

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I EDUKACJA

POD REDAKCJĄ

Grzegorza Całka

Jakuba Niedbalskiego

Marioli Raclaw

Marty Sałkowskiej

Joanny Sztobryn-Giercuszkiewicz

Doroty Żuchowskiej-Skiby





WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I EDUKACJA

POD REDAKCJĄ

Grzegorza Całka
Jakuba Niedbalskiego
Marioli Raclaw
Marty Sałkowskiej
Joanny Sztobryn-Giercuskiewicz
Doroty Żuchowskiej-Skiby

Grzegorz Catek – Uniwersytet Warszawski, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Katedra Metod Badania Kultury
ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

Jakub Niedbalski – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Katedra Socjologii Organizacji i Zarządzania, ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź

Mariola Raclaw – Uniwersytet Warszawski, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych i Resocjalizacji
Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Zakład Socjologicznych Analiz Polityk Publicznych
ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

Marta Sałkowska – Collegium Civitas
Plac Defilad 1, 00-901 Warszawa

Joanna Sztobryn-Giercuszkiwicz – Uniwersytet Łódzki, Wydział Ekonomiczno-Socjologiczny
Katedra Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej, ul. Rewolucji 1905 r. 41/43, 90-214 Łódź

Dorota Żuchowska-Skiba – AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie, Wydział Humanistyczny
Katedra Studiów nad Społeczeństwem i Technologią, ul. Gramatyka 8a, 30-071 Kraków

KOORDYNATOR SERII

Jakub Niedbalski

RECENZENTKI

Hanna Kędzierska

Ewa Giermanowska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Katarzyna Włodarczyk-Gil

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

Adam Czetwertyński, Grzegorz Catek

SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI

Grzegorz Catek

ZDJĘCIE NA OKŁADCE

Piotr Częstochowski

KOREKTA TECHNICZNA

Anna Jakubczyk

Publikacja dofinansowana ze środków Polskiego Towarzystwa Socjologicznego
Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright by Authors, Łódź 2023

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2023

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.10918.22.0.K

Ark. druk. 11,625

e-ISBN 978-83-8331-115-9

<https://doi.org/10.18778/8331-115-9>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-237 Łódź, ul. Jana Matejki 34A

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. 42 635 55 77

SPIS TREŚCI

- 7 Grzegorz Całek, Jakub Niedbalski, Mariola Raclaw, Marta Sałkowska,
Joanna Sztobryn-Giercuszkiewicz, Dorota Żuchowska-Skiba
*Edukacja wobec zjawiska niepełnosprawności – osoba z niepełnosprawnością
w przestrzeniach edukacyjnych*

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I SZKOŁA

- 19 Magdalena Kokot-Rybińska
*Zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego uczniów
z niepełnosprawnością wzroku i ich realizacja przez szkołę*
- 35 Tomasz Śliwowski
*Edukacja dzieci z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19
w szkole wiejskiej – w doświadczeniu pedagoga szkolnego*
- 49 Celina Kamecka-Antczak, Mateusz Szafranski, Klaudia Wos
*Wyzwania dla edukacji seksualnej uczniów z głębszą niepełnosprawnością
intelektualną w Polsce*
- 63 Angelika Greniuk
*Czego o niepełnosprawności może dowiedzieć się uczeń z obrazków
w podręcznikach szkolnych?*

EDUKACJA PRZEZ CAŁE ŻYCIE

- 79 Joanna Sztobryn-Giercuszkiewicz
*Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami
i szczególnymi potrzebami – nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce*
- 95 Magda Lejzerowicz, Wiktoria Boryca, Katarzyna Podstawka, Paulina Salska,
Aleksandra Sanecka, Paulina Surgiel, Anna Westfal-Kuczyńska, Monika Wróblewska
Moje doświadczenia edukacji osób z niepełnosprawnością. Autoetnografia

- 113 Joanna Wojtyńska
Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ, EDUKACJA I NOWE TECHNOLOGIE

- 147 Grzegorz Całek
Internet szansą dla dzieci z zespołem Aspergera
- 163 Iwona Parzyńska, Dorota Żuchowska-Skiba, Beata Cichy, Paulina Gajoch
*Pułapki (nie)dostępności – muzeum w dobie nowoczesnych technologii.
Na przykładzie Muzeum Narodowego w Krakowie*
- 179 Noty o autorach i redaktorach

Edukacja wobec zjawiska niepełnosprawności – osoba z niepełnosprawnością w przestrzeniach edukacyjnych

Grzegorz Całek

 <https://orcid.org/0000-0002-0952-4826>
Uniwersytet Warszawski

Jakub Niedbalski

 <https://orcid.org/0000-0002-2803-7628>
Uniwersytet Łódzki

Mariola Raław

 <https://orcid.org/0000-0002-7614-0507>
Uniwersytet Warszawski

Marta Sałkowska


 <https://orcid.org/0000-0002-8011-8214>
Collegium Civitas

Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz

 <https://orcid.org/0000-0002-2148-4345>
Uniwersytet Łódzki

Dorota Żuchowska-Skiba

 <https://orcid.org/0000-0002-8198-9900>
AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.01>

Streszczenie

Tekst jest wprowadzeniem do tematyki związanej ze zjawiskami niepełnosprawności w różnie rozumianych formach edukacji. Autorzy, ukazując perspektywę modelu niepełnosprawności opartego na prawach człowieka (the human rights based disability model), poruszają takie zagadnienia, jak edukacja włączająca, inkluzja w różnych typach edukacji, osoby ze szczególnymi potrzebami w systemie szkolnictwa. W tekście przybliżona jest także tematyka poszczególnych rozdziałów tomu.

Słowa kluczowe

edukacja włączająca, niepełnosprawność, prawocłowieczy model niepełnosprawności.

Education in the face of disability phenomenon – a person with disabilities in educational areas

Abstract

The text is an introduction to topics related to the phenomena of disability in various forms of education. The author, showing the perspective of the human rights based disability model, addresses issues such as inclusive education, inclusion in various types of education, people with special needs in the education system. The text also presents the topics of the individual chapters of the volume.

Keywords

disability, inclusive education, human rights model of disability.

Niepełnosprawność w przestrzeniach edukacyjnych ma różnorakie oblicza i wymiary, przenika procesy uczenia się i systemy kształcenia w wielu ujęciach. W zależności od tego, na co zostanie położony nacisk, dostaniemy odmienne obrazy tych wielopłaszczyznowych, intersekcjonalnych i obecnych obok nas na co dzień, a tak wciąż mało „oswojonych” fenomenów. Możemy więc w ramach naszych rozważań przyglądać się np. uczniom z niepełnosprawnościami z różnych perspektyw i mówić o wychodzeniu naprzeciw specjalnym potrzebom edukacyjnym w nauczaniu. Możemy zastanawiać się nad obecnością zjawiska niepełnosprawności w edukacji formalnej i nieformalnej, by zwiększać świadomość niepełnosprawności i inkluzję społeczną osób ze specjalnymi potrzebami. Możemy także pytać o dostępność polskiej szkoły jako instytucji, mającej swój wymiar materialny (dostępne budynki, sale lekcyjne, podręczniki, pomoce szkolne itp.), usługowy (dostępna usługa edukacyjna, projektowanie uniwersalne w edukacji) oraz symboliczny (miejsce i rola ucznia z niepełnosprawnością w przestrzeniach szkolnych). Możemy mówić o (nie)realizacji prawa do edukacji osób z niepełnosprawnościami, o kształceniu nauczycieli w zakresie metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością, o pracownikach szkoły ze szczególnymi potrzebami i zarządzaniu niepełnosprawnością (różnorodnością) w placówkach oświatowych. Możemy w końcu pokazywać koszty ekonomiczne i zyski społeczne z kształcenia osób z niepełnosprawnościami na wszystkich etapach edukacji. Takie wątki nietrudno by mnożyć w nieskończoność, a wchodzą one w zakres wielu dziedzin nauki i życia społecznego – od różnych subdyscyplin pedagogiki zaczynając, poprzez psychologię, socjologię, prawo, zarządzanie, ekonomię i wiele innych, aż po geragogikę specjalną (edukacja seniorów z niepełnosprawnościami), która jest interdyscyplinarnym stykiem takich dziedzin, jak m.in. andragogika, gerontologia, geriatria, rehabilitacja i rewalidacja (Kilian, 2018).

We wprowadzeniu do monografii poświęconej niepełnosprawności i edukacji warto z pewnością wspomnieć o kilku podstawowych pojęciach, często różnie definiowanych w ramach poszczególnych dziedzin naukowych, a nawet w obrębie jednego kierunku, niemniej wspólnych dla słownika specjalistów zajmujących się stykiem tematów edukacji i niepełnosprawności. Na pewno trzeba przybliżyć czytelnikowi, jak autorzy niniejszej publikacji konceptualizują samą niepełnosprawność i co rozumieją pod hasłem „dziecko/uczeń/student/osoba z niepełnosprawnością”. Przyjęto tu bowiem jako bazę teoretyczną rozważań prawoczościowy model niepełnosprawności (Lawson, 2006; Mikołajczyk-Lerman, 2013), w którym – w przeciwieństwie do modelu medycznego i funkcjonalnego (Woźniak, 2008; Wiliński, 2010) – nie postrzega się zjawiska niepełnosprawności przez pryzmat choroby i indywidualnego deficytu. Model oparty na prawach człowieka (*human rights based approach*), nazywany także modelem socjopolitycznym, jest ściśle powiązany ze społeczną perspektywą rozumienia niepełnosprawności i koncentruje się na realizacji praw człowieka (Woźniak, 2008). Koncepcja ta kładzie nacisk na procesy sprzyjające dewaluacji pozycji osób z niepełnosprawnościami, ograniczaniu ich praw obywatelskich i dostępu do podstawowych dóbr i usług, co prowadzi do wykluczenia z uczestnictwa w życiu społecznym. Jednym zaś z podstawowych praw człowieka jest właśnie prawo do edukacji (ONZ, Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, 1948).

Perspektywa oparta na prawach człowieka została przyjęta także w Konwencji ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz. 1169), ratyfikowanej przez Polskę w 2012 r. Konwencja definiuje osobę z niepełnosprawnością następująco: *niepełnosprawność wynika z interakcji między osobami z dysfunkcjami a barierami wynikającymi z postaw ludzkich i środowiskowymi, które utrudniają tym osobom pełny i skuteczny udział w życiu społeczeństwa na zasadzie równości z innymi osobami* (Preambuła, pkt e).

Od wejścia w życie ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019 poz. 1696) funkcjonuje i jest w powszechnym użyciu nowy konstrukt pojęciowy – osoba ze szczególnymi potrzebami. Zgodnie z art. 2 pkt 3 wspomnianej ustawy przez „osobę ze szczególnymi potrzebami” rozumie się *osobę, która ze względu na swoje cechy zewnętrzne lub wewnętrzne, albo ze względu na okoliczności, w których się znajduje, musi podjąć dodatkowe działania lub zastosować dodatkowe środki w celu przezwyciężenia bariery, aby uczestniczyć w różnych sferach życia na zasadzie równości z innymi osobami*. Jak łatwo zauważyć, pojęcie osoby ze szczególnymi potrzebami wykracza daleko poza tradycyjnie rozumianą „niepełnosprawność”, szczególnie w paradygmacie medycznym. W „Komentarzu do ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami” czytamy, że do kategorii tej należą osoby z niepełnosprawnością ruchową, sensoryczną czy innym problemem zdrowotnym (jak chociażby osoby z niepełnosprawnością intelektualną, w spektrum autyzmu czy chorujące psychicznie), ale także np. osoby z ciężkim bagażem czy rodzice z małymi dziećmi (Roszewska, 2020). Jest to przełomowa sytuacja, bo po raz pierwszy do prawodawstwa polskiego wprowadzone zostało czysto konwencyjne rozumienie niepełnosprawności, zgodne z modelem opartym na prawach człowieka i modelem biopsychospołecznym (Mikołajczyk-Lerman, 2013).

Termin użyty w ustawie o zapewnianiu dostępności ukuty został na wzór znacznie wcześniej funkcjonującego w praktyce edukacyjnej pojęcia, mianowicie „ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”. Definicje specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE), zaproponowane zostały przez Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, powołany w 2008 r. przez ministra edukacji narodowej (Zaremba, 2014, s. 15)¹: *Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności, mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój*.

Stąd już blisko do takich terminów, jak „edukacja włączająca”, „integracja” czy „inkluzyja w edukacji”. Nie są to pojęcia tożsame. Przede wszystkim, wbrew obiegowym sądom, pojęć „integracji” i „włączenia” nie należy używać zamiennie. Choć, jak pokreśla Zacha-

¹ Przy czym o specjalnych potrzebach rozwojowych (SPR) mówimy w przypadku dzieci od urodzenia do trzeciego roku życia. Powyżej tego wieku mamy do czynienia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) (Zaremba, 2014, s. 15).

ruk (2011), obecnie w Polsce mamy do czynienia z wszystkimi trzema modelami (system segregacyjny, integracyjny i włączający).

W edukacji typu segregacyjnego mamy do czynienia z sytuacją, kiedy zarówno dzieci prawidłowo rozwijające się, jak i z niepełnosprawnościami, trafiają do szkół mających możliwie najlepsze dla nich warunki. Jedna i druga grupa zostaje jednak pozbawiona możliwości wzajemnych kontaktów, a grupa dzieci z niepełnosprawnościami dodatkowo ma zminimalizowane szanse na prawidłowy rozwój w szerszym społeczeństwie. Kształcenie integracyjne stwarza możliwości – przynajmniej w warstwie ideologicznej – do realizacji prawa do bycia z innymi. Odbywa się to jednak poprzez próby „dopasowania” dziecka do zastanego systemu szkolnictwa, „przycinania” go na miarę szkoły ogólnodostępnej. Nie są więc ważne potrzeby i możliwości dziecka, tylko utrzymanie *status quo* systemu. Służyć mają temu takie działania, jak terapia i rehabilitacja. Edukacja inkluzyjna (włączająca) natomiast w pełni realizuje prawo do bycia innym i bycia z innymi. To system szkolny musi być elastyczny i dopasować się do różnorodności potrzeb i uzdolnień uczniów. Jak zauważa T. Zacharuk (2011, s. 4), *edukacja inkluzyjna powinna być postrzegana jako pomoc w rozwoju każdego człowieka, nie tylko dzieci niepełnosprawnych, o specjalnych potrzebach czy narażonych na wykluczenie z innych powodów. Wymaga to realizacji szerokiej wizji „Edukacji dla Wszystkich”, której założenia zostały przyjęte w 2000 r. w Dakarskim Ramowym Programie Działania na rzecz Edukacji dla Wszystkich (The Dakar Framework for Action: Education for All) (UNESCO, 2000).*

Dziś już, po niemal 30 latach od stworzenia dzieciom z niepełnosprawnościami możliwości uczęszczania do szkół ogólnodostępnych (ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Dz.U. 2004 nr 256 poz. 2572 z późn. zm.) wiemy, że nauczanie „integracyjne” w klasach ogólnodostępnych nie spełniło pokładanych w nim nadziei. Brak zmiany systemowej w instytucjach szkolnictwa został zidentyfikowany jako jedna z największych barier we wdrażaniu polityki integracyjnej w edukacji (UNESCO, 2005). Nowym paradygmatem w kształceniu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stała się więc edukacja włączająca. M. John i P. Baylis uważają, że *włączanie jest czymś więcej niż integracją. Odrzuca ono tradycyjne podejście do osób niepełnosprawnych, proponuje uznać zjawisko niepełnosprawności za część doświadczenia ludzkości i traktować je jako centralną kwestię w planowaniu usług służących człowiekowi (Zacharuk, 2011, s. 2).* Wprowadzenie włączającego systemu nauczania gwarantuje, zdaniem tych autorów, równouprawnienie uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Stosowanie systemu włączania stanowi przejaw przestrzegania praw jednostki ludzkiej (tamże). Inkluzyjność w edukacji w takim ujęciu jest postrzegana jako *proces wychodzenia naprzeciw i odpowiadania na różnorodność potrzeb wszystkich uczniów poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i lokalnych społecznościach oraz redukcjonowanie wykluczenia poprzez i z edukacji (UNESCO, 2005, s. 13).* Pociąga to za sobą zmiany i modyfikacje w treściach, podejściach, strukturach i strategiach nauczania. Wymaga także wypracowania wspólnej wizji, która obejmuje wszystkie dzieci z danego przedziału wiekowego oraz przekonania, że odpowiedzialność za edukację wszystkich dzieci spoczywa na ogólnodostępnym systemie szkolnictwa. Tak więc, żeby zrozumieć dobrze ideę inkluzji w edukacji, należy wziąć pod uwagę poniższe uwarunkowania (tab. 1):

Tabela 1. Czym jest edukacja włączająca?

Czym JEST inkluzja w edukacji?	Czym NIE JEST inkluzja w edukacji?
<ul style="list-style-type: none"> – przyjmowaniem różnorodności z zadowoleniem – obejmowaniem wsparciem wszystkich uczniów, nie tylko wykluczonych – stwarzaniem równych szans w dostępie do edukacji – stwarzaniem warunków dla wszystkich dzieci, bez wykluczania ich 	<ul style="list-style-type: none"> – wyłącznie reformą w edukacji specjalnej, lecz reformą wszystkich systemów, zarówno formalnych, jak i nieformalnych, edukacji – nie tylko odpowiedzią na różnorodność, lecz wprowadzaniem edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczniów – odpowiedzią na potrzeby wyłącznie uczniów z niepełnosprawnościami – zaspokajaniem potrzeb jednego dziecka kosztem zaniedbania potrzeb drugiego

Źródło: UNESCO (2005, s. 15).

