

Milena Nazarczuk

Włączanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową do szkół ogólnodostępnych wyzwaniem dla tyflopedagogiki

The integration of children and young people with disabilities of sight to the schools challenge for pedagogy of the blind

Streszczenie: Włączanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku do powszechnych form kształcenia opiera się na założeniu, że nie ma dzieci lepszych i gorszych, a wspólna nauka dzieci zdrowych i z różnymi niepełnosprawnościami w ramach tej samej grupy klasowej jest podstawą budowania nowoczesnego społeczeństwa. Celem edukacji uczniów z niepełnosprawnością wzrokową jest więc doprowadzenie do tego, aby ich życie w jak największym stopniu było podobne do życia ich widzących rówieśników. Potrzebują oni możliwości uczestnictwa w zajęciach wspólnie ze zdrowymi kolegami, a także uzyskania maksymalnej niezależności w naturalnym otoczeniu. Przebywanie razem stwarza stałe możliwości nawiązania przyjaźni i relacji interpersonalnych. Wraz z dorastaniem niewidzącego ucznia nauczyciele, koledzy i inni członkowie społeczności stają się naturalną siecią wsparcia dla niego. Należy jednak zauważyć, że niektóre systemy (szkoły, przedszkola) są zdolne rozpoznawać oraz rozwiązywać swoje problemy. Innym placówkom potrzebne jest wsparcie tzw. eksperta, doradcy w prawidłowym inicjowaniu i realizowaniu programu wychowania i edukacji dzieci i młodzieży pozbawionych możliwości widzenia. Wiąże się to z koniecznością zaangażowania pracowników naukowych, doradców metodycznych i tyflopedagogów we wspomaganie budowania inkluzyjnego systemu kształcenia i wychowania uczniów z defektami wzroku na solidnych podstawach teoretycznych, empirycznych i metodycznych.

Abstract: The integration of children and young people with disabilities of sight to the universal forms of education implies that there is no better or worse children and shared learning of healthy children and children with various disabilities in the same group is the basis for building a modern society. Purpose of the inclusive education is to make life of children with disabilities as much as possi-

ble similar to life of their non-disabled friend. They need opportunities to participate in activities with healthy friend, and to have maximum independence in their natural environment.

Słowa kluczowe: włączenie, uczeń z niepełnosprawnością wzrokową

Keywords: integration, pupil with disabilities of sight

Klasa szkolna stanowi podstawową w życiu każdego dziecka większą, nieformalną grupę społeczną, w której dzięki szerszym i trwającym przez dłuższy czas kontaktom społecznym dokonuje się proces socjalizacji. Uczniowie uczęszczający do jednej klasy w wyniku spontanicznych i bezpośrednich kontaktów wzajemnego oddziaływania na siebie, jak też wspólnych upodobań i zainteresowań budują więź emocjonalną oraz zaspokajają ważne potrzeby społeczne i psychiczne. Skutkiem tych zróżnicowanych stosunków między uczniami jest ukształtowanie się pozycji społecznej jednostki, która może stanowić kryterium przystosowawcze z uwagi na fakt, że umożliwia określenie poziomu akceptacji społecznej oraz uspołecznienia ucznia w zespole klasowym. Akceptacja społeczna, przejawiająca się aprobatą ze strony innych oraz popularnością w zespole klasowym, jest jedną z najważniejszych potrzeb dzieci i młodzieży i ma istotny wpływ na prawidłowy rozwój jednostki i jej przystosowanie. Środowisko szkoły ogólnodostępnej korzystnie wpływa na akceptację siebie, daje możliwość konfrontacji z wymaganiami wobec osób widzących i realnej oceny własnych szans, możliwości, ale i ograniczeń. Pomimo wielu sytuacji trudnych, wielu stresów i konfliktów, jakie stawia przed niewidzącym uczniem wspólna nauka i przebywanie w środowisku widzących, kształcenie włączające pozytywnie stymuluje wszechstronny rozwój.

Powyższe rozważania wynikają z moich własnych doświadczeń jako uczennicy z niepełnosprawnością wzrokową uczęszczającej do szkół ogólnodostępnych na wszystkich etapach edukacji. Włączenie w moim przypadku nie było ideą, ale rzeczywistością, dlatego moje zainteresowania skoncentrowały się na edukacji inkluzyjnej i społecznym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży z uszkodzonym wzrokiem w tradycyjnych formach kształcenia.

W literaturze tyflogicznej problematyka osób z dysfunkcją wzroku jest coraz częściej obecna. Szczególnie wcześniej zajęto się tym tematem w USA. Zagadnienie jest ważne z psychopedagogiczne-

go punktu widzenia oraz dla samych uczniów z niepełnosprawnością wzroku i ich najbliższych. Uczniowie z dysfunkcjami wzroku mają większe trudności w przystosowaniu się emocjonalnym i społecznym niż ich widzący rówieśnicy. Rodzicom, kolegom, nauczycielom i przypadkowym ludziom trudno jest wczuć się w ich sytuację.

W Polsce w ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się edukacji dzieci i młodzieży z różnego rodzaju niepełnosprawnościami wspólnie ze zdrowymi rówieśnikami, dotyczy to również dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową. W ewidencji prowadzonej przez Okręg Mazowiecki Polskiego Związku Niewidomych rejestrowanych jest coraz więcej dzieci i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. W roku szkolnym 2009/2010 w szkołach podstawowych ogólnodostępnych uczyło się 86 dzieci, podczas gdy w szkole specjalnej dla dzieci niewidomych kształciło się 56 uczniów. Z tego względu rozważania dotyczące psychospołecznego funkcjonowania uczniów niewidzących uczących się w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych, znajdujących się najbliżej miejsca zamieszkania, są ważne dla współczesnej praktyki pedagogicznej. Aby lepiej zrozumieć, na czym polega uspołecznienie i przystosowanie emocjonalne tej grupy uczniów, potrzebna jest szczegółowa analiza literatury, która niewątpliwie pozwala na wysunięcie wniosków praktycznych w kontekście organizowania i przebiegu wspólnego nauczania i wychowania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową z ich widzącymi kolegami.

Psychospołeczne konsekwencje utraty wzroku

Zmysł wzroku uważany jest za najważniejszy ze zmysłów człowieka. Dostarcza on najwięcej informacji o otaczającym świecie zewnętrznym, kształtuje kojarzenie wzrokowe z bodźcami słuchowymi, dotykowymi i ruchowymi, tworząc złożony obraz zintegrowanej percepcji świata zewnętrznego oraz stymuluje aktywność człowieka w każdym okresie jego życia. W tej sytuacji oczywisty wydaje się fakt, że wrodzony brak wzroku czy też poważne zaburzenia widzenia mogą powodować utrudnienia i zakłócenia w rozwoju psychofizycznym dziecka oraz ograniczać lub utrudniać funkcjonowanie społeczne.¹

¹ Pilecka W., Rutkowska G., Wrona L. (red.), *Podstawy psychologii: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Akademia Pedagogiczna im. KEN, Kraków 2004, s. 376.

