakresie wsparcia a wsparciem otrzymywanym. Sytuacja ta może świadczyć o braku właściwej komunikacji pomiędzy uczestnikami owej interakcji.

Podobne wnioski wysunął na podstawie badań Bidziński ze współpracownikami³⁹. Zespół skupił się na analizowaniu opinii nauczycieli na te-

³⁸ S. Kawula, *Czynniki i sieć wsparcia...*, dz. cyt.

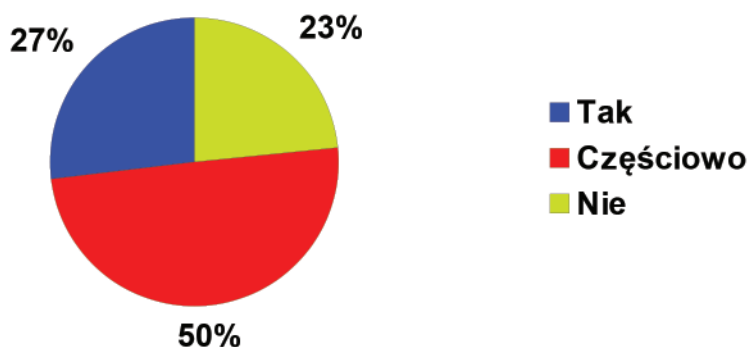
³⁹ K. Bidziński, A. Giermakowska, A. Ozga, M. Rutkowski, dz. cyt.

mat doświadczanych sytuacji trudnych podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów oraz oceną zapotrzebowania na wsparcie płynące od osób z najbliższego zawodowego otoczenia, dostępnością i efektywnością tego wsparcia. Z analizy ich badań wynika, że respondenci jako najbardziej potrzebne, dostępne i efektywne źródła wsparcia wskazali wsparcie płynące od innych nauczycieli oraz dyrektora. Natomiast pomimo stosunkowo wysokiego zapotrzebowania na wsparcie od szkolnych specjalistów, nauczyciele sygnalizowali ograniczoną dostępność i niewielką efektywność uzyskiwanego wsparcia. Analizując otrzymane wyniki badań, autorzy zadają ważne z perspektywy praktycznej pytanie: dlaczego nasileniu większości odczuwanych trudności nie towarzyszy zwiększone zapotrzebowanie na wsparcie płynące od specjalistów? Czy jest to spowodowane brakiem wiary nauczycieli w efektywność tego typu wsparcia, czy może wynikającym z codziennych doświadczeń przekonaniem o niedostępności tej formy pomocy⁴⁰?

Ważnym źródłem wsparcia dla nauczycieli powinni być także rodzice dzieci niepełnosprawnych. To przecież oni wiedzą o swoich dzieciach najwięcej i mogą podzielić się tą wiedzą, własnym doświadczeniem i spostrzeżeniami. Wspieranie nauczyciela w pracy z dzieckiem z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego przez rodziców tegoż dziecka ma istotne znaczenie, ponieważ pomaga usprawnić proces jego integracji ze środowiskiem rówieśniczym w szkole oraz przezwyciężyć trudności w nauce związane z ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności. Regularny kontakt z rodzicami sprzyja wymianie informacji na temat funkcjonowania ich dziecka – ucznia. Wymiana ta służy też nauczycielowi, który ma informację zwrotną, wskazującą efekty jego pracy i pozwalająca wybrać kierunki dalszych działań, dlatego współpraca ta powinna być regularna i mieć charakter dobrowolny, a nie wymuszony przez nauczyciela.

W związku z tym, że najrzadziej wskazywanym przez nauczycieli źródłem wsparcia byli rodzice dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, kolejnym aspektem, który został poddany analizie, było zbadanie zakresu tego wsparcia oraz jego form. Respondentom zadano następujące pytanie: Czy otrzymuje Pan/Pani wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego? Na wykresie poniżej przedstawiono rozkład udzielonych odpowiedzi.

⁴⁰ K. Bidziński, dz. cyt., s. 123.



Wykres 9. Wsparcie nauczycieli ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego (N=145)

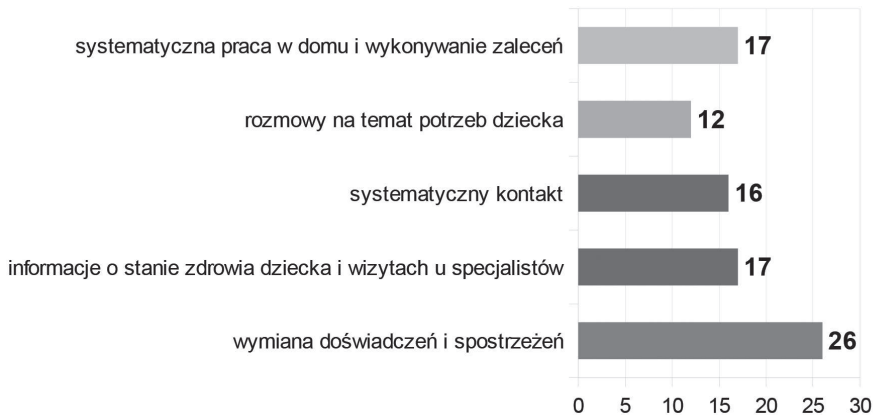
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z otrzymanych odpowiedzi wynika, że blisko połowa nauczycieli stwierdziła, że wsparcie otrzymywane ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego jest częściowe, natomiast co trzeci uważa, że takie wsparcie jest im udzielane. Ponad 23% nauczycieli stwierdziło, że nie otrzymuje wsparcia ze strony rodziców.

Podobne wnioski sformułowała Magdalena Bełza, która prowadziła badania komparatystyczne wśród nauczycieli angielskich, czeskich i polskich pracujących z uczniem niepełnosprawnym. W wyniku analizy badań autorka ustaliła, że 28% nauczycieli polskich i czeskich może liczyć na pomoc rodziców dziecka niepełnosprawnego. Nieco więcej wskazań pojawiło się ze strony nauczycieli angielskich – 44%. Współpraca z rodzicami oceniana jest różnie. Na regularną pomoc może liczyć 22% nauczycieli polskich, 33,1% czeskich i 44,7% angielskich. Wsparcia częściowego doświadcza 44,2% nauczycieli polskich, 33,6% czeskich oraz 22,1% angielskich. Warto zwrócić uwagę na to, że żaden z angielskich nauczycieli nie wskazał na brak współpracy z rodzicami, natomiast pięciu Czechów i dziewięciu Polaków wskazało taką odpowiedź, co w przypadku polskich nauczycieli stanowiło wynik najniższy⁴¹.

W kolejnej części badań poproszono nauczycieli o wskazanie form wsparcia udzielanego im przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Każdy z badanych nauczycieli mógł wskazać kilka form wsparcia. Wykres poniżej przedstawia odpowiedzi według częstotliwości występowania poszczególnych form wsparcia.

⁴¹ M. Bełza, *System edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, UŚ, Katowice 2015, s. 178.



Wykres 10. Formy wsparcia udzielanego przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opiniach nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Wśród osób, które odpowiedziały, że otrzymują jakiegokolwiek wsparcie ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, najczęściej nauczycieli wskazało na formę wymiany doświadczeń i spostrzeżeń, a w dalszej kolejności na otrzymywanie informacji o stanie zdrowia dziecka oraz systematyczne wykonywanie pracy w domu. Kolejną formą wsparcia był systematyczny kontakt z nauczycielem. Wśród najrzadziej wymienianych były rozmowy na temat potrzeb dziecka.

Gajdzica podkreśla, że brak współpracy pomiędzy rodzicami i nauczycielami może być wynikiem wielu czynników, wśród których wymienia: negatywne nastawienie rodziców do szkoły w ogóle, nieumiejętne postępowanie nauczycieli oraz ich brak zrozumienia dla trudnej sytuacji rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne, czynniki osobowe oraz nierealne wzajemne oczekiwania⁴².

Na podstawie analizy zaprezentowanych w tym podrozdziale deklaracji badanych trudno jest określić jednoznacznie zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze wsparcia nauczycieli. Z jednej strony szkoły oferują dosyć szeroki zakres form wsparcia, z drugiej zaś – zakres ten jest nieadekwatny do potrzeb nauczycieli, czyli jest niewystarczający. Mimo odnotowania szeregu działań wspierających nauczycieli, z powodu braku spójności pomiędzy wsparciem otrzymywanym przez nauczycieli a wsparciem oczekiwanym nie wybrano żadnej z opcji. Warto zatem, aby dyrektorzy szkół prowadzili ewaluację działań wspierających i na jej podstawie podejmowali działania, które pomogą nauczycielom w ich codziennej pracy i odniosą zamierzony skutek. Udzielanie wsparcia

⁴² Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne...*, dz. cyt., s. 180-181.

bez wcześniejszego rozpoznania potrzeb nauczycieli w tym zakresie staje się działaniem pozornym, które nie spełnia swojego zadania.

7.4. Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia rodziny

Rodzina i szkoła stanowią dwa podstawowe środowiska wychowawcze, których wpływ ma istotne znaczenie na zaspokajanie potrzeb biopsychopolecznych jej członków. Wpływ ten jest korzystny wtedy, gdy oba środowiska współpracują ze sobą. Współpraca ta powinna mieć charakter dwukierunkowy i polegać na wzajemnym wspieraniu się, bowiem

elastyczna współpraca między nimi w zaspokajaniu potrzeb rozwoju bio-psycho-socjo-kulturalnego dziecka może być określana jako współdziałanie, czyli działanie uzgodnione wzajemnie i wspólnie, realizowane w porozumieniu⁴³

i nie pozostaje bez znaczenia dla zaspokajania potrzeb rozwojowych dziecka, szczególnie niepełnosprawnego. Dane zawarte w literaturze przedmiotu wskazują na to, że harmonijne współdziałanie rodziny i szkoły w znacznym stopniu wspomaga prawidłowy rozwój dziecka⁴⁴. Współpraca ta jednak często ma charakter okazjonalny lub polega na świadczeniu doraźnych form pomocy materialno-usługowej przez rodziców na rzecz szkoły, lub na przekazywaniu informacji o postępach ucznia przez nauczycieli. Maciarz zwraca uwagę na to, że

społeczne wsparcie ma szczególne znaczenie w sytuacjach trudnego rodzicielstwa. [...] które może stać się szczególnie trudne, gdy dziecko obciążone jest przewlekłą chorobą, zespołem wad wrodzonych i niepełnosprawnością⁴⁵.

Sytuacje te mogą pojawiać się w różnych sferach życia rodziny i stanowią one źródła potrzeb na dany rodzaj wsparcia⁴⁶. W takich właśnie okolicznościach znajdują się rodzice dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Toteż szkoła powinna dołożyć wszelkich starań, aby wsparcie udzielane rodzinie było skuteczne, adekwatne do potrzeb i przyczyniało się do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności. Istotne znaczenie w udzielaniu wsparcia przez szkołę ma znajomość środowiska rodzinnego dziecka, jego problemów oraz potrzeb. Sytuacja ta nabiera szczególnego

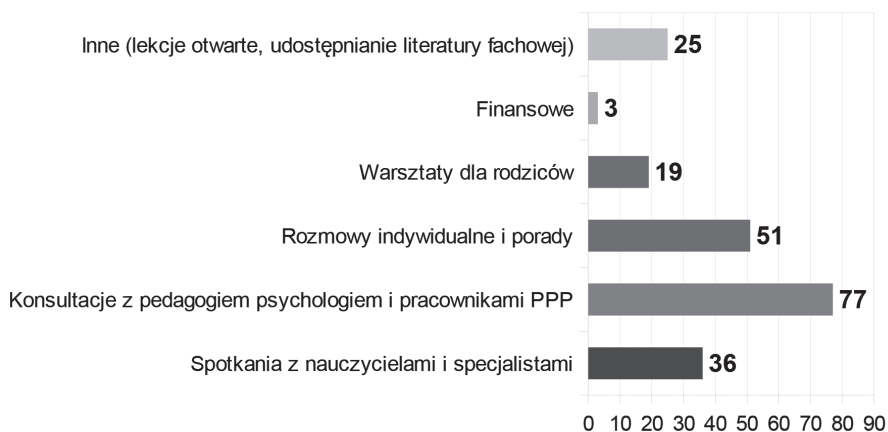
⁴³ D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Impuls, Kraków 2008, s. 18.

⁴⁴ Zob. G. Koźmiński (red.), *Efektywna współpraca nauczycieli i rodziców*, „K&K”, Złotów–Piła 2002, s. 6; S. Rogala, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, PWN, Warszawa 1989, s. 23; M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 47.

⁴⁵ A. Maciarz, *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Żak, Warszawa 2009, s. 158-160.

⁴⁶ Tamże.

znaczenia w przypadku środowiska wiejskiego, gdyż z uwagi na utrudniony dostęp do instytucji udzielających pomocy rodzinie dziecka niepełnosprawnego funkcję tę powinna pełnić szkoła wiejska. Niezbędne staje się zatem wyposażenie nauczycieli w umiejętności współdziałania z rodzicami, aktywizowania rodziców i zachęcania ich do współpracy ze szkołą. Aby taki model współpracy miał miejsce, konieczne jest – zdaniem Anny Florek – przygotowanie do niego nauczycieli i rodziców oraz znalezienie wspólnej płaszczyzny dla takiego współdziałania, którego najważniejszym celem będzie wspólna troska o wychowanie dziecka i jego prawidłowy rozwój⁴⁷. Dlatego każda szkoła powinna dążyć do tego, aby wypracować taki model współpracy z rodzicami, w którym byłiby oni współtwórcami procesu edukacji, wspieranymi przez nauczycieli, zgodnie z przyjętym przez nich systemem wartości. Zdaniem Doroty Smykowskiej „aby wysiłki nauczycieli i rodziców zaowocowały jak najpełniejszym rozwojem dzieci, niezbędne jest uczestnictwo nauczycieli w procesie wychowania, a rodziców w procesie nauczania”⁴⁸. Z uwagi na to, że wsparcie społeczne nie tylko ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale również jego rodziny stanowi istotny element przygotowania szkoły do edukacji inkluzyjnej, zagadnienie to uczyniono kolejnym aspektem badań. Badanym nauczycielom i dyrektorom zadano pytanie, jakie formy pomocy/wsparcia szkoła oferuje rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.



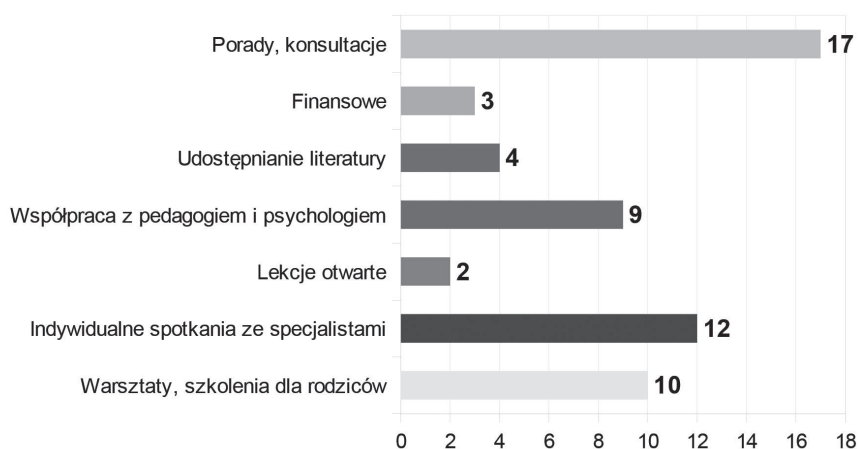
Wykres 11. Formy pomocy/wsparcia oferowane przez szkołę rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

⁴⁷ A. Florek, *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele-płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych”*, [w:] M. Mendel (red.), dz. cyt., s. 50.