Inkluzja oznacza zatem radykalne zmiany, jakie muszą się dokonać w systemie edukacji. Jak zauważa Gindrich (2015b), w środowiskach takich, jak np. klasy szkolne, nie są stwarzane ani kształtowane warunki do „edukacji dla wszystkich”, gdyż nadal dominują procesy segregacyjne i polityka sprzyjająca wykluczaniu. Tendencje segregacyjne bądź marginalizacyjne panujące w szkole są niezwykle silne, a często trudne do spostrzeżenia, gdyż bywają świadomie ukrywane. G. Szumski nazywa edukację włączającą *przewrotem kopernikańskim w pedagogice* (Gajda, 2008, s. 26). Niewiele szkół i niewielu nauczycieli a także rodziców dzieci sprawnych i niepełnosprawnych jest na ten przewrót gotowych.

W tym kontekście możemy i powinniśmy stawiać pytania o granice integracji/włączenia w polskim systemie edukacji. P. Gindrich zauważa: *Pojęcia: „integracja”, „segregacja” oraz „włączanie” i „wykluczenie” stanowią obszar, w obrębie którego toczą się dysputy nad najgłębszym sensem edukacji. Pojęcia, o których mowa, są powiązane z ideologią i polityką. Integracja i segregacja jako cele z punktu widzenia ideologicznego opierają się na poglądach ludzi w systemie demokratycznym. O każdym obywatelu mówi się, że ma taką samą wartość, a zatem jest ważnym członkiem społeczeństwa. Cechy poszczególnych ludzi różnią się, ale jest to czymś normalnym w kontekście wspólnego przebywania ze sobą, a nie czymś dewiacyjnym. Pytanie stanowiące dla nas wyzwanie, które musimy sobie zadać, brzmi: do jakiego stopnia normalnie istniejącą różnorodność w zakresie uczestnictwa są w stanie zaakceptować członkowie jakiegokolwiek grupy społecznej?* (Gindrich, 2015a, s. 1).

Podobne pytania stawiają sobie autorzy poszczególnych rozdziałów tej książki, choć oczywiście tematyka włączenia osób z niepełnosprawnościami w główny nurt edukacji jest daleko szersza niż tylko formalne kształcenie dzieci i młodzieży w różnych typach szkół.

Monografia została podzielona na trzy powiązane ze sobą tematycznie części: „Niepełnosprawność i szkoła”, „Niepełnosprawność i edukacja przez całe życie” oraz „Niepełnosprawność, edukacja i nowe technologie”.

W części pierwszej **Magdalena Kokot-Rybińska** w rozdziale „Zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością wzroku i ich realizacja przez szkołę” porusza kwestię realizacji prawa uczniów do edukacji dostosowanej do ich specjalnych potrzeb. Analizując przypadek uczniów z niepełnosprawnością wzroku, autorka krytycznie odnosi się do realizacji idei edukacji włączającej oraz merytorycznego i sprzętowego przygotowania szkół ogólnodostępnych do kształcenia uczniów słabowidzących i niewidomych. Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, które w trybie decyzji administracyjnej zobowiązują wszystkie szkoły do zapewnienia indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, często są tylko formalnym dokumentem, który na poziomie praktyki edukacyjnej nie ma z różnych przyczyn wskazywanych przez autorkę zastosowania.

Aktualną tematykę związaną z pandemią COVID-19 w kontekście edukacji dzieci z niepełnosprawnościami podjął **Tomasz Śliwowski** w rozdziale „Edukacja dzieci z niepełnosprawnością w czasie pandemii COVID-19 w szkole wiejskiej – w doświadczeniu pedagoga szkolnego”. Szkoły wiejskie były w szczególnie trudnej sytuacji w momencie przejścia na naukę zdalną. W ogólnym chaosie i braku rozwiązań zarówno technicznych, jak i organizacyjnych, dzieci z niepełnosprawnościami początkowo nie były dostatecznie zauważane i nie udzielano im (ani ich rodzinom) odpowiedniego wsparcia. Autor przygląda się wypracowanym w czasie pandemii sposobom indywidualizacji form i metod nauczania uczniów z różnymi niepełnosprawnościami i przedstawia wnioski dotyczące projektowania uniwersalnego w edukacji.

W rozdziale zatytułowanym „Wyzwania dla edukacji seksualnej uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce” **Celina Kamecka-Antczak, Mateusz Szafrański** i **Klaudia Wos** przedstawiają w kontekście edukacyjnym problematykę seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tekście podjęto próbę odpowiedzi na pytania o stan wiedzy o zagadnieniach związanych z seksualnością uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną i ich potrzeby w tym zakresie, by zaprojektować odpowiednie narzędzie do prowadzenia zajęć z edukacji seksualnej dla tej grupy. Tematyka seksualności w polskiej szkole jest generalnie marginalizowana, a uczniom z niepełnosprawnością intelektualną jest dodatkowo trudniej zdobyć wartościową wiedzę na ten temat. Stąd istotne są wszelkie analizy mające na celu upowszechnianie w tej grupie właściwych informacji o tej sferze życia człowieka.

Część pierwszą zamyka rozdział „Czego o niepełnosprawności może dowiedzieć się uczeń z obrazków w podręcznikach szkolnych?” autorstwa **Angeliki Greniuk**. Poruszony jest tu inny aspekt tematyki niepełnosprawności w edukacji szkolnej, mianowicie przedstawienia niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami w podręcznikach szkolnych. Edukacja o niepełnosprawności w duchu prawocłowieczego modelu niepełnosprawności jest podstawowym elementem budowania świadomości niepełnosprawności w społeczeństwie i pierwszym krokiem na drodze do prawdziwej inkluzji osób z niepełnosprawnościami. Stąd niezwykle ważna wydaje się analiza, którą podjęła autorka oraz rekomendacje dla twórców podręczników, by nie powielać „błędów i wypaczeń” dotyczących (nie)obecności przedstawień niepełnosprawności na różnych etapach edukacji.

Druga część tomu, poświęcona edukacji przez całe życie, rozpoczyna się rozdziałem **Joanny Sztobryn-Giercuskiewicz** „Wyrównywanie szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami – nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego w Polsce”. Autorka pokazuje kierunki zmian, jakie zachodzą w edukacji akademickiej i dostępności szkolnictwa wyższego dla studentów z niepełnosprawnościami w perspektywie historycznej i obecnie. Ostatnie lata przyniosły wiele istotnych zmian w kontekście wyrównywania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami studiujących na polskich uczelniach. Tworzy to nowe warunki brzegowe, w których funkcjonują zarówno studenci z niepełnosprawnościami, jak i uczelnie jako instytucje. Autorka wskazuje, że zmiany te mogą mieć różne oblicza, a różnorodne wyzwania, które stoją przed szkolnictwem wyższym, mogą być zagrożeniem, ale i szansą dla pełnej inkluzji w szkolnictwie wyższym.

Refleksje o niepełnosprawności w różnorodnych przestrzeniach edukacyjnych przedstawiają w kolejnym rozdziale autorki tekstu zatytułowanym „Moje doświadczenia edukacji osób z niepełnosprawnością. Autoetnografia” – **Magda Lejzerowicz, Wiktorija Boryca, Katarzyna Podstawka, Paulina Salska, Aleksandra Sanecka, Paulina Surgiel, Anna Westfal-Kuczyńska i Monika Wróblewska**. Stosując metodę autoetnograficzną, opisują i analizują własne refleksje związane z doświadczaniem niepełnosprawności w określonej rzeczywistości społecznej. Naturalna inkluzja w środowisku szkolnym, która powinna być celem działań placówek oświatowych, często ma charakter przykrego obowiązku lub wcale nie istnieje. By ją osiągnąć, autorki w swych narracjach wskazują na kilka istotnych czynników, wydawałoby się oczywistych. Po raz kolejny jednak okazuje się, że rzeczy najoczywistsze bywają też najtrudniejsze do praktycznej realizacji.

Edukacja seniorów z niepełnosprawnościami w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku to z kolei temat rozdziału **Joanny Wojtyńskiej** „Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?”. Autorka analizuje ofertę i formy edukacji w Uniwersytetach Trzeciego Wieku w czasie pandemii COVID-19 w kontekście dostępności cyfrowej, która wprowadzona zgodnie z zapisami ustawy o dostępności cyfrowej z 2019 r. znacząco zwiększałaby udział starszych osób z niepełnosprawnościami w edukacji zdalnej prowadzonej przez UTW.

Część trzecią, poświęconą nowym technologiom w edukacji, otwiera rozdział autorstwa **Grzegorza Całka** „Internet szansą dla dzieci z zespołem Aspergera”. Autor analizuje wypowiedzi dzieci z zespołem Aspergera i ich rodziców na temat użytkowania internetu podczas nauki zdalnej spowodowanej pandemią. Podczas gdy z badań znane są już dość dobrze minusy edukacji online wśród ogółu uczniów, okazuje się, że dla dzieci z zespołem Aspergera komunikacja przez internet i uczestnictwo w lekcjach zdalnych może pomagać w przezwyciężaniu trudności, jakich doświadczają w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem i klasą.

Tom zamyka rozdział zatytułowany „Pułapki (nie)dostępności – muzeum w dobie nowoczesnych technologii. Na przykładzie Muzeum Narodowego w Krakowie” **Iwony Parzyńskiej, Doroty Żuchowskiej-Skiby, Beaty Cichy i Pauliny Gajoch**. Autorki poruszyły tu bardzo istotny temat z punktu widzenia edukacji nieformalnej osób z niepełno-

sprawnościami – dostępu do dóbr kultury poprzez zastosowanie nowych technologii, takich jak np. wirtualne zwiedzanie. Artykuł dostarcza wiedzy, jak w ocenie osób z różnymi niepełnosprawnościami sprawdzają się oferowane przez placówki muzealne rozwiązania zwiększające dostępność. Autorki kładą nacisk na zwiększanie inkluzji społecznej przez unikanie rozwiązań separujących osoby ze szczególnymi potrzebami od pozostałych zwiedzających, a poszukiwanie takich, które są uniwersalne.

Zapraszamy Czytelników do lektury niniejszej monografii, która jest również owocem poszukiwań naukowych i dyskusji specjalistów z różnych dziedzin zajmujących się stykiem tematów niepełnosprawność i edukacja. Zawarte w monografii teksty to także efekt IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej Sekcji Socjologii Niepełnosprawności PTS, która w roku 2022 r. odbyła się na Uniwersytecie Łódzkim pod hasłem „Niepełnosprawność i Edukacja”.

BIBLIOGRAFIA

- Gajda, M. (2008). Dwugłós w sprawie edukacji. *Integracja*, 5, 26.
- Gindrich, P. (2015a). *Integracja a segregacja – skandynawskie poglądy na temat współczesnej edukacji szkolnej*. <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/inclusion.html>
- Gindrich, P. (2015b). *Od ekskluzji do inkluzji osób z niepełnosprawnościami – edukacja włączająca szansą na lepsze jutro?*. <http://pedagogikaspecjalna.tripod.com/notes/fromexclusiontoinclusion.html>
- Kilian, M. (2018). Geragogika specjalna w starzejącym się społeczeństwie – potrzeby i możliwości. W: M. Kilian, E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Niepełnosprawność w okresie późnej dorosłości* (s. 19–45). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz. 1169).
- Lawson, A. (2006). *The EU Rights Based Approach to Disability: Some Strategies for Shaping an Inclusive Society*, Cornell University ILR School. <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1312&context=gladnetcollect>
- Mikołajczyk-Lerman, G. (2013). *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny*. Wydawnictwo UŁ.
- ONZ (1948). *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka*. UNESCO Press.
- Roszevska, K. (red.) (2020). *Ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Komentarz*. Wolters Kluwer.
- UNESCO (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1681Dakar%20Framework%20for%20Action.pdf>
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion, Ensuring Access to Education for All*. UNESCO Press.
- Wiliński, M. (2010). Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny. W: A. Brzezińska, R. Kaczan, K. Smoczyńska (red.), *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności* (s. 15–59). Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Woźniak, Z. (2008). Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu. Wydawnictwo Naukowe Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.
- Zacharuk, T. (2011). Edukacja włączająca szansą dla wszystkich uczniów. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 1(20), 2–7.
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
I SZKOŁA

EDUKACJA
PRZEZ CAŁE ŻYCIE


NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ,
EDUKACJA
I NOWE TECHNOLOGIE

Zalecenia zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego uczniów z niepełnosprawnością wzroku i ich realizacja przez szkołę

Magdalena Kokot-Rybińska

 <https://orcid.org/0000-0003-4227-9639>

Uniwersytet Gdański

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.02>

Streszczenie

Orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego (OPKS) funkcjonują w Polsce już od przeszło 30 lat i to w niemal niezmienionej formie (Dz.U. 95 poz. 425 z dnia 7 września 1991 r., Ustawa o systemie oświaty). Wydawać by się więc mogło, że szkolnictwo miało wystarczająco dużo czasu na zaadaptowanie się do takiej formy udzielania wsparcia wychowankom szkół ogólnodostępnych. Niestety, mimo rozlicznych reform, programów i wskazywania kierunków rozwoju systemu wyrównywania szans edukacyjnych wciąż uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi borykać musi się z licznymi niedociągnięciami, a nawet zaniechaniami ze strony kadry pedagogicznej i dyrekcji szkoły, do której uczęszcza.

Niniejsze opracowanie ma na celu przedstawienie, z jakimi trudnościami dotyczącymi realizacji zaleceń z orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej zmagają się uczniowie z niepełnosprawnością wzroku. Artykuł ten został stworzony na podstawie analizy danych, zebranych w autorskiej ankiecie, dotyczącej oceny realizacji przez szkoły zaleceń o potrzebie kształcenia specjalnego. Przeanalizowano także treść zaleceń zawartych w orzeczeniach wydawanych przez państwowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP), które udostępnił respondenci.

Słowa kluczowe

edukacja włączająca, niepełnosprawność wzroku, orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, szkoła ogólnodostępna.

Recommendations included in the Decisions on the need for special education of pupils with visual impairment and their implementation by the school

Abstract

Decisions on the Need for Special Education have been functioning in Poland for over 30 years, and in an almost unchanged form (Journal of Laws No. 95, item 425 of September 7, 1991, Law on the Education System). It would seem, then, that the education system had enough time to adapt to this form of providing support to pupils of mainstream education. Unfortunately, despite numerous reforms, programs and directions for the development of the system of equalizing educational opportunities, a student with special educational needs still has to deal with numerous shortcomings or even omissions on the part of the teaching staff and the management of the school.

The aim of this study is to present the difficulties faced by pupils with visual impairments in the implementation of the recommendations of the Decisions on the Need for Special Education in mainstream schools. This article was created based on the analysis of data collected through the proprietary questionnaire on the assessment of the implementation of recommendations on the need for special education by schools. The content of the recommendations contained in the decisions issued by the state Psychological and Pedagogical Counseling Centers, which were made available by the respondents, was also analyzed.

Keywords

inclusive education, mainstream school, special education needs, visual impairment.

WPROWADZENIE

W Polsce w roku szkolnym 2019/2020 niemal 4% wszystkich uczniów posiadało orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS) oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej (MEN) od lat obserwuje się w tym obszarze tendencję wzrostową (MEN, 2020; Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020).

W statystykach GUS za rok 2019 niepełnosprawność wzroku stanowi czwartą pod względem częstości występowania przyczynę niepełnosprawności w Polsce (GUS, 2021). Oznacza to, że wśród uczniów wymagających kształcenia specjalnego grupa ta jest także dość liczna. Warto tu jednak zauważyć, że dysfunkcja wzroku czy też jego niepełnosprawność zawiera się od obniżonej ostrości wzroku aż do zupełnego zniesienia czynności wzrokowych. Niepełnosprawność wzroku polega bowiem na uszkodzeniu układu wzrokowego w całości lub części (Kuczyńska-Kwapisz, 2004). W polskim orzecznictwie o stopniu niepełnosprawności przyjmuje się, że lekki stopień niepełnosprawności wzroku polega na obniżeniu ostrości wzroku po korekcji okularowej od $V=0,3$ (30% prawidłowej ostrości) do $V=0,11$ (11%). Stopień umiarkowany to $V=0,1$ (10%) do $V=0,06$ (6%). Stopień znaczny zaś to ostrość wzroku poniżej $V=0,05$, czyli 5% i mniej (Kuczyńska-Kwapisz, 2004). Warto przy tym nadmienić, że zgodnie z klasyfikacją WHO osoba z ostrością wzroku poniżej 5% określana jest jako osoba prawnie niewidoma (*legally blind*) (Ossowski, 2001). Osoby te przy korzystnych warunkach, możliwościach wzrokowych i przy zastosowaniu specjalistycznego sprzętu powiększającego mogą, ale nie muszą, być w stanie odczytać tekst drukowany. Jednakże dotyczy to osób z ostrością wzroku powyżej $V=0,01$ (1%) (Melchior, 1980 za: Lubawy, 2010, s. 72).

CZYM JEST ORZECZENIE O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO?

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego (OPKS) to rodzaj dokumentu, wydawanego przez państwowe poradnie psychologiczno-pedagogiczne m.in. dzieciom i uczniom z niepełnosprawnością, długotrwałymi problemami zdrowotnymi, którzy wymagają specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Orzeczenie to: *forma porady pisemnej, która dostarcza wiedzy na temat specyfiki zaburzeń rozwojowych, informuje o aktualnych możliwościach i ograniczeniach dziecka, udziela instruktażu rodzicom i nauczycielom oraz wskazuje optymalne rozwiązania dotyczące dalszej edukacji* (Skałbania, 2009, s. 75). Warto tu zaznaczyć, że OPKS to rodzaj decyzji administracyjnej, a zatem zobowiązuje władze oświatowe do zapewnienia odpowiedniej opieki zgodnie z zaleceniami specjalistycznymi w nim zawartymi i na wniosek zainteresowanych rodziców (Skałbania, 2009, s. 77).