Mówiąc o skutkach braku wzroku trzeba podkreślić, że człowiek pozbawiony jest podstawowej funkcji poznania rzeczywistości. M. Schoeffler twierdzi, że zmysł wzroku jest „najważniejszym ze zmysłów człowieka, a z jego brakiem łączy następujące konsekwencje:

1. niemożność odbierania wrażeń wizualnych, będących podstawą spostrzeżeń i przebiegu myśli;
2. ograniczenie możliwości uczestniczenia w powszednich przyjemnościach i możliwościach życiowych;
3. ograniczenie samodzielności w różnych okolicznościach oraz w osiągnięciu celu własnych upodobań i zamiłowań;
4. zawężenie możliwości rozwinięcia własnej osobowości w życiu zawodowym i społecznym².

Z. Sękowska analizując przeżycia niewidzących wyróżniła trzy kategorie potrzeb, których zaspokajanie jest uniemożliwione lub utrudnione na skutek braku wzroku.³ Są to:

1. ograniczone potrzeby poznawcze i estetyczne:
 - wizualne poznanie świata – nieadekwatność wyobrażeń w myśleniu, schematyzm pojęć,
 - możliwość kształcenia się,
 - znajomość literatury naukowej, beletrystycznej, poezji, prasy,
 - wypowiedzanie się na piśmie, w twórczości literackiej czy korespondencji,
 - orientacja przestrzenna,
 - doznania estetyczne z dziedziny malarstwa, rzeźby, architektury oraz twórczości artystycznej.
2. ograniczone potrzeby osobiste, uczuciowe i orientacyjne:
 - swoboda ruchów,
 - możliwość uniknięcia bólu, cierpień, przykrości, leczenia,
 - poczucie własnej wartości, siły, zdrowia na rzecz stałej świadomości upośledzenia,
 - aktywizacja swoich pragnień i predyspozycji.
3. ograniczone potrzeby społeczne:
 - współzycie społeczne na rzecz poczucia upośledzenia, a przez to inności,
 - zaspokojenie potrzeby szacunku na rzecz częstych upokorzeń, drwin, poczucia własnej bezradności i bezbronności,

² Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 110.

³ Ibidem, s. 128, 129

- możliwość zaspokojenia potrzeb miłości i kontaktu osobistego,
- możliwość zaspokojenia potrzeby samodzielności i niezależności od innych,
- możliwość wyboru drogi życiowej i zawodu.

Zdaniem R. Ossowskiego u człowieka niewidzącego od urodzenia rozwija się szereg nieprawidłowych postaw poznawczych, emocjonalnych i społecznych. Do następstw uszkodzenia analizatora wzroku należą:

- konsekwencje fizyczno-zdrowotne, do których zalicza się: spowolnienie tempa rozwoju fizyczno-motorycznego, gorsza statyka ciała, wady postawy, niewłaściwa przemiana materii, zmęczenie wtórne itp.;
- konsekwencje orientacyjno-poznawcze, zubożony odbiór informacji o świecie związany z częstą utratą informacji o podstawowym znaczeniu w procesach regulacji stosunków jednostki ze światem;
- konsekwencje psychospołeczne, do których zaliczyć można przede wszystkim zaburzone poczucie własnej wartości.⁴

Skutki braku wzroku dla sytuacji życiowej niewidzących analizuje szczegółowo także H. Ruszczyk.⁵ „Należą do nich:

1. ograniczenie poznawcze: nierozróżnianie barw, niemożność osiągnięcia pewnych sprawności przez naśladowanie otoczenia, trudności w nabywaniu pojęć o otoczeniu, świecie organicznym, kształtach przedmiotów żywych i martwych przekraczających zasięg rąk niewidomego, brak spostrzeżeń o wszystkim tym, co jest w ruchu, działaniu, rozwoju, trudności kształtowania pojęcia odległości, rozpoznawania przeszkód spotykanych na drodze, brakiem poczucia perspektywy, niemożność widzenia wyrazów twarzy, jej mimiki, związanej z przeżyciami emocjonalnymi, niemożność widzenia krajobrazów i różnych zjawisk natury, pozbawienie wszystkich wrażeń wzrokowych, których znaczna część nie da się zastąpić działaniem innych zmysłów. Wynikają z tego trudności życiowe, wymagające pomocy osoby widzącej;
2. upośledzenie psychiki niewidomego na skutek: nieodbierania bodźców zewnętrznych przez stale czynny analizator wzrokowy,

⁴ Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2005, s. 182-186.

⁵ Sękowska Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 56-58.

ograniczonej możliwości realnej oceny sytuacji, braku wrażeń wzrokowych powodujących pewne zubożenie ogólnych zainteresowań, niekontrolowania i nieporównywania za pomocą wzroku odruchów i zachowania się, często spotykanych dodatkowych zaburzeń ośrodkowego układu nerwowego, spowodowanych różnymi okolicznościami, nasilających nieraz wszystkie wyżej wyszczególnione skutki ślepoty, tworzenia się kompleksów niższości z różnorodnymi ich objawami oraz powstawania urazów i zahamowań, z czego wynika ogólna skłonność niewidomych do niechęci i nieufności wobec widzących, napięcia uwagi przy poruszaniu się i nie zawsze skoordynowanego prawidłowego funkcjonowania mięśni i nerwów przy wszelkiej pracy, co stwarza konieczność większego skupienia uwagi przy wykonywaniu różnych czynności i wyjaśnianiu sobie sytuacji życiowych oraz wywołuje dodatkowe zmęczenie”.

Obecnie literatura tyfologiczna kładzie coraz większy nacisk na związek rozwoju dzieci pozbawionych możliwości widzenia i ich adaptacji społecznej z warunkami środowiskowymi, w których żyją i uczą się oraz na integrację ze społecznością grupy rówieśniczej.⁶ Umiejętność obcowania z innymi ludźmi pozwala dzieciom i młodzieży z dysfunkcją narządu wzroku wpływać na swoje życie i otoczenie, decydować o relacjach z rówieśnikami, rodzicami, nauczycielami i innymi ludźmi. Dom, szkoła, grupa koleżeńska są miejscami, w których młody człowiek może zaspokoić swoje potrzeby psychiczne oraz przeżyć doświadczenia w kontaktach z innymi, co odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju jego osobowości. W nich odnosi sukcesy i niepowodzenia, dowiaduje się, czy jest kochany, akceptowany czy lubiany, doświadcza, jak jego zachowanie wpływa na innych i jak jest przez nich odbierane. Zachowania społeczne dzieci i młodzieży niewidzącej i słabowidzącej są „determinowane strukturą ich osobowości, obiektywnym faktem upośledzenia wzroku (zwłaszcza stopniem utraty), jak i w znacznym stopniu zachowaniami ludzi widzących. Konfrontacja rzeczywistych możliwości niewidomych i niedowidzących z narzucanymi przez społeczeństwo stereotypami odnośnie ich nieporadności i zależności jest źródłem wielu frustracji”⁷.

⁶ Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988, s. 237.

⁷ Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 304, 305.