⁴⁸ D. Smykowska, dz. cyt., s. 35.

Z analizy zebranych danych wynika, że najczęściej wskazywaną przez nauczycieli formą pomocy dla rodziców uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są konsultacje z pedagogiem, psychologiem i pracownikami PPP oraz rozmowy indywidualne i porady, zaś najrzadziej wskazywano na wsparcie finansowe. Na uwagę zasługuje fakt, że tylko 51 wskazań nauczycieli to rozmowy indywidualne i porady. Ten rodzaj wsparcia wydaje się być najprostszą formą pomocy, do której potrzebne jest tylko osobiste zaangażowanie nauczyciela. Jest to jednak bardzo ważna forma pomocy, gdyż każdy kontakt indywidualny nauczyciela czy innego specjalisty z rodzicem może pozwolić na wzajemne przekazanie ważnych informacji na temat dziecka, poglądów o możliwościach i ograniczeniach rozwojowych dziecka oraz jego potrzebach. Wspierając w ten sposób rodziców, nauczyciele sami pozyskują wsparcie informacyjne na temat danego ucznia.



Wykres 12. Formy pomocy/wsparcia oferowane rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez dyrektorów (N=29)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Natomiast w opiniach dyrektorów szkół najczęściej wskazywaną formą pomocy rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego są porady/konsultacje. Drugą z kolei pod względem częstości wymienianą formą pomocy są indywidualne spotkania ze specjalistami, trzecią zaś – warsztaty i szkolenia dla rodziców.

Z uwagi na uwarunkowania środowiskowe na wsi dostęp do instytucji świadczących pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego jest znacznie trudniejszy niż w przypadku środowiska miejskiego. Duże odległości od ośrodków miejskich, w których skupiona jest większość instytucji pomocowych, utrudniony dojazd oraz często niska świadomość rodziców dotycząca możliwości pozyskania wsparcia, a niekiedy bierność lub bezradność w tym

zakresie wskazują na potrzebę prowadzenia tego rodzaju działań przez szkołę. Organizowanie spotkań i konsultacji ze specjalistami na terenie szkoły może umożliwić niektórym rodzicom kontakt ze specjalistami i ułatwić uzyskanie porady bądź wskazówek do dalszej pracy, a także pomóc w rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów wychowawczych, wynikających z niepełnosprawności dziecka. Dlatego kolejnym zagadnieniem poddanym analizie było organizowanie przez szkołę spotkań i konsultacji ze specjalistami, przeznaczonych dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badanym dyrektorom zadano pytanie, czy szkoła organizuje spotkania i konsultacje ze specjalistami dla rodziców dzieci z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Z otrzymanych danych wynika, że dyrektorzy w zdecydowanej większości (83%) potwierdzili, że w szkole organizuje się takie spotkania.

Na podstawie analizy przeprowadzonych badań można wnioskować, że zarówno w opiniach nauczycieli, jak i dyrektorów najczęściej świadczą formą wsparcia rodzinie jest wsparcie informacyjne, kolejną – wsparcie instrumentalne, natomiast najrzadziej stosowaną formą wsparcia rodziny jest wsparcie rzeczowe i emocjonalne. Biorąc pod uwagę wszystkie badane aspekty wsparcia, można wnioskować, że zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej w obszarze wsparcia rodziny jest przeciętny. Ważne jest, aby zacieśniać współpracę rodziny ze szkołą oraz podejmować działania mające na celu zbliżenie obu środowisk w celu ustalenia optymalnych warunków do rozwoju i funkcjonowania dziecka niepełnosprawnego zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Pomocnym okazałoby się diagnozowanie potrzeb rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne oraz budowanie dialogu z rodziną, opartego na zaufaniu i współpracy, a nie na krytyce czy ocenianiu. Dlatego działania szkoły powinny być nastawione na poszerzanie obszarów działań wspierających rodzinę, ze szczególnym uwzględnieniem wsparcia emocjonalnego.

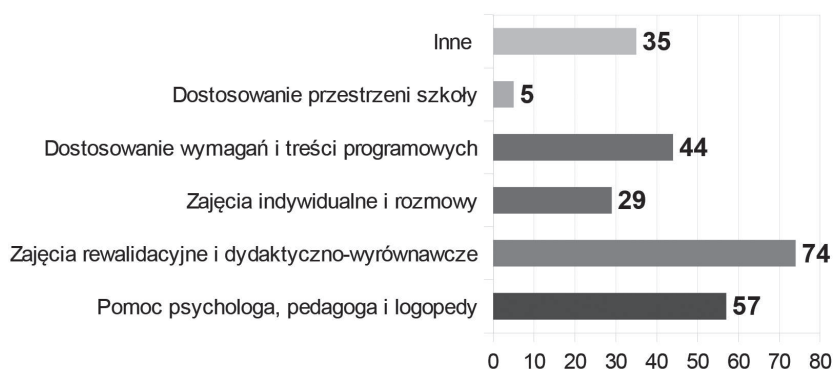
7.5. Przygotowanie szkoły wiejskiej w obszarze wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego

Rozporządzenie MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, niedostosowanej społecznie i zagrożonej niedostosowaniem społecznym nakłada na szkoły ogólnodostępne obowiązek przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz zapewnienia tej grupie uczniów stosownego wsparcia⁴⁹. Zadaniem szkoły ogólnodostępnej jest udzielanie uczniom niepełnospraw-

⁴⁹ Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).

nym wsparcia w celu zaspokojenia ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wsparcie to może przybierać różne formy, począwszy od wyposażenia szkoły w elementy infrastruktury ułatwiające poruszanie się oraz funkcjonowanie w szkole, przez dobrze przygotowaną kadrę legitymującą się wysokimi kwalifikacjami, która zna potrzeby każdego ucznia, potrafi zastosować odpowiednie metody, środki i pomoce dydaktyczne oraz indywidualizować pracę z nim poprzez stworzenie mu odpowiednich warunków do maksymalnego rozwoju, na miarę jego możliwości, po wsparcie rzeczowe (materialne) w postaci różnego typu dofinansowania lub zakupu niezbędnych przyborów czy sprzętu. Wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nabiera szczególnego znaczenia na terenach wiejskich, gdzie utrudniony jest dostęp do specjalistycznych placówek wspierających rozwój dziecka. Znacznie częściej niż w przypadku środowisk miejskich występują tu zaniedbania środowiskowe wynikające z ubóstwa bądź niskiej świadomości rodziców dotyczącej zaspokajania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych dziecka oraz niwelowania deficytów. Na wsi znacznie mniejsze są też szanse na rozwój zainteresowań czy indywidualnych uzdolnień realizowanych poza szkołą z uwagi na brak lub znikomą liczbę instytucji kultury. Często również sytuacja finansowa rodziny nie pozwala na korzystanie z dodatkowych zajęć organizowanych odpłatnie, a konieczność dowożenia dzieci na zajęcia dodatkowe stanowi również istotną przeszkodę. Dlatego ważne jest, by zajęcia odbywały się na terenie szkoły i były organizowane tak, by uczniowie mogli korzystać z nich po zajęciach obowiązkowych. Zwiększy to szanse na uczestnictwo w nich dzieci, których rodzice nie są w stanie zapewnić im transportu. W tym przypadku dzieci będą mogły korzystać z transportu organizowanego przez gminę.

Szczególnie ważne jest zatem wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych na wsi i znaczącą rolę w tym procesie przypisuje się szkole wiejskiej. Działania wspierające organizowane przez szkołę na rzecz uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w znacznym stopniu mogą przyczynić się nie tylko do niwelowania deficytów rozwojowych wynikających z niepełnosprawności, ale również do wyrównywania szans edukacyjnych uczniów z terenów wiejskich. W celu sprawdzenia form wsparcia, zapytano nauczycieli, jakie wsparcie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ich szkole.



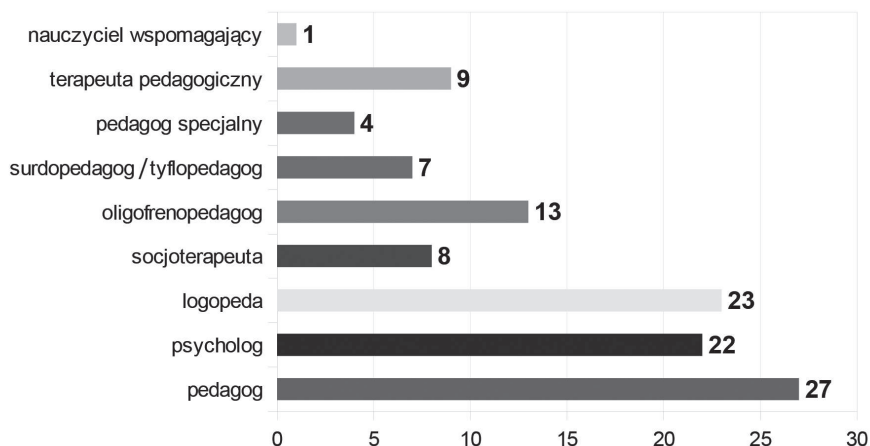
Wykres 13. Formy wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole w opinii nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy zgromadzonych danych wynika, że nauczyciele, zapytani o wsparcie, jakie otrzymuje uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, najczęściej wskazywali na zajęcia rewalidacyjne i dydaktyczno-wyrównawcze. Nieco rzadziej wskazywano na pomoc psychologa, pedagoga i logopedy oraz dostosowanie wymagań i treści programowych. W dalszej kolejności nauczyciele zwracali uwagę na pomoc finansową i rzeczową oraz zajęcia indywidualne i rozmowy. Natomiast najrzadziej wymienianą formą wsparcia było dostosowanie przestrzeni szkoły (tylko pięć wskazań).

Zgromadzony w szkole kapitał ludzki w postaci wiedzy i kompetencji nauczycieli może w znacznym stopniu wpływać na zakres wsparcia udzielanego uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz przyczyniać się do rozwijania kapitału ludzkiego tej grupy uczniów. Ważną rolę w tym procesie odgrywają specjaliści zatrudnieni w szkole, tj. psycholog, pedagog, logopeda. Ich obecność na co dzień w szkole zwiększa dostępność wsparcia. Służą oni bowiem pomocą w chwili, gdy jest ona potrzebna. Sytuacja ta sprzyja tworzeniu kapitału społecznego, ponieważ zarówno obecność specjalistów, jak i pomoc przez nich udzielana daje poczucie bezpieczeństwa nie tylko uczniom, ale również rodzicom i nauczycielom.

Analizie poddano zatrudnianie przez szkoły specjalistów niezbędnych do zabezpieczania potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz mogących udzielić stosownego wsparcia poprzez prowadzone działania wynikające z ich kompetencji zawodowych. Dyrektorom zadano pytanie, jakich specjalistów zatrudniają w swoich szkołach.



Wykres 14. Specjaliści zatrudnieni w szkole w opinii dyrektorów (N=29)

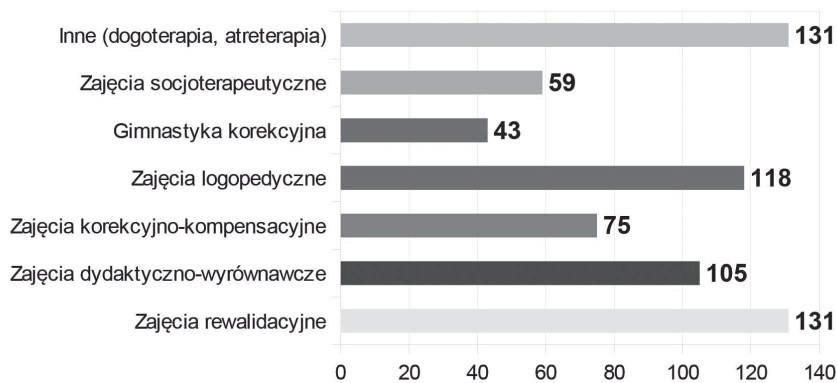
Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Z analizy uzyskanych danych wynika, że najczęściej wskazywani specjaliści, którzy są zatrudnieni w szkole, to pedagodzy oraz logopedzi i psychologowie. Mniej niż połowa dyrektorów zatrudnia w szkole oligofrenopedagogów. W dalszej kolejności dyrektorzy wskazywali specjalistów terapii pedagogicznej, socjoterapeutów, specjalistów z zakresu surdopedagogiki i tyflopedagogiki. Najrzadziej zaś zatrudniani są pedagodzy specjaliści oraz nauczyciele wspomagający (tylko jedna odpowiedź). Dodać należy, że wskazani specjaliści w większości szkół są przyjmowani tylko na część etatu lub stanowią grupę nauczycieli, którzy legitymują się dodatkowymi kwalifikacjami i pełnią jednocześnie dwie funkcje. Ponadto z opinii dyrektorów uzyskanych podczas badań ankietowych wynika, że brak specjalistów w szkole stanowi znaczne utrudnienie w organizowaniu wsparcia dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Niestety ograniczone środki finansowe budżetów gmin nie pozwalają na zwiększenie zarówno zatrudnienia specjalistów, jak i wymiaru godzin dla tych już zatrudnionych, co w opinii dyrektorów stanowi pewne utrudnienie w realizacji zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów. Podobne wnioski sformułowała na podstawie swoich badań Zamkowska, badająca wsparcie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej. Zdaniem autorki „liczba specjalistów zatrudnionych w szkołach jest niewielka i niewystarczająca w stosunku do potrzeb uczniów”⁵⁰.

Podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są obok obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych także za-

⁵⁰ A. Zamkowska, *Formy wsparcia ucznia...*, dz. cyt., [w:] Z. Gajdzica (red.), *Spoleczne i edukacyjne...*, dz. cyt., s. 65.

jęcia rewalidacyjne prowadzone dla uczniów niepełnosprawnych oraz zajęcia pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁵¹, zatem obowiązkiem szkół jest organizowanie takich form pomocy, by zapewnić uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych odpowiednie wsparcie, które zwiększa możliwości danego ucznia oraz przyczynia się do zwiększania jego zasobów. „[...] te zasoby są różne dla różnych osób i mogą stanowić ważną przewagę dla dzieci i młodzieży w rozwoju ich kapitału ludzkiego”⁵². Udział w zajęciach pozalekcyjnych stanowi istotny element wsparcia dla uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, dlatego w toku dalszych badań postanowiono ustalić, z jakich form pomocy psychologiczno-pedagogicznej korzystają uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych w badanych szkołach. Rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie poniżej.



Wykres 15. Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w opinii nauczycieli (N=145)

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

Według opinii nauczycieli uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego korzystają z zajęć rewalidacyjnych oraz z innych form pomocy, tj. dogoterapia czy arteterapia. Kolejną formą wskazaną przez nauczycieli były zajęcia logopedyczne, a także dydaktyczno-wyrównawcze. Połowa respondentów wskazała na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne jako dostępną formę pomocy. Najrzadziej wykorzystywaną formą wymienioną przez nauczycieli była gimnastyka korekcyjna.

Inną formą wsparcia są zajęcia pozalekcyjne organizowane przez szkoły dla wszystkich uczniów. Zajęcia te pomagają w rozwijaniu zainteresowań

⁵¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59 i 940).