Placówka oświatowa, do której uczęszcza osoba posiadająca OPKS, ma obowiązek dostosować program nauczania do jej indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych. Kształcenie specjalne oznacza: umożliwienie uczniom nauki w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewnienie specjalistycznej pomocy i opieki (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 127 pkt 3). Oznacza to, że szkoła powinna odpowiednio *zmodyfikować*:

programy nauczania; metody i formy pracy dydaktycznej oraz wychowawczej, wymagania edukacyjne z poszczególnych zajęć, kryteria oceny zachowania. Ponadto placówki powinny dostosować warunki organizacji kształcenia do rodzaju niepełnosprawności uczniów oraz zapewnić im odpowiedni sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne (Dz.U. 2004 poz. 2572, art. 5, ust. 2 i 7; Wika, 2018).

Dostosowanie programu nauczania i wychowania następuje na podstawie opracowanego dla ucznia indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, uwzględniającego zalecenia zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego (Dz.U. 2017 poz. 59, art. 127 pkt 3).

OPKS wydawane jest na wniosek rodzica ucznia. Jak pokazują badania Anny Frydrychowicz oraz współautorów (2006), jedynie 30% rodziców zgłasza się do PPP z własnej inicjatywy, a w 70% są to wskazania szkoły (Frydrychowicz i in., 2006). Należy tu jednak zauważyć, że dzieje się tak na ogół w przypadku, gdy dziecko zaczyna funkcjonować w systemie edukacji jako osoba z niepełnosprawnością. W następnych latach rodzic zgłasza się już samodzielnie z wnioskiem o wydanie OPKS. Przyznawane jest ono bowiem na rok szkolny lub na dany etap nauki, np. szkoła podstawowa. Po wygaśnięciu OPKS uczeń może ubiegać się o ponowne wydanie tego dokumentu (na kolejny rok lub etap nauki) (Wika, 2018). Przy czym wniosek o nowe OPKS warto składać z wyprzedzeniem, gdyż średni czas oczekiwania na wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej w Polsce wynosi 9–11 tygodni (Frydrychowicz i in., 2006).

ORZECZENIE O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO A WYBÓR SZKOŁY

W przypadku, gdy po raz pierwszy rodzic otrzymuje informację o możliwości uzyskania OPKS dla swego dziecka, często łączy on frazę *kształcenie specjalne* ze skierowaniem dziecka do szkoły specjalnej. Przekonanie to jest dalekie od rzeczywistości, ponieważ tylko około 30% uczniów posiadających OPKS realizuje edukację w szkolnictwie specjalnym.

W Polsce od wielu lat funkcjonują akty prawne, promujące ideę edukacji włączającej czy też model edukacji dla wszystkich (MEN, 2020). Jak czytamy w Dzienniku Ustaw z 2021 r.: *Edukacja włączająca o wysokiej jakości to zarówno zapewnienie możliwości wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami, ale również taka organizacja kształcenia, która zapewnia uczestnictwo i włączenie społeczne oraz postępy i rozwijanie indywidualnego potencjału każdego ucznia* (Dz.U. 2021 poz. 218, s. 82–83).

W szerszym ujęciu zapisy takie znajdziemy w Konstytucji RP, Konwencji ONZ o prawach dziecka oraz Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych. W art. 70. Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. znajduje się zapis: **każdy ma prawo do nauki, a władze publiczne zapewniają obywatelom powszechny i równy dostęp do wykształcenia**. W ustawie Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r. obecne są liczne zapisy wskazujące na powszechność, równość i dostępność edukacji blisko miejsca zamieszkania dla wszystkich (Zgodnie z art. 24 Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych,

art. 23 i 29 Konwencji o prawach dziecka, art. 32 i 70 Konstytucji RP). Znajdziemy tam m.in. taki zapis: *[dzieci] i młodzież z niepełnosprawnością, (...) mają możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami* (Dz.U. 2017 poz. 59). Zapis ten można zatem rozumieć tak, że to rodzic decyduje, do jakiego typu szkoły będzie uczęszczało jego dziecko, w tym to z niepełnosprawnością wzroku. Do dyspozycji pozostają zarówno szkoły ogólnodostępne, szkoły z oddziałami integracyjnymi, szkoły integracyjne, szkoły specjalne, specjalne ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci z dysfunkcją wzroku i inne (Sitarczyk, 2014; Miler-Zdanowska, 2018; Plichta i in., 2018).

Rosnąca liczba orzeczeń o PKS, wraz ze światowymi i krajowymi ruchami na rzecz osób z niepełnosprawnością, powoduje przyrost liczby uczniów objętych kształceniem specjalnym, wybierających edukację w szkolnictwie ogólnodostępnym. Jak podaje MEN (2020): *w roku szkolnym 2018/2019 było to około 66% uczniów. Wskaźnik ten jest wyższy o 10% niż trzy lata wcześniej (56,2% w roku szkolnym 2016/2017)* (MEN, 2020, s. 13).

Osoby z niepełnosprawnością wzroku to jedna z tych grup, która korzysta z takiej formy wsparcia w procesie edukacji. W roku szkolnym 2016/2017 7442 osób z dysfunkcją wzroku uczyło się w szkołach wszystkich typów. Z czego uczniowie słabowidzący – 96% i uczniowie niewidomi 4% (Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020). I chociaż, jak podaje MEN (2020), przeszło 70% rodziców, których dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, decyduje się na edukację włączającą (MEN, 2020), to część spośród osób z niepełnosprawnością wzroku wciąż ma utrudniony dostęp do takiej formy nauczania (Plichta i in., 2018). Trudności te są dwojakiego rodzaju. Z jednej strony dotyczą uczniów z poważną dysfunkcją wzroku, tj. uczniów niewidomych. Z drugiej zaś może obejmować także te dzieci lub młodzież, które posiadają stosunkowo łagodną niepełnosprawność wzroku. Zdarza się bowiem, że część spośród uczniów początkowo decydujących się na edukację w szkole ogólnodostępnej, często tej położonej najbliżej miejsca zamieszkania, zmuszona jest do przeniesienia się do szkoły specjalnej. Jak podaje Plichta i współpracownicy (2018): *sytuacja taka dotyczy nie tylko osób, które z powodu poważnych zaburzeń wzroku i sprzężonych z nimi nieprawidłowości nie radzą sobie w szkołach ogólnodostępnych, lecz także uczniów z niewielką niepełnosprawnością wzrokową, prawidłowym poziomem rozwoju intelektualnego i emocjonalno-społecznego* (Plichta i in., 2018, s. 139).

Przyczyn takiego stanu rzeczy należy niestety upatrywać szczególnie po stronie szkoły, środowiska lokalnego oraz postaw emocjonalno-poznawczych rodziców. Okazuje się bowiem, że w przypadku dzieci z niepełnosprawnością zapisy ustaw mówiące o dostępności edukacji blisko miejsca zamieszkania stanowią jedynie pusty frazes. Zdarza się, że szkoły, szczególnie w mniejszych miejscowościach, nie tylko nie są przygotowane merytorycznie i sprzętowo na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością, ale przede wszystkim dyrekcja i kadra nie okazuje otwartości, by kształcić osobę posiadającą specjalne potrzeby edukacyjne. Dodatkowo dla części nauczycieli idea integracji w edukacji nie znajduje zastosowania w przypadku ucznia z dysfunkcją wzroku. To zaś pokrywa się z sugestiami poradni psychologiczno-pedagogicznej, wskazującej rodzicowi ucznia z niepełnosprawnością wzroku, że szkoła specjalna to jedyne i najlepsze rozwiązanie dla jego dziecka (Plichta i in., 2018). Rodzic zaś nie zawsze posiada wiedzę i chęć sprzeciwienia się zaleceniom

pedagogów (Skałbana, 2009; Papuda-Dolińska, 2017; Miler-Zdanowska, 2018; Plichta i in., 2018; Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020).

Do drugiej grupy uczniów z dysfunkcją wzroku, która ma utrudniony dostęp do edukacji ogólnodostępnej, zaliczyć należy osoby niewidome, tj. osoby niekorzystające w nauce z czarnego druku (Kuczyńska-Kwapisz, 2004; Adamowicz-Hummel, 2010). Jak zauważają Kamila Miler-Zdanowska i Beata Sawicka: *zarówno w zestawieniu całościowym, a także na poszczególnych poziomach edukacyjnych uczniowie niewidomi nadal w znacznej większości korzystają ze szkół specjalnych (70%), a uczniowie słabowidzący ze szkół ogólnodostępnych (90%)* (Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020, s. 283).

Szczegółowy obraz tego zjawiska zaprezentowany został w „Zbiorczym raporcie z diagnozy usług z zakresu rehabilitacji społecznej świadczonych dla osób niepełnosprawnych w Polsce” (Łukasiak, Oleksiak, 2011). Z danych tam zawartych wynika, że w szkołach podstawowych 75% dzieci niewidomych i słabowidzących uczęszcza do ogólnodostępnych szkół, wybierając przede wszystkim klasy integracyjne. Do specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych dla uczniów z dysfunkcją wzroku uczęszcza 16% tej populacji, a do innych typów szkół specjalnych 9%. Na poziomie gimnazjalnym 76% młodzieży z niepełnosprawnością wzroku wybiera edukację w szkole masowej, 18% w specjalnych ośrodkach, a 6% w szkołach specjalnych innego typu. Edukację na poziomie średnim w szkole ogólnodostępnej realizuje 72% osób niewidomych i słabowidzących, 26% decyduje się na specjalne szkoły dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku, a 2% wybiera inny typ szkół specjalnych. W nieco inny sposób rozkładają się wyniki procentowe w szkolnictwie zawodowym, gdzie w szkołach powszechnych odnajdziemy 54% populacji uczniów z dysfunkcją wzroku. 31% tych uczniów decyduje się na specjalne szkoły dedykowane trudnościom wzrokowym, a 15% wybiera inne typy szkół specjalnych (Łukasiak, Oleksiak, 2011).

Podsumowując, należy podkreślić, że w polskim systemie edukacji ustawodawca nie wskazał, a badania pedagogiczne nie rozstrzygają jednoznacznie, który typ szkoły jest najlepszy dla osób z niepełnosprawnością wzroku. Każdy uczeń powinien mieć możliwość dokonania indywidualnego wyboru zgodnie z jego aktualnymi możliwościami i potrzebami rozwojowymi, edukacyjnymi i emocjonalno-społecznymi (Papuda-Dolińska, 2017; Miler-Zdanowska, 2020).

ZALECENIA ZAWARTE W ORZECZENIU O POTRZEBIE KSZTAŁCENIA SPECJALNEGO

Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego zostaje wydane uczniowi w celu dostosowania programu, form i metod nauczania do jego indywidualnych potrzeb i możliwości rozwojowych. Z tego też powodu OPKS zawierają zalecenia dla rodziców i nauczycieli, które umożliwiają realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych. Jak podaje Skałbana (2009): *zalecenia postdiagnostyczne służą nauczycielom i terapeutom do zaprojektowania działań rewalidacyjnych, zmierzających do minimalizacji trudności związanych ze stwierdzoną dysfunkcją* (Skałbana, 2009, s. 77). To właśnie dzięki nim kadra pedagogiczna,

która prowadzi zajęcia z uczniem posiadającym OPKS, otrzymuje: wiedzę na temat specyfiki zaburzeń rozwojowych ucznia, informację o aktualnych możliwościach i ograniczeniach dziecka, instruktaż, jak prowadzić działania terapeutyczne oraz wskazania na temat optymalnych rozwiązań w sprawie dalszej edukacji.

Stosowanie zaleceń możliwe jest po stworzeniu indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET). Jest to dokument zapewniający realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu, w tym dostosowanie wymagań edukacyjnych wynikających z programu nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r., Dz.U. poz. 1578). IPET tworzony jest przez wychowawcę klasy, do której uczęszcza uczeń z niepełnosprawnością wzroku, wraz z innymi specjalistami prowadzącymi działania terapeutyczne z uczniem. W gronie tym powinien znajdować się tyflopeda, rehabilitant wzroku, instruktor orientacji przestrzennej, psycholog i w razie potrzeb logopeda, fizjoterapeuta czy terapeuta integracji sensorycznej (Marcinkowska, 2010, s. 216; Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020). Jak jednak wynika z badań przeprowadzonych w krakowskich szkołach ogólnodostępnych, jedynie w 2 z 12 placówek, gdzie uczyli się uczniowie z dysfunkcją wzroku, zatrudnieni byli nauczyciele z kwalifikacjami tyflopedagogicznymi (Sitarczyk, 2014). Sytuacja ta spowodowana jest brakiem zapisu w ustawie nakładającej na szkoły obowiązek zatrudniania takiego nauczyciela czy nauczyciela wspomagającego.

IPET wdrażający zalecenia z OPKS łączy w sobie dwie funkcje: *edukacyjną* (czyli *nauczanie i wychowanie*) oraz *terapeutyczną* (czyli *oddziaływania na odchylenia rozwojowe ucznia z niepełnosprawnością wzrokową*) (Marcinkowska, 2010, s. 216; Skrzetuska, 2010). Do funkcji edukacyjnych należą: dostosowanie programu, metod, materiałów i narzędzi dydaktycznych, form nauczania i oceniania do możliwości ucznia przy jednoczesnej dbałości o to, aby nie obniżać wymagań edukacyjnych (Sitarczyk, 2014; Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020). Dostosowanie i adaptacja kształcenia przeprowadzona w sposób rzetelny stanowi ponadto wartość nie tylko poznawczą, ale i integracyjną. Zaadaptowanie programu nauczania zamiast stosowania celowych pominięć pomaga uczniom z niepełnosprawnością zintegrować się z klasą poprzez wykonywanie tych samych zadań indywidualnie lub w grupach (Skrzetuska, 2010).

Do sfery zaleceń terapeutycznych zaliczamy zajęcia: rewalidacyjne, kompensacyjno-korekcyjne, zajęcia reedukacyjne oraz logopedię. W ramach oddziaływań rewalidacyjnych uczniowie mogą korzystać z oddziaływań dydaktyczno-wyrównawczych, rehabilitacji widzenia, zajęć z orientacji przestrzennej i nauki pisma Braille'a (Czupajło, Dudek, 2014; Sitarczyk, 2014; Chanas-Wapińska, Nadolna, 2017). Natomiast zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, przeznaczone są *dla uczniów z nieprawidłowościami rozwojowymi, utrudniającymi im opanowanie określonych umiejętności. Celem tych zajęć (...) jest usprawnianie funkcji, mających wpływ na efektywność uczenia się w szkole. Natomiast zajęcia reedukacyjne polegają na usprawnianiu zaburzonych funkcji, lecz tylko tych, które są istotne w opanowaniu trzech kluczowych kompetencji, tj. pisania, czytania i liczenia* (Sitarczyk, 2014, s. 59).

W zaleceniach zawartych w OPKS można ponadto znaleźć wskazówki dotyczące wielorakich adaptacji, m.in.:

- a. wskazania miejsca usytuowania ucznia w klasie;
- b. instrukcji, w jaki sposób zaadaptować przestrzeń klasy/szkoły: oświetlenie, osłony przed światłem, oklejenie krawędzi mebli, drzwi, schodów;
- c. pomocy optycznych i nieoptycznych, z jakich powinien korzystać uczeń: lupy, powiększalniki, komputery itp.;
- d. wskazania dotyczące doboru czcionki, dostosowywania materiałów dydaktycznych, kontrastów oraz zapewnienia specjalistycznych pomocy dydaktycznych;
- e. zalecenia związane z wydłużeniem czasu czy pomocy z odczytywaniem tekstu (w tym tego z tablicy);
- f. wskazania dotyczące konieczności zapewnienia uczniowi pomocy nauczyciela wspomagającego (Adamowicz-Hummel, 2001; Białek, Nowak-Adamczyk, 2012; Czerwińska, 2014; Sitarczyk, 2014; MEN, 2020; Miler-Zdanowska, Sawicka, 2020; Kokot, 2021).

OPIS PROWADZONYCH BADAŃ

Badania prowadzono zdalnie od stycznia do maja 2022 r. za pośrednictwem portalu społecznościowego Facebook i znajdujących się tam grup wsparcia dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością wzroku. Informacja o badaniu została zamieszczona w 5 grupach. Dodatkowo nawiązywany był też osobisty kontakt z rodzicami dzieci z niepełnosprawnością wzroku, głównie z Chorobą Stargardta. Udział w badaniu polegał na wypełnieniu ankiety dotyczącej realizacji orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego przez szkoły oraz na przesłaniu poprzez formularz lub skanów OPKS za pośrednictwem poczty e-mail.

Początkowy odzew i entuzjazm rodziców pod postami dotyczącymi badania był ogromny. Ilustruje to przeszło 150 komentarzy oraz 20 prywatnych wiadomości. Niestety prawdopodobnie z powodu proszenia badanych nie tylko o wypełnienie ankiety, ale również przesłanie skanu lub zdjęć orzeczeń, w badaniu wzięło udział tylko 22 osób, przy czym 18 przesłało OPKS.

ANALIZA DANYCH ZEBRANYCH Z ANKIET DLA RODZICÓW I ZALECEŃ OPKS

W badaniu wzięło udział 22 rodziców, którzy dostarczyli informacji dotyczących swoich doświadczeń w zakresie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ich dzieci. Dane przekazane przez respondentów za pośrednictwem ankiet obejmują 10 uczennic i 12 uczniów. Spośród 22 ankiet 4 z nich nie są opatrzone załącznikiem w postaci OPKS, gdyż rodzice poinformowali, że OPKS ich dziecka znajduje się wyłącznie w szkole.