Defekty narządu wzroku mogą stanowić barierę, lecz absolutnie nie powinny wykluczać człowieka z życia społecznego. Faktem jest, że niewidzący i ociemniali na skutek realnego ograniczenia kontaktu z otoczeniem zamykają się w sobie, żyją „swoim światem wewnętrznym”, w wyniku czego stopniowo wycofują się z czynnego życia społecznego. Nie jest to jednak jedyny powód unikania i wycofywania się ludzi z dysfunkcją narządu wzroku z życia społecznego. Głównym czynnikiem w tym zakresie są także niewłaściwe zachowania i postawy osób widzących wobec osób pozbawionych wzroku. Społeczeństwo bardzo często przejawia postawy od zachwytu i uwielbienia aż do obojętności, a często wzdargy. Najczęściej też nie rozumie problemów związanych z utratą wzroku lub niedowidzeniem. Systematyczne okazywanie litości, współczucia, upokarzanie, okazywanie nadmiernego zainteresowania brakiem wzroku, podglądanie, a czasem i szyderstwa są źródłem licznych sytuacji emocjonalnie trudnych dla ludzi mających problemy ze wzrokiem. Ich wynikiem jest wiele zachowań społecznych, które niekorzystnie wpływają na stosunki z widzającymi.⁸

Poziom rozwoju dojrzałości społecznej każdej jednostki oceniamy przede wszystkim na „podstawie analizy jakości kontaktów społecznych, gotowości i umiejętności orientowania się w różnych formach działalności grupy, poczucia odpowiedzialności za siebie i innych oraz odpowiednio wysokiej aktywności własnej. Dzieci i młodzież niewidoma i niedowidząca na skutek braku percepcji wzrokowej mają znacznie ograniczone możliwości poznania nowych osób, ich lokalizacji i działalności; poznania partnerów wzajemnej zabawy, nawiązania kontaktów słownych z osobami dorosłymi i rówieśnikami oraz wspólnego udziału w zajęciach”⁹. Utrudnione jest więc zaspokojenie potrzeb kontaktu emocjonalnego z rodzicami, rodzeństwem czy innymi ludźmi. W takiej sytuacji dzieci z niepełnosprawnością wzrokową zmuszone są stosować odmienne techniki społecznego funkcjonowania. Nie zawsze orientują się, czy są obserwowane i zachowują się tak, jakby nikt na nie nie patrzył. W wielu przypadkach u dzieci niewidzących od urodzenia i ociemniałych we wczesnym dzieciństwie występują tzw. blindyzmy. Są to „pewne charakterystyczne formy zachowania się niewidomych przejawiające się w wykonywaniu pewnych stereotypowych, niepotrzebnych, bezcelowych ruchów lub czynności

⁸ Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983, s. 201, 202.

⁹ Obuchowska I. (red.), op. cit., s. 305, 306.

albo ich niewykonywaniu w sytuacjach, w których powinny wystąpić. Zachowanie to ma charakter bardziej lub mniej świadomy¹⁰. Zachowania takie nie zawsze są zrozumiałe i akceptowane. Z drugiej strony, nauczyciele i wychowawcy poświęcają zbyt mało uwagi, aby je eliminować. Uczniowie z uszkodzonym analizatorem wzroku nie mogą też uczyć się przez naśladownictwo, dlatego nie zawsze potrafią stosować powszechnie przyjęte formy zachowania: ukłon, uśmiech, sposób ubierania się. Muszą też stosować właściwe sobie metody postępowania, np. dotykowe poznawanie różnych przedmiotów. Dlatego zarówno dzieci z utratą wzroku uczęszczające do szkół ogólnodostępnych, jak i najbliższe środowisko musi obmyślać i wdrażać różnorodne sposoby najkorzystniejszego ich uczestnictwa w różnych przejawach życia społecznego szkoły i klasy.

Aby dzieci z uszkodzonym analizatorem wzroku mogły w pełni wykorzystywać swoje możliwości w rozwoju psychospołecznym, konieczna jest samoakceptacja. To właśnie samoakceptacja jest główną zasadą rehabilitacji. Ważne jest to, by dziecko akceptując swoją niepełnosprawność dążyło do poprawy tego, co jest do poprawienia, aby nie cierpiało z powodu ograniczeń. Akceptacja samego siebie jest nie tylko celem rewalidacji ze względu na skutki dla społecznego funkcjonowania jednostki i jej komfortu psychicznego, ale jest również instrumentem realizacji celów rewalidacji.

Portret psychologiczny ucznia z defektami wzroku uczęszczającego do szkoły ogólnodostępnej

Aktualny obraz osoby pozbawionej możliwości widzenia budowany jest na modelu jej rozwoju i wskazuje na znaczenie kompetencji, aktywności, samookreślenia, normalizacji i niezależności.

Twórczyni polskiej pedagogiki specjalnej M. Grzegorzewska twierdzi, że „dziecko niewidome jest dzieckiem normalnym umysłowo o ile przyczyna, która pozbawiła je wzroku, nie uszkodziła także kory mózgowej (...) P. Villey napisał, że przede wszystkim niezbędne jest uświadomienie sobie tej podstawowej prawdy, że ślepotą nie zaburza indywidualności, lecz pozostawia ją nienaruszoną (...) w żaden sposób nie narusza ona zdolności umysłowych niewidomego¹¹. W. Szu-

¹⁰ Majewski T., op. cit., s. 88.

¹¹ Sękowska Z., *Kształcenie ...*, op. cit., s. 5.

man uważa, że dzieci niewidzące zbyt mocno i głęboko odczuwają każdą najdrobniejszą przyjemność czy przykrość. Nie należy jednak tłumaczyć wszystkich ich reakcji brakiem wzroku, ponieważ są one przede wszystkim dziećmi, z wszystkimi wadami i zaletami tylko inaczej się objawiającymi.¹² „Wskutek całkowitego zniszczenia lub częściowego uszkodzenia analizatora wzrokowego ma dziecko niewidome pewne ograniczenia i nieprawidłowości w poznawaniu otaczającego świata. Poznanie to jest zubożone (bodźce wzrokowe są niedostępne) w zakresie treści”.¹³ Brak wzroku utrudnia więc życie i percepcję zmysłową, ale myślenie, dążenia i działanie niewidzącego podobne są do przebiegu tych samych procesów co u ludzi widzących. Dzieje się tak dlatego, że osobowość dziecka z uszkodzonym analizatorem wzroku kształtuje się przez doświadczenia, wychowanie i nauczanie w określonych warunkach społecznych na podłożu biopsychicznych cech danej osoby. Dokładność, a także trwałość poznania zmysłowego zależy od liczby analizatorów, które uczestniczą w tym procesie. Udział możliwie największej liczby zmysłów w spostrzeganiu pozwala na pełniejsze, konkretniejsze, dokładniejsze i wielostronne poznanie materiału oraz jego zapamiętanie przez ucznia.¹⁴

Poznanie zmysłowe dzieci pozbawionych możliwości widzenia jest zubożone o bardzo istotne wrażenia optyczne, brak kontroli wzrokowej utrudnia orientację w przestrzeni i kontakty społeczne, zubaża doznania uczuciowe, utrudnia znacznie uczenie się i przystosowanie społeczne przez naśladownictwo.

W trakcie nauki szkolnej dziecko pozbawione możliwości widzenia uczy się kierować swoją uwagę na istotne atrybuty poznawanych przedmiotów i zjawisk. Spostrzeganie staje się celową i systematyczną obserwacją. Uczeń poprzez dotykanie i manipulowanie przedmiotem poznaje jego właściwości: miękkość, gładkość, chropowatość, zimno, ciepło, kształt i wypukłości. Wrażenia dotykowe łączą się z wrażeniami kinestetycznymi, jak również z wrażeniami słuchowymi, węchowymi czy smakowymi. Świat dziecka jest ograniczony możliwością jego poznania. Może ono obserwować tylko te przedmioty, do których ma dostęp poprzez pozostałe zmysły. Wiele przedmiotów jest zbyt wielkich, aby poznawać je za pomocą dotyku np. budynki, góry; inne są zbyt małe, łamliwe, delikatne i kruche i nie mogą być badane

¹² Sękowska Z., *Kształcenie ...*, op. cit., s. 62.