⁵² J. Coleman, *Foundations of social theory*, The Belknap Press, Cambridge–London, s. 300, za: P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny i edukacja*, PWN, Warszawa 2014.

oraz indywidualnych uzdolnień oraz wspomagają rozwijanie własnych pasji. „Duża różnorodność zajęć pozalekcyjnych i nadobowiązkowych sprawia, że uczniowie zdobywają pełniejszą wiedzę o otaczającym świecie oraz realizują się w czasie wolnym”⁵³. Jest to ważne w przypadku dzieci ze środowisk wiejskich, w których często brak jest stymulacji środowiskowej oraz warunków do realizowania własnych zainteresowań w domu. W toku badań analizie poddano organizowanie przez szkoły zajęć pozalekcyjnych. Z zebranych informacji wynika, że wszystkie badane szkoły organizują takie zajęcia. Oferta jest zróżnicowana od kilku do kilkunastu różnego typu zajęć. Głównie są to koła przedmiotowe, zajęcia sportowe (SKS, karate, tenis, szachy, piłka nożna, boks), zajęcia artystyczne (koła plastyczne, teatralne) oraz muzyczne (zumba, zespoły tańca, chór) a także ZHP. W zajęciach tych uczestniczą wszyscy uczniowie, co dodatkowo sprzyja integracji rówieśniczej poprzez zabawę i sport. Uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych sprawia, że uczniowie z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oprócz realizacji własnych pasji mogą także odnosić sukcesy, które budują ich poczucie wartości. Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynika, że uczniowie ci najczęściej wybierają zajęcia sportowe, artystyczne i muzyczne. Organizowanie zajęć pozaszkolnych, zdaniem Chrzanowskiej, wymaga jednak od placówki zaangażowania osobistego nauczycieli oraz pozyskania środków finansowych przez dyrektorów szkół, potrzebnych na ich realizację⁵⁴.

Analizując wszystkie badane aspekty wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, organizowanego i udzielanego przez szkoły, można wnioskować, że zakres przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej, w opiniach badanych, w obszarze wsparcia ucznia jest szeroki, czyli wystarczający. W tym obszarze badane szkoły wykazały się zarówno różnorodnością działań wspierających, jak i wysokim odsetkiem zatrudnionych specjalistów, których pomoc bezpośrednio przyczynia się do zwiększenia działań wspierających świadczonych na rzecz uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Badane szkoły przygotowują również w ramach działań wspierających bogatą ofertę zajęć pozalekcyjnych, które pozwalają na rozwijanie uzdolnień uczniów i odnoszenie sukcesów, co ma niebagatelne znaczenie w przypadku uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

⁵³ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji...*, dz. cyt., s. 157.

⁵⁴ Tamże.

ROZDZIAŁ 8

Propozycje rozwiązań praktycznych – implikacje dla praktyki edukacji inkluzyjnej

8.1. Od problemów do rozwiązań – refleksje ogólne ze zrealizowanego projektu badawczego

W dobie toczących się przemian gospodarczych i społecznych, dotyczących różnych dziedzin życia, zmianie ulega również szkoła, która ewoluuje od szkoły zamkniętej do szkoły wykorzystującej w pełni potencjał edukacyjny, tkwiący we wpływach szerszego środowiska. Bogusław Śliwerski wskazuje, że

szkoły powinny być centrami kultury i oświaty wielopokoleniowej, otwartego dostępu do źródeł wiedzy dla osób różnych generacji, a nie tylko dla dzieci i młodzieży objętych powszechnym obowiązkiem szkolnym¹.

Szczególnie ważne jest to w przypadku środowiska wiejskiego, gdzie niezmiennie szkoła stanowi jeden z najważniejszych elementów środowiska społecznego. W systemie współczesnych uwarunkowań środowiskowych szkoła wiejska nadal pełni rolę głównego ośrodka kultury. Jest więc nie tylko miejscem nauki dla dzieci z okolicznych wsi, ale także ważnym miejscem spotkań, wydarzeń kulturalnych oraz bardzo często centrum rozwoju wsi. Umieszczenie szkoły w społecznym systemie rozwoju przypisuje jej znaczącą rolę i wyznacza nowe kierunki działania zgodne z wymogami współczesności, które zmierzają w stronę kształtowania kompetencji osobowościowych, społecznych i zawodowych, niezbędnych do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Dlatego zdaniem Szempruch

warto uświadomić sobie, że istotne jest to wszystko, czego uczniowie doświadczają w szkole i co wywiera na nich wpływ, a zatem nie tylko wiadomości

¹ B. Śliwerski, *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), dz. cyt., s. 79.

i umiejętności, lecz także wzory postępowania, założenia dotyczące edukacji, przyjmowane wartości oraz sposoby nauczania i uczenia się².

Autorka zwraca również uwagę na to, że w celu kształtowania szerokiej palety kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w przyszłości, uczniowie powinni kształcić się na różne sposoby i w wielu obszarach³. Szczególnie ważne staje się to, gdy mamy do czynienia z edukacją uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. W tym przypadku zadaniem szkoły staje się nie tylko dostarczanie wiedzy, ale również kształtowanie umiejętności społecznych, niezbędnych do późniejszego funkcjonowania w społeczeństwie oraz pełnienia określonych ról społecznych. W osiągnięciu tych celów ważny jest odpowiedni klimat pracy szkoły, wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli, ciągle poszukiwanie doskonalenia praktyki edukacyjnej oraz ewaluacja pracy dydaktyczno-wychowawczej. Efektem działań szkoły powinno być ukształtowanie umiejętności i wiedzy wychowanków adekwatnie do ich możliwości oraz potrzeb codzienności i przyszłości.

Nadzieją na poprawę funkcjonowania szkoły wiejskiej jest zgromadzony w niej kapitał ludzki kształtujący kapitał społeczny poprzez sieć inicjatyw oddolnych podejmowanych na rzecz poprawy sytuacji wszystkich uczniów, w tym niepełnosprawnych. Kapitał społeczny, ludzki i strukturalny, zdaniem Krystyny Marzec-Holki, wynika z poziomu uczestnictwa społeczeństwa, mieszkańców środowisk lokalnych w konstruowaniu rzeczywistości edukacyjnej szkoły⁴. W działaniach tych punktem odniesienia dla funkcjonowania makrosystemu i podstawą otwarcia się na różnorodność i wychowanie ku wartościom stawiającym w centrum podmiotowość człowieka i jego prawo do funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia społecznego jest mikrosystem, stanowiący mikroświat kultury lokalnej, specyficzny dla danego regionu, którego integralną częścią jest szkoła wiejska. Winiarski zauważa, że istnieje ścisła zależność pomiędzy efektywnością dydaktyczno-wychowawczą szkoły a stopniem zorganizowania i zintegrowania społeczności lokalnej, głównie ze względu na realizację zadań edukacyjnych. Dlatego szkoła powinna rozszerzać swoją działalność pozalekcyjną i pozaszkolną po to, aby być nosicielem wartości społeczno-wychowawczych⁵.

² J. Szempruch, *Nauczyciel...*, dz. cyt., s. 240.

³ Tamże.

⁴ K. Marzec-Holka, *Kapitał społeczny jako predyktor konstruowania rzeczywistości w środowisku lokalnym*, [w:] tejże (red.), przy współp. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, UKW, Bydgoszcz 2009, s. 96-97.

⁵ M. Winiarski, *Rodzina...*, dz. cyt., s. 263.

W obliczu wyzwań współczesności szkoła wiejska boryka się z wieloma problemami natury finansowej, kadrowej i lokalowej. Zróżnicowanie ekonomiczne gmin sprawia, że warunki pracy w poszczególnych szkołach wiejskich są odmienne. W dobrej sytuacji znajdują się szkoły zlokalizowane w dużych, bogatych gminach. Te najczęściej dysponują nowoczesną bazą lokalową oraz są odpowiednio wyposażone do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych. W dużo gorszej sytuacji znajdują się małe, stare szkoły, położone daleko od siedziby gminy lub zlokalizowane w gminach o niskich dochodach. Baza lokalowa tych placówek nie jest najczęściej przygotowana do przyjęcia uczniów niepełnosprawnych i pracy z nimi. Często nie ma też perspektyw na poprawę trudnych warunków lokalowych z uwagi na brak środków finansowych przeznaczonych na ten cel w budżetach gmin. Są to często gminy o charakterze rolniczym, charakteryzujące się wysokim stopniem bezrobocia (tereny po byłych PGR-ach) oraz niskim poziomem kapitału ludzkiego i społecznego mieszkańców.

Kolejnym problemem jest likwidacja małych szkół wiejskich będąca wynikiem polityki oświatowej władz samorządowych, które zamykają te placówki z uwagi na niewielką liczbę uczniów. Niż demograficzny przyczynił się w znacznym stopniu do likwidacji wielu szkół, w tym dwóch znajdujących się w badanym przez autorkę niniejszej pracy powiecie bydgoskim. Wizja likwidacji szkoły oraz ciągły strach przed utratą pracy przez nauczycieli wiejskich nie sprzyjają zapewne ich rozwojowi zawodowemu. Podnoszenie kwalifikacji często związane jest nie z wewnętrzną potrzebą samodoskonalenia się, lecz z możliwością otrzymania gratyfikacji lub z zabezpieczeniem się przed utratą pracy. Taka motywacja nie jest z pewnością właściwa z punktu widzenia zaspokajania potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Znacznym utrudnieniem dla funkcjonowania szkół wiejskich oraz realizacji idei edukacji inkluzyjnej jest również nieprzejrzyste prawo oświatowe. Około 230 aktów prawnych opisujących i regulujących pracę szkół stanowi nie lada wyzwanie nie tylko dla dyrektorów tych placówek i nauczycieli, ale również dla prawników. Sytuacji tej nie ułatwiają również ciągłe nowelizacje ustaw i rozporządzeń (średnio kilka razy w roku). Reformy zapowiadane i przeprowadzane przez kolejne rządy nie sprzyjają stabilizacji pracy szkoły i stanowią źródło ciągłych obaw i nieporozumień. W tej skomplikowanej rzeczywistości edukacyjnej ważną rolę w obronie szkół wiejskich oraz w ich rozwoju odgrywają stowarzyszenia lokalne zrzeszające mieszkańców wsi. Inicjatywy oddolne społeczności lokalnej mają wpływ na kształtowanie polityki oświatowej i stanowią często jedyny ratunek przed likwidacją szkoły. Budowanie kultury szkoły inkluzyjnej jako miejsca współpracy wszystkich podmiotów edukacji, tj. uczniów pełno- i niepełnosprawnych, ich rodziców, nauczycieli, specjalistów oraz władz samorządowych i środowiska lokalnego

przyczyni się z pewnością do poprawy jej przygotowania i funkcjonowania oraz realizacji nauczania inkluzyjnego na najwyższym poziomie.

8.2. W kierunku edukacji włączającej – propozycje zmian systemowych w kontekście teorii Urie Bronfenbrennera

Analiza literatury z zakresu pedagogiki specjalnej, społecznej oraz socjologii, dotyczącej szkoły wiejskiej oraz jej przygotowania do edukacji inkluzyjnej, pozwoliła na poznanie teoretycznych podstaw, będących przedmiotem dociekań niniejszej publikacji. Cel teoretyczno-poznawczy został zrealizowany poprzez rozpoznanie i opisanie przygotowania szkół wiejskich do edukacji inkluzyjnej w obszarze infrastruktury, kwalifikacji nauczycieli, wsparcia nauczycieli, ucznia i jego rodziny. Cel praktyczno-wdrożeniowy stanowiło opracowanie – na podstawie wniosków wynikających z badań – zaleceń dotyczących poprawy sytuacji edukacyjnej ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej. Do opracowania propozycji rozwiązań praktycznych skłoniła autorkę również analiza materiału zgromadzonego w toku badań. Proponowana koncepcja nie stanowi krytyki istniejącego systemu, lecz ma na uwadze jak najlepsze zabezpieczenie biopsychospołecznych potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w ogólnodostępnej szkole wiejskiej. Proponowane zalecenia mogą być także wskazówką dla organów zarządzających. Wnioski płynące z badań oraz pogłębiona analiza ich wyników mogą stać się pomocne w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych przez lokalne władze samorządowe w szkołach wiejskich na obszarze nie tylko badanego powiatu, ale także w ujęciu znacznie szerszym.

Podstawę do opracowania rozwiązań praktycznych stanowi bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera⁶. Wyróżnione przez tego psychologa systemy mikro, mezo, egzo i makro⁷ zostaną wykorzystane do umiejscowienia w nich odpowiednich działań przyczyniających się do poprawy funkcjonowania szkoły wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej oraz zaspokajania potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczeniem o kształceniu specjalnym. Szkoła stanowi centralny punkt, na którego funkcjonowanie wpływają działania prowadzone w ramach poszczególnych systemów. Jest ona siedliskiem rozwoju, w którym uczeń z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego nawiązuje relacje i funkcjonuje w grupie rówieśniczej. Wyodrębnione poniżej kategorie zmian dla praktyki edukacyjnej stanowią

⁶ U. Bronfenbrenner, *The Ecology...*, dz. cyt., za: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia...*, dz. cyt., s. 187.

⁷ Tamże.

autorską koncepcję działań w różnych nakładających się na siebie siedliskach funkcjonowania ucznia.

1. Działania na poziomie mikrosystemu

- stworzenie optymalnych warunków do nauki i rozwoju uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego na poziomie klasy i szkoły,
- zwiększenie ilości pomocy dydaktycznych,
- poprawa infrastruktury szkoły,
- wsparcie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, jego rodziny oraz nauczycieli z nim pracujących,
- budowanie poczucia zespołowości.

2. Działania na poziomie mezosystemu

- współpraca szkoły z innymi elementami środowiska lokalnego,
- współpraca z samorządem lokalnym,
- wzmacnianie roli rodziców,
- rozwój samorządności szkolnej.

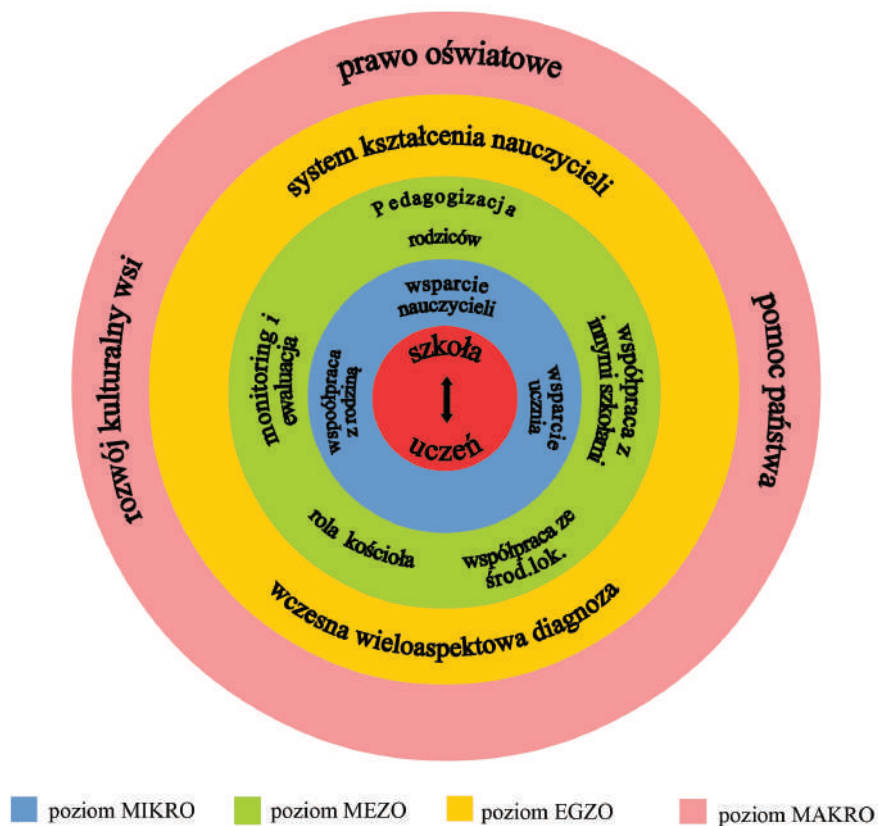
3. Działania na poziomie egzosystemu

- działania postulujące zmiany w systemie kształcenia nauczycieli,
- systemowe rozwiązania związane z wczesną wieloaspektową diagnozą i budowaniem kanałów informacji dla rodziców dzieci niepełnosprawnych, dotyczących możliwości uzyskania wsparcia.