Najstarszy uczeń posiadający orzeczenie miał 18 lat, a najmłodszy 5 lat, przy czym średnia wieku wynosiła $SD = 12$ lat. Pod względem posiadanej ostrości wzroku grupa ta posiadała średnio $V=0,16$, tj. 16%, z czego najlepiej widząca osoba posiada $V=0,5$, tj. 50%, a najgorzej uczeń niewidomy bez poczucia światła. W zakresie poziomu kształcenia 2 osoby

pobierały naukę w przedszkolu, 7 w liceum lub technikum oraz 13 w szkole podstawowej. Pod względem rodzaju placówki, do której uczęszczali badani, były to: specjalny ośrodek szkolno-wychowawczy dla dzieci z dysfunkcją wzroku (2 osoby), klasa lub szkoła integracyjna (3 osoby), szkoła masowa (12 osób) oraz szkoła społeczna/prywatna (5 osób).

Spośród 18 przesłanych orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego wyodrębniono łącznie 56 zaleceń dla uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Ze względu na fakt, że niektóre wskazania były różnie formułowane, dokonano ich kategoryzacji, np. higiena wzroku. Poniżej zostaną szerzej omówione tylko te dane, które udało się porównać ze wskazaniami z ankiet, a przy tym należą one do zaleceń zdecydowanie kluczowych dla funkcjonowania ucznia w szkole. Pozostałe zalecenia zostały zaprezentowane w Tabeli 1.

Dostosowanie programu nauczania, indywidualizacja postępowania dydaktyczno-wychowawczego, uwzględnienie możliwości percepcyjno-poznawczych ucznia w zakresie stawianych wymagań, sposobu sprawdzania i oceniania wiedzy i postępów w nauce to podstawowe zalecenie znajdujące się w OPKS. Takie wskazania były zawarte w każdym z orzeczeń. Ten obszar wsparcia jest wielowymiarowy. Jedną ze sfer, której dotyczy, to ta związana ze wsparciem udzielanym przez nauczyciela prowadzącego zajęcia. 8 uczniów może liczyć na taką pomoc podczas zajęć, a tylko 4 uczniów może liczyć na dodatkową pomoc i wsparcie po zajęciach. Warto tu nadmienić, że tylko 2 uczniów może korzystać z pomocy pedagogów na zajęciach i po nich. Przy czym czasami owa pomoc okazywana jest tylko przez niektórych nauczycieli, na co wskazało 3 respondentów.

Mając na uwadze, że indywidualizacja, dostosowanie programu nauczania do możliwości poznawczo-percepcyjnych ucznia to podstawowa funkcja orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wyniki uzyskane w ankiecie podważają realizację OPKS. Zapis dotyczący indywidualizacji i dostosowania programu widniał we wszystkich udostępnionych OPKS, tj. 18. Niestety tylko 7 rodziców uważa, że edukacja w szkole jest dostosowana. 9 osób oznaczyło odpowiedź *trudno powiedzieć*, co może wskazywać, że nie we wszystkich obszarach kształcenia dostosowania są realizowane. Jeden z rodziców uważa, że edukacja jego dziecka *jest bardzo niedostosowana*, a 5 osób wskazało, że jest niedostosowana do potrzeb i możliwości percepcyjno-poznawczych dziecka. Poziom dostosowania najlepiej zaś uwidacznia średnia ocena, która wynosi 3 (*bardzo niedostosowana* – 1 do *dostosowana* – 5). Dopelnieniem obrazu tego, jak całościowo ankietowani oceniają wsparcie udzielane ich dziecku przez szkołę, obrazują następujące wyniki: 10 osób uważa, że *szkoła niewystarczająco wspiera dziecko*, 5 osób uważa, że *trudno powiedzieć*, a 7 jest zdania, że *szkoła wystarczająco wspiera dziecko*. Przeliczając te oceny na średnią, wynik jest nawet niższy niż w przypadku oceny dostosowania kształcenia i wynosi 2,86 (przyjęto następujące wagi: *wystarczająco* – 5, *trudno powiedzieć* – 3, *niewystarczająco* – 1).

Bardzo ważne w procesie kształcenia dla ucznia z dysfunkcją wzroku są pomoce optyczne. To właśnie dzięki nim nawet bardzo słabowidzące osoby mogą realizować edukację w szkolnictwie ogólnodostępnym. Zalecenie dotyczące takiej formy wsparcia pojawiło się 11 razy (na 18 OPKS). W ankiecie otrzymano 16 wskazań dotyczących korzystania z pomocy optycznych (lupy, powiększalniki) i jedną odpowiedź, wskazującą na chęć korzystania z takiego sprzętu; w tym przypadku zachodziła finansowa niemożność zakupienia go. 4 uczniów ma zapewniony sprzęt przez szkołę: powiększalnik (2), lupa

elektroniczna (1), lupa (1), tablet (1), laptop (1). Dodatkowo dwóch rodziców wskazało, że szkoła nie zapewnia sprzętu, a następnie wskazało, że oferowano im wypożyczenie komputera do domu oraz wypożyczenie przestarzałego, małego tabletu. 12 uczniów korzysta w szkole z własnego sprzętu, którym są: lupa (2), lupa elektroniczna (5), powiększalnik (3), tablet (3), laptop (1), telefon (3). Troje uczniów korzysta z dwóch sprzętów.

Kolejną adaptacją wspierającą uczących się stanowi powiększona i bezszyfrowa czcionka. W orzeczeniach wskazano ten punkt 15 razy, a w ankietach pojawił się on 18. Zalecenie to podzielono na dwie możliwości dostosowania: powiększone kserokopie, których przygotowanie jest szybsze i łatwiejsze oraz przygotowywanie wydruków z powiększoną czcionką. W pierwszym przypadku 4 uczniów nie otrzymuje takiego wsparcia, a jeden z nich go nie potrzebuje (osoba niewidoma). 2 osoby nie korzystają z powiększonej czcionki, gdyż używają pomocy optycznych. Dla 5 uczących się powiększone materiały są niewystarczające. 2 osoby nie zawsze korzystają z większych materiałów, a dla 8 osób powiększenie, jakie otrzymują, jest wystarczające. W jednym przypadku wskazano, że powiększony materiał przygotowuje tylko nauczyciel języka angielskiego, gdyż tylko on przestrzega zapisów OPKS.

Materiałów drukowanych z komputera z powiększoną czcionką nie otrzymuje 9 osób (w tym niewidomy uczeń). Dla 5 osób otrzymywany wydruk jest niewystarczający. Powiększony wydruk wystarcza 8 uczniom.

Ciekawym zaleceniem zawartym w OPKS jest to, które mówi o dopytywaniu ucznia, co jest w stanie zobaczyć, a czego nie. Dopiero na podstawie tych informacji nauczyciel powinien udzielić mu pomocy w postaci opisu materiału dydaktycznego. Zalecenie to może być trudne do realizacji, gdyż uczniowie z niepełnosprawnością wzroku na ogół wstydzą się swoich trudności i nie zdradzają, jak są one poważne. Co ciekawe, żaden z rodziców nie wskazał w ankiecie na to, że tego typu wskazanie z OPKS jest realizowane. Zamiast tego w 6 przypadkach stwierdzono, że nauczyciel stosuje audiodeskrypcję, co oznacza, że omawia wszystkie ważne elementy wizualne niezależnie, czy uczeń o takie wsparcie poprosi, czy też nie.

Rewalidacja to ten typ zajęć, który ma wspierać ucznia z niepełnosprawnością. Zalecenie takie pojawiło się 13 razy, natomiast na zajęcia te uczęszcza 21 uczniów. W ankiecie zapytano rodziców, jak oceniają nastawienie swoich dzieci dotyczące uczestnictwa w zajęciach rewalidacyjnych. Średnia ocena wyniosła 4, czyli *uczeń chętnie bierze udział w zajęciach*. Poszczególne wyniki rozkładają się zaś następująco: 5 – *bardzo chętnie* (11), 4 – *chętnie* (5), 3 – *ani chętnie, ani niechętnie* (3), 2 – *niechętnie* (1), 1 – *bardzo niechętnie* (2).

Interesujących danych dostarczyło pytanie ankietowe na temat sposobu realizowania zajęć rewalidacyjnych. Odpowiedzi, jakie uzyskano, mogą stanowić wyjaśnienie nastawienia uczniów do tych zajęć. Respondenci mogli tu wybrać więcej niż jedną odpowiedź, ponieważ tego typu zajęcia powinny mieć bardzo zróżnicowany charakter. Jedna osoba nie udzieliła na to pytanie żadnej odpowiedzi. Jeden uczeń uczęszczał na zajęcia, ale z nich zrezygnował. Największa, bo aż 10-osobowa grupa uczniów wykorzystuje te zajęcia po to, by odrobić pracę domową, zaś 10 uczniów na ćwiczenia wzrokowe (wykreślanki, zadania na spostrzegawczość, labirynty itp.). Innym sposobem wykorzystania tych zajęć jest przeznaczenie ich na trening słuchowy (7 osób), nauczyciel prowadzący objaśnia to, czego

uczeń nie zrozumiał na innych zajęciach (7). Zajęcia z orientacji przestrzennej w ramach rewalidacji ma 5 uczniów. Odpowiednio zaś po 3 uczniów podczas rewalidacji przygotowuje się do sprawdzianów. Jak wynika z danych zawartych w ankietach, rewalidacja praktycznie nie jest wykorzystywana po to, by zapoznać ucznia ze specjalistycznym sprzętem (3) czy specjalistycznym oprogramowaniem powiększającym i lektorskim (2). Tylko 1 uczeń podczas zajęć trenował pisanie bezwzrokowe na komputerze. Zajęcia te były też przeznaczane na czytanie uczniowi lektur (1), gry planszowe (1), karty pracy (1) oraz zajęcia z logopedą (1), tyflopedagogiem (1), psychologiem (1) czy na terapię pedagogiczną (1).

Wśród zaleceń, które niestety dość rzadko pojawiały się w OPKS, warto wskazać dostosowanie zajęć wychowania fizycznego. Zalecenie to było wskazane w orzeczeniach 8 razy. W ankietach zaś przedstawia się to następująco: 3 uczniów jest zwolnionych z wf. Niestety tylko 5 uczniów może liczyć na dostosowanie tych zajęć do swoich możliwości, np. rezygnując z gier zespołowych, gier z użyciem piłki. Adaptacja zajęć z wf prawdopodobnie mogłaby być wskazana w przypadku większości uczniów, których rodzice wypełnili ankietę, gdyż średnia ostrość tej grupy wynosiła 16%, a taki poziom widzenia może już znacząco utrudniać uczestnictwo w grach zespołowych, w tym z użyciem piłki, z których słyną polskie zajęcia z wf.

Tabela 1. Zestawienie zaleceń z OPKS ze wskazaniem rodziców zawartymi w ankietach

Nazwa zalecenia	Liczba wskazań w OPKS	Dane z ankiet dla rodzica	Informacje dodatkowe
Szkoła ogólnodostępna	12	17	
Szkoła /oddział integracyjny	14	3	
Szkoła specjalna/ oddział	11	2	
Sposób siedzenia w ławce, tj. regulacja nachylenia ławki, pulpit, podstawki pod książki itp.	8	-	Brak danych
Miejsce w klasie – 1 ławka	17	15	
Bezpieczna przestrzeń klasy/szkoły	9	-	Brak danych
Pomoce optyczne (lupy, powiększalniki)	11	16	Opis w tekście
Okulary	2	2	
Powiększona czcionka	15	18	Opis w tekście
Kolorystyka i kontrast	14	-	Brak danych
Jakość materiałów	13	3	3 respondentów wskazało, że nie zawsze uczniowie otrzymują materiały dobrej jakości.
Układ, format, rozmieszczenie elementów w pomocach dydaktycznych	10	-	Brak danych

Oglądanie pomocy dydaktycznych z bliska	13	8	
Podchodzenie do tablicy	9	4	4 uczniów robi zdjęcia tablicy.
Udostępnianie notatek z zajęć przez nauczyciela, robienie notatek	5	9	Dla 4 osób nauczyciel tworzy notatkę w zeszytu ucznia; dla 5 osób nauczyciel przygotowuje materiały, notatki dla ucznia; 1 osobie notatki robią koledzy.
Odczytywanie tekstu zapisywanego na tablicy	7	7	Prawdopodobnie każdemu uczniowi z dysfunkcją wzroku taka adaptacja by pomogła.
Komputer/tablet jako narzędzie pisarskie/zeszyt/książka	10	5	
Specjalne narzędzia pisarskie	3	2	
Nagrywanie zajęć	9	2	2 uczniów nagrywa zajęcia.
Specjalistyczne pomoce i podręczniki dla słabowidzących	15	5	1 osoba ma powiększone podręczniki, 4 osoby mają pomoce specjalistyczne.
Pomoc z pracą z mapami, tabelami, diagramami (geografia, fizyka, chemia, biologia)	10	10	2 osoby mają pomoc po lekcjach lub na lekcjach, 8 osób ma pomoc po zajęciach.
Dopytywanie, co uczeń widzi i dopowiadać to, czego nie widzi	2	6	Opis w tekście
Programy powiększające i lektorskie	11	–	Brak danych
Audiobooki	9	–	Brak danych
Dostosowanie informatyki	1	–	
Dostosowanie wf	3	8	Opis w tekście
Rewalidacja	13	21	Opis w tekście
Ograniczenia bodźców i trening uwagi	7	–	Brak danych
Umożliwić wykorzystanie pozostałych zmysłów do poznawania rzeczywistości	16	7	W ramach rewalidacji są zajęcia z treningu słuchowego.
Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne	5	9	3 uczniów uczęszcza na nie indywidualnie, 6 uczniów uczęszcza na zajęcia grupowe.
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	4	2	
Zajęcia indywidualne w szkole	4	0	
Zajęcia w 5-osobowej grupie w szkole	4	0	
Terapia widzenia	9	10	

Terapia integracji sensorycznej (SI)	5	0	
Zajęcia dodatkowe	4	–	Brak danych
Pedagog (wsparcie i zajęcia)	5	1	
Psycholog (wsparcie i zajęcia)	7	1	
Tyflopedagog (wsparcie i zajęcia)	7	1	
Logopeda (zajęcia)	5	1	
Doradca zawodowy (wsparcie i zajęcia)	2	–	Brak danych
Nauczyciel wspomagający	3	7	2 uczniów ma go tylko dla siebie.
Nauka Braille'a	1	0	
Zajęcia z orientacji przestrzennej	5	5	
Oświetlenie	16	–	Brak danych
Higiena pracy wzrokowej	9	–	Brak danych
Dostosowanie programu nauczania, indywidualizacja.	18	–	Opis w tekście
Wspieranie emocjonalne ucznia, chwalenie	18	–	Brak danych
Wydłużony czas (sprawdziany, prace pisemne, praca na zajęciach itp.)	14	9	7 osoby na sprawdzianach, 4 osoby na oddanie prac pisemnych, 2 osoby więcej czasu, by coś obejrzeć.
Dostosowanie oceniania	12	8	Brak danych
Dostosowanie oceniania – tempo i estetyka pisma, geometria	6	8	1 osoba wskazała, że nauczyciele nie respektują tego zapisu.
Sprawdzanie wiedzy w formie ustnej	4	1	Brak danych
Sprawdzanie mniejszych partii materiału na sprawdzianach	2	–	Brak danych
Sprawdziany i materiały w wersji elektronicznej	2	–	Brak danych
Dbłość o integrację z klasą	13	–	Brak danych
Pomoc rówieśników	2	1	1 osoba otrzymuje ksero notatek od kolegów.

Źródło: oprac. własne.

Połowa ankietowanych rodziców (11) zdecydowała się na zamieszczenie swoich spostrzeżeń pod ankietą. Na uwagę zasługuje fakt, że 6 rodziców w swych wypowiedziach podkreślało, że ich dzieci mimo niepełnosprawności wzroku radzą sobie w szkole bardzo dobrze, a nawet wręcz wzorowo.

Niestety 6 rodziców informuje, że szkoła nie dostosowuje kształcenia do potrzeb wzrokowych ucznia bądź robią to nieliczni nauczyciele. Dodatkowo rodzice ci wskazują na rażące zaniechania w stosunku do zaleceń OPKS. R1: *Szkoła w żaden sposób nie dostosowuje zaleceń z orzeczenia. Jak było powiedziane na pierwszym i jedynym spotkaniu z nauczycielami, nie mają czasu na dostosowania; R2: Szkoła masowa zwraca uwagę tylko, gdy dzieci są z niepełnosprawnościami intelektualnymi, pozostałe, jak to usłyszałam, są „w normie” i to najważniejsze. Po naszym dziecku faktycznie nie widać wady, radzi sobie w codziennym życiu, ale czy to zwalnia z uznawania orzeczenia?... Czujemy się w tym zostawieni sami sobie.*

Innymi przejawami uchybień wyrażonymi przez ankietowanych są te związane z kontaktem z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Jedna osoba wskazała, że mimo kontaktowania się z PPP przez 6 lat dopiero po tym okresie dowiedziała się, że może starać się dla córki o OPKS. Inna osoba relacjonuje, że poradnia stanowczo odradzała jej pomysł, aby dziecko uczęszczało do innej szkoły niż specjalna.

Należy tutaj wspomnieć, że w samych zaleceniach przesłanych przez rodziców pojawiło się kilkanaście takich sformułowań, które podważają rzetelność owych dokumentów. Co gorsza, niektóre niefrasobliwe zalecenia w przypadku ich zastosowania mogą wręcz okazać się szkodliwe dla ucznia, np. dodatkowe źródło światła dla ucznia ze światłowstrętem albo „naświetlanie” zamkniętych oczu poprzez nakierowanie ich na słońce. Trzeba bowiem mieć na uwadze, że promieniowanie UV czy nagrzewanie oczu w wielu schorzeniach jest skrajnie dla oczu niebezpieczne.