¹³ Hulek A. (red.), op. cit., s. 237 241.

¹⁴ Ibidem, s. 241.

dotykem z dużą dokładnością np. płatki śniegu, części kwiatów, owa-
dy, a jeszcze inne są niedostępne z powodu ciągłego pozostawiania
w ruchu. Słońce, księżyc, chmury, niebo czy tęcza również są poza
zasięgiem poznania dotykowego i można je wyjaśnić tylko przez
słowne opisy i porównywanie do spostrzeżeń odbieranych pozostały-
mi zmysłami. Natomiast substancje czy przedmioty będące w takich
stanach, jak wrzenie, palenie nie mogą być obserwowane poprzez do-
tyk, gdyż stanowią zagrożenie. Właściwości wszystkich przedmiotów
i zjawisk oraz pojęcia ogólne wyraża mowa, więc mimo braku wzroku
istnieją u niewidzących uczniów możliwości zastąpienia osobistych
doświadczeń na drodze otrzymania informacji słownej. Istotną rolę
w tym wypadku odgrywa pamięć. Dziecko niewidzące i słabowidzące
lepiej zapamiętuje komunikaty słowne, konkretne, które wywołują żywe
wyobrażenia. Nowe informacje powinny być przekazywane tak, aby
dziecko mogło odwołać się do swoich wcześniejszych doświadczeń.
Uczenie się i zapamiętywanie będzie łatwiejsze, gdy przyswojoną wcze-
śniej przez ucznia wiedzę wzbogaci się o coś nowego. Brak kontroli
wzrokowej powoduje stałą potrzebę wykorzystywania dochodzących
bodźców w oparciu o doświadczenie. Istotną rolę odgrywa koncentracja
na poznawanych treściach, szukanie podobieństw, klasyfikowanie oraz
łączenie elementów w całość. Myślenie ma raczej charakter całościowy
niż analityczny, dlatego uczeń pozbawiony percepcji wzrokowej potrzebu-
je więcej czasu na przeczytanie tekstu i zrozumienie jego treści. Zap-
amiętywanie, przechowywanie i permanentne poszerzanie wiedzy z peł-
nym jej rozumieniem jest jednym z zasadniczych warunków właściwego
i skutecznego uczenia się.

W społecznych kontaktach w grupie rówieśniczej największą
wartością ucznia z niepełnosprawnością wzrokową jest słuch, jako
źródło opisowej informacji i tego wszystkiego, co dotyczy obecności
i lokalizacji zarówno przedmiotów, jak i osób. Dzięki słyszeniu możliwe
jest wytworzenie przez dziecko obrazu stykających się z nim osób.
Doświadczenie pozwala odróżnić ton głosu, który odzwierciedla na-
strój człowieka. Odróżniając rytm i jakość głosu dziecko zdaje sobie
sprawę z samopoczucia rozmówcy. Także przez uścisk dłoni może
odróżnić stan emocjonalny człowieka. To, jak odbiera te wszystkie
wrażenia, zależy od jego inteligencji, intuicji, a także doświadczeń
w kontaktach z rówieśnikami. W rozwijaniu zdolności do zbierania do-
świadczeń przez ucznia z utratą wzroku najważniejszym czynnikiem
jest pozostawienie mu jak największej swobody w poruszaniu się po

znajomym terenie. Na zdolność przemieszczania się wpływają dwa czynniki: umysłowa orientacja i fizyczne posuwanie się. Dziecko przy poruszaniu się wykorzystuje wszystkie pozostałe zmysły: słucha, stopą wyczuwa rodzaj podłoża. Każdą informację wykorzystuje w celu bezpiecznego poruszania się, dlatego orientacja przestrzenna dziecka powinna być ciągle doskonalona.

Uczeń z uszkodzonym analizatorem wzroku może być bardziej lub mniej samodzielny, mieć adekwatną lub zaniżoną samoocenę, może być egocentryczny lub uspołeczniony – wszystko w zależności od postaw rodziców, nauczycieli i rówieśników.

Jednym z bardzo ważnych problemów, które są związane z rozwojem osobowości ucznia z uszkodzonym analizatorem wzroku, jest ukształtowanie prawidłowego obrazu samego siebie jako dziecka z niepełnosprawnością, a więc innego niż zdrowe dzieci. Dzieci te mają wiele problemów w tym względzie, czasami potrafią normalnie funkcjonować z dziećmi widzącymi, a w innych sytuacjach mają trudności, ograniczenia lub wykonanie pewnych czynności jest dla nich niemożliwe. W związku z tym wiele dzieci z defektem wzroku może ukształtować nieprawidłowy obraz samego siebie. Dziecko może uważać swoją niepełnosprawność za cechę negatywną i będzie z nią wiązać wszystkie swoje niepowodzenia i porażki lub może kształtować nierealny obraz własnej osoby, nie uwzględniając trudności i ograniczeń, które wynikają z problemów ze wzrokiem. W zależności od tego, jak wyobraża siebie i co myśli o sobie, będzie kształtować się jego ocena własnych możliwości. W sytuacji, gdy uczeń uważa swoją niepełnosprawność za coś bardzo negatywnego, może swoje możliwości oceniać nisko i mieć poczucie mniejszej wartości lub nawet trwałe poczucie niższości w stosunku do kolegów. Jeżeli jednak nie będzie realnie oceniać swoich trudności i ograniczeń, wtedy może przeceniać swoje możliwości i podejmować zadania trudne do zrealizowania, które mogą zakończyć się niepomyślnie. Uczeń z niepełnosprawnością wzrokową powinien być świadomy swoich pozytywnych cech i akcentować je w kontaktach społecznych. W codziennym życiu młodzież pozbawiona kontroli wzrokowej napotyka wiele trudnych dla siebie zadań i sytuacji, z którymi nie zawsze potrafi sobie poradzić. Nie zawsze też ma możliwość zaspokojenia wszystkich swoich potrzeb w takim samym stopniu jak rówieśnicy. Często młodzież ta narażona jest na izolację i niewłaściwe postawy kolegów z uwagi na to, że nie jest dla niej równym partnerem. Prowadzić to może do zaniżenia samooceny

i poczucia mniejszej wartości. Przekonanie, że jest się innym, może mieć wpływ na rozwój emocjonalny ucznia z uszkodzonym wzrokiem. Niektóre dzieci mogą charakteryzować się dużą wrażliwością emocjonalną, u innych można zaobserwować przewagę emocji negatywnych w ich samopoczuciu. W związku z tym, że dzieci z niepełnosprawnością wzroku narażone są na wiele sytuacji trudnych, występują u nich częściej niż u dobrze widzących zaburzenia układu nerwowego, które przejawiają się w nadpobudliwości lub w bierności i apatii. W większości przypadków nerwice u dzieci z uszkodzonym analizatorem wzroku wywołwane są nie przez samą niepełnosprawność, lecz przez czynniki środowiskowe, na skutek braku dobrych warunków wychowawczych, niewłaściwych postaw rodziców, nauczycieli czy kolegów.¹⁵

Psychospołeczna ocena uczniów niewidzących powinna mieć znaczenie praktyczne, tzn. powinna prowadzić do bardziej skutecznego działania pedagogicznego, a nie ograniczać się tylko do klasyfikowania ucznia i określenia, czy nadaje się do danej szkoły. Ocena ta powinna pomóc rodzicom i nauczycielom w sposobie właściwego postępowania z dzieckiem.