4. Działania na poziomie makrosystemu

- zmiany regulacji prawnych, dotyczących organizacji procesu kształcenia uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego,
- przejrzyste prawo oświatowe,
- promowanie różnorodności potrzeb i możliwości wszystkich uczestników życia społecznego poprzez media,
- programy pomocowe państwa dla obszarów wiejskich zagrożonych biedą i wykluczeniem.

Działania prowadzone w ramach poszczególnych systemów wzajemnie na siebie oddziałują. Każdy z wyróżnionych systemów pozostaje w specyficznej relacji z innymi, których działania w sposób bezpośredni lub pośredni wpływają na funkcjonowanie szkoły, a w niej na funkcjonowanie ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Propozycję tę obrazuje przedstawiony poniżej schemat zawierający wszystkie cztery rodzaje systemów, wyróżnione przez Bronfenbrennera. Rozwiązanie to stanowi układ, w którym na wyróżnionych poziomach ułożone są poszczególne elementy działań będących propozycją rozwiązań praktycznych. Omówienie propozycji poszczególnych działań zaprezentowano w poniższych podrozdziałach.



Schemat 8. Systemy wspomagające pracę szkoły wiejskiej

Źródło: opracowanie własne

8.2.1. Propozycje działań na poziomie mikrosystemu

Wsparcie nauczycieli – Praca w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga od nauczycieli ciągłego doskonalenia swojego warsztatu oraz rozwijania niezbędnych kompetencji. Aby sprostać założeniom inkluzyjnego nauczania, należy zapewnić wsparcie nie tylko uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ale również nauczycielom z nimi pracującym. Zatrudnianie w szkole specjalistów w pełnym wymiarze godzin, w zależności od potrzeb szkoły, pomogłoby nauczycielom w organizacji procesu nauczania i ułatwiłoby pracę dydaktyczną podczas lekcji. W każdej szkole, w której uczy się dziecko z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, powinien być zatrudniony nauczyciel wspomagający⁸. Praca w klasach, w których uczy się 15 uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach stanowi spore wyzwanie dla nauczyciela. Wsparcie na-

⁸ W chwili obecnej istnieje taka możliwość po wyrażeniu zgody przez organ prowadzący w określonych warunkach.

uczyciela wspomagającego, który skupiałby się na konkretnych dzieciach przyniosłoby obopólną korzyść. Znacznym ułatwieniem w pracy nauczycieli byłoby również zmniejszenie liczebności klas, szczególnie tych, w których uczą się dzieci z niepełnosprawnością. Stworzyłoby to znacznie lepsze warunki do pracy oraz umożliwiło poświęcenie większej ilości czasu każdemu z uczniów. „Wszak indywidualizacja pracy dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej jest szczególnie istotnym wyznacznikiem jego optymalnego rozwoju”⁹. Ważnym elementem wsparcia nauczycieli jest zwiększenie w szkołach bazy środków dydaktycznych, w tym zakup nowoczesnego sprzętu multimedialnego, z którego brakiem borykają się szczególnie szkoły wiejskie. Szkoły wiejskie mogą wspierać się również, tworząc banki informacji dla nauczycieli powiadamiające o organizowanych szkoleniach, warsztatach, zawierające interpretacje i nowelizacje przepisów prawa oświatowego oraz ciekawe scenariusze zajęć rewalidacyjnych lub nowatorskie rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze. Taka wymiana dobrych praktyk na poziomie gminy czy powiatu może stanowić cenne źródło wsparcia dla nauczycieli. Podstawą takiej współpracy jest kapitał ludzki, który szkoły wykorzystują do budowania i pomnażania kapitału społecznego. Znaczącą rolę może odegrać w tym przypadku sieć powiązań oddolnych oraz zaufanie, jakim obdarzają się członkowie danej sieci społecznej. „W zamkniętych społecznościach, w których istnieją gęste sieci wzajemnych zobowiązań i pomocy w odroczonej formie, poszczególne jednostki dysponują zatem relatywnie wysokim kapitałem społecznym”¹⁰. Kolejną kwestią, która służyłaby wsparciu nauczycieli jest większy dostęp do ośrodków metodycznych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych w celu zasięgania porad, konsultowania ewentualnych problemów oraz doskonalenia zawodowego. MEN opracowało rozwiązania legislacyjne, umożliwiające stworzenie systemu kompleksowego wspomagania przedszkoli i szkół. Nowe regulacje zobowiązują placówki doskonalenia nauczycieli i poradnie psychologiczno-pedagogiczne m.in. do organizowania i prowadzenia wspomagania szkół, organizowania i prowadzenia sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli¹¹. Należy mieć nadzieję, że kolejne przepisy stworzone w celu polepszenia funkcjonowania szkół i poprawy sytuacji edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych nie będą działaniami fasadowymi, lecz w znaczący sposób usprawnią pracę szkoły ogólnodostępnej, przyniosą korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

⁹ Z. Gajdzica, *W trosce o...*, dz. cyt., [w:] tegoż (red.), *Wspólne i swoiste...*, dz. cyt., s. 109.

¹⁰ P. Mikiewicz, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 126.

¹¹ Rozporządzenie MEN z dnia 29 września 2016 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668, 1010).

Wsparcie ucznia – Aby zapewnić warunki, które gwarantują rozwój uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, zgodnie z ich potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami, niezbędne jest organizowanie wsparcia dla tej grupy uczniów. Ważne jest, aby uczeń otrzymywał takie wsparcie, które pozwoli mu na odkrywanie własnego potencjału oraz pokonywanie trudności i ograniczeń. Zatem pomoc powinna być dopasowana do jego potrzeb i możliwości, i bazować na mocnych stronach ucznia. Działania wspierające powinny być podejmowane przez szkołę od początku edukacji i zmierzać w stronę wyrównywania deficytów rozwojowych. Największe efekty przynosi pomoc świadczona uczniowi w sposób przemyślany, spójny i kompleksowy. Tworzenie takiego wsparcia dla ucznia jest możliwe wówczas, kiedy punktem wyjścia jest rzetelna wiedza o dziecku i jego środowisku. Podstawę do udzielania wsparcia stanowi kompleksowa i wieloaspektowa ocena poziomu funkcjonowania ucznia. Dlatego zarówno zbieraniem informacji o uczniu, jak i planowaniem wsparcia powinien zajmować się zespół złożony z nauczycieli, specjalistów i wychowawców. Na podstawie obserwacji, rozmów z rodzicami, analizy dokumentacji można uzyskać wiedzę, która pozwoli nauczycielom na dopasowanie działań wspierających do potrzeb danego ucznia. Wiedza o uczniu stanowi również podstawę do opracowania przez zespół indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Ważny dla funkcjonowania ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej jest także klimat klasy. Przyjazna atmosfera akceptacji i zrozumienia jego ograniczeń, wynikających z niepełnosprawności sprawi, że uczniowie będą czuli się częścią zespołu klasowego. Włączanie ich w życie klasy, przydzielanie ról na miarę możliwości sprawia, że dziecko integruje się z rówieśnikami i może odnosić sukcesy adekwatne do swoich możliwości, co buduje jego poczucie wartości. Grupa rówieśnicza jest bowiem ważna dla rozwoju społecznego człowieka i pełnienia przez niego określonych ról społecznych m.in. roli ucznia. Toteż bycie częścią zespołu klasowego stanowi ważne źródło szkolnych doświadczeń oraz sprzyja nabywaniu zasobów kapitału społecznego jednostki. Potencjał uczniów tkwi w ich różnorodności i można to wykorzystać, dając im możliwość aktywnego działania i uczenia się od siebie w interakcjach społecznych¹². Do działań wspierających ucznia zaliczamy także przystosowanie infrastruktury szkoły i przestrzeni klasy, zatrudnienie wyspecjalizowanej kadry, dostosowanie programów nauczania do możliwości uczniów, zapewnienie specjalistycznych pomocy dydaktycznych oraz organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, która pozwala na

¹² M. Żytko, *Praca w klasach łączonych – wyzwania psychologiczne i pedagogiczne*, <http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162-zarzadzanie-owiat-ii?download=2823:praca-w-klasach-czonych-wyzwanie-psychologicznej-pedagogicznej> [dostęp: lipiec 2015].

wyrównywanie szans edukacyjnych i kompensowanie deficytów rozwojowych. Ważnym aspektem wsparcia ucznia są również zajęcia pozalekcyjne, podczas których uczniowie mogą rozwijać własne zainteresowania i pasje, co korzystnie wpływa na ich rozwój emocjonalny oraz integruje z grupą rówieśniczą. Wsparcia mogą udzielić również inni uczniowie, dlatego ważnym jest zachęcanie dzieci w klasie do angażowania się w pomoc słabszym, organizowanie tutoringów rówieśniczych lub wolontariatu uczniowskiego, który oprócz pomocy w nauce będzie spajał i integrował dzieci w czasie pozalekcyjnym oraz uczył empatii. Zgodnie z założeniami biopsychospołecznej koncepcji niepełnosprawności holistyczne zaspokajanie potrzeb ucznia niepełnosprawnego pozwoli skuteczniej niwelować deficyty wynikające z niepełnosprawności oraz umożliwi lepsze funkcjonowanie społeczne zarówno w zespole klasowym, jak i środowisku. Dlatego ważne jest zapewnianie różnych typów wsparcia mogących zaspokoić potrzeby biopsychospołeczne.

Współpraca z rodziną – Aby móc skutecznie wspierać ucznia, niezbędna jest współpraca z jego rodziną. Znajomość środowiska rodzinnego dziecka ułatwia organizowanie właściwego wsparcia. Informacje uzyskane od rodziców dotyczące stanu zdrowia dziecka, ograniczeń oraz ukazujące mocne strony pozwalają na lepsze zorganizowanie działań kompensacyjnych, wspierających jego rozwój oraz skupiających się na zdolnościach. Ponadto rodzina może dostarczyć szkole informacji zwrotnych dotyczących postępów dziecka i ocenić skuteczność działań wspierających organizowanych przez szkołę. Ze strony szkoły rodzice mogą liczyć na ukierunkowanie pracy w domu tak, aby wiedzieli, jak pomagać dziecku w nauce. Taka wymiana informacji oraz współpraca obu wymienionych środowisk jest ze wszech miar korzystna dla rozwoju dziecka. Uzyskane informacje mogą pomóc dyrektorom i nauczycielom znaleźć odpowiedź na pytanie: jak skuteczniej pomóc każdemu dziecku z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole oraz poszukać nowych rozwiązań mogących poprawić funkcjonowanie tegoż ucznia zarówno w zespole klasowym, jak i środowisku społecznym. Ważnym aspektem działań wspierających rodzinę jest również informowanie jej o możliwościach pozyskania wsparcia ze strony różnych instytucji działających na rzecz zarówno ucznia, jak i jego rodziny. Szczególnie ważne staje się to w środowiskach niewydolnych wychowawczo oraz tych o niskim poziomie kapitału ludzkiego. Zdaniem Colemana wysoki poziom kapitału międzyrodzinnego, który wyraża się w wysokim zaufaniu do innych członków zbiorowości i instytucji, silnych mechanizmach kontroli społecznej, stwarza dobre warunki do indywidualnych działań, podnoszących jakość funkcjonowania całej zbiorowości¹³. W rodzinach o sła-

¹³ J. Coleman, *Social Capital i the Creation of Human Capital*, "American Journal of Sociology" 1988, nr 94, s. 110.

bej stymulacji środowiskowej ważne jest pokazywanie konkretnych modeli działań, służących poprawie sytuacji dziecka niepełnosprawnego, wsparcie w wypełnianiu dokumentacji niezbędnej do organizowania pomocy psychologicznej, a także skierowanie i pomoc w dotarciu do podmiotów odpowiedzialnych i mogących zapewnić właściwe wsparcie w zależności od problemu. Ważne jest także, aby szkoła i rodzina realizowały wspólne, określone wcześniej cele, dlatego istotnym elementem współpracy jest uzgodnienie z rodzicami zakresu i sposobu udzielania pomocy dziecku. Istotnym aspektem jest również przekonywanie rodzin o słuszności współpracy ze szkołą oraz kontynuowaniu pracy z dzieckiem w domu poprzez pomoc w odrabianiu lekcji i zapewnieniu podstawowych przyborów szkolnych. Współpraca rodziny i szkoły powinna opierać się na wzajemnym szacunku i zrozumieniu. Ważne jest budowanie obopólnego zaufania. Obawa rodziców przed ocenianiem i krytyką z niewywiązywania się z rodzicielskich obowiązków często bywa przeszkodą w budowaniu relacji na linii szkoła – dom. Zachęcanie do współpracy ze szkołą, mobilizowanie do udziału w warsztatach podnoszących umiejętności wychowawcze oraz monitorowanie i udzielanie pomocy rodzinom, będącym w szczególnie trudnej sytuacji, poprzez organizowanie grup wsparcia prowadzonych przez psychologa czy pedagoga może przyczynić się do poprawy sytuacji edukacyjnej dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego.

8.2.2. Propozycje działań na poziomie mezosystemu

Pedagogizacja rodziców – Realizacja inkluzyjnego modelu nauczania wymaga wielu zmian, nie tylko w pracy szkoły, ale przede wszystkim w mentalności lokalnej społeczności. Dlatego ważnym zadaniem staje się propagowanie wiedzy na temat istoty inkluzji oraz promowanie tego typu nauczania. Edukacja środowiska wiejskiego na temat inkluzji ma szczególne znaczenie z uwagi na brak dostępu do źródeł naukowych oraz ośrodków kultury. Wiedza na temat niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości ich zaspokajania pomoże zarówno rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w lepszej współpracy ze szkołą, jak i rodzicom dzieci zdrowych w lepszym zrozumieniu potrzeb innych dzieci oraz budowaniu tolerancji i empatii wśród swoich dzieci poprzez przekazywanie zdobytej wiedzy. Edukacja rodziców sprawi, że wszelkie działania prowadzone przez szkołę na rzecz włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa masowego nie będą odbierane z obawą, lecz znajdą zrozumienie i wsparcie dla tego typu działań u rodziców dzieci niewymagających dodatkowego wsparcia w rozwoju. W tym celu niezbędne jest organizowanie prelekcji, pogadanek oraz warsztatów, dotyczących nauczania inkluzyjnego, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz możliwości włączania uczniów niepełnosprawnych w życie środowiska lokalnego. Zadanie to mogą realizować

szkoły, zapraszając na spotkania otwarte społeczność lokalną, umożliwiając jej spotkania ze specjalistami z dziedziny pedagogiki specjalnej w celu przybliżenia zagadnienia niepełnosprawności oraz problemów i wynikających z niej ograniczeń. Inicjatorami takich spotkań i prelekcji mogą być również lokalne władze samorządowe, organizujące w wiejskich świetlicach spotkania mieszkańców poświęcone zagadnieniom edukacji dzieci niepełnosprawnych. Elementem łączącym i stymulującym do poznania się i współpracy może być również realizacja wspólnych projektów dzieci – rodzice, np. organizowanie festynów, ognisk, wycieczek, zawodów sportowych lub przygotowania świątecznych dekoracji. Takie spotkania pozwolą na przełamanie barier oraz umożliwią lepsze poznanie się i zrozumienie.