DYSKUSJA

Zaprezentowane powyżej wyniki badań własnych w zestawieniu z założeniami teoretycznymi dotyczącymi orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego są niepokojące. Integracja w polskiej szkole od lat jest faktem, natomiast można mieć wątpliwości dotyczące jej realizacji. Uczniowie z dysfunkcją wzroku od lat zmagają się w edukacji ogólnodostępnej głównie z problemami w dostosowaniu kształcenia, wynikającymi z braku chęci dokonywania takich adaptacji przez szkołę. Warto przy tym wspomnieć, że adaptacje dla osób z niepełnosprawnością wzroku nie muszą być drogie, szczególnie że współczesne technologie informatyczne dostępne są w każdym komputerze. Analizując zebrany materiał odnieść można wrażenie, że kształcenie tej grupy uczniów odbywać się może z sukcesem, jeśli ich rodzice prezentują postawę roszczeniową w walce o swoje dziecko. W przeciwnym przypadku uczniowie trafiają do szkół specjalnych lub pozostawieni są sami sobie, bez możliwości rozwinięcia w pełni swego potencjału.

Przeprowadzone badania powinny stanowić punkt wyjścia do dalszych poszerzonych analiz w tej sferze edukacji. Tylko dzięki diagnozowaniu problemów zarówno polskiej szkoły, jak i poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz orzecznictwa będzie możliwe dokonanie zmiany. Osoby bez niepełnosprawności często zbyt łatwo przesądzą o tym, co dla osób z niepełnosprawnością jest możliwe. Edukacja włączająca dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej z pewnością może być trudna, ale na pewno nie niemożliwa.

BIBLIOGRAFIA


- Adamowicz-Hummel, A. (2001). Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące. W: S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny. Dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi* (s. 35–44). MEN.
- Adamowicz-Hummel, A. (2010). Rehabilitacja wzroku dzieci słabowidzących. W: T. Żółkowska (red.), *Dajmy szansę niewidomym i słabowidzącym. Poradnik metodyczny dla nauczycieli* (s. 71–88). Pedagogium Wydawnictwo OR.
- Białek, I., Nowak-Adamczyk, D. (2012). Edukacja włączająca – Budowla o mocnych fundamentach. W: S. Trociuk (red.), *Równe szanse w dostępie do edukacji Osób z Niepełnosprawnością wzroku* (s. 10–18). Biuletyn RPO.
- Chanas-Wapińska, A., Nadolna, U. (2017). *Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole masowej*. <http://ppp2.legnica.eu/publikacje-i-opracowania/#content>
- Czerwińska, K. (2013). Pomoce dydaktyczne jako istotny element w edukacji uczniów z dysfunkcją wzroku. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 22(4), 173–196.
- Czupajło, T., Dudek, M. (2014). *Razem i osobno. Edukacja wczesnoszkolna. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Klasa I, II, III*. Wydawnictwo Pit Art.
- Frydrychowicz, A., Koźniewska, E., Matuszewski, A., Zwierzyńska, E. (2006). *Skala Gotowości Szkolnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Główny Urząd Statystyczny. (2021). *Stan zdrowia ludności Polski w 2019 r.* <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/zdrowie/zdrowie/stan-zdrowia-ludnosci-polski-w-2019-r-,6,7.html>
- Kokot, M. (2021). Dziecko z niepełnosprawnością wzroku – wyzwania edukacji zdalnej. W: W. Heller, A. Nymś-Górna, M. Wieczorek (red.), *Poza przestrzenią szkoły i uczelni. Zdalne kształcenie – sposób nauczania i uczenia się?* (s. 153–169). Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kuczyńska-Kwapisz, J. (2004). *Dzieci niewidome i słabowidzące*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Lubawy, H. (2010). Elektroniczne urządzenia wspomagające ucznia słabo widzącego. W: J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych* (s. 71–88). Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łukasiak, E., Oleksiak, E. (2011). Osoby niewidome i niedowidzące. W: B. M. Kaczmarek (red.), *Zbiórny raport z diagnozy świadczonych usług z zakresu rehabilitacji społecznej dla osób niepełnosprawnych w Polsce* (s. 13–14). Fundusz Inicjatyw Obywatelskich.
- Marcinkowska, B. (2010). Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna – w przygotowaniu do kształcenia ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (s. 216). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Miler-Zdanowska, K. (2018). Edukacja uczniów z niepełnosprawnością wzroku w Polsce – szanse, zagrożenia, wyzwania. W: T. Zacharuk, L. Pytka (red.), *Możliwości i ograniczenia edukacji inkluzyjnej. Egzemplifikacje* (s. 39–53). Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego.

- Miler-Zdanowska, K., Sawicka, B. (2020). Uczeń niewidomy: jak szkoła może wspierać rozwój dziecka. W: B. Sznurowska (red.), *Szkoła w sytuacji trudnej: zdążyć z pomocą* (s. 281–295). Difin.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2020). *Edukacja dla wszystkich – ramy rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych na rzecz wysokiej jakości kształcenia włączającego dla wszystkich osób uczących się*. https://wartowiedziec.pl/attachments/article/57846/MEW_wersja_pelna.pdf
- Ossowski, R. (2001). Pedagogika niewidomych i niedowidzących. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 179–189). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Papuda-Dolińska, B. (2017). *Dziecko z niepełnosprawnością wzroku w roli ucznia szkoły ogólnodostępnej, integracyjnej i specjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Plichta, P., Drzazga, A., Szczupał, B., Gładyszewska-Cylulko, J., Cytowska, B. (2018). *Specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z niepełnosprawnościami. Charakterystyka, specyfika edukacji i wsparcie*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prawo oświatowe, Ustawa z dnia 14 grudnia 2016. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>
- Sitarczyk, M. (2014). *Wsparcie rodziny poprzez właściwe przygotowanie szkoły podstawowej ogólnodostępnej na przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością wzrokową*. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9010>
- Skalbania, B. (2009). *Poradnictwo pedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skrzetuska, E. (2010). Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole. *Niepełnosprawność*, 3, 9–16.
- Wika, E. (2018). *Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w edukacji dziecka niepełnosprawnego*. <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/prawo-oswiatowe/orzeczenie-o-potrzebie-ksztalcenia-specjalnego/>

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością
w czasie pandemii COVID-19
w szkole wiejskiej
– w doświadczeniu pedagoga szkolnego

Tomasz Śliwowski

 <https://orcid.org/0000-0002-9201-317X>
Uniwersytet w Białymstoku

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.03>

Streszczenie

W artykule zaprezentowano zagadnienia związane z edukacją zdalną uczniów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19. Dotyczy doboru odpowiednich form kształcenia w przypadku dzieci w szkole podstawowej na wsi w powiecie białostockim (województwo podlaskie). Opisane zostały dobrane metody i formy kształcenia na odległość na podstawie zmieniających się przepisów prawa oświatowego w latach 2019–2022. Analiza indywidualnych przypadków dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczających do jednej szkoły w gminie wiejskiej pokazuje wielorakość możliwości doboru metod i form pomimo pandemii. Wskazuje na potrzebę analiz możliwości i trudności poszczególnych dzieci uczących się w placówce w przygotowaniu efektywnej formy kształcenia dla tych dzieci. Opisano kształcenie dzieci z niepełnosprawnościami na podstawie doświadczeń pedagoga szkolnego.

Słowa kluczowe

dziecko z niepełnosprawnością, edukacja zdalna, szkoła wiejska, uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Education of children with disabilities during the COVID-19 pandemic in a rural school – in the experience of a school pedagogue

Abstract

The article describes issues related to remote education of students with disabilities during the COVID-19 pandemic. It concerns the selection of appropriate forms of education in the case of children in a primary school in the countryside in the Białystok district in the Podlaskie Voivodeship. It describes selected methods and forms of distance learning on the basis of changing provisions of the education law in the years 2019–2022. The analysis of individual cases of children with disabilities attending one school in a rural commune shows the multiplicity of possibilities of choosing methods and forms despite the pandemic. Points to the need to analyse the possibilities and difficulties of individual children learning in an institution in preparing an effective form of education for these children. The article describes the education of children with disabilities based on the experience of a school pedagogue.

Keywords

child with disability, distance learning, student with special educational needs, village school.

Gminna szkoła wiejska, która jest placówką ogólnodostępną, rekrutuje uczniów z obwodu bez względu na to, czy są to dzieci pełnosprawne, czy z niepełnosprawnością. Tutaj kryterium rekrutacji jest jedynie miejsce zamieszkania dziecka. Często dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością, zamieszkujących tereny wiejskie, zapisanie dziecka do obwodowej szkoły jest jedynym rozwiązaniem ze względu na ich osobiste możliwości. Dlatego też szkoły wiejskie zobowiązane są do sprostania wyzwaniu, jakim jest inkluzja w edukacji. Dzieci uczęszczające do szkół wiejskich od najmłodszych lat są wprowadzane do kształcenia w zróżnicowanej grupie bez segregacji. Jest to możliwe dzięki obowiązującym aktom prawnym. Inkluzja w edukacji jest rodzajem dążeń, kierunkiem zmian, opisywanych między innymi w takich dokumentach, jak: Deklaracja UNESCO z Salamanki z 1994 r., a następnie podkreślanych w Konwencji praw osób niepełnosprawnych ONZ z 2006 r. czy Europejskiej strategii wobec niepełnosprawności 2010–2020 z roku 2011. Osoby niepełnosprawne, a w szczególności dzieci, muszą być w odpowiedni sposób integrowane w ogólnym systemie edukacyjnym i w ich najlepszym interesie leży zapewnienie im indywidualnego wsparcia (Wiszejko-Wierzbička, 2012). Dlatego też ważnym aspektem w edukacji w szkole wiejskiej jest indywidualizacja procesu kształcenia z uwzględnieniem personalizacji, w tym także w kształceniu na odległość w czasie pandemii.

Zgodnie z rozporządzeniem MEN o udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej szkoły zobowiązane są do zorganizowania takiej pomocy dzieciom z niepełnosprawnościami, z niedostosowaniem społecznym, z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, ze szczególnymi uzdolnieniami, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, z chorobami przewlekłymi, w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeniami edukacyjnymi, z zaniedbaniami środowiskowymi związanymi z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Dz.U. 2020 poz. 1280). W szkole wiejskiej, w której przeprowadzałem analizę indywidualnych przypadków, uczy się dwustu uczniów, w tym około stu pięćdziesięciu ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W szkole w tym okresie uczyło się dziesięciu uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego.

Analizując Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania i kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wiemy, iż orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego mogą otrzymać dzieci, które są: niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz uczniowie niedostosowani społecznie czy zagrożeni niedostosowaniem społecznym – są to uczniowie wymagający stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy (Dz.U. 2017 poz. 1578).

Dlatego też, realizując założenia opisywanych aktów prawnych, zwracając uwagę w głównej mierze na dobro dziecka, należało sprostać nowym wyzwaniom, który wynikały z pandemii COVID-19. Dokonując analizy dokumentów, przeprowadzając wywiady oraz organizując kształcenie w opisywanej szkole podstawowej na wsi, dyrektor zobowiązany był do wprowadzenia skutecznej formy nauki na odległość wszystkim uczniom, w tym uczniom z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Dlatego ważne było indywidualne podejście do każdego dziecka i jego sytuacji.

WPROWADZENIE DO PROBLEMATYKI

Włączając dzieci z niepełnosprawnością w szkole wiejskiej na co dzień pomocne są założenia projektowania uniwersalnego. Istnym sprawdzianem edukacji w latach 2020–2022 stał się wybuch pandemii COVID-19. Był to okres, w którym realizacja edukacji, wychowania i udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom z niepełnosprawnością był utrudniony. Wpływało na to wiele czynników, między innymi rodzaj niepełnosprawności, status ekonomiczny rodziny, miejsce zamieszkania, dostępność do internetu oraz wiele innych. W roku szkolnym 2018/2019 w szkołach kształciło się 169,3 tys. dzieci i nastolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (bez szkół dla dorosłych), które stanowiły 3,7% ogólnej liczby uczniów (Główny Urząd Statystyczny, 2018). Przejście na tryb edukacji zdalnej wiązało się dla tej grupy z dodatkowymi wyzwaniami, które często ginęły pośród innych problemów i którym nie poświęcano wystarczającej uwagi (Kociejko, 2021). Według wydawanych rozporządzeń w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 odpowiedzialność za organizację kształcenia dzieci, w tym uczniów z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych, odpowiadał dyrektor placówki w porozumieniu z powiatową stacją sanitarno-epidemiologiczną i organem prowadzącym. Zgodnie ze zmianami w prawie oświatowym, idącymi za zmianami w polityce państwa, można było wyróżnić trzy podstawowe okresy organizacji kształcenia w latach 2020–2022, a wszystko było zależne od stanu pandemii w kraju i poszczególnych województwach. W pierwszym okresie wszystkie placówki oświatowe przeszły w tryb edukacji zdalnej. W drugim okresie rodzaj nauczania zależał od liczby zakażeń w danym rejonie, w trzecim okresie (najkrótszym) również ograniczono funkcjonowanie wszystkich placówek oświatowych (poza wskazanymi w rozporządzeniach).

FORMY KSZTAŁCENIA DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W LATACH 2020–2022 ZGODNIE Z KALENDARIUM ZMIAN W PRAWIE OŚWIATOWYM

Ministerstwo Edukacji Narodowej wzięło pod uwagę możliwe trudności w dostępie uczniów do sprzętu komputerowego, w tym w rodzinach wielodzietnych, i wprowadziło rozwiązania, które pozwoliły dyrektorom szkół w porozumieniu z nauczycielami wybrać

takie metody i formy kształcenia na odległość, które uwzględniają możliwości i potrzeby uczniów (Raport MEN, 2020).

Zmiany w prawie oświatowym wymagały od szkół dużej mobilności w dostosowywaniu się do dynamiki tego procesu. Dynamika ta zależna była od stanu pandemii w kraju, a później w poszczególnych regionach. Dlatego też w okresie każdego kolejnego lockdownu wymogi nieco się różniły. W roku szkolnym 2019/2020 najważniejsze zmiany dotyczące szkół podstawowych w dużej mierze ograniczały bezpośredni kontakt uczniów z nauczycielami w stosunkowo długim okresie. Wsparcie dla uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego mogło odbywać się na początku tylko na odległość. Według późniejszych zmian w prawie oświatowym zajęcia rewalidacyjne można było organizować na terenie szkoły. W roku 2021/2022 MEN wskazywał więcej możliwości kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami, także w szkołach ogólnodostępnych. Jest to na tyle istotne, iż dzięki większej różnorodności dostępnych możliwości edukacji uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego dyrekcja wraz z nauczycielami szkoły wiejskiej mogła w większym stopniu dostosować metody i formy kształcenia na odległość do indywidualnych potrzeb i możliwości dzieci. W latach 2020–2022 można było wyróżnić dostępne formy kształcenia w okresie ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych oraz w przypadku uchylenia ograniczeń.

Ministerstwo Edukacji Narodowej od czasu wybuchu pandemii do grudnia 2020 r. wprowadziło 11 rozporządzeń. 1 stycznia 2021 r. z połączenia Ministerstwa Edukacji Narodowej i Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego powstało Ministerstwo Edukacji i Nauki, które od tamtego czasu wprowadzało mocą 15 różnych rozporządzeń zmiany dotyczące form edukacji w czasie pandemii.

Kalendarium najważniejszych zmian w systemie oświaty wynikających z epidemii koronawirusa w 2020 r. (www.gov.pl):

- od 12 marca – czasowe zawieszenie działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej jednostek systemu oświaty;
- od 16 marca – działania przygotowawcze do obowiązkowej pracy jednostek systemu oświaty w trybie zdalnym;
- od 25 marca – jednostki systemu oświaty realizują zadania z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość (lub w inny sposób);
- od 4 maja – powrót poradni psychologiczno-pedagogicznych do pracy w systemie stacjonarnym; praktyki zawodowe u pracodawców dla słuchaczy szkół policealnych; kształcenie praktyczne na kursach;
- od 6 maja – przedszkola, oddziały przedszkolne w szkołach podstawowych oraz inne formy wychowania przedszkolnego mogą zdecydować o kontynuacji działalności;
- od 18 maja – stacjonarne zajęcia praktyczne przygotowujące do końcowych egzaminów zawodowych dla słuchaczy ostatnich semestrów szkół policealnych; zajęcia praktyczne z nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; zajęcia z wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka, zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze i rewalidacyjne; otwarcie schronisk młodzieżowych i innych placówek organizujących zajęcia pozaszkolne;

- od 25 maja – praktyki zawodowe u pracodawców dla uczniów III klas technikum; zajęcia opiekuńczo-wychowawcze z możliwością prowadzenia zajęć dydaktycznych dla uczniów klas I–III szkół podstawowych; konsultacje z nauczycielami w szkołach dla uczniów VIII klas i maturzystów; staże uczniowskie dla uczniów klas III branżowej szkoły I stopnia oraz technikum;
- od 1 czerwca – konsultacje z nauczycielami w szkołach dla wszystkich uczniów; zajęcia praktyczne dla uczniów klas III branżowych szkół I stopnia; zajęcia praktyczne z zakresu nauki jazdy pojazdami silnikowymi dla uczniów klas III technikum; praktyki zawodowe dla wszystkich uczniów technikum;
- od 29 czerwca – zajęcia praktyczne u pracodawców dla wszystkich uczniów branżowej szkoły I stopnia będących młodocianymi pracownikami (gov.pl).