Możliwości i ograniczenia edukacji włączającej uczniów niewidzących i słabowidzących

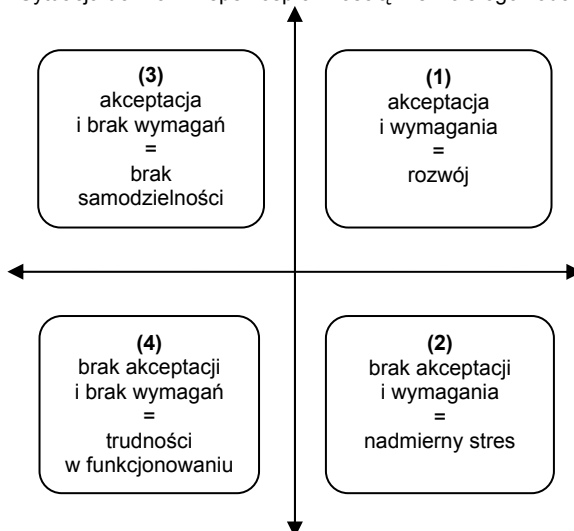
Okres szkolny w życiu każdego dziecka, a w szczególności dziecka niewidzącego, przynosi ze sobą wiele nowych doświadczeń i możliwości, ale stawia też przed nim ogrom wyzwań: nowe obowiązki związane z nauką i szkołą, nowi koledzy, z którymi dziecko spędza coraz więcej czasu. Dzieci przez ten czas muszą nauczyć się wielu nowych rzeczy i zdobyć informacje o sobie (jaki jestem, co umiem, w czym jestem dobry), o innych (czy ich lubię i czy oni mnie lubią, jak się z nimi dogadać, aby razem pracować i bawić się), o świecie (co jest mi potrzebne, aby osiągać zamierzone cele, do czego potrzebne są mi rzeczy, których mogę się nauczyć). Podczas tych wszystkich zadań i wyzwań, sukcesów i porażek towarzyszą im rodzice i nauczyciele, którzy powinni być jak najbardziej pomocni i wspierający. Należy więc wykorzystać każdy moment i każdą nadarzającą się okazję, aby

¹⁵ Majewski T., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Warszawa 1997, s. 40-47.

zapewnić dziecku pozbawionemu wzroku takie warunki, które są najlepsze dla jego rozwoju.

Sposób, w jaki podchodzi się do ucznia z niepełnosprawnością w szkole, może mieć zasadniczy wpływ na to, w jaki sposób będzie on funkcjonował w grupie klasowej i w życiu codziennym. Zależność tę ilustruje przedstawiony poniżej schemat.

SCHEMAT: Sytuacja ucznia z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej



1. „Najlepszy możliwy wpływ na dziecko można osiągnąć poprzez wyrażanie wobec niego akceptacji, a jednocześnie stawianie wymagań. Wtedy następuje rozwój wielu nowych umiejętności, dziecko zdobywa nową dla siebie wiedzę, a jednocześnie cały proces odbywa się w atmosferze bezpieczeństwa i zrozumienia. Dzięki temu osoba z ograniczoną sprawnością funkcjonuje samodzielnie. Z taką sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy niepełnosprawne dziecko ma pozytywne kontakty z rówieśnikami, nie jest przez nie w żaden sposób dyskryminowane, doświadcza również zrozumienia ze strony nauczycieli. Jest ono traktowane na równi z innymi uczniami. Wymagania mu stawiane są takie same, jak wymagania wobec reszty klasy. Jest to optymalna sytuacja, zapewniająca dobre warunki rozwoju.

2. Jeżeli wpływ wywierany na dziecko w szkole jest kombinacją wysokich wymagań i braku akceptacji, dziecku towarzyszyć będzie nadmierny, destrukcyjnie działający na nie stres. Stres jest, oczywiście, potrzebny człowiekowi do tego, by skutecznie się mobilizować, jednak gdy jest on nadmierny, sprawia, że poziom funkcjonowania człowieka spada i działanie staje się coraz trudniejsze. Zatem silny i chroniczny stres raczej paraliżuje niż mobilizuje. Taka sytuacja ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel stawia niepełnosprawnemu uczniowi wysokie wymagania i nie wyraża zrozumienia dla jakichkolwiek ograniczeń dziecka, wynikających z jego stanu zdrowia czy aktualnego samopoczucia. Skoro również inni uczniowie, za przykładem nauczyciela, nie akceptują niepełnosprawności dziecka, nie doświadcza ono warunków bezpiecznego rozwoju.
3. Akceptacja bez wymagań nie daje możliwości pełnego rozwoju. Gdy nauczyciele i koledzy szkolni dają niepełnosprawnemu dziecku wyłącznie akceptację, ale nie stawia się mu wymagań ani wyzwań, dziecko uczy się postawy zależności i nie umie funkcjonować samodzielnie. Ma to miejsce w tych szkołach, które nastawione są na ulgowe traktowanie uczniów z ograniczoną sprawnością, a dominującą postawą jest współczucie wobec nich. Mimo to, że dziecko mogłoby wykonywać te same zadania co reszta klasy, jest ono chronione przed nadmiernym wysiłkiem, w wyniku czego jego rozwój jest zablokowany.
4. Z najgorszą sytuacją mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko nie dostaje w szkole ani akceptacji, ani wymagań. Dzieje się tak w szkołach, w których dziecko z ograniczoną sprawnością doświadcza marginalizacji i czasami także dyskryminacji, a jednocześnie jest traktowane „jak niewidzialne” zawsze wtedy, gdy mogłoby pokazać swoje możliwości i realizować się w nauce, artystycznie, technicznie itd. Wtedy prawdopodobieństwo, że będzie ono miało poważne problemy w funkcjonowaniu, jest największe¹⁶.

Rozwój dziecka nie przebiega w izolacji, im jest ono starsze i wymaga mniejszej opieki sprawowanej bezpośrednio, tym bardziej wzrasta rola otoczenia. Otoczenie to wpływa na rozwój dziecka nie-

¹⁶ Brzezińska A. (red.), *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica” / EFS, Warszawa 2007, s. 38, 39.

pełnosprawnego oraz, co ważniejsze, może je wspierać i stymulować. O przebiegu i efektach rozwoju decyduje delikatna równowaga pomiędzy mocnymi stronami i możliwościami ucznia a wymaganiami, obciążeniami i wsparciem, jakie otrzymuje od innych ludzi. Zwolennicy integracji dzieci niewidzących z widzącymi rówieśnikami rozumieją zwykle integrację jako pełne i powszechne włączenie tych dzieci do szkół ogólnodostępnych. Upatrują możliwości stymulacji rozwoju intelektualnego, psychicznego i społecznego w środowisku szkoły masowej. Przeciwnicy natomiast, widząc specyficzne potrzeby tych dzieci w zakresie metod i środków kształcenia twierdzą, że mogą być one zaspokojone tylko przez wykwalifikowaną kadrę tyflopedagogów w specjalnych warunkach: dostępu do pomocy technicznych, dydaktycznych i daleko idącej indywidualizacji nauczania.