Współpraca z innymi szkołami – Ważnym aspektem, służącym poprawie przygotowania szkoły do realizacji edukacji inkluzyjnej, jest współpraca z innymi szkołami, zarówno położonymi w tej samej gminie, jak i w obrębie innych gmin. Każda szkoła wypracowuje swój model pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz model wsparcia uczniów oparty na wiedzy interdyscyplinarnej. Niektóre z rozwiązań są godne polecenia, dlatego warto dzielić się zdobytym doświadczeniem i sukcesami, ale także mówić o porażkach, by wiedzieć, jak w przyszłości unikać popełniania podobnych błędów. Wymiana doświadczeń pomiędzy szkołami może służyć wzbogacaniu wiedzy nauczycieli oraz prowadzić do lepszego wykorzystania potencjału poszczególnych szkół. Szkoły ogólnodostępne, realizujące model edukacji inkluzyjnej, często nie są przygotowane do zaspokojenia potrzeb uczniów ze złożonymi zespołami zaburzeń i wyrównywania ich deficytów. Dobrym rozwiązaniem byłoby korzystanie z pomocy szkół specjalnych, które dysponują wyspecjalizowaną kadrą oraz sprawdzonymi metodami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nawiązanie takiej współpracy może być korzystne nie tylko dla uczniów, ale również może służyć wymianie doświadczeń pomiędzy nauczycielami. Innym rozwiązaniem może być nawiązywanie partnerskich relacji z gminami z innych krajów. Partnerskie wsie z zagranicy mogą służyć nie tylko wymianie kulturalnej czy gospodarczej, ale również wymianie doświadczeń w zakresie edukacji. Wzorce pracy szkół wiejskich naszych zagranicznych sąsiadów mogą być inspiracją do wprowadzania zmian przez lokalne samorzady w rodzimych szkołach wiejskich. Taka wymiana dobrych praktyk z pewnością przyniesie korzyści wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego.

Współpraca ze środowiskiem lokalnym – Uczniowie niepełnosprawni potrzebują wsparcia nie tylko ze strony szkoły, ale również jej otoczenia. W budowanie systemu wsparcia powinno być zaangażowane całe środowisko lokalne. Znaczącą rolę odgrywają lokalne władze samorządowe, które mają wpływ na jakość życia mieszkańców, jakość edukacji oraz dostępność przestrzeni publicznej. Toteż ważnym jest, by w samorządach

lokalnych znalazły się osoby, które interesują się losem niepełnosprawnych mieszkańców oraz mają świadomość ich potrzeb. Istotne jest zatem wyznaczenie liderów grup w środowisku lokalnym, reprezentujących poszczególne instytucje środowiska, do współpracy i tworzenia rozwiązań systemowych, które pomogą zarówno szkole wiejskiej w realizacji edukacji inkluzyjnej, a przede wszystkim uczniom z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz ich rodzinom w uzyskaniu potrzebnego wsparcia. Zadaniem szkoły jest współpraca ze wszystkimi elementami środowiska lokalnego. Ze względu na niewielką liczbę instytucji służących pomocą rodzinie dziecka niepełnosprawnego na obszarach wiejskich na szkole spoczywa odpowiedzialność koordynacji działań tak, aby współpraca ta była stała, systematyczna, a informacje ciągle uaktualniane. Współpraca szkoły z placówkami służby zdrowia, m.in. poradnią dziecięcą, lekarzem rodzinnym oraz placówkami rehabilitacyjnymi może pomóc rodzinie we wcześniejszym zdiagnozowaniu lub rozpoznaniu ewentualnych zaburzeń rozwojowych u dziecka. Z uwagi na znikomą liczbę gabinetów lekarskich w szkołach wiejskich oraz znacznie oddalone ośrodki zdrowia, do których nie zawsze dociera transport gminny, należałoby wyposażać szkoły w gabinety lekarskie, w których codzienny dyżur pełniłaby pielęgniarka oraz w wyznaczonych dniach lekarz szkolny. Taka sytuacja pomogłaby w badaniach przesiewowych oraz przyspieszyłaby diagnozowanie problemów rozwojowych. Szkoły powinny również zacieśniać współpracę z Gminnymi Ośrodkami Pomocy Społecznej i Powiatowymi Centrami Pomocy Rodzinie. Znajomość środowiska rodzinnego uczniów będących członkami szkolnej społeczności umożliwi monitorowanie ich sytuacji rodzinnej. W niektórych przypadkach z uwagi na zaniedbania środowiskowe szkoła ma możliwość kontaktowania się z innymi instytucjami wspierającymi rodziny w celu przekazania informacji o trudnej sytuacji lub konieczności interwencji dla dobra dziecka. Ważne jest stworzenie systemu informacji o rodzinie, z którego mogłyby korzystać wymienione instytucje. Informacje o rodzinach potrzebujących wsparcia lub niewydolnych wychowawczo powinny być na bieżąco przekazywane, a rodzina otrzymywałaby znacznie szybciej możliwość uzyskania wsparcia poprzez wspólne skoordynowane działania wymienionych instytucji, w których wiodącą rolę odgrywałaby szkoła wiejska.

Dziecko z niepełnosprawnością żyje w konkretnej społeczności i to od niej zależy, czy czuje się ono akceptowane, czy podlega izolacji bądź stygmatyzacji z uwagi na niepełnosprawność. Przebywanie we wspólnej przestrzeni publicznej zbliża do siebie i pozwala na nawiązywanie znajomości z rówieśnikami. Z uwagi na małą liczbę instytucji kultury na wsi szkoła pełniła i pełni nadal funkcję centrum kulturalnego. W tym celu można wykorzystać boiska, sale gimnastyczne oraz świetlice szkolne do organizacji imprez kulturalnych przy współudziale gminy, instytucji pozarządowych,

lokalnych zakładów pracy oraz kościoła, w których będą uczestniczyć wszyscy mieszkańcy. Stworzy to możliwość poznania sąsiadów oraz nawiązania relacji koleżeńskich pomiędzy dziećmi. Ważne jest to w przypadku rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym, bowiem często uboga infrastruktura wsi nie stwarza wielu możliwości do udziału w życiu kulturalnym. Szkoła wiejska i jej baza lokalowa może stać się również miejscem edukacji dla dorosłych mieszkańców wsi. Organizowanie różnego rodzaju kursów, warsztatów, prelekcji może przybliżyć lokalnej społeczności problemy uczniów niepełnosprawnych. Dzięki współpracy z terenowymi oddziałami PFRON szkoły mogłyby pozyskiwać środki na dostosowanie infrastruktury do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Ważnym elementem jest również współpraca z organizacjami pozarządowymi, które poprzez fundacje i stowarzyszenia mogą oferować uczniom zajęcia pozalekcyjne rozwijające kreatywność oraz zapewniać ciekawe i bezpieczne spędzanie czasu wolnego. Instytucjami środowiska lokalnego, z którymi powinna współpracować szkoła wiejska, są także komisariaty policji oraz ochotnicza straż pożarna. Przy współudziale tych jednostek możliwe jest organizowanie różnego typu imprez kulturalnych mających na celu nie tylko dobrą zabawę, ale również prowadzenie akcji edukacyjnych w zakresie np. udzielania pierwszej pomocy czy ratownictwa, co może być pomocne w przypadku uczęszczania do szkoły masowej uczniów z różnego typu deficytami rozwojowymi lub chorobami przewlekłymi takimi jak np. cukrzyca czy padaczka. Współpraca szkoły wiejskiej ze środowiskiem lokalnym jest niezwykle ważna, bowiem

całe otoczenie, wszystkie te podmioty i instytucje – lokalne władze, szkoła, lekarz rodzinny, organizacje pozarządowe, instytucje pomocowe – tworzą środowisko, które ma znaczący wpływ na to, jak funkcjonuje rodzina z niepełnosprawnym dzieckiem [...] dlatego budowanie na poziomie gminy czy powiatu lokalnych koalicji na rzecz dziecka z niepełnosprawnością z pewnością będzie miało pozytywne skutki społeczne¹⁴.

Rola Kościoła – Ważną rolę w środowisku wiejskim pełni Kościół. Lokalne społeczności wiejskie są zazwyczaj bardzo związane ze swoją parafią, dlatego istotnym wydaje się skorzystanie z autorytetu Kościoła do promowania inkluzji jako wartości, która tkwi w poszanowaniu i akceptacji różnorodności. Kierując się głównymi założeniami naszej wiary, która w centrum stawia poszanowanie drugiego człowieka – miłość bliźniego – można wpływać na świadomość mieszkańców wsi, co do istotności działań inkluzyjnych powadzonych nie tylko w szkole, ale w całym środowisku lokalnym,

¹⁴ K. Mucha, *Lokalne koalicje na rzecz ucznia z niepełnosprawnością*, [w:] A. Grabowska i in. (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015, s. 132.

którego częścią jest także miejscowa parafia. Spotkania organizowane przez miejscowych księży, mające na celu integrację środowiska oraz akceptację różnorodnych potrzeb, wynikających z niepełnosprawności, mogą wspierać działania szkoły zmierzające do włączania uczniów niepełnosprawnych w nurt szkolnictwa powszechnego na wsi. Wspólne kolędowanie czy organizowanie wigilijnych spotkań pozwala również na poznanie rodzin i dostrzeżenie problemów, z którymi się borykają. Ta wiedza oraz zaufanie, jakim miejscowa ludność obdarza Kościół i proboszcza, może stać się załącznikiem współpracy nie tylko miejscowych księży z okoliczną ludnością, ale również nauczycieli z miejscowymi duchownymi. Wsparcie duchowe może być także nieocenione w przypadku rodzin borykających się z niepełnosprawnością dziecka czy chorobami będącymi jej skutkiem. W tym przypadku wsparcie zarówno duchowe, jak i rzeczowe udzielane przez Kościół i organizacje skupione wokół niego, tj. Caritas, może przyczynić się do poprawy funkcjonowania rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym.

Monitoring i ewaluacja – Pomoc udzielana uczniowi wymaga monitorowania. Ocena efektywności wsparcia daje możliwość reagowania i wprowadzania zmian. Wsparcie udzielane uczniom nie może być jednak szablonowe i niezmienne. To, co sprawdza się w jednym przypadku, niekoniecznie musi działać w innym, bowiem każdy przypadek to inny uczeń i inne potrzeby. Analizując efektywność pomocy udzielanej uczniowi, można ocenić, czy podjęte działania były skuteczne. Ta wiedza daje nauczycielom szansę na weryfikację błędów oraz modelowanie działań wspierających, w zależności od aktualnych potrzeb uczniów i możliwości szkoły. Kwestię oceny efektywności pomocy, udzielanej uczniom posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, reguluje Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym¹⁵, które określa, że nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym zespół dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniowi oraz w miarę potrzeb dokonuje modyfikacji programu. Ewaluacja efektów pracy służy ponownemu przyjrzeniu się sytuacji ucznia i jego potrzebom, zweryfikowaniu, które działania zostały podjęte i przyniosły skutek, a które nie przyniosły oczekiwanych efektów. Na tej podstawie można ocenić postępy dziecka i zastanowić się, jakie zmiany należy wprowadzić,

¹⁵ Podstawa prawna: Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym ust. 7 § 6 (Dz.U. poz. 1578 oraz z 2018 r. poz. 1485).

aby udzielana pomoc była efektywna i przyczyniała się do poprawy funkcjonowania ucznia oraz niwelowania jego deficytów. Monitorowanie i ewaluacja udzielanego wsparcia pozwala szkołom na lepsze przygotowanie się do zaspokajania potrzeb uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego i zaplanowanie działań na kolejny rok edukacji.

8.2.3. Propozycje działań na poziomie egzystencjalnym

System kształcenia nauczycieli – Aby móc skutecznie wspierać ucznia niepełnosprawnego, niezbędna staje się wiedza nauczycieli na temat niepełnosprawności. Zgodnie z ideą edukacji włączającej szkoła ogólnodostępna powinna być przygotowana na przyjęcie i kształcenie każdego ucznia, w tym z różnego rodzaju deficytami rozwojowymi. Zatem nauczyciele powinni być przygotowani do pracy w grupie o zróżnicowanym poziomie potrzeb i możliwości. Niezbędna staje się więc wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej. Dlatego przygotowanie pedagogiczne uwzględniające specyfikę niepełnosprawności powinno być obowiązkowe na wszystkich kierunkach studiów nauczycielskich, bez względu na ich specjalność. Wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej, metodyki nauczania oraz zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, wynikających z niepełnosprawności, warunkuje poczucie kompetencji do pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Potrzeba elastycznej, zreformowanej organizacji kształcenia przyszłych pedagogów obowiązuje do weryfikacji dotychczasowych norm kształcenia, które nie uwzględniają nabywania wiedzy o niepełnosprawności na kierunkach nauczycielskich. Propozycje mające na celu wprowadzenie na wszystkich kierunkach studiów obowiązkowych zajęć z pedagogiki oraz pedagogiki specjalnej są niezmiennie od lat postulowane jako konieczne zarówno przez teoretyków, jak i praktyków. Mimo tego nadal w obowiązującym systemie kształcenia akademickiego nie zostały wprowadzone zmiany. Oprócz wiedzy zdobytej w ramach studiów magisterskich niezbędne do pracy z uczniem niepełnosprawnym staje się ciągłe doskonalenie zawodowe nauczycieli w zakresie konkretnych rodzajów niepełnosprawności oraz metod pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach psychofizycznych zdobywane w trakcie studiów podyplomowych, kursów kwalifikacyjnych oraz różnego typu warsztatów. Ważną rolę w poszerzaniu kompetencji nauczycieli odgrywają również ośrodki doskonalenia zawodowego, które powinny organizować cykliczne szkolenia uwzględniające najnowsze osiągnięcia z różnych dziedzin nauki, służące praktyce pedagogicznej oraz potrzebom uczniów niepełnosprawnych. Zdobyta wiedza umożliwi tworzenie programów nauczania opartych na nowoczesnych metodach, uwzględniających najnowsze metody diagnostyczne i terapeutyczne, które mogą stać się podstawą do tworzenia i wprowadzania innowacji pedagogicznych.

Wczesna wieloaspektowa diagnoza – Aby móc udzielać pomocy i wsparcia dziecku, niezbędne jest wczesne wykrycie deficytów rozwojowych oraz ustalenie działań wspierających. Działania takie powinny być prowadzone w sposób ciągły, nie tylko od chwili urodzenia, ale również w okresie prenatalnym. Dzięki postępowi medycyny możliwe jest wczesne wykrywanie wad rozwojowych już w okresie płodowym oraz podjęcie leczenia niektórych z nich. Jak najwcześniejsze wykrycie deficytów rozwojowych oraz wczesne wspomaganie rozwoju tych dzieci jest niezwykle ważne dla ich dalszego funkcjonowania. Dlatego w działania diagnostyczne powinny być włączone szpitale, oddziały położnicze i neonatologiczne, a w dalszej kolejności poradnie dziecięce, żłobki, przedszkola i szkoły. Wczesna, wieloaspektowa diagnoza nie tylko daje szansę na wczesną interwencję, ale również powinna uruchamiać system wspomagania instytucjonalnego. W tym celu niezbędne staje się stworzenie rozwiązań systemowych, w których informacje będą przekazywane pomiędzy poszczególnymi instytucjami pomocy, a rodzice będą informowani o możliwościach uzyskania wsparcia dla ich dziecka na kolejnych etapach rozwoju. Diagnozowanie powinno być aktualizowane i powtarzane wraz z rozwojem dziecka. W tak stworzonym systemie do szkoły trafiałyby dzieci, u których w większości ewentualne deficyty rozwojowe byłyby już rozpoznane. Taka sytuacja pozwoliłaby szkołom na jeszcze lepsze przygotowanie się na przyjęcie i zagwarantowanie właściwej opieki dla tej grupy uczniów. Z uwagi na niewielką liczbę instytucji wczesnego wspomaganie rozwoju oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych na wsi (często jest to jedna poradnia w powiecie) znacznie wydłuża się czas oczekiwania na diagnozę i skierowanie dziecka do specjalistów. Rozwiązaniem wartym rozważenia mogłoby być utworzenie sieci gabinetów w szkołach i przedszkolach, w których zatrudnieni specjaliści przybliżaliby usługi poradni psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży wiejskiej, co jest bardzo istotne w przypadku wsi usytuowanych w dużej odległości od poradni psychologiczno-pedagogicznych i ośrodków wczesnego wspomaganie rozwoju.