Harmonogram zmian w systemie oświaty w roku szkolnym 2020/2021:

- 1 września 2020 r. – wszyscy uczniowie rozpoczęli naukę stacjonarną;
- od 24 października 2020 r. uczniowie klasy IV–VIII szkoły podstawowej oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych (od 19 października 2020 r. uczniowie szkół ponadpodstawowych w strefie żółtej i czerwonej) do 16 maja 2021 r. – kształcenie na odległość;
- od 9 listopada 2020 r. do 17 stycznia 2021 r. – klasy I–III szkoły podstawowej przeszły na kształcenie na odległość;
- od 18 stycznia 2021 r. do 28 lutego 2021 r. – klasy I–III szkoły podstawowej – nauczanie stacjonarne;
- od 1 marca 2021 r. nastąpiło zróżnicowanie formy nauki klas I–III szkoły podstawowej w regionach:
 - od 1–14 marca br. – województwo warmińsko-mazurskie hybrydowo,
 - od 15 do 28 marca br. – hybrydowo 4 województwa (lubuskie, mazowieckie, pomorskie i warmińsko-mazurskie),
 - od 22 marca do 11 kwietnia br. uczniowie wszystkich klas szkół podstawowych dla dzieci i młodzieży w całym kraju – kształcenie na odległość,
 - od 12 kwietnia do 25 kwietnia 2021 r. – kształcenie na odległość (od 19 kwietnia 2021 r. przedszkola stacjonarnie oraz przedłużenie ograniczeń w funkcjonowaniu pozostałych jednostek systemu oświaty do 25 kwietnia 2021 r.),
 - od 26 kwietnia do 2 maja 2021 r. lekcje w trybie hybrydowym w klasach I–III w szkołach podstawowych w 11 województwach: zachodniopomorskim, pomorskim, warmińsko-mazurskim, lubuskim, kujawsko-pomorskim, mazowieckim, podlaskim, świętokrzyskim, lubelskim, podkarpackim, małopolskim; uczniowie z pozostałych klas mieli zajęcia na dotychczasowych zasadach; w pozostałych województwach, tj.: śląskim, dolnośląskim, wielkopolskim, łódzkim i opolskim, uczniowie uczyli się dalej na odległość;
- 29 marca 2021 r. – 18 kwietnia 2021 r. – zamknięte przedszkola;
- od 3 maja 2021 r. klasy I–III w całym kraju wróciły do nauki w trybie stacjonarnym;
- od 17 maja 2021 r. do 30 maja 2021 r. klasy IV–VIII szkoły podstawowej i uczniowie szkół ponadpodstawowych – nauka w trybie hybrydowym;
- od 31 maja 2021 r. uczniowie powrócili do regularnej nauki stacjonarnej (gov.pl).

Jednak mimo wielu obostrzeń wprowadzano możliwość kształcenia w szkole dzieci medyków, dzieci, które nie miały zapewnionej opieki w domu czy też w różnych losowych przypadkach, które wystąpiły w rodzinie. Dostępne były formy kształcenia stacjonarnego – w czasie zniesionych obostrzeń, kształcenie hybrydowego i zdalnego – zarówno z domu, jak i ze szkoły – wynikało to z indywidualnych sytuacji rodzinnych uczniów oraz stanu pandemicznego na obszarze zamieszkania.

PRZYGOTOWANIE ODPOWIEDNIEJ FORMY KSZTAŁCENIA

Warto zauważyć, iż dobór odpowiedniej formy kształcenia w głównej mierze zależał od dyrektora szkoły. W myśl rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 za organizację kształcenia na odległość odpowiedzialni byli dyrektorzy szkół. Zadaniem dyrektora szkoły było m.in.:

- powiadomienie rodziców, w jaki sposób będzie zorganizowana nauka w szkole;
- koordynowanie współpracy nauczycieli z uczniami lub rodzicami;
- ustalenie we współpracy z nauczycielami, tygodniowego zakresu treści nauczania do zrealizowania w poszczególnych oddziałach klas oraz na zajęciach realizowanych w formach pozaszkolnych, uwzględniając w szczególności:
 - a) równomierne obciążenie uczniów w poszczególnych dniach tygodnia,
 - b) zróżnicowanie zajęć w każdym dniu,
 - c) możliwości psychofizyczne uczniów podejmowania intensywnego wysiłku umysłowego w ciągu dnia,
 - d) łączenie przemienne kształcenia z użyciem monitorów ekranowych i bez ich użycia,
 - e) ograniczenia wynikające ze specyfiki zajęć; ustalenie, we współpracy z nauczycielami, sposobu monitorowania postępów uczniów oraz sposobu weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów, w tym również informowania uczniów lub rodziców o postępach ucznia w nauce, a także uzyskanych przez niego ocenach;
- wskazanie, we współpracy z nauczycielami, źródeł i materiałów niezbędnych do realizacji zajęć, w tym materiałów w postaci elektronicznej, z których uczniowie lub rodzice mogą korzystać;
- zapewnienie każdemu uczniowi lub rodzicom możliwości konsultacji z nauczycielem prowadzącym zajęcia oraz przekazania im informacji o formie i terminach tych konsultacji;
- ustalenie z nauczycielami potrzeby modyfikacji odpowiednio zestawu programów wychowania przedszkolnego i szkolnego zestawu programów nauczania (MEN, 2020).

W szkole wiejskiej wystąpiło wiele trudności związanych z przygotowaniem uczniów do nauki na odległość. Część z uczniów z niepełnosprawnością nie miała dostępu do internetu (brak zasięgu internetu w zamieszkałej wsi), część nie miała w zasobach potrzebnego

sprzętu. Dlatego też dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym i przy jego wsparciu wypożyczał zarówno laptopy jak i tablety uczniom, którzy tego potrzebowali. Uczniowie w opisywanej szkole przy pierwszym lockdownie otrzymywali tablety wyposażone w przenośny internet, który był opłacony. W przypadku kolejnych lockdownów, gdy uczniowie nie mieli dostępu do internetu i nie było możliwości podłączenia do niego, nauczyciele w porozumieniu z dyrektorem szkoły byli zobowiązani do przekazywania w formie bezkontaktowej materiałów edukacyjnych uczniom, w tym uczniom z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, w formie papierowej. Sam proces przygotowania uczniów i rodziców do odpowiedniej formy kształcenia zdalnego wymagał dokładnej analizy zasobów i możliwości zarówno szkoły, jak i ucznia i jego rodziny.

Szkoły otrzymały możliwość indywidualnego decydowania o ewentualnych zmianach zakresu treści nauczania do zrealizowania w poszczególnych oddziałach klas i dostosowania tego zakresu do stanu realizacji programu nauczania/podstawy programowej (MEN, 2020). Rozporządzenie MEN dawało dyrektorowi szkoły prawo zdecydowania (wspólnie z nauczycielami) o modyfikacji szkolnego zestawu programów nauczania, czyli np. dokonania w programie/programach nauczania realizowanych przez nauczycieli przesunięć pewnych treści do klasy programowo wyższej, międzyprzedmiotowego łączenia treści nauczania, jak również innych modyfikacji zaproponowanych przez nauczycieli, które wynikają ze specyfiki nauczania na odległość. Takim rozwiązaniom sprzyja konstrukcja podstawy programowej – wymagania edukacyjne z zakresu poszczególnych zajęć/przedmiotów sformułowane są zasadniczo na zakończenie etapu kształcenia (MEN, 2020). Kluczowym problemem korzystania przez opisywaną tu grupę (np. przez osoby z niepełnosprawnościami, trudnościami w uczeniu się) z nowych mediów jest ich dostępność (np. tekst napisany zrozumiałym, prostym językiem, przejrzysty układ strony internetowej, materiały wideo z audiodeskrypcją, możliwość wyszukiwania głosowego, przygotowanie treści umożliwiające odpowiednim programom odczytywanie tekstu na głos) (Plichta, 2020). Dlatego też należało korzystać z treści dostosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami na przykład udostępnionymi przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną (PSONI) czy dostępnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Treści programowe można, a nawet trzeba było dostosowywać również samodzielnie.

Po każdej nowelizacji przepisów prawa oświatowego dyrektor szkoły zobowiązany był do przeanalizowania tego, jakie możliwości i jakie ograniczenia wynikają z tych przepisów. Wraz z nauczycielami i specjalistami musiał wziąć pod uwagę sytuację konkretnego ucznia z niepełnosprawnością i jego rodziny, ich potrzeby, możliwości i przeszkody w realizacji danego sposobu kształcenia. Dokonywał tego na podstawie analizy indywidualnych planów edukacyjno-terapeutycznych, wielospecjalistycznych ocen funkcjonowania ucznia oraz podczas bieżących rozmów z rodzicami na temat ich aktualnych potrzeb. Dlatego bardzo istotnym elementem organizacji kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami było i jest budowanie relacji dykcji, nauczycieli i specjalistów z rodzicami tychże dzieci. Ważnym elementem w przygotowaniu kształcenia na odległość tych uczniów była analiza zasobów szkoły, możliwości wyposażenia uczniów w odpowiedni sprzęt oraz ograniczenia wynikające z sytuacji pandemicznej w rejonie.

Po dokonaniu tak rzetelnej analizy możliwości i ograniczeń w przygotowaniu edukacji zdalnej wprowadzano najbardziej korzystne rozwiązania kształcenia na odległość uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Po każdym etapie takiego kształcenia dokonywano w szkole oceny efektywności udzielanej pomocy, w tym ewaluacji dobranej formy kształcenia, analizując osiągnięcia ucznia czy też trudności, które wynikały z określonej formy edukacji.

ANALIZA INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW

W gminnej szkole podstawowej w powiecie białostockim, w której została dokonana analiza indywidualnych przypadków, w latach 2019–2022 uczyło się dziesięciu uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Ośmioro z nich posiadało to orzeczenie ze względu na różnego rodzaju niepełnosprawności. Dwoje dzieci posiadało orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Jak wynika z tej analizy, formy kształcenia były różnorodne, dostosowane do indywidualnych potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. W szkole zgodnie z zmieniającymi się przepisami prawa oświatowego uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oferowano wsparcie w każdej z wybranych przez rodziców form edukacji, w tym: zdalnej, z domu lub ze szkoły, edukacji hybrydowej, również mającej miejsce w domu lub szkole, a także typowo stacjonarnej – w zależności od aktualnie obowiązujących obostrzeń. W związku z tym, iż w skład opisywanej szkoły wchodzi zarówno przedszkole, jak i szkoła podstawowa, dokonana analiza w poszczególnych latach w przypadku niektórych dzieci młodszych obejmuje zarówno edukację przedszkolną, jak i wczesnoszkolną.

Uczennica z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na afazję w roku szkolnym 2019/2020 oraz 2020/2021 uczęszczała do przedszkola. Tam też doświadczyła obostrzeń i lockdownu. W roku szkolnym 2021/2022 uczęszcza do klasy I. Ze względu na sytuację rodzinną i potrzeby uczennicy uczyła się ona w systemie hybrydowym w szkole wraz ze swoim nauczycielem prowadzącym, przestrzegając obostrzeń sanitarno-epidemiologicznych. Było to podyktowane tym, iż rodzice nie byli w stanie zapewnić jej opieki w domu. Uczennica uczęszczała również stacjonarnie na zajęcia rewalidacyjne z logopedą.

Po dokonaniu oceny efektywności tej formy kształcenia u dziewczynki zauważono, iż trudno było jej się skupić na zajęciach, gdy nauczyciel jednocześnie prowadził lekcje z uczniami w klasie i przez komputer z dziećmi uczącymi się zdalnie. Pomimo tych trudności zauważono wzrost umiejętności szkolnych nabytych przez dziewczynkę oraz wzrost nabytych kompetencji emocjonalno-społecznych. Dlatego preferowaną formą kształcenia w czasie potencjalnych lockdownów będzie edukacja hybrydowa w szkole.

W roku szkolnym 2019/2020 i 2020/2021 uczennica z niepełnosprawnością ruchową uczęszczała do przedszkola. Zgodnie z wytycznymi MEN w pierwszym okresie pandemii zajęcia w przedszkolu odbywały się zdalnie, a w kolejnych stacjonarnie. W roku szkolnym 2021/2022 brała udział w zajęciach hybrydowych w klasie. Zauważono, iż pomimo obostrzeń sanitarnych obowiązujących w szkole dziewczynka nabyła nowe umiejętności

szkolne, dbała o relacje z rówieśnikami oraz z nauczycielami i specjalistami. Dzięki zajęciom rewalidacyjnym stacjonarnym wzmacniała swoje mocne strony, a jej umiejętności i sprawność ruchowa została utrzymana na odpowiednim poziomie.

Z dokonanej oceny efektywności wynika, iż zaproponowana forma edukacji była odpowiednia dla stymulacji rozwoju uczennicy.

Uczeń z niepełnosprawnością sprzężoną ze względu na autyzm, niedowidzenie i niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim w roku szkolnym 2019/2020 uczęszczał do przedszkola, a zajęcia odbywały się zdalnie. Chłopiec został wyposażony w odpowiedni sprzęt. W tym czasie obowiązywały najbardziej rygorystyczne przepisy, dotyczące form edukacji. Niestety po dokonaniu oceny efektywności kształcenia, specjaliści i rodzice zauważyli, iż dziecko nie utrzymało na odpowiednim poziomie wcześniej nabytych umiejętności. Dlatego w roku szkolnym 2020/2021 i 2021/2022 w czasie ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych skorzystano z możliwości, aby uczeń uczęszczał na zajęcia do szkoły. Chłopiec przebywał na terenie placówki wraz z nauczycielem współorganizującym kształcenie. Uczył się za pośrednictwem komputera przy wsparciu nauczyciela. Zajęcia rewalidacyjne odbywały się stacjonarnie, dzięki czemu uczeń mógł wzmacniać nabywanie umiejętności. Po dokonaniu oceny efektywności specjaliści, nauczyciele i rodzice zauważyli u chłopca wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych, wzrost nabywanych umiejętności szkolnych oraz wzrost samodzielności.

W roku 2019/2020 w czasie ograniczenia funkcjonowania placówek uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim uczestniczył w zajęciach tylko i wyłącznie zdalnie. Ani on, ani jego rodzice nie wykazywali potrzeby organizacji zajęć stacjonarnych, w tym także rewalidacyjnych. Po dokonaniu oceny efektywności wybranej formy kształcenia u ucznia można było zaobserwować obniżenie umiejętności szkolnych, takich jak czytanie czy pisanie, pomimo otrzymywania wyższych stopni niż w czasie edukacji stacjonarnej. Dlatego też w roku szkolnym 2020/2021 i 2021/2022 zespół podczas dokonywania wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania ucznia zaznaczał, iż istnieje konieczność uczęszczania ucznia w miarę możliwości na zajęcia rewalidacyjne stacjonarnie. Po dokonaniu oceny efektywności wybranych przez rodziców form kształcenia zespół stwierdził, iż uczeń nie utrzymał wcześniej nabytych umiejętności w zakresie zdobywania wiedzy, ale podczas zajęć rewalidacyjnych wykazywał wysoką motywacją do współpracy ze specjalistą, co przyczyniło się do realizacji celów edukacyjno-terapeutycznych.

Uczennica z afazją od początku wybuchu pandemii wirusa COVID-19 wykazała się dużą samodzielnością w nauce. Wymagała wsparcia w zakresie dostępności do sprzętu i nauki obsługi oprogramowania – otrzymała odpowiednią pomoc ze szkoły, zarówno w postaci wypożyczonego sprzętu, jak i wsparcia w instalacji i obsłudze oprogramowania. Dzięki motywacji uczennicy do nauki, podczas dokonywania oceny efektywności zauważyć można było wzrost umiejętności szkolnych, niemniej jednak kompetencje emocjonalno-społeczne były na nieco niższym poziomie. Dlatego też podczas ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych w latach 2021–2022 zaproponowano uczennicy uczestniczenie w zajęciach rewalidacyjnych stacjonarnie. Rodzice nie byli zainteresowani tą formą zajęć ze względu na młodszego brata, którym zajmowała się uczennica podczas nauczania zdalnego.

Ocena efektywności wykazała, iż cele edukacyjno-terapeutyczne postawione w tym czasie zostały zrealizowane. Uczennica chętnie korzysta z TIK w nauce.

W roku szkolnym 2019/2020, gdy został wprowadzony pierwszy lockdown, uczennica ze sprzężoną niepełnosprawnością ze względu na niedowidzenie i afazję została wyposażona w odpowiedni sprzęt i uczyła się zdalnie. W zajęciach rewalidacyjne przez cały okres ograniczenia funkcjonowania szkoły również uczęszczała na odległość. Nauczyciel współorganizujący łączył się razem z klasą i wspierał uczennicę jak i resztę uczniów. Po dokonaniu oceny efektywności zespół wraz z rodzicem uznali, że taka forma wsparcia nauczyciela współorganizującego nie jest efektywna pod kątem nabywania umiejętności przez dziewczynkę. Dlatego została podjęta decyzja o tym, że w przypadku kolejnych lockdownów warto byłoby rozważyć opcję, żeby nauczyciel współorganizujący łączył się dodatkowo po zajęciach z uczennicą i przedstawiał jej zagadnienia w formie dostosowanej do jej możliwości. W związku z pandemią rodzice dziewczynki przejawiali duży lęk przed zarażeniem, dlatego nie zdecydowali się na to, aby uczennica uczęszczała na zajęcia rewalidacyjne stacjonarnie przy późniejszych lockdownach.

Po dokonaniu ostatniej oceny efektywności specjaliści zauważyli, iż wcześniej nabyte przez dziewczynkę umiejętności utrzymały się na podobnym poziomie. Cele edukacyjne i terapeutyczne na dany okres zostały osiągnięte.

Uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przez cały okres pandemii uczestniczył w zajęciach szkolnych tylko i wyłącznie w formie edukacji zdalnej. Zarówno chłopiec, jak i jego rodzice, nie wyrażali gotowości do uczestniczenia stacjonarnie nawet w zajęciach rewalidacyjnych w okresie, kiedy było to możliwe. Chłopiec brał udział w lekcjach z całą klasą, jak i w grupie do pięciu osób, zgodnie z zaleceniami z orzeczenia. Świetnie odnajdował się w cyberprzestrzeni, komunikował, że w ten sposób jest mu łatwiej realizować treści programowe.

Po dokonaniu oceny efektywności zespół specjalistów stwierdził, iż uczeń nie nabył nowych umiejętności, a umiejętności szkolne, które uczeń zdobył wcześniej, są na niższym poziomie. Mimo to podczas zdalnego nauczania uczeń wykazywał więcej zaangażowania w naukę niż podczas zajęć stacjonarnych. Wiele czynników wpływało na niekorzystny rozwój intelektualny chłopca.