System integracyjny kształcenia osób z niepełnosprawnością:

- umożliwia kształcenie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością wzrokową bez odrywania ich od rodziny, w naturalnym środowisku wychowawczym, ponieważ separacja dziecka niewidzącego powoduje, że wszyscy w rodzinie się przyzwyczajają do tej sytuacji i jednocześnie od siebie odzwyczajają,
- zapobiega konieczności instytucjonalizacji wychowania,
- zapewnia kształcenie i wychowanie w warunkach realizmu społecznego,
- ułatwia właściwy przebieg informacji między jednostkami z niepełnosprawnością i pełnosprawnymi,
- umożliwia i ułatwia wzajemne poznanie, zrozumienie, uznanie praw, potrzeb i możliwości, co prowadzić może do likwidacji wzajemnych uprzedzeń, stereotypów, a także do kształcenia pozytywnych wzajemnych postaw społecznych,
- umożliwia nabywanie przez dzieci i młodzież z niepełnosprawnością tzw. technik społecznego bytowania, które są nieodzowne w życiu, w środowisku ludzi pełnosprawnych.¹⁷ Do najważniejszych wartości wdrażania systemu integracyjnego i maksymalnego włączania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzrokową do szkół ogólnodostępnych zalicza się:
 - 1) „przy zapewnieniu odpowiednich warunków w szkole masowej uczniowie niepełnosprawni nie osiągają gorszych wyników niż

¹⁷ Palak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000, s. 19.

- pełnosprawni, a jednocześnie nabywają istotne umiejętności w kontaktach społecznych;
- 2) dla wielu uczniów niepełnosprawnych różne sytuacje w szkole masowej stymulują ich do osiągnięć, współzawodnictwa i społecznej niezależności;
 - 3) pełnosprawni uczniowie mają znacznie większe możliwości wyrobienia w sobie tolerancji na odmienność i uwolnienia się od funkcjonujących stereotypowych przesądów wobec ludzi niepełnosprawnych. Dokonuje się to – zdaniem A. Hulka – dzięki nieustannej obserwacji zarówno ich osiągnięć, jak i porażek w podobnych sytuacjach, których i oni doświadczają;
 - 4) obecność tych uczniów w szkole masowej pozwala kadrze pedagogicznej lepiej zrozumieć wybrane problemy pełnosprawnych dzieci;
 - 5) różnice w nauczaniu dzieci pełno- i niepełnosprawnych nie wynikają z rozbieżności w ogólnie stosowanych zasadach i środkach, ale jedynie ograniczają się do metodyk poszczególnych przedmiotów oraz zapewnienia odpowiednich warunków i wychodzenia naprzeciw pojawiającym się trudnościom¹⁸.

Klasa szkolna jest miejscem naturalnej nauki tolerancji, wrażliwości, otwartości i akceptacji, które należy rozwijać. Kształtuje wiarę we własne siły i odwagę do twórczego działania, umiejętności poszanowania własnej i cudzej godności. Umożliwia pełne uczestnictwo dzieci z niepełnosprawnością w życiu i rozwoju społecznym dzięki obcowaniu z rówieśnikami, akceptację odmienności drugiego człowieka, nawiązywanie kontaktów każdego z każdym. Rozbudza świadomość, że wszyscy ludzie mają równe prawa, choć różne są ich możliwości. Stwarza optymalne warunki do wspólnego rozwoju osobowości wszystkich dzieci. Uczniowie z niepełnosprawnością wzrokową powinni być w różnorodny sposób stymulowani i motywowani przez widzących rówieśników do aktywnego działania i rozwijania swoich możliwości.

Możliwość wspólnego przebywania dzieci niewidzących z pełnosprawnymi rówieśnikami daje im szansę na w miarę normalny rozwój emocjonalny i społeczny. Sprzyja prawidłowemu rozwojowi psy-

¹⁸ Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E., (red.) *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*, Warszawa, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1994, s. 140.

chicznemu, wpływa na poczucie własnej wartości i podwyższenie samooceny. Codzienne przebywanie w szkole, współpraca, współdziałanie i współuczestnictwo w realizacji zwykłych sytuacji w klasie, wspólne podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów dają możliwość wchodzenia w bliskie relacje interpersonalne. Wzrastanie w środowisku dzieci pełnosprawnych stymuluje dzieci niewidzące do podejmowania starań o kształtowanie określonych sprawności i umiejętności, które umożliwiają im współzawodnictwo oraz partnerskie relacje z widzącymi. Dzięki możliwości członkostwa w grupie rówieśniczej na równych prawach uczniowie z inwalidztwem wzroku mogą zaspokajać podstawowe potrzeby psychiczne, takie jak: potrzeba bezpieczeństwa, przynależności do grupy, uznania i akceptacji. „Pragnienie bycia akceptowanym przez innych, potrzeba wspólnych działań oraz poczucie przynależności do grupy, w której jest się użytecznym i osiąga choćby najmniejsze sukcesy, są istotnym czynnikiem wpływającym korzystnie”¹⁹ na wszechstronny rozwój uczniów z niepełnosprawnością wzrokową. A. Maciarz²⁰ stwierdza, że „potrzeba akceptacji przez rówieśników pełnosprawnych jest u dzieci z niepełnosprawnością często tak silna, że mimo doświadczanej z ich strony izolacji i odrzucenia rówieśnicy pełnosprawni są dla nich bardziej atrakcyjni i częściej przez nich akceptowani niż rówieśnicy niepełnosprawni”. Najbardziej ewidentnym przejawem społecznej integracji grupy rówieśniczej są więc pozytywne wzajemne stosunki między członkami tej grupy. Stosunki te wpływają w sposób znaczący na poszczególnych członków grupy, na ich zachowanie i rozwój, szczególnie emocjonalny i społeczny. Stanowią bogate źródło doświadczeń, umożliwiając poza tym zdobycie wiedzy o otaczającym świecie, o ludziach, a także o sobie samym. Kształtują jednocześnie sposób percepcji rzeczywistości, wzory zachowań społecznych oraz nastawienie do innych ludzi. Pozytywne wzajemne stosunki w klasie sprawiają, że grupa rówieśnicza jest dostatecznie spójna, co wpływa korzystnie zarówno na samopoczucie dzieci w niej przebywających, jak i na atmosferę panującą w klasie, w której niepełnosprawność kolegi staje się zjawiskiem naturalnym; tym samym więc wzmacniany jest proces rze-

¹⁹ Hubscher K., *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi - korzyści*, „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 6, s. 40.

²⁰ Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999, s. 43.

czywistej społecznej integracji.²¹ Integracja nie może być rozpatrywana tylko w kategoriach jednej ze stron, tzn. dziecka z dysfunkcją narządu wzroku. Należy spojrzeć na nią także w kontekście korzyści dla dzieci zdrowych. Wspólne przebywanie z kolegami pozbawionymi możliwości widzenia pozwala przełamać stereotypy, wyzbyć się uprzedzeń, lęku przed „innymi” kolegami i wypracować pozytywne postawy wobec nich oraz prawdziwą akceptację i życzliwość. Ponadto uczą się spostrzegania potrzeb innych, traktowania odmienności jako czegoś naturalnego, niewzbudzającego sensacji czy zażenowania. Poza tym, stają się odpowiedzialni za słabszych, bardziej tolerancyjni, opiekuńczy, solidarni i troskliwi. Bycie razem kształtuje właściwą postawę wobec innych ludzi, skłania do większej otwartości i wyrozumiałości. „Możliwość porównywania własnych ograniczeń i trudności z codziennymi zmaganiem dzieci niepełnosprawnych uczy pokory i cierpliwości w pokonywaniu życiowych przeszkód, co stanowi główny cel”²² edukacji włączającej.