8.2.4. Propozycje działań na poziomie makrosystemu

Prawo oświatowe – Tworzenie prawa oświatowego powinno być poprzedzone konsultacjami społecznymi ze środowiskiem nauczycielskim. „Nadprodukcja” kolejnych rozporządzeń i innych aktów wykonawczych sprawia, że prawo oświatowe jest mało przejrzyste, a jego interpretacja stanowi znaczne utrudnienie dla dyrektorów szkół i nauczycieli. Ponadto niektóre zmiany legislacyjne znacznie wyprzedzają rzeczywistość edukacyjną, szczególnie na obszarach wiejskich. Wejście w życie kolejnych przepisów prawa nie jest często tożsamy z praktyką edukacyjną z uwagi

na niemożność natychmiastowego wprowadzenia zmian. Wdrażanie niektórych przepisów prawa wymaga czasu oraz dostosowania do nich rzeczywistości edukacyjnej. Jedną z najważniejszych zmian postulowanych od dawna jest stworzenie powszechnie obowiązującej definicji „ucznia niepełnosprawnego” oraz powołanie jednej instytucji, uprawniającej do wydawania takich orzeczeń, aby zapobiec sytuacji, w której rodzice krążą od jednej instytucji do drugiej, a dziecko bez orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego nie może skorzystać z przysługującego mu wsparcia. Rewolucje oświatowe wprowadzane przez kolejne ekipy rządzące nie sprzyjają atmosferze budowania zaufania społecznego do systemu edukacji i nie przynoszą oczekiwanych rezultatów.

Ustawy i rozporządzenia oświatowe są tak nowelizowane, by nauczyciel był nieustannie poddawany arbitralnej władzy, centralnej i terenowej administracji oświatowej. Jest on nadal podmiotem oddziaływania nadzoru pedagogicznego, a nie podmiotem upoważnionym do dochodzenia przyznawanych mu praw oraz zawodowej samorealizacji i kreatywności dzięki nabytym kwalifikacjom¹⁶.

Z jednej strony promuje się ideę inkluzyjnego kształcenia, z drugiej zaś nie tworzy się odpowiednich przepisów prawa oświatowego sprzyjających wdrażaniu tego modelu kształcenia. Ograniczone możliwości zatrudniania specjalistów, brak nauczycieli wspomagających, zredukowane do minimum zajęcia dodatkowe oraz niedostosowana infrastruktura powodują, że uczeń z niepełnosprawnością chcący uczyć się w szkole ogólnodostępnej zmuszony jest dostosować się do tego, co oferuje taka szkoła, a nie szkoła dostosowuje się do potrzeb uczniów niepełnosprawnych. Podobnie wygląda sytuacja podstawy programowej, wspólnej dla uczniów w normie intelektualnej i tych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim¹⁷.

Trzeba pamiętać, że uczniowie z lekkim upośledzeniem umysłowym nie zawsze są w stanie pracować na tożsamy materiał kształcenia i rozwiązywać równie złożone zadania, jak ich rówieśnicy w normie intelektualnej¹⁸.

¹⁶ B. Śliwerski, dz. cyt., [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), dz. cyt., s. 73-74.

¹⁷ Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, wym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 59).

¹⁸ Z. Gajdzica, *W trosce o...*, dz. cyt., s. 109.

Toteż tworzone przepisy prawa powinny uwzględniać specyfikę i stopień niepełnosprawności oraz potrzeby i możliwości uczniów z nich wynikające, a także zwiększać autonomię dyrektorów szkół w stosunku do organów zarządzających, szczególnie w przypadku zatrudniania specjalistów czy przydziału liczby godzin na zajęcia dodatkowe. Ewaluacja prowadzona w szkołach przez kuratoria oświaty powinna ograniczyć do minimum biurokrację, a skupić się na faktycznej ocenie realizacji zabezpieczania potrzeb wszystkich uczniów. Ważne jest, aby w obowiązującym gąszczu przepisów prawa nie zaginął uczeń, dla którego poprawy sytuacji edukacyjnej przepisy te stworzono.

Pomoc państwa – Z uwagi na nadal występujące różnice społeczno-ekonomiczne i kulturowe pomiędzy środowiskiem miejskim i wiejskim państwo powinno wspierać szczególnie regiony zagrożone biedą i wykluczeniem. Środki finansowe przeznaczone z budżetu państwa na rozwój kultury na wsi oraz rozbudowę sieci szkół i przedszkoli w znacznym stopniu poprawiłyby sytuację szkolnictwa na wsi. W chwili obecnej bowiem mniej gęsta sieć szkół podstawowych jest zwykle mile widziana przez władze gminy, gdyż zmniejsza wydatki finansowe na oświatę i problemy związane z utrzymaniem infrastruktury szkolnej, dlatego częstą praktyką usprawiedliwianą niższym demograficznym jest likwidacja małych szkół wiejskich. Szkoły wiejskie mogłyby i powinny być „centrami kultury i oświaty wielopokoleniowej, otwartego dostępu do źródeł wiedzy dla osób różnych generacji”¹⁹. Ważne jest również, aby umacniać autorytet nauczyciela. Ustawiczne doskonalenie warsztatu zawodowego nauczyciela powinno być wspierane działaniami państwa w postaci tworzenia sieci ośrodków doradztwa i doskonalenia zawodowego (w tym szczególnie) na obszarach wiejskich. Pomoc państwa powinna dotyczyć także rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Zwiększenie limitów na rehabilitację pozwoliłoby poradniom i szpitalom na zwiększenie zakresu świadczonych usług i wykorzystanie w pełni nowoczesnej aparatury medycznej oraz potencjału ludzkiego w postaci wiedzy i kwalifikacji. Sprawnie działający system informacji, pomocy i wsparcia dla rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym ułatwiłby dotarcie do specjalistów i poszukiwanie pomocy dla dzieci obciążonych różnego rodzaju deficytami. Przystąpienie do struktur unijnych oraz podpisanie *Deklaracji z Salamanki*, które zapoczątkowało ideę kształcenia inkluzyjnego, nie wystarczy. Aby inkluzja mogła być realizowana na najwyższym poziomie niezbędna jest pomoc struktur rządowych w postaci środków finansowych, mądrego, spójnego ustawodawstwa oraz wykwalifikowanej kadry. Optymalnym rozwiązaniem byłoby, gdyby pracownicy sektora rządowego i jednostek samorządu terytorialnego, odpowiedzialni za sprawę edukacji dzieci niepełnospraw-

¹⁹ Tamże, s. 79.

nych, byli specjalistami o dużej wiedzy merytorycznej, znającymi specyfikę niepełnosprawności oraz pracy szkół.

Rozwój kulturalny wsi – Zanik instytucji kultury na wsi powoduje zubożenie kulturalne obszarów wiejskich. Likwidacja bibliotek gminnych, Gminnych Ośrodków Kultury oraz większości świetlic gminnych doprowadziła do częściowej izolacji w dostępie do kultury na wsi. Młodzież wiejska została pozbawiona możliwości rozwijania swoich uzdolnień i pasji. Brak możliwości uczestnictwa w różnego typu aktywnościach, które powinny być organizowanych przez gminy, sprawia, że jedynym miejscem, w którym dzieci i młodzież mogą realizować i rozwijać własne zainteresowania pozostaje szkoła wiejska oraz jej oferta zajęć pozalekcyjnych. Oddalenie od ośrodków miejskich, gdzie zlokalizowane są kina, teatry, muzea oraz ośrodki sportowo-rekreacyjne, stanowi barierę komunikacyjną w dotarciu do tych miejsc, szczególnie dla dzieci z niepełnosprawnościami. Ważnym zadaniem dla lokalnych samorządów oraz władz samorządowych na szczeblach powiatowych i wojewódzkich powinno być odbudowanie i rozwijanie ośrodków kultury na wsi. Budowanie boisk, basenów oraz terenów rekreacyjnych może stworzyć warunki zarówno do aktywnego wypoczynku, jak i do integracji społecznej dla grupy osób niepełnosprawnych. Pomocne w organizowaniu czasu wolnego oraz rozwijaniu zainteresowań dla osób niepełnosprawnych, zarówno dzieci, jak i dorosłych mogą być warsztaty terapii zajęciowej, które zniknęły z mapy wielu gmin i wsi. Gminy powinny zadbać o to, aby wykorzystać walory krajobrazowe terenów wiejskich i zachęcać potencjalnych sponsorów do tworzenia miejsc sportu, rekreacji i wypoczynku dla wszystkich mieszkańców, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób niepełnosprawnych. Rozwój kultury na wsi może przyczynić się do zmniejszenia nierówności środowiskowych w dostępie do wykształcenia.

Przedstawione propozycje rozwiązań praktycznych powinny uwzględniać holistyczne podejście do niepełnosprawności, dążąc do zaspokojenia potrzeb biopsychospołecznych uczniów niepełnosprawnych zgodnych z zasadami normalizacji warunków życia i funkcjonowania społecznego. Zrozumienie potrzeb osób niepełnosprawnych przyczyni się do zniesienia zarówno indywidualnych uprzedzeń, jak i instytucjonalnej dyskryminacji w postaci barier architektonicznych, niedostępności instytucji użytku publicznego, związanych także z barierami mentalnymi, barier edukacyjnych czy dyskryminacji na rynku pracy.

Zakończenie

Niniejsza publikacja jest próbą ukazania przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do realizacji inkluzyjnego modelu kształcenia oraz przedstawienia znaczenia środowiskowych i kulturowych determinantów wpływających na przebieg tego procesu. Wdrożenie w życie szczytnych celów edukacji inkluzyjnej na wsi w codziennej praktyce nadal napotyka na wiele trudności związanych z uwarunkowaniami środowiskowymi i ekonomicznymi w relacji miasto-wieś. Przemiany społeczno-gospodarcze, zapoczątkowane w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w znacznym stopniu wpłynęły na zmianę podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych, promując włączanie jako jeden z najważniejszych czynników wspólnego funkcjonowania osób pełno- i niepełnosprawnych, nie tylko w systemie edukacji, ale we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Celem pracy było rozpoznanie i opisanie przygotowania ogólnodostępnej szkoły wiejskiej do edukacji inkluzyjnej. Cel ten – w przekonaniu autorki – został osiągnięty, a jego efekty mogą stanowić uzupełnienie wiedzy z tego zakresu. Badania ilościowe dostarczyły danych statystycznych, mogących służyć porównywaniu sytuacji edukacyjnej ucznia niepełnosprawnego w środowisku szkoły wiejskiej w powiecie bydgoskim z innymi środowiskami wiejskimi w Polsce. Ponadto wykazały, że istotnym elementem powodzenia wszystkich działań edukacyjnych jest odpowiednie, dopasowane do potrzeb poszczególnych grup wsparcie społeczne oraz wiedza z zakresu pedagogiki specjalnej warunkująca pozytywne nastawienie do tego typu edukacji. Różnorodność wynikająca ze wspólnego funkcjonowania wszystkich dzieci nie powinna stanowić problemu, ale być traktowana jako wyzwanie pedagogiczne. W edukacji ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego ważne jest zapewnienie mu warunków skutecznego włączenia w środowisko rówieśnicze oraz życie środowiska lokalnego. Ponieważ włączanie nie jest stanem, ale złożonym procesem społecznym, psychologicznym i pedagogicznym, wymaga aktywnego udziału zarówno ucznia z niepełnosprawnością, jak i jego sprawnych rówieśników, placówki edukacyjnej oraz domu rodzinnego i środowiska lokalnego¹. Toteż w pracy zwrócono również uwagę na ważną rolę środowiska lokalnego, bez współpracy którego niemożliwe byłoby budowanie i wdra-

¹ B. Marcinkowska, *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] D. Grajewska (red.), *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, Biblioteka Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.

żanie inkluzyjnego modelu nauczania. Analiza wyników badań i wnioski z nich płynące dają możliwość postawienia nowych pytań badawczych, a co za tym idzie – stanowią pole do dalszych eksploracji naukowych w obrębie problematyki kształcenia uczniów niepełnosprawnych w systemie szkolnictwa masowego.

Podjmując zagadnienia zaprezentowane w niniejszej książce, pragnęłam zwrócić uwagę na jeden z modeli kształcenia uczniów niepełnosprawnych – nauczanie inkluzyjne. Należy jednak pamiętać, że inkluzja stanowi jeden z możliwych wyborów. Jest prawem, a nie nakazem czy obowiązującą normą w edukacji. Wyborem, którego *de facto* w myśl obowiązujących przepisów prawa dokonują rodzice². Pomimo wielu zalet nie jest on systemem dobrym dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnością, szczególnie tych z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym, na co zwracają uwagę liczni autorzy, m.in. przywoływani już wielokrotnie: Chrzanowska, Gajdzica, Kosakowski i inni. Jednak bez względu na formę kształcenia, lokalizację szkoły czy uwarunkowania ekonomiczne

każdy uczeń potrzebuje tego samego, tj.: wszechstronnie wykształconego, kompetentnego nauczyciela, specjalistów współpracujących z nim i z uczniem, wyposażonej w nowoczesne pomoce dydaktyczne szkoły, naukowców, którzy przez swoje działania będą pracowali nad coraz lepszymi rozwiązaniami w edukacji³.

² Podstawa prawna: Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

³ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary...*, dz. cyt., s. 303.

Bibliografia

- Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Żak, Warszawa 2006.
- Banach C., *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
- Barnes C., Mercer G., *Niepełnosprawność, Sic!*, Warszawa 2008.
- Bartkowski J., *Tradycja i polityka. Wpływ tradycji kulturowych polskich regionów na współczesne zachowania społeczne i polityczne*, Żak, Warszawa 2003.
- Bauman T., Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Żak, Warszawa 2010.
- Baylis P., *Edukacja włączająca*, [w:] J. Bogucka, D. Żyro, T. Wejner (red.), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2002.
- Bąbka J., *Psychologiczne aspekty efektywności edukacji dzieci w systemie integracyjnym*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i integracjach społecznych*, UMCS, Lublin 2003.
- Bąbka J., *Stereotyp dziecka niepełnosprawnego a kompetencje nauczyciela realizującego edukację integracyjną*, [w:] E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, UZ, Zielona Góra 2002.
- Bełza M., *System edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*, UŚ, Katowice 2015.
- Bidziński K., *Subiektywna ocena wsparcia zawodowego a nasilenie sytuacji trudnych odczuwanych przez nauczycieli podczas wykonywania zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Niepełnosprawność” 2004, nr 16.
- Bidziński K., Giermakowska A., Ozga A., Rutkowski M., *Nauczyciele województwa świętokrzyskiego wobec zadań związanych z realizacją specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, UJK, Kielce 2013.
- Bogdanowicz M., *Specjalne potrzeby edukacyjne a specyficzne trudności w uczeniu się*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 1.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A., *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4.
- Buchnat M., *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] A. Krause, J. Belzyt, S. Sadowska (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej 10. Szkoła dla osób z niepełnosprawnością. Wzory – codzienność – wyzwania*, UG, Gdańsk 2012.
- Buchnat M., *Formy organizacji kształcenia dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a jego kompetencje społeczne*, UAM, Poznań 2015.
- Bukraba-Rylska I., *Socjologia wsi polskiej*, PWN, Warszawa 2008.
- Chodkowska M., *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, UMCS, Lublin 1997.