Dlatego też po dokonaniu wielospecjalistycznej oceny funkcjonowania w czasie nauki stacjonarnej, jak i oceny efektywności udzielanej pomocy zalecono, aby chłopiec uczęszczał na zajęcia stacjonarne, w trakcie których w pełni uwzględnione będzie dostosowanie metod, form i treści do aktualnych możliwości chłopca z wykorzystaniem TIK.

Ze względu na miejsce zamieszkania uczennica z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie miała stałego dostępu do internetu. Dlatego też w okresie pierwszej fali pandemii wirusa COVID-19 w roku szkolnym 2019/2020 została wyposażona w tablet z bezprzewodowym internetem, który był opłacony do końca roku szkolnego. Uczestniczyła wtedy w zajęciach edukacyjnych, jak i rewalidacyjnych online.

Po dokonaniu oceny efektywności udzielanej pomocy w tej formie kształcenia specjaliści zauważyli, że zdobyte wcześniej umiejętności uczennicy utrzymały się na tym samym poziomie. Dziewczynce i jej rodzicom odpowiadała ta forma kształcenia. W związku z tym, iż podczas kolejnych fal pandemii w roku szkolnym 2020/2021 uczennica nie

miała stałego dostępu do internetu (znikający zasięg internetu z telefonu), uczestniczyła w zajęciach zdalnych z domu, zdalnych ze szkoły na sprzęcie szkolnym oraz w nauczaniu hybrydowym ze szkoły, gdy była taka możliwość. Zajęcia rewalidacyjne odbywały się w jej przypadku zarówno online, jak i stacjonarnie, zgodnie ze zgłaszanym zapotrzebowaniem. W roku szkolnym 2021/2022 uczennica uczestniczyła w zajęciach zdalnych ze szkoły. Dynamika sytuacji rodzinnej wskazała na potrzebę realizacji nauczania zdalnego z wykorzystaniem materiałów edukacyjnych drukowanych, przekazywanych i odbieranych w formie bezkontaktowej.

Dokonywane oceny efektywności wykazały, iż najbardziej korzystną formą edukacji dla tej uczennicy była edukacja w szkole, ponieważ wtedy obserwowano wzrost nabywanych umiejętności oraz wzrost kompetencji emocjonalno-społecznych.

Natomiast obydwaj uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym w okresie pandemii COVID-19 korzystali ze zdalnych form edukacji. Uczęszczali na zajęcia w grupie do 5 osób w trybie online. Rodziny uczniów wskazywały, że jest to wygodna forma zdobywania wiedzy przez uczniów. Chłopcy uczęszczali na zajęcia socjoterapeutyczne w pierwszym okresie pandemii również online. W czasie kolejnych ograniczeń chętnie uczestniczyli w tych zajęciach stacjonarnie.

Z dokonanej oceny efektywności zarówno i jednego, jak i drugiego ucznia wykazano wzrost umiejętności szkolnych, jednak po pierwszej fali pandemii zauważono spadek kompetencji emocjonalno-społecznych. Po powrocie do szkoły w trybie stacjonarnym trzeba było zintensyfikować oddziaływania, mające na celu kształtowanie kompetencji emocjonalno-społecznych. Wskazano, iż najlepszą formą kształcenia dla tych chłopców (w czasie ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych) jest edukacja w trybie zdalnym bądź hybrydowym ze szkoły.

W związku z dynamicznym przebiegiem pandemii w kraju i dzięki zmianom przepisów oświatowych dostosowujących się do tych warunków, w szkole wiejskiej ogólnodostępnej można było zaproponować dzieciom z niepełnosprawnościami metody i formy kształcenia na odległość zgodnie z ich potrzebami i możliwościami. Ponieważ edukacja zdalna to nie tylko wyzwania, ale niejednokrotnie szansa i możliwości dla wielu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych do rozwoju ich kompetencji. Co więcej, czasami sytuacja zdalnej edukacji może wychodzić naprzeciw ich preferencjom i zdolnościom, a korzystanie z technologii cyfrowych stanowić ich mocną stronę – punkt archimedesowy. Wymuszona bieżącą sytuacją potrzeba większej elastyczności w weryfikowaniu efektów edukacyjnych (oceniu osiągnięć) również może być korzystna dla uczniów mających trudności w sytuacji tradycyjnego sprawdzania wiedzy, np. w formie odpytywania, wiążącego się z publicznymi wypowiedziami ustnymi (Plichta, 2020).

ZAKOŃCZENIE

Jako dobrą praktykę rekomendujemy zatem, żeby szkoły, nim rozpoczną dystrybucję zadań do wykonania, dokonały – w miarę swoich możliwości – diagnozy sytuacji swo-

ich uczniów w aspekcie dostępności technologii cyfrowej. Określmy, czy mają dostęp do sprzętu i łącza internetowego, jaki jest to sprzęt, czy dostęp do niego jest swobodny, jakie są ograniczenia (Plichta, 2020). Po dokonaniu diagnozy należy zwrócić szczególną uwagę na zapisy w przepisach prawa oświatowego, które dają możliwość skorzystania z najbardziej korzystnej formy kształcenia dziecka z niepełnosprawnością w czasie ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych. Następnie należy zastanowić się nad celami edukacyjno-terapeutycznymi na dany okres kształcenia. Dlatego, też warto odpowiednio dobierać metody, formy i treści kształcenia do możliwości dziecka. Zalecane jest, aby podczas dokonywania oceny efektywności udzielanej pomocy poddawać ewaluacji dobrane formy kształcenia na odległość.

W opinii Najwyższej Izby Kontroli takie działania można usprawiedliwiać wyłącznie w pierwszym okresie epidemii, czyli w drugim semestrze roku szkolnego 2019/2020 (nik.gov.pl). Co podsumują słowa jednego z nauczycieli biorących udział w badaniu Fundacji Centrum Cyfrowe: *Pandemia to była w edukacji ogólnopolska olimpiada ściemy. Aktywizacja to jest the name of the game. I okazało się, że pandemia była totalnym wyzwaniem. Niektórzy nauczyciele i szkoły kompletnie sobie nie dały rady* (N, TECHNIKUM, WIELKOPOLSKIE) (Buchner, Wierzbicka, 2020). Niemniej jednak warto pamiętać o pozytywnych aspektach zmian, które zaszły podczas zdalnego nauczania w latach 2019–2022. *Myszę, że edukacja zdalna była świetną motywacją, żeby wprowadzić w życie wiele fantastycznych rozwiązań! Z wielu z nich będę korzystał również teraz. Zmieniła się perspektywa nauczyciela w podejściu do nowych technologii. Zaszła wielka zmiana w mentalności nauczycieli. Jestem tego pewna!* (N, LICEUM, MAZOWIECKIE) (Buchner, Wierzbicka, 2020).

Aby dobrać odpowiednie metody i formy kształcenia na odległość w przypadku dzieci z niepełnosprawnościami, które mają specjalne potrzeby edukacyjne, należy systematycznie dokonywać oceny efektywności udzielanej pomocy. Przed wszystkim należy znać możliwości psychofizyczne danego ucznia oraz potencjał lub ograniczenia wynikające z funkcjonowania w jego naturalnym rodzinnym środowisku. Dokonanie rzetelnej oceny funkcjonalnej danego ucznia będzie wspierające dla jego dalszej edukacji, niezależnie, czy to w formie zdalnej, czy stacjonarnej. Minimalna liczba dokonywanych wielospecjalistycznych ocen funkcjonowania ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego jak i ocen efektywności udzielanej pomocy takiemu uczniowi, reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Niemniej jednak rekomenduje się, aby w przypadku wystąpienia ograniczenia funkcjonowania placówek oświatowych dokonywać ocen form kształcenia przy każdej ich zmianie.

BIBLIOGRAFIA

- Buchner, A., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Edycja II. Raport*. Fundacja Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/>
- GUS (2019). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*. Główny Urząd Statystyczny. https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/14/1/oswiata_i_wychowanie_w_roku_szkolnym_2018_2019_korekta_12-02-2020.pdf
- Kocejko, M. (2021). Sytuacja dzieci z niepełnosprawnościami w czasie pandemii COVID-19 – analiza intersekcjonalna. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 20(2), 76–91. <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/viewFile/803/652>
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. Dz.U. 2012 poz. 1169.
- MEN (2020). *Raport Ministerstwa Edukacji Narodowej, Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19*. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/raport-ministra-edukacji-narodowej-na-temat-funkcjonowania-szkol-i-placowek-oswiatowych-w-okresie-covid-19>
- Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2020 poz. 1280.
- Plichta, P. (2020). Różne konteksty nierówności cyfrowych a wyzwania dla zdalnej edukacji – propozycje rozwiązań. W: J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19* (s. 70–80). Wydawnictwo EduAkcja.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Dz.U. 2017 poz. 1578.
- Wiszejko-Wierzbicka, D. (2020). *Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*. Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. https://www.pfron.org.pl/fileadmin/files/0/285_05_Dorota_Wiszejko-Wierzbicka.pdf

STRONY INTERNETOWE

- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20192020>
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podsumowanie-roku-szkolnego-20202021>

Wyzwania dla edukacji seksualnej uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną w Polsce

Celina Kamecka-Antczak

 <https://orcid.org/0000-0001-8476-9738>
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Mateusz Szafrański

 <https://orcid.org/0000-0001-5178-8457>
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Klaudia Vos

 <https://orcid.org/0000-0002-5000-6182>
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Streszczenie

W artykule zaprezentowane są wyniki badań partycypacyjnych prowadzonych z uczniami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, dotyczących stanu ich wiedzy na temat własnej seksualności oraz potrzeb związanych z prowadzeniem zajęć z edukacji seksualnej w szkole specjalnej. Przedstawione badania są częścią większego projektu, którego celem było stworzenie pomocy dydaktycznej do prowadzenia zajęć z edukacji seksualnej z osobami z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Badania przeprowadzono w duchu paradygmatu partycypacyjnego, stawiając postulaty, będące odpowiedzią na ratyfikowaną przez Polskę Konwencję ONZ o prawach osób niepełnosprawnych.

Słowa kluczowe

badania partycypacyjne, edukacja seksualna, osoba z niepełnosprawnością intelektualną, seksualność.

Challenges for the sexual education of students with deeper intellectual disabilities in Poland

Abstract

The article presents the results of participatory action research conducted with Polish students with intellectual disability. The research concerned students' knowledge of their own sexuality and their needs related to conducting sex education at a special school. The presented research is part of a larger project, which aimed to create a didactic tool for conducting sex education classes with people with intellectual disabilities. The research was conducted in accordance with the assumptions of the participatory paradigm, putting postulates being a response to the UN Convention of the Disabled Rights of Poland ratified by Poland.

Keywords

participatory action research, person with intellectual disability, sex education, sexuality.

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (2012) zapewnia każdemu pełny i równy dostęp do korzystania z podstawowych praw i wolności człowieka. Zgodnie z jej postanowieniami każdy człowiek ma prawo do edukacji seksualnej, która wspierać ma rozwój seksualności (United Nations, 2006). Seksualność stanowi bowiem prawo człowieka niezależnie od płci, wieku, orientacji czy niepełnosprawności (WHO, 2002). Żadna niepełnosprawność nie eliminuje prawa do bycia istotą seksualną (Stoffelen, 2018). Badania wskazują jednak, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną zazwyczaj nie otrzymują wsparcia w zakresie rozumienia własnych praw seksualnych ani dostępu do rzetelnej i dostosowanej do potrzeb edukacji seksualnej (Eastgate, 2008, 2012; Adams, 2015). Bernert (2011) oraz McGuire i Bayley (2011) w swoich badaniach dowodzą, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną doświadczają oporu ze strony swoich bliskich w zakresie korzystania z własnych praw seksualnych. Restrykcyjne normy dotyczące zachowań seksualnych (np. w rodzinie) dotyczą jedynie osób z niepełnosprawnością intelektualną, a nie samych rodziców czy innych członków rodziny bez niepełnosprawności. Inne bariery, na które wskazują badacze, to: brak możliwości podjęcia otwartej rozmowy na tematy związane z własną seksualnością z rodzicami lub opiekunami, brak prywatności, restrykcyjne regulacje instytucjonalne, nadopiekuńczość czy wreszcie brak edukacji seksualnej (Abbott, Howarth, 2005; Tarnai, 2006; Healy i in., 2009; Hollomotz, 2011; Schaafsma i in., 2017).

W Polsce uczniowie z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej po ukończeniu szkoły podstawowej uczęszczają do szkoły przysposabiającej do pracy (SPDP). Szkoły te realizują treści programowe nie w ramach konkretnych przedmiotów lekcyjnych (np. biologia, fizyka), a podczas zajęć edukacyjnych i rewalidacyjnych. Każdy typ zajęć dla tej grupy uczniów posiada wyznaczone treści nauczania. W przypadku zajęć z zakresu funkcjonowania osobistego i społecznego „Ja – budowanie własnej tożsamości” oraz „Ja – Będę dorosły” (Dz.U. 2017 poz. 356, zał. 5) jest możliwość wprowadzenia treści związanych z edukacją seksualną, jednak realizowanie tematyki związanej z seksualnością nie jest obowiązkowe i zależy jedynie od woli nauczyciela prowadzącego.

Przedstawione w tym artykule badania stanowią element sześciomiesięcznego projektu, którego celem było stworzenie narzędzia dydaktycznego do realizacji zajęć z zakresu edukacji seksualnej w szkołach specjalnych. W artykule przedstawiony został ten etap projektu, w ramach którego realizowano badania naukowe wśród grup uczniów z niepełnosprawnością intelektualną. Celem teoretycznym prezentowanych badań jakościowych było poznanie stanu wiedzy, dotyczącej seksualności człowieka, oraz analiza potrzeb, barier i oczekiwań pełnoletnich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (w stopniu umiarkowanym i znacznym) w zakresie ich własnej edukacji seksualnej w szkole.

Przed rozpoczęciem badań postawiono pytania badawcze, które dotyczyły potrzeb i oczekiwań pełnoletnich uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie ich edukacji seksualnej:

1. W jaki sposób osoby z niepełnosprawnością intelektualną konceptualizują pojęcie seksualności człowieka? Co składa się na seksualność człowieka według badanych (uczestników projektu)?

2. Jakie tematy związane z seksualnością człowieka są najbardziej istotne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną?

3. Jaką wiedzę o seksualności człowieka mają osoby z niepełnosprawnością intelektualną?

4. Jakie potrzeby dotyczące własnej seksualności (w zakresie wiedzy oraz umiejętności) wskazują osoby z niepełnosprawnością intelektualną?

5. Czego powinna dotyczyć edukacja seksualna według osób z niepełnosprawnością intelektualną?

Podstawę prezentowanych badań stanowił paradygmat partycypacyjny (Cocks, Cokram, 1995; Heron, Reason, 1997). Zgodnie z założeniami tego paradygmatu głównym źródłem wiedzy były osoby z niepełnosprawnością intelektualną, a nie ich „pełnomocnicy” – rodzice, opiekunowie prawni czy specjaliści. Osoby z niepełnosprawnością intelektualną są w stanie samodzielnie określić, co jest dla nich ważne w zakresie ich seksualności, a jedynie taka bezpośrednia informacja pozwoli na możliwie najlepsze dostosowanie wsparcia (Galea i in., 2004; Stoffelen, 2018). W badaniach wzięło udział 24 pełnoletnich uczniów z orzeczeniem o niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym lub znacznym z celowo wybranych czterech specjalnych szkół przysposabiających do pracy w Polsce. Wiek uczestników wahał się od 18 do 22 roku życia. Wszyscy uczestnicy posługiwali się mową werbalną na poziomie komunikatywnym. Każdy z uczestników wyraził pisemną zgodę na udział w badaniach. Pamiętając o roli „strażników” (gatekeeperów), których rolą jest ochrona praw i interesów uczestników badania, przed rozpoczęciem wywiadów nawiązaliśmy współpracę z dyrekcjami wybranych placówek. Następnie informacje o planowanych badaniach przedstawiliśmy podczas spotkań z nauczycielami, jednocześnie przekazując im zadanie przeprowadzenia spotkań informacyjnych dla rodziców.

Metodą badawczą w projekcie były wywiady fokusowe jako technika badań jakościowych często stosowana i korzystnie oceniana w badaniach z osobami z niepełnosprawnością intelektualną (Barrett, Kirk, 2000; Fraser, Fraser, 2000; McCallion, McCarron, 2004; Perry, Felce, 2004; Nind, 2008). W projekcie udział wzięły 4 homogeniczne pod względem wieku oraz niepełnosprawności grupy uczniów, każda składająca się z 6 osób. Z każdą grupą przeprowadzono 8 spotkań. Łącznie zrealizowano 32 wywiady fokusowe. Zadbano o równą reprezentację płci w każdej grupie. Udział w wywiadzie brało każdorazowo 3 badacze (moderator, osoba wspierająca respondentów oraz obserwator sporządzający notatkę ze spotkania). Każde spotkanie trwało około 60 minut oraz odbywało się w klasie szkolnej (środowisku znanym uczniom). Uczniowie do udziału w projekcie zgłosili się dobrowolnie po otrzymaniu informacji o takiej możliwości od swojego nauczyciela. Warunkiem uczestnictwa w projekcie było posługiwanie się mową werbalną oraz ukończenie 18 lat.

Pracę z uczestnikami badań w każdej szkole rozpoczęliśmy od wywiadu fokusowego, zogniskowanego wokół pojęcia seksualności człowieka. Na podstawie wyników (tabela 1) udało się nam ustalić wstępny słownik pojęciowy uczniów z zakresu seksualności człowieka oraz istotne dla badanych obszary doświadczeń z zakresu własnej seksualności.