Program każdej szkoły dotyczy zarówno kształcenia, jak i wychowania. W znaczący sposób reguluje to, co jest przedmiotem nauczania, skupia się na sposobach przekazywania wiedzy i preferowanych umiejętnościach. W swym wymiarze wychowawczym wskazuje natomiast na pożądane zachowania, cechy osobowości i stosunki panujące pomiędzy poszczególnymi osobami w klasie. Te elementy programu, które podtrzymają ciekawość ucznia oraz chęć uczenia się, pomogą dziecku z dysfunkcją narządu wzroku nabywać nowe kompetencje, dodadzą pewności siebie w relacjach z innymi. Uznaje się je za korzystne dla jego rozwoju. Poprzez nie kształtuje się gotowość do uczestniczenia we wszystkich przejawach życia społecznego jako równoprawnego partnera innych ludzi. Program szkolny może jednak nie przyczyniać się do stymulacji, ale podtrzymywać i utrzymywać aktualny poziom rozwoju. Dzieje się tak wtedy, kiedy nie stawia nowych wymagań, a rodzaj wsparcia jest niedostosowany do trudności przeżywanych przez dziecko. Uczniom niewidzącym ogranicza się dostęp do niektórych obszarów wiedzy czy umiejętności, określając je jako zbyt trudne, niepotrzebne im czy wręcz niebezpieczne dla ich zdrowia. Takie działanie powoduje pogłębianie się dysproporcji pomiędzy

²¹ Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003, s. 69-8.

²² Jachowicz A., *Edukacja niepełnosprawnych – tacy sami, a jednak...*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4, s. 1.

dziećmi sprawnymi i tymi, których sprawność jest ograniczona. Uczniowie pozbawieni wrażeń wzrokowych nie mają poczucia wspólnoty i podzielenia tych samych praw i obowiązków. Można też zaobserwować, iż niechętnie spędzają czas razem, a jeśli muszą wykonywać wspólnie zadania, robią to tylko na wyraźne polecenie nauczyciela. Na przerwach, wycieczkach oraz w sytuacjach poza lekcjami może być zauważony wyraźny brak naturalnych więzi, przyjaźni i sympatii pomiędzy nimi a ich widzącymi kolegami.²³

Szkoła to nie tylko okazja do uczenia się, ale i do rozpoczęcia życia społecznego na zupełnie innym poziomie. Wszelkie występujące ograniczenia mogą, potencjalnie, powodować pogorszenie się możliwości kontaktu dziecka niewidzącego z pozostałą częścią klasy. Mogą być przyczyną izolowania takiego ucznia przez rówieśników ze względu na jego inność, ale i jego odsuwania się ze względu na spostrzeganie różnicy: ja niepełnosprawny - oni zdrowi, sprawni. Nieuchronne porównywanie się ze sprawnymi rówieśnikami niekorzystnie wpływa na jego samoocenę. Dzieci, które w tym okresie rozwoju potrzebują grupy rówieśniczej, aby móc kształtować swoje poczucie kompetencji i samoocenę, jeśli spotykają się z odrzucaniem bądź same się izolują, tracą możliwość budowania obrazu siebie opartego na tym, co pozytywne, a koncentrują się na swoich brakach. Niedobór relacji z rówieśnikami powoduje, iż dziecko nie ma okazji do ćwiczenia umiejętności społecznych i emocjonalnych z partnerami na swoim poziomie rozwoju. Może to prowadzić do sytuacji, w których początkowo niewielkie i ograniczone tylko do jakiegoś wybranego obszaru (np. trudności w samodzielny poruszaniu się) deficyty zaczynają powodować powstawanie zaburzeń w rozwoju w wielu innych obszarach (np. nieśmiałości i wycofywania się z kontaktów z innymi). Zatem rola grupy rówieśników dla dziecka w wieku szkolnym, a zwłaszcza dla dziecka niewidzącego, jest nie do przecenienia.²⁴

Kształcenie i wychowanie dzieci z inwalidztwem wzroku jest sprawą bardzo trudną, złożoną i odpowiedzialną. Wielu autorów przestrzega przed „mechanicznym” włączeniem tej grupy dzieci, które może doprowadzić do wielu niepożądanych zjawisk. Uczniowie pozbawieni właściwego wsparcia doświadczają wielu niepowodzeń w relacjach społecznych, a także w obszarze edukacji. Włączenie w wielu

²³ Brzezińska A. (red.), op. cit., s. 100, 101.

²⁴ Brzezińska A. (red.), op. cit., s. 92.

przypadkach ogranicza się tylko do umieszczenia dziecka niewidzącego w szkole ogólnodostępnej i pozostawienia go samemu sobie, bo nauczyciele zwykłych szkół najczęściej nie są przygotowani do pracy z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i w związku z tym są bezradni wobec jego problemów. Często inkluzja jest nierealna ze względów organizacyjnych, ze względu na bazę szkoły, brak wyposażenia w odpowiednie pomoce dydaktyczne.

M.E. Frampton podaje następującą analizę wad i braków systemu integracyjnego u dzieci z dysfunkcjami narządu wzroku:

- niedostateczne zaopatrzenie w pomoce naukowe, np. książki brajlowskie, nagrania na taśmie itp.,
- nieprzystosowanie programów szkolnych do potrzeb niewidomego dziecka,
- brak odpowiednich programów wychowania fizycznego i rekreacji,
- zaniedbanie w nauczaniu technik społecznego bytowania,
- trudności w wychodzeniu naprzeciw specyficznym potrzebom osób z odchyleniem od normy,
- zbyt liczne klasy, w których dziecko niewidome po prostu się gubi,
- duża rozpiętość wieku - dzieci niewidome są zazwyczaj starsze niż ich koledzy,
- bardzo ograniczone, bo nie dość przygotowane kontakty społeczne, mimo że zwolennicy integracji twierdzą co innego,
- dzieci niewidome zajmują gorsze miejsca w klasie, co powoduje u nich wzrost poczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa,
- mniejsze oczekiwania i większa pobłażliwość nauczycieli, chodzi o wymagania szkolne - tzw. taryfa ulgowa,
- trudności w dojazdach do szkoły,
- koszty usług, które są świadczone na rzecz upośledzonych w zwykłych szkołach, nie są mniejsze niż utrzymanie ich w szkołach specjalnych,
- orzeczenia lekarskie nie zawsze są zgodne z funkcjonalną sprawnością niewidomych, a nauczyciele interpretują je w sposób zbyt ścisły, odsuwając ich od pewnych zajęć,
- izolacja uczniów od zwykłych sytuacji, przeżyć i doświadczeń, pomimo że powinno być inaczej,

- szczególna trudność w problemach integracji dzieci mieszkających na wsi,
- integracyjny system nie eliminuje nadmiernej „pomocy”, która podtrzymuje młodzież upośledzoną w stanie niedojrzałości, nie zapewnia się jej odpowiednich warunków fizycznych, pozwalających na swobodne poruszanie się i doświadczanie różnych sytuacji,
- brak kształtowania podstawowych, oczywistych dla widzącego nawyków istotnych w życiu osobistym, społecznym.²⁵

Do tych uwag krytycznych sformułowanych przez M.E. Framp-tona, Z. Palak²⁶ dołącza jeszcze kilka:

1. trudności w opanowaniu technik brajlowskich przez uczniów niewidzących w szkole masowej, a także w pisemnym egzekwowaniu wiadomości przez nauczycieli, którzy bardzo rzadko znają pismo punktowe;
2. trudności z kształtowaniem orientacji przestrzennej i lokomocji dziecka z wadą wzroku;
3. brak odpowiednich programów rewalidacji indywidualnej;
4. niedostateczne przygotowanie nauczycieli szkół ogólnodostępnych w zakresie znajomości specyficznych utrudnień poznawczych, możliwości rozwojowych i wykonawczych, a także potrzeb uczniów z poważnym uszkodzeniem wzroku;
5. brak odpowiednich form pomocy specjalistycznej dla nauczycieli szkół zwykłych uczących dzieci z dysfunkcjami wzroku, a także dodatkowej bezpośredniej pomocy specjalistycznej dla tych uczniów.