- Chodkowska M., *Problemy wczesnej integracji dzieci niepełnosprawnych: potrzeby i możliwości*, [w:] tejże (red.), *Pedagogika specjalna wobec potrzeb terażniejszości i wyzwania przyszłości*, UMCS, Lublin 1998.
- Chrzanowska I., *Czy szkoła ogólnodostępna jest dostępna? Perspektywy powodzenia działań normalizacyjnych w edukacji uczniów upośledzonych umysłowo*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków 2009.
- Chrzanowska I., *Jakość kształcenia i wyrównywanie szans – o zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych na terenach wiejskich*, [w:] T. Żółkowska (red.), *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, Zapol, Szczecin 2008.
- Chrzanowska I., *Niepełnosprawny w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym*, [w:] M. Bielska-Łach (red.), *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja. Pamięci Profesora Jana Pańczyka*, APS, Warszawa 2009.
- Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Impuls, Kraków 2010.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Impuls, Kraków 2009.
- Cichosz M., *Środowisko i środowisko wychowawcze w refleksji pedagogicznej – rozwój i przemiany*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, KPSW, Bydgoszcz 2011.
- Coleman J., *Social Capital and the Creation of Human Capital*, "American Journal of Sociology" 1988, nr 94.
- Cylkowska-Nowak M., *Główne tendencje w zakresie struktur i funkcjonowania systemów edukacyjnych na świecie*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa 2011.
- Czarnowski S., *Podłoże ruchu chłopskiego*, „Dzieła” t. 2, PWN, Warszawa 1956.
- Dane GUS za rok 2004, *Warunki życia ludności w 2004 r.*, Warszawa 2006.
- Dane SIO rok szkolny 2015/2016 stan na dzień 30 września 2015 roku, www.cie.men.gov.pl/index.php/dane_statystyczne/139.html [dostęp: kwiecień 2016].
- Dejnarowicz W., *Organizacja pracy uczniów w procesie edukacyjnym w szkole*, [w:] J. Tudrej (red.), *Organizacja i zarządzanie w oświacie*, WSP, Częstochowa 1996.
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* przyjęte przez Światową Konferencję dotyczącą Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych: Dostęp i Jakość, UNESCO, Salamanka, Hiszpania, 7-10 czerwca 1994, http://www.rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf [dostęp: luty 2016].
- Dolata R., *Szkola – segregacje – nierówności*, UW, Warszawa 2008.
- Domalewski J., *Typologia gmin wiejskich pod kątem widzenia sytuacji oświatowej*, [w:] A. Rosner (red.), *Wiejskie obszary kumulacji barier rozwojowych*, IRWiR PAN, Warszawa 2002.
- Domalewski J., *Zróżnicowanie oświaty na terenach wiejskich*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, ODN, Zielona Góra 2002.

- Domalewski J., *Reforma edukacji – szkoła wiejska – środowisko lokalne. Wzajemne uwarunkowania i zależności*, [w:] K. Szafraniec (red.), *Kapitał ludzki i zasoby społeczne wsi. Ludzie – społeczność lokalna – edukacja*, IRWiR PAN, Warszawa 2006.
- Domalewski J., „Wczoraj” i „dziś” – nierówności środowiskowe w dostępie do wykształcenia, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, UAM, Poznań 2014.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w atmosferze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, S. Jaskólska, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla*, Impuls, Kraków 2011.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia, procesy, konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, GWP, Gdańsk 2008.
- Dykcik W., *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] tegoż (red.), *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2009.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1995.
- Edukacja dla wszystkich*, www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich [dostęp: maj 2015].
- Firkowska-Mankiewicz A., *Edukacja włączająca zadaniem dla polskiej szkoły na dziś*, APS, Warszawa 2012.
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G., *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] D.D. Smith, *Pedagogika specjalna*, t. 2, PWN, Warszawa 2008.
- Flis R., *Praca w klasie integracyjnej*, Impuls, Kraków 2005.
- Florek A., *Warsztaty „Rodzice i nauczyciele – płaszczyzny współpracy dla rodziców oraz nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych”*, [w:] M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.
- Frenkel I., *Ludność, zatrudnienie i bezrobocie na wsi. Dekada przemian*, IRWiR PAN, Warszawa 2003.
- Gajdzica Z., *Dziecko z lekkim upośledzeniem umysłowym w roli ucznia*, [w:] J. Wyczęsany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2006.
- Gajdzica Z., *Opinie nauczycieli szkół ogólnodostępnych na temat edukacji włączającej uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym w kontekście toczące się reformy kształcenia specjalnego*, [w:] tegoż (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011.
- Gajdzica Z., *Organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce na tle wybranych rozwiązań europejskich*, [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Impuls, Kraków 2008.
- Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opiniach nauczycieli klas integracyjnych*, Impuls, Kraków 2011.
- Gajdzica Z., *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] tegoż (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008.

- Gajdzica Z., *Wybrane uwarunkowania procesu kształcenia ucznia z lekkim upośledzeniem umysłowym w niższych klasach szkoły podstawowej ogólnodostępnej*, [w:] Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, UMCS, Lublin 2003.
- Gajewska G., *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Akapit, Toruń 2002.
- Głódkowska J., *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić*, Założenia projektu Rozporządzenia MEN w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych, Warszawa, październik 2010.
- Gorlach K., *Socjologia obszarów wiejskich. Problemy i perspektywy*, Scholar, Warszawa 2004.
- Gorzela G., *Polska lokalna 2007 – synteza*, [w:] tegoż (red.), *Polska lokalna 2007*, Scholar, Warszawa 2008.
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Impuls, Kraków 2013.
- Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] tegoż (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa 1977.
- Hulek A. (red.), *Świat ludziom niepełnosprawnym*, TWK, Warszawa 1992.
- Hulek A., *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, WSP, Kraków 1992.
- Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi? Przewodnik*, MEN, Warszawa 2010.
- Jastrząb J., *Diagnoza nauczycielska w kompensacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów*, „Dysleksja. Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji” 2012, nr 1.
- Juszczyk S., *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, UŚ, Katowice 2013.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1974.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, [w:] tegoż, *Studia i szkice pedagogiczne*, PWN, Warszawa 1978.
- Kargulowa A., *Kilka uwag na temat przesłanek metodologicznych pedagogiki społecznej (relacja jednostka-środowisko)*, [w:] E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska (red.), *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka: stan i perspektywy*, UŁ, Łódź 1998.
- Karwowska M., *Wspieranie rodziny dziecka niepełnosprawnego umysłowo (w kontekście społecznych zmian)*, Impuls, Kraków 2003.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, Katowice 1998.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Akapit, Toruń 2004.
- Kawula S., *Czynniki i sieć wsparcia społecznego w życiu człowieka*, [w:] tegoż, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Kawula S., *Spirala życzliwości: od wsparcia do samorozwoju*, [w:] E. Kantowicz, *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*, WSP, Olsztyn 1997.
- Kirenko J., *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, UMCS, Lublin 2007.

- Kirenko J., *Oblicza niepełnosprawności*, WSSP, Lublin 2006.
- Kirenko J., *W stronę społecznego modelu niepełnosprawności*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, UCMS, Lublin 2001.
- Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. nr 78 poz. 483 ze zm.).
- Konwencja o prawach dziecka*, <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [dostęp: maj 2015].
- Konwencja praw osób niepełnosprawnych*, http://www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepełnosprawnych.pdf [dostęp: styczeń 2015].
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wydawnictwo Powszechne, Warszawa 1985.
- Kosakowski C., *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Akapit, Toruń 2003.
- Kowalik S., *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Biblioteka Pracownika Socjalnego, Katowice 1999.
- Kowalik S., *Rehabilitacja upośledzonych umysłowo*, PWN, Warszawa 1984.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1979.
- Kozakiewicz M., *Nowoczesność nauczycieli polskich*, PAN, Warszawa 1974.
- Kozińska-Bałdyga A., *Nowe organy prowadzące wiejskie szkoły*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015.
- Kozińska-Bałdyga A., *Sytuacja oświaty na terenach wiejskich*, [w:] E. Tołwińska-Królikowska (red.), *Mała szkoła – problem czy szansa? Poradnik dla samorządowców*, ORE, Warszawa 2015.
- Kożuch B. (red.), *Kształtowanie kapitału ludzkiego firmy*, UwB, Białystok 2000.
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków 2011.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Kupisiewicz C., *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN, Warszawa 2006.
- Kurczewska J., *Robocze ideologie lokalności. Stare i nowe schematy*, [w:] tejże (red.), *Oblicza lokalności. Tradycja i współczesność*, IFiS PAN, Warszawa 2004.
- Kuźma J., *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Impuls, Kraków 2008.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2011.
- Kwiatkowska H., *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa 1988.
- Kwiatkowski S.M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, [w:] tegoż (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2005.
- Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z. (red.), *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, VIBE, ITEE, Warszawa–Radom 2000.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Aktywni czy bezradni wobec własnej przyszłości?*, UMK, Toruń 2004.
- Kwieciński Z., *Odpad szkolny na wsi*, Edytor, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Problemy i kierunki zmian oświaty na/dla wsi, Zarys programu nad problematyką młodzieży wiejskiej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Wokół szkoły i edukacji. Syntezy i refleksje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.

- Kwiciński Z., *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Kwiciński Z., *Wyrównywanie szans edukacyjnych. Główne strategie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 1.
- Lechta V., *Pedagogika integracyjna kontra edukacja inkluzyjna (włączająca): podobieństwa i różnice*, [w:] J. Wyczesany, *Krakowska pedagogika specjalna*, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków 2010.
- Lepalczyk I., Marynowicz-Hetka E., *Wzmacnianie sił społecznych środowiska lokalnego*, [w:] A. Radziejewicz-Winnicki (red.), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, UŚ, Katowice 1985.
- Lewin A., *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, PWN, Warszawa 1983.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Impuls, Kraków 2010.
- Łukowski W., *Spoleczne tworzenie ojczyzn. Studium tożsamości mieszkańców Mazur*, Scholar, Warszawa 2002.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, WSiP, Warszawa 1992.
- Maciarz A., *Szanse i zagrożenia rozwoju dzieci niepełnosprawnych w integracyjnych formach kształcenia specjalnego*, [w:] W. Dykcik, J. Pańczyk (red.), *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku*, WSPS UAM, Warszawa–Poznań 1999.
- Maciarz A., *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Żak, Warszawa 2006.
- Maciarz A., *Trudne dzieciństwo i rodzicielstwo*, Żak, Warszawa 2009.
- Majewski T., *Biopsychospoleczna koncepcja niepełnosprawności*, „Szkoła Specjalna” 1999, nr 3.
- Marcinkowska B., *Kształcenie specjalne w szkole ogólnodostępnej*, [w:] D. Grajewska (red.), *Wsparcie dziecka z niepełnosprawnością w rodzinie i szkole*, Biblioteka Przyjaciół Integracji, Warszawa 2008.
- Marszałek L., *Systemy wsparcia społecznego w procesie rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2009, t. 26.
- Marynowicz-Hetka E., *Środowisko życia i jego przetwarzanie w toku pracy społecznej*, [w:] tejże, *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 2006.
- Marzec-Holka K., *Kapitał społeczny jako predyktor konstruowania rzeczywistości w środowisku lokalnym*, [w:] tejże (red.), przy współp. H. Guzy-Steinke, *Kapitał społeczny a nierówności-kumulacja i redystrybucja*, UKW, Bydgoszcz 2009.
- Marzec-Holka K., Rutkowska A. (red.), *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim Studium pedagogiczno-socjologiczne*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2012.
- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, UR, Rzeszów 2004.
- Mikiewicz P., *Kapitał społeczny i edukacja*, PWN, Warszawa 2014.
- Mikiewicz P., *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016.
- Miko-Giedyk J., *Zróżnicowanie funkcjonowania szkół wiejskich a udział nauczycieli w wyrównywaniu szans edukacyjnych*, UJK, Kielce 2015.
- Mikrut A., *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary międzyrodzicielskiej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik, *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznych osób niepełnosprawnych*, UŚ, Katowice 2004.

- Mucha K., *Lokalne koalicje na rzecz ucznia z niepełnosprawnością*, [w:] A. Grabowska i in. (red.), *Dziecko z niepełnosprawnością w przedszkolu i szkole ogólnodostępnej – wyzwania dla JST*, ORE, Warszawa 2015.
- Murawska B., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego w świetle wyników badań ankietowych i wywiadów*, [w:] B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata, *Wsparcie rozwoju zawodowego nauczycieli a potrzeba nauczycieli w tym zakresie*, ISP, Warszawa 2005.
- Muszyński H., *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, PWN, Warszawa–Poznań 1972.
- Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004-2012 „Polska dla Dzieci”*, www.menis.gov.pl/oswiata/istotne/npd.php [dostęp: maj 2015].
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 1985.
- Obuchowska I., *Refleksje na temat integracji we współczesnej edukacji*, [w:] A. Twardowski (red.), *Wspomaganie dzieci z genetycznie uwarunkowanymi wadami rozwoju i ich rodzin*, PTP, Poznań 2006.
- Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2004.
- O kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Biblioteczka Reformy, MEN, Warszawa 2001.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 1997.
- Olechowska A., *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, APS, Warszawa 2001.
- Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.
- Ossowski R., *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, WSP, Bydgoszcz 1999.
- Ostrowska A., Sikorska J., *Różnice między sytuacją życiową niepełnosprawnych na wsi i w mieście*, [w:] W. Piątkowski, A. Ostrowska (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, IFiS PAN, Warszawa 1994.
- Oszustowicz B., *Uczeń upośledzony w szkole masowej*, [w:] J. Fenczyn, J. Wyczęsany (red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*, PSOŃ, Kraków 1994.
- Palak Z., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności a wieloaspektowość wsparcia*, [w:] Z. Palak, Z. Bartkowiec (red.), *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, UMCS, Lublin 2004.
- Palak Z., *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych*, [w:] R. Ossowski (red.), *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie. Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy, w dniach 27-28.11.1992 r.*, WSP, Bydgoszcz 1997.
- Pańtak G., Winiarski M., *Szkoła środowiskowa na wsi*, WSiP, Warszawa 1982.
- Parys K., *Gotowość młodzieży gimnazjalnej do integracji pozaszkolnej z niepełnosprawnymi rówieśnikami*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, UR, Rzeszów 2006.
- Pęczkowski R., prezentacja *Mala szkoła – i co dalej*, przedstawiona na konferencji kończącej projekt „Z małej Szkoły w Wielki Świat”, październik 2013, <http://malaszkoła.pl/485-o-jakosc-edukacji-konferencja-w-warszawie>
- Piåtkowski W., Ostrowska A. (red.), *Niepełnosprawni na wsi*, IFiS PAN, Warszawa 1994.
- Pilch T., *Edukacja a społeczne procesy marginalizacji*, [w:] E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika społeczna. Tradycja – terażniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.

- Pilch T., *Równość szans edukacyjnych w kontekście warunków społecznych i regulacji reformy oświaty*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, ODN, Zielona Góra 2002.
- Pilch T., *Szkoła i nauczyciel w procesie przemian środowiska wiejskiego*, PWN, Warszawa 1977.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje przemiany*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Żak, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. V*, Żak, Warszawa 2006.
- Pilecka W., *Pedagogika osób z trudnościami w uczeniu się*, [w:] W. Dykcik, *Pedagogika specjalna*, UAM, Poznań 2001.
- Podedworna H., *Przemiany zbiorowości wiejskich*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006.
- Podgórska-Jachnik D., *Praca socjalna z osobami z niepełnosprawnością i ich rodzinami*, CRZL, Warszawa 2014.
- Pommersbach J., *Wsparcie społeczne a choroba*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 2.
- Powszechna deklaracja praw człowieka*, http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf [dostęp: maj 2015].
- Powiat bydgoski, oficjalny portal, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/75> [dostęp: kwiecień 2016].
- Powiat bydgoski, oficjalny portal – gminy powiatu, <http://powiat.bydgoski.pl/contents/content/103/34> [dostęp: kwiecień 2016].
- Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, HFPC, Warszawa 2010.
- Program ochrony środowiska dla powiatu bydgoskiego na lata 2012-2016 z perspektywą na lata 2016-2019*, http://powiat.bydgoski.bip.net.pl/10671_12014_pos_powiat_byd [dostęp: kwiecień 2016].
- Program Operacyjny Kapitał Ludzki. Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007-2013*, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2007.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, [w:] A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. kręgi poszukiwań*, Żak, Warszawa 1996.
- Reforma Systemu Kształcenia Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi*, MEN, Warszawa 1998.
- Rezolucja Rady z dnia 5 maja 2003 roku w sprawie równych szans dla uczniów i studentów niepełnosprawnych w edukacji i szkoleniach, http://www.spoleczenstwoobywatelskie.gov.pl/sites/default/files/17_0.pdf [dostęp: marzec 2015].
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, wym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. poz. 356).
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 marca 2017 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. poz. 649).

- Rozporządzenie MEN z dnia 28 marca 2017 roku w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (Dz.U. poz. 703).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591).
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie indywidualnego obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego dzieci i indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży (Dz.U. poz. 1616).
- Rozporządzenie MEN z dnia 16 sierpnia 2017 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 1534).
- Rozporządzenia MEN z dnia 28 sierpnia 2007 roku w sprawie standardów wymagań będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów (Dz.U. nr 157 poz. 1102 z późn. zm.).
- Rozporządzenie MEN z dnia 31 sierpnia 2017 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U. poz. 1647).
- Rozporządzenie MEN z dnia 7 września 2017 roku w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. poz. 1743).
- Rozporządzenie MEN z dnia 29 września 2016 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2015 r. poz. 2156 oraz z 2016 r. poz. 35, 64, 195, 668, 1010).
- Sajkiewicz A., *Strategie zmian w zasobach ludzkich*, [w:] tejże (red.), *Zasoby ludzkie w firmie*, Poltext, Warszawa 2000.
- Serafin T., *Implementacja prawa oświatowego w teorii i praktyce kształcenia uczniów z niepełnoprawnościami*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2013.
- Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] tychże (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, PWN, Warszawa 2006.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa 1991.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, przekł. R. Andruszko, UJ, Kraków 2010.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, WSiP, Warszawa 1984.
- Skotnicka B., *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, [w:] Z. Gajdzica, M. Bełza (red.), *Inkluzja edukacyjna. Idee, teorie, koncepcje, modele edukacji włączającej a wybrane aspekty praktyki edukacyjnej*, UŚ, Katowice 2016.
- Słojewski R., *Obszary wiejskie w planowaniu przestrzennym zagadnienia metodyczne i inżynierskie*, Zapol, Szczecin 1987.
- Smarzyński H., *Szkola jako środowisko wychowawcze*, PWN, Warszawa–Kraków 1987.

- Smith D.D., *Pedagogika specjalna*, t. 1, PWN, Warszawa 2008.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym – działania stosowane i postulowane*, Impuls, Kraków 2008.
- Speck O., *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2013.
- Sprawozdanie rocznego z wykonania budżetów gmin za 2013 r.*, Ministerstwo Finansów, http://www.mf.gov.pl/ministerstwo-finasow/dzialalnosc/finanse_publiczne/budzet-panstwa-roczne/-/asset_publisher/R79o [dostęp: maj 2015].
- Standardowe zasady wyrównywania szans osób niepełnosprawnych przyjęte podczas 48. sesji Zgromadzenia ONZ, 20 grudnia 1993 roku. Rezolucja 48/96, przekł. na zlecenie Pełnomocnika ds. Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994.
- Strategia Rozwoju Edukacji na lata 2007-2013*, http://www.fio.towarzystwoamicus.pl/do_pobrania/biblioteka/strategie/19strategia_rozwoju_educacji_na_lata_2007_2013.pdf [dostęp: maj 2015].
- Symela K., *Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego*, „Pedagogika Pracy” 1995, nr 26-27.
- Sytuacja gospodarstw domowych w 2010 r. w świetle badania budżetów gospodarstw domowych*, GUS, Warszawa 2011.
- Szczyptański J., *Szkoła w społeczeństwie*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, PWN, Warszawa 1995.
- Szczęśna A., *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*, UZ, Zielona Góra 2010.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Impuls, Kraków 2012.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej*, APS, Warszawa 2010.
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa 2013.
- Szymański M., *Społeczne bariery edukacji młodzieży wiejskiej*, [w:] D. Waloszek, K. Wąż (red.), *Nadzieja na zmianę: szanse edukacyjne młodego pokolenia ze środowiska wiejskiego*, ODN, Zielona Góra 2002.
- Szymański M., *System szkolny*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacyjna, Warszawa 1993.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 3, PWN, Warszawa 1995.
- Śliwerski B., *Edukacja polska w kleszczach centralizmu i ignorancji polityków*, [w:] A. Gromkowska-Melosik, M.J. Szymański (red.), *Edukacja i nierówność. Trajektorie sukcesu i marginalizacji*, UAM, Poznań 2015.
- Tarkowska E., *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, [w:] J. Wasilewski (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Scholar, Warszawa 2006.
- Tarkowska E., *Ubóstwo dzieci w Polsce*, [w:] R. Szafrenberg (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne w Polsce*, Polski Raport Social Watch 2010, Warszawa 2011.
- Theiss W., *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 10.
- Thompson J., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2013.

- Tilmann K.J., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, PWN, Warszawa 1996.
- Turowski J., *Małe struktury społeczne*, KUL, Lublin 1993.
- Turowski J., *Socjologia wsi i rolnictwa*, KUL, Lublin 1992.
- Typologia miast*, www.eduteka.pl/doc./typologia-miast [dostęp: maj 2015].
- Uchwała Sejmu RP z dnia 1 sierpnia 1997 roku, *Karta praw osób niepełnosprawnych*, M.P. z dnia 13.08.1997 r., nr 50, poz. 475.
- Uryga D., *„Mała szkoła” w środowisku wiejskim*, APS, Warszawa 2013.
- Urząd Statystyczny w Bydgoszczy, dane za rok 2014, http://bydgoszcz.stat.gov.pl/dane_o_województwie/powiaty-2016 [dostęp: kwiecień 2016].
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku (Dz.U. z 1998 r. nr 64 poz. 414).
- Ustawa z dnia 26 sierpnia 1997 roku o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Dz.U. nr 123 poz. 776 z późn. zm.).
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz.U. z 2016 r. poz. 1943 z późn. zm.).
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 roku (Dz.U. z 2017 r. poz. 60 i 949).
- Wapiennik E., Piotrowicz R., *Niepełnosprawny – pełnoprawny obywatel Europy*, UKIE, Warszawa 2002.
- Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie. Program rządowy – pilotaż 2005-2007*, https://www.nfz-rzeszow.pl/files/dokumenty/63_2005_zal.pdf [dostęp: luty 2015].
- Wiatrowski Z., *Droga do współczesnego rozumienia i uznania kwalifikacji i kompetencji zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, IBE, Warszawa 2005.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, PWN, Warszawa 1976.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkoły czy gotowość dziecka?*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 1.
- Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, IBE, Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika Społeczna dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Winiarski M., *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania-aktualność-prespektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.
- Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1985.
- Wyczęsany J., *Biopsychospołeczna koncepcja niepełnosprawności i jej znaczenie dla funkcjonowania dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] J. Wyczęsany, A. Mikrut (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2002.

- Wyczesany J., *Niepelnosprawność człowieka a uwarunkowania postaw społecznych*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica, *Uwarunkowania edukacji i rehabilitacji uczniów o specjalnych potrzebach w rozwoju*, Akademia Pedagogiczna, Kraków 2008.
- Wyczesany J., *Niepelnosprawność jako problem społeczny*, „Konspekt” 2006, nr 2-3.
- Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków 2009.
- Zacharuk T., *Edukacja włączająca szansa dla wszystkich uczniów*, „Meritum” 2011, nr 1.
- Zamkowska A., *Psychospołeczne i edukacyjne funkcjonowanie ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2008.
- Zamkowska A., *Bariery i uwarunkowania edukacji włączającej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2011.
- Zamkowska A., *Formy wsparcia ucznia z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w szkole ogólnodostępnej*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju oraz funkcjonowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, Impuls, Kraków 2009.
- Zamkowska A., *Normalizacja w kształtowaniu środowiska rodzinnego uczniów słabosłyszących i pełnosprawnych kształcących się w integracji – analiza porównawcza*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, UMCS, Lublin 2005.
- Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, ORE, Warszawa 2014.
- Ziółkowski J., *Socjologia miasta*, PWN, Warszawa 1964.
- Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, UŚ, Katowice 1985.
- Żółkowska T., *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków 2009.
- Żółkowska T., *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Oficyna In Plus, Szczecin 2004.
- Żytko M., *Praca w klasach łączonych – wyzwanie psychologiczne i pedagogiczne*, 2014, <http://www.ore.edu.pl/component/phocadownload/category/162-zarzadzanie-powiat?download=2823:praca-w-klasach-lonczonych-wyzwanie-psychologiczne-i-pedagogiczne> [dostęp: 23.07.2015].

Wykaz tabel

Tabela 1.	Charakterystyka porównawcza medycznego i społecznego modelu niepełnosprawności	25
Tabela 2.	Różnice pomiędzy podejściem segregacyjnym, integracyjnym i włączającym	57
Tabela 3.	Warunki społeczno-ekonomiczne oraz wychowawcze głównych typów środowisk	106
Tabela 4.	Dochody i wydatki z budżetów gmin na oświatę	134
Tabela 5.	Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach podstawowych woj. kujawsko-pomorskiego w roku szkolnym 2015/2016, 2016/2017 i 2017/2018	145
Tabela 6.	Ogólnodostępne szkoły wiejskie z powiatu bydgoskiego – grupa badana	147
Tabela 7.	Wsparcie otrzymywane a oczekiwane w opiniach nauczycieli	165

Wykaz wykresów

Wykres 1.	Dostosowanie przestrzeni szkoły do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w opiniach nauczycieli	150
Wykres 2.	Wyposażenie szkoły w elementy infrastruktury dostosowane do osób niepełnosprawnych	151
Wykres 3.	Kwalifikacje nauczycieli z zakresie pedagogiki specjalnej	157
Wykres 4.	Poziom wiedzy z pedagogiki specjalnej w opiniach nauczycieli	158
Wykres 5.	Źródła wsparcia nauczycieli	160
Wykres 6.	Wsparcie oczekiwane przez nauczycieli	163
Wykres 7.	Wsparcie otrzymywane przez nauczycieli	164
Wykres 8.	Zadowolenie z otrzymywanego wsparcia w opinii nauczycieli	164
Wykres 9.	Wsparcie nauczycieli ze strony rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego	167
Wykres 10.	Formy wsparcia udzielanego przez rodziców dziecka z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w opinii nauczycieli	168
Wykres 11.	Formy pomocy/wsparcia oferowanego przez szkołę rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez nauczycieli	170
Wykres 12.	Formy pomocy/wsparcia oferowane rodzicom uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego wskazane przez dyrektorów	171
Wykres 13.	Formy wsparcia ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w szkole w opinii nauczycieli	174

- Wykres 14.** Specjaliści zatrudnieni w szkole w opinii dyrektorów 175
- Wykres 15.** Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów
o specjalnych potrzebach edukacyjnych w opinii nauczycieli 176

Wykaz schematów

- Schemat 1.** Sekwencja przyczynowo-skutkowa pojęć związanych
z naruszeniem zdrowia według ICDH z 1980 roku 17
- Schemat 2.** Główne założenia biopsychospołecznej koncepcji
niepełnosprawności 27
- Schemat 3.** Interdyscyplinarny model niepełnosprawności wg Specka 29
- Schemat 4.** System kształcenia specjalnego 43
- Schemat 5.** Spirala życzliwości 69
- Schemat 6.** Model funkcjonowania wsparcia społecznego w sytuacji stresu ... 75
- Schemat 7.** Mapa sieci instytucji warunkujących prawidłowe zabezpieczenie
potrzeb ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego
w szkole wiejskiej 138
- Schemat 8.** Systemy wspomagające pracę szkoły wiejskiej 183

Preparing a village school for inclusive education (sample of Bydgoszcz district schools)

Summary

In this monograph the issue of inclusive education of students with disabilities in the rural school environment and showing the importance of environmental and cultural determinants influencing the course of this process has been addressed. The implementation of the noble objectives of inclusive education in the countryside, in everyday practice, still faces many difficulties related to environmental and economic conditions in the city-village relation. Socio-economic changes, initiated in the 1990s, have greatly influenced the change in the approach to education of disabled people, promoting inclusion as one of the most important factors for the joint functioning of full and disabled people, not only in the education system, but in all areas of life social. However, despite many introduced changes, inequalities in access to education of children and youth from rural areas are still visible. In this environment, access is not only easy to education, but also to all cultural and educational institutions and sports, as well as pedagogical and psychological care.

The aim of this work is, on the one hand, to identify and describe the scope of preparation of a village school for inclusive education; on the other hand, constructing a map of the institution's network, determining the proper protection of the student's needs with a specific need for special education in a rural school and developing, on the basis of conclusions resulting from the research, recommendations for improving the educational situation of students with disabilities who are a category of pupils with special educational needs.

The work is divided into eight chapters. The first chapter presents the concepts and definitions of disability, including the definition of a child and a student with disability and their evolution over the centuries. Disability models were also presented and the notion of special educational needs was

described, which is included in their considerations, e.g. category of students with disabilities. This chapter also describes the theories of interpretation that are important in the context of data analysis. The second chapter discusses the organizational forms of education of students with disabilities in the Polish education system. The third chapter is devoted to the subject of student support with the stated need for special education. It presents the concepts of social support, with particular emphasis on supporting the student with disability and his family. This chapter also discusses aspects of educational law being the basis for activities supporting a student with disability. The fourth chapter contains a description of the environmental terms, with distinction of the local environment of the city and the village and its specific conditions. The fifth chapter discusses the issue of education in rural areas. The sixth chapter contains a description of the concept of own research. This includes the purpose and the problems of research, a description of the study group, as well as the organization and the course of the research. Chapter Seven is a description that presents the analysis of research material collected during research in public rural schools in the Bydgoszcz powiat. Particular subchapters are answers to the research problems posed. The eighth chapter presents a proposition of practical solutions using the bioecological theory of Urie Bronfenbrenner's systems, which may be implications for the practice of inclusive education. The micro, meso, exo and macro systems highlighted by Bronfenbrenner were used to locate appropriate activities in them, contributing to improving the functioning of the rural school in the implementation of inclusive education and satisfying the special educational needs of students with disabilities.

Keywords: inclusive education, rural school, student with disability, teacher, local environment.