Tabela 1. Słowa kluczowe związane z seksualnością człowieka zaproponowane przez uczniów podczas pierwszego wywiadu – tworzenie wstępnych kategorii tematycznych

SEKSUALNOŚĆ CZŁOWIEKA			
MIŁOŚĆ	SEKS	RODZINA, ZWIĄZKI	CIAŁO
Bycie w związku partnerskim	Przyjemność	Rozwód	Waga (kilogramy, chudnięcie)
Cierpliwość	Potomstwo	Obowiązki domowe	Części ciała (pośladki, penis, pochwa, piersi)
Odpowiedzialność	Związek małżeński	Potomstwo	Płec
Związek małżeński	Choroby (przenoszone drogą płciową – HIV, AIDS, kiła)	Praca	Dziecko
Wspomnienia	Czułość	Pomoc	Dojrzewanie
Miłością można się dzielić	Miejsca intymne	Miłość	Kobiecość i męskość
Rodzina, dom rodzinny	Homoseksualizm	Wspólne świętowanie	Siła
Teksty piosenek	Antykoncepcja (tabletki, prezerwatywa)	Związek małżeński, ślub	Ciąża
Wspólne mieszkanie (z partnerem)	Impotencja	Wspomnienia	Inność
Przyjaźń	Uzależnienie	Dom	Brak akceptacji
Uprawianie seksu	Ubrania (bielizna)	Wyznawanie miłości	Kompleksy
Rywalizacja	Zakaz	Problem	Dbanie o siebie
Serce	Zachęcanie	Okazywanie czułości	Higiena
Trudności	Odpowiedzialność	Bycie razem	Czystość
	Tylko dla osób dorosłych	Randki	Choroby
	Natura człowieka	Podrywanie	Zdrowie
	Bycie blisko z drugim człowiekiem	Internet	Sport
	Gwałt	Zazdrość	Reakcje ciała (podniecenie)
	Wstyd	Złość	Mięśnie
	Sperma	Kłótnie	
	Obmacywanie		
	Pornografia		

Źródło: oprac. własne.

Następnie przeprowadziliśmy po 7 wywiadów fokusowych z każdą z grup, których tematem były kategorie wyłonione na podstawie tabeli numer 1. Uczniom zaproponowaliśmy następujące tematy:

- tożsamość seksualna,
- świadomość seksualna,
- zachowania seksualne/intymne,
- relacja seksualna,

- związek uczuciowy,
- przemoc seksualna,
- rodzicielstwo.

Podczas każdego z wywiadów poruszano kwestie doświadczeń badanych w realizowaniu swojej seksualności w danym obszarze tematycznym. Dla przykładu dla tematu „związek uczuciowy” poruszano zagadnienia, takie jak: trudności w związku partnerskim z drugą osobą, proponowane sposoby radzenia sobie z nimi czy możliwe powody rozstania. Ze względu na wrażliwą społecznie tematykę spotkań podczas każdego wywiadu stosowano techniki projekcyjne (Nind, 2008). Techniki te ułatwiają rozmowę na tematy trudne, ponieważ pomagają przezwyciężyć nieśmiałość oraz umożliwiają uniknięcie bezpośredniego zadawania pytań. Wykorzystywano techniki skojarzeń słownych, odgrywania ról, historyjki, fotografii oraz fantazjowania. Zebrane dane poddano procesowi kodowania oraz kategoryzacji.

Wyniki przeprowadzonych wywiadów zostały uporządkowane zgodnie z wcześniej ustalonymi kategoriami tematycznymi.

TOŻSAMOŚĆ SEKSUALNA

Uczniowie bez problemów identyfikowali własną płeć, nazywając siebie kobietą lub mężczyzną. Prośba moderatora o określenie własnej płci była przez większość uczniów uznawana za żart, ponieważ własna płeć była dla członków grupy czymś oczywistym. Zauważono wyraźną różnicę między mężczyznami i kobietami w postrzeganiu płci w kontekście kulturowym. Mężczyźni częściej posługiwali się stereotypami podziału ról społecznych: „Zadaniem mężczyzny jest utrzymanie rodziny”, „Kobieta prowadzi dom, opiekuje się dziećmi”. Za mniej prawdopodobne uznawali też wykonywanie przez mężczyzn zawodów stereotypowo przypisanych kobietom, np. fryzjer, wychowawca przedszkolny, makijażysta. Opisując kobiecość i męskość badani opisywali głównie cechy wyglądu, np.: „Kobiety są ładne, zadbane”, „Mają długie włosy”, „Mają ładne paznokcie i makijaż”, „Mężczyźni mają krótkie włosy, mają brodę”. Kobietom przypisywane były również cechy charakteru, takie jak: delikatność, otwartość, pracowitość czy pokora. Mężczyźni natomiast opisywani byli jako: silni, zdecydowani, odważni. Dopiero w kolejnej fazie dyskusji uczniowie zwracali uwagę również na różnice w budowie ciała. Uczniowie nie mieli trudności z opisem orientacji heteroseksualnej, nie wzbudzało to również silnych emocji. Natomiast w przypadku orientacji homoseksualnej większość uczniów miała problemy z wyjaśnieniem, kogo takie określenie może dotyczyć. Łatwiejszymi do zrozumienia słowami były „gej” i „lesbijka”. Uczniowie często przedstawiali bardzo konserwatywne poglądy, twierdząc, że homoseksualizm to choroba i coś zakazanego/złego. Jako źródło swojej wiedzy podawali głównie programy telewizyjne oraz rodzinę (rodziców, dziadków). Dyskusja na ten temat wywoływała bardzo silne emocje. Po dłuższej rozmowie uczniowie wskazywali jednak, że nie znają osobiście żadnej osoby o orientacji homoseksualnej i chcieliby poszerzyć swoją wiedzę („Chcę wiedzieć, jak to naprawdę jest”, „Nie wiem, o co chodzi z tym gejem”, „Co ten chłopak z chłopakiem robią?”). W jed-

nej z grup poruszony został również bezpośrednio przez ucznia temat transseksualności oraz aseksualności a także korekcji płci. Pomimo tego, że pojawiło się takie pojęcie, nikt z uczniów w danej grupie nie wiedział, w jaki sposób je wyjaśnić. Uczniowie wskazywali, że chcieliby dowiedzieć się więcej na ten temat. Bardzo często podczas trwania dyskusji uczniowie zwracali uwagę na to, że nie wiedzą, skąd mogą czerpać informacje. Pojawiały się sformułowania: „Nikt z nami o tym nie rozmawia”, „Skąd mam wiedzieć, mama mówi, że mam się nie interesować”. Uczniowie, wskazując źródła wiedzy oraz wsparcia, najczęściej wymieniali przyjaciół oraz internet. Rzadziej pojawiali się rodzice (częściej w przypadku mężczyzn), natomiast żaden z 24 uczniów nie wymienił nauczyciela (szkoły) jako źródła wiedzy o seksualności człowieka.

ŚWIADOMOŚĆ SEKSUALNA

Rysunki anatomiczne oraz nazewnictwo intymnych części ciała budziły u uczniów zawstydzenie, które okazywali śmiechem (częściej kobiety) lub poprzez opuszczenie głowy i zaczerwienienie na twarzy (częściej mężczyźni). Większość uczniów wykorzystywała potoczne lub wulgarne określenia w celu nazywania zewnętrznych narządów płciowych. W przypadku wewnętrznych narządów płciowych wiedza uczniów była niewielka. Uczniowie często zwracali również uwagę na temat chorób przenoszonych drogą płciową jako czegoś, czego należy się bać. Jednocześnie nie potrafili jednak wskazać, w jaki sposób można zarazić się taką chorobą, jakie choroby zaliczamy do tej kategorii oraz w jaki sposób się przed nimi chronić. Podobna sytuacja dotyczyła procesu zapłodnienia oraz menstruacji u kobiet. Uczniowie bardzo często znali wymienione pojęcia, jednak nie potrafili ich wyjaśnić i opisać, bądź też łączyli je z mitami, np. wykazując przekonanie, że do zapłodnienia może dojść podczas stosunku oralnego. Zarówno mężczyźni, jak i kobiety potrafili poprawnie zdefiniować, czym zajmuje się lekarz ginekolog oraz wskazać sytuacje, kiedy kobieta powinna udać się do ginekologa. Kobiety zwracały jednak uwagę na to, iż nie wiedzą, jak zachować się na wizycie u ginekologa (jak przygotować się do wizyty, w jaki sposób mówić o swoich problemach, jak się ubrać, kiedy należy się rozebrać). Większość uczniów nie wiedziała natomiast, kim jest i czym zajmuje się lekarz urolog. Mężczyźni nie wiedzieli, gdzie mogą zgłaszać swoje problemy związane z intymnymi częściami ciała. Wiąże się to również z faktem, iż anatomia ciała mężczyzny była mniej znana w każdej z grup. W zakresie higieny osobistej oraz dbania o własne ciało zarówno kobiety, jak i mężczyźni, wykazywali wysoki poziom wiedzy. Często pojawiały się odpowiedzi: „Należy myć się dwa razy dziennie”, „Prysznic zawsze musi być”, „Bieliznę zmieniam codziennie”, „Wszędzie się myję, całe ciało”, „Zawsze czysta jestem”, „Jak coś się wydarzy, to zmieniam majtki”. W związku z tym, iż większość uczestników projektu okres dojrzewania miała już za sobą, poprawnie potrafiła wskazywać zmiany, które nastąpiły w ich ciele (pojawienie się owłosienia, zmiana tonu głosu, zmiana wyglądu sylwetki itp.). Uczniowie wskazywali jednak, że kiedy te zmiany zachodziły, nikt nie mówił im o tym, co się dzieje.

ZACHOWANIA SEKSUALNE

Zaobserwowano duże zainteresowanie uczniów tematem randkowania (przygotowywanie się do randki, jej planowanie, zachowania na randce, zachowania względem partnera). Część uczniów podczas wypowiedzi korzystała z własnych doświadczeń, natomiast dużo częściej uczniowie opowiadali o swoich marzeniach z tym związanych, korzystając z wiedzy, którą czerpali z filmów i seriali. Uczniowie wskazywali na sytuacje, które wydają im się trudne, problematyczne, np.: kto ma zapłacić za kolację; czy dziewczyna może zaprosić chłopaka na randkę; co mogą powiedzieć, kiedy dostaną prezent, który się nie podoba; jak radzić sobie z zazdrością. Były to tematy, które wywoływały bardzo emocjonalne reakcje uczniów. Większość uczniów w badanych grupach miała doświadczenie z byciem w związku lub poszukiwaniem partnera/partnerki. O potrzebie bycia z drugą osobą znacznie częściej opowiadali mężczyźni: „żeby mieć kogoś”, „żeby jej kupować prezenty”, „całować się i wszystko”, „na spacerować i w szkole być razem”. Często również (w przypadku mężczyzn) okazywało się, iż fantazjują oni o związku ze swoją nauczycielką czy terapeutką. Zauważono również problemy z interpretacją otrzymywanych sygnałów zarówno w relacji uczeń – nauczyciel, jak i na poziomie uczeń – uczeń. Wysłanie serduszka w wiadomości na Facebooku często oznaczało dla uczniów jednoznaczne wyznaczenie miłości lub zdradę w związku. Poziom zaangażowania uczniów w dyskusję dotyczącą związków był podobny dla wszystkich grup niezależnie od posiadanych doświadczeń w tym zakresie (we wcześniejszych wywiadach zauważyć można było, iż uczniowie, którzy posiadają większe osobiste doświadczenia, bądź środowisko, w którym przebywają, jest otwarte na różnorodne tematy, częściej wypowiadają się w dyskusjach i opowiadają o swoich problemach). Podczas odgrywania krótkich scenek oraz dyskusji dotyczących pokazywanych fotografii uczniowie nie mieli większych problemów z nazywaniem emocji i uczuć oraz poprawnej identyfikacji ich przyczyn (np. zazdrość, podniecenie, przyjemność, zakochanie, rozpacz). Szczegółowo opisywali reakcje własnego ciała, np. „Kiedy patrzę na ładną dziewczynę, robi mi się gorąco, jestem spocony i trochę zdenerwowany”, „Kiedy B. jest teraz chłopakiem A., to jestem zła na nich, wściekam się”, „Jest mi gorąco, bo B. mi się podoba, ma ładne włosy”, „Wkurzam się, bo to był mój chłopak i nie chciałam, żeby mnie zostawił”, „Denerwuję się, jak mam ją złapać za rękę”. Większe trudności sprawiało opisywanie fizycznych objawów podniecenia seksualnego zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet. Uczniowie mieli trudności z poprawnym opisaniem, czym jest wzwód u mężczyzny, jakie są objawy podniecenia u kobiet oraz jakie są tego przyczyny. Podczas rozmów obserwować można było zawstydzenie oraz obawę przed „powiedzeniem czegoś głupiego” w każdej z grup. Podczas dyskusji, dotyczącej podniecenia seksualnego, pojawił się również temat masturbacji. Uczniowie nie korzystali z nazwy „masturbacja”, jednak w prawidłowy sposób opisywali oraz rozumieli czynności z tym związane. Większość uczniów wskazywało, że jest to czynność, którą należy wykonywać w samotności – „tak, żeby nikt nie widział”, „mogę się dotykać, ale w łazience”. Jednocześnie wskazywali oni na rygorystyczne normy w tym zakresie: „Mama mówi, że to dla dorosłych (uczeń 22 lata)”, „Pani (nauczycielka) mówiła, że nie można się tam dotykać nigdy, tylko umyć i koniec”, „Dziewczyny się nie dotykają tam”. We wszystkich gru-

pach była przynajmniej jedna para uczniów będących obecnie w związku. Na podstawie wypowiedzi uczniów (oraz nieoficjalnych rozmów z nauczycielami) wiadomo, że większość związków to pary szkolne, które nie spotykają się poza szkolnym korytarzem, a ich kontakty regulowane są przez kadrę pedagogiczną. Uczniowie wskazują np., że: „Pani A. (nauczycielka) mówi, że nie możemy chodzić za rękę, bo za rok i tak kończy się szkoła i nie będziemy już parą”, „Chciałbym zabrać A. na randkę, ale nie mogę, bo rodzice nie chcą mnie zawieźć, sam nie mogę wychodzić”, „Mówią, że to tylko koleżanka”, „W szkole nie można się całować”, „Poza szkołą piszemy tylko wiadomości”, „Po szkole nie będziemy już parą, bo mieszkamy w różnych miejscowościach”. Uczniowie będący w związku wyrażali swoje potrzeby i wspólne plany, mówiąc o tym, że „będziemy się całować”, „pójdziemy na randkę”, „pojedziemy razem na wakacje”. Ich plany dotyczyły również bardziej poważnych deklaracji „będziemy mieli ślub i dzieci”, „zamieszkamy razem, to normalne”. Jednocześnie w swoich wypowiedziach wskazywali na to, że nie wiadomo, czy będą parą po zbliżającym się ukończeniu szkoły, ponieważ nie mają możliwości, żeby się spotykać, nikt z najbliższego otoczenia nie wspiera tego związku.

RELACJA SEKSUALNA

Pojęcie seksu było przez uczestników wywiadów bardzo szeroko rozumiane: bezpośrednio jako współżycie seksualne, ale także jako bycie razem, całowanie się, przytulanie się, dotykanie się, leżenie razem w łóżku. Większość uczniów nie potrafiła opisać, w jaki sposób przebiega waginalny lub analny stosunek seksualny oraz nie łączyła tej czynności z podnieceniem seksualnym. Badani wskazywali często jednak na to, iż jest to sytuacja intymna pomiędzy dwojgiem ludzi, pewna forma zbliżenia czy wyznania sobie miłości. Wszyscy uczniowie odnosili pojęcie seksu jedynie do par heteroseksualnych. Kilko z uczniów (podobnie jak w przypadku tematu związanego z homoseksualizmem) odnosiło się głównie do konserwatywnych poglądów, bezrefleksyjnie powtarzając pewne stwierdzenia, np.: „Seks jest zły”, „Nie wolno o tym mówić!”, „Nie rozmawiamy na te tematy”, „Nie lubię seksu”. Współżycie seksualne było częściowo definiowane przez uczniów jako możliwość do prokreacji: „Jest seks i są dzieci”, „Seks jest do tego, żeby było dziecko”, jednak część badanych (w szczególności mężczyźni) zwracali uwagę na aspekt związany z przyjemnością: „Jak jest seks, to jest ludziom dobrze”, „Seks to przyjemność”, „Każdy lubi seks”. Uczniowie poprawnie wymieniali popularne środki antykoncepcyjne, takie jak prezerwatywy czy tabletki/plastry antykoncepcyjne. Większość osób miała jednak bardzo duże trudności z określeniem zasad ich stosowania, np. momentu założenia prezerwatywy czy świadomości regularności zażywania tabletek antykoncepcyjnych. Wśród wypowiedzi uczniów pojawiało się również wiele informacji nieprawdziwych, pochodzących z wiedzy potocznej, np.: „Po seksie się umyję i dziecka nie będzie”, „Można przerwać seks i wtedy nie będę w ciąży”, „Jak pierwszy raz to robię, to nie ma się co bać, dziecka nie będzie”. Część uczniów wykazywała się większą wiedzą dotyczącą kontaktów seksualnych oraz chętniej brała udział w dyskusji, jednakże jako podstawowe źródło tej wiedzy uczniowie wskazywali internet, telewizję oraz znajomych. W żadnej z grup

nie wskazano nauczyciela lub rodzica jako główne źródło wiedzy w zakresie współżycia seksualnego. W wypowiedziach wielu uczniów można było zauważyć, iż wstydzą się wykazywać zainteresowanie tą tematyką w rozmowach z rodzicami, nauczycielami, ponieważ w ich zdaniem osoby te uważają, że młodzież nie powinna uprawiać seksu, nie widzą więc sensu w rozmowie na ten temat. Bardziej zaawansowane pojęcia, takie jak np. sperma, wzwód, seks oralny, seks analny, sfery erogenne, impotencja były dla wszystkich uczniów