* * *

Sytuacja ucznia niewidzącego uczącego się w szkole ogólnodostępnej jest uwarunkowana wieloma czynnikami, do których można zaliczyć między innymi: liczebność klasy, liczbę dzieci w klasie wymagających dodatkowej pomocy, postawy społeczne dzieci widzących wobec kolegów pozbawionych wzroku, należyte zrozumienie przez nauczyciela potrzeb ucznia z dysfunkcją narządu wzroku i gotowość

²⁵ Walczak G. (red.), *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci (możliwości i ograniczenia)*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994, s. 67.

²⁶ Palak Z., op. cit., s. 20, 21.

do pomocy dziecku, a także środki materialne, jakimi dysponuje szkoła. Jeżeli czynniki te kształtują się pomyślnie, wtedy tworzy się korzystny dla rozwoju dziecka klimat. Jest ono akceptowane, życzliwie przyjmowane. Istnieją wówczas warunki integracji społecznej, która umożliwi uczniowi z niepełnosprawnością integrację w środowisku. W przeciwnym razie dziecko będzie włączone tylko „pozornie”, nie będąc członkiem społeczności klasy.

Istnieje potrzeba włączenia się psychologów i tyflopedagogów w opracowanie odpowiednich programów edukacyjnych, jako interwencji sprzyjających uczeniu i kształtowaniu stosunków społecznych między zdrowymi dziećmi i ich rówieśnikami mającymi problemy ze wzrokiem. Kształtowanie od najmłodszych lat osobowości dziecka z uszkodzonym wzrokiem jest tak samo ważne, jak kształtowanie jego sprawności fizycznych i intelektualnych. Należy więc wszelkimi możliwymi sposobami zapobiegać rozwojowi niepożądanych cech lub gdy zaistnieją, starać się je skorygować. Prawidłowemu rozwojowi osobowości dzieci z uszkodzonym wzrokiem sprzyja:

1. Stwarzanie w domu i szkole sytuacji oraz atmosfery życzliwości, zrozumienia i gotowości niesienia pomocy, w których dziecko z uszkodzonym wzrokiem czułoby się pewne, kochane, akceptowane, ośmielone i bezpieczne,
2. Jak najszybsze nauczenie dziecka tych wszystkich umiejętności, które ze względu na wiek powinno opanować, a które zapewnią mu możliwie jak największą samodzielność w codziennych sytuacjach życiowych, a więc samodzielne poruszanie się, wykonywanie podstawowych czynności samoobsługowych, technik pracy szkolnej itp. Takie umiejętności zapewnią mu uniezależnienie się i uwolnią je od czekania na łaskę innych osób. Trzeba dziecku stwarzać wiele okazji do samodzielnego wykonywania różnych zadań i wykazywania się swoimi możliwościami. To zapewni mu świadomość swojej wartości. W tym zakresie konieczna jest współpraca ze środowiskiem rodzinnym.
3. Nauczenie dziecka zwracania się o pomoc w sytuacjach trudnych i uzasadnionych oraz zapewnienie mu takiej pomocy bez okazywania łaski, aby nie lękało się o nią prosić. Dziecko musi być przekonane, że kiedy się zwróci np. do rodzica, nauczyciela, wychowawcy klasowego lub kolegów o pomoc, może na nią zawsze liczyć.

4. Zwracanie uwagi na wypracowanie u dziecka form zachowania się w różnych sytuacjach społecznych i umiejętności wypełniania swoich ról, aby mogło swobodnie funkcjonować w takich sytuacjach. Trzeba je także zachęcać do samodzielnego nawiązywania bezpośrednich kontaktów z kolegami i włączania się do różnych zabaw i imprez. Nie należy nigdy dziecka izolować od zajęć i imprez, w których może w pełni lub chociaż częściowo uczestniczyć.²⁷

Szkoły inkluzyjne według T. Zacharuk²⁸ „nie pytają, jak należy zmienić ucznia, aby ukończył szkołę, ale raczej, jak szkoła musi się zmienić, aby sprostać potrzebom dzieci niepełnosprawnych oraz zapewnić im pełne uczestnictwo w szkole”. Włączenie uczniów z niepełnosprawnością wzrokową do szkół ogólnodostępnych skuteczne jest tylko wówczas, gdy młodzież, rodzice i nauczyciele są do tego przygotowani pod względem emocjonalnym, poznawczym i społecznym. Pierwszy krok należy do wychowawcy i szkoły, którzy modelują zachowania, uczą sposobów radzenia sobie, wpływają na postawy rodziców. Nie wystarczy jednak dobra wola i chęci, konieczne są też konkretne umiejętności, gotowość do stosowania nowych sposobów rozwiązywania problemów i do ciągłej pracy nad sobą. Mieści się tu również umiejętność współpracy pracowników szkoły, gotowość do otwartej komunikacji, do konstruktywnej konfrontacji i przyjmowania informacji zwrotnych. Kształcenie włączające uczniów z dysfunkcją analizatora wzroku jest poszukiwaniem takich rozwiązań systemowych i form pracy z uczniami i ich rodzicami, które pozwalają na praktyczną realizację idei równych praw, poszanowania tożsamości i indywidualności.

Bibliografia

1. Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E. (red.), *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*, Warszawa, Wydaw. Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, 1994.
2. Brzezińska A. (red.), *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica” / EFS, Warszawa 2007.

²⁷ Majewski T., *Poradnik metodyczny ...*, op. cit, s. 46, 47.

²⁸ Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 96.

3. Dykcik W. (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2005.
4. Hubscher K., *Kształcenie uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi - korzyści*, „Dyrektor Szkoły” 2008, nr 6.
5. Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1988.
6. Jachowicz A., *Edukacja niepełnosprawnych – tacy sami, a jednak...*, „Dyrektor Szkoły” 2007, nr 4.
7. Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D. (red.), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2003.
8. Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999.
9. Majewski T., *Poradnik metodyczny dla nauczycieli pracujących z dziećmi z uszkodzonym wzrokiem w systemie integracyjnym*, Warszawa 1997.
10. Majewski T., *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1983.
11. Obuchowska I. (red.), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
12. Palak Z., *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2000.
13. Pilecka W., Rutkowska G., Wrona L. (red.), *Podstawy psychologii: podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, Akademia Pedagogiczna im. KEN, Kraków 2004.
14. Sękowska Z., *Kształcenie dzieci niewidomych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
15. Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
16. Walczak G. (red.), *Integracyjne kształcenie niewidomych i słabowidzących dzieci (możliwości i ograniczenia)*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1994.
17. Zacharuk T., *Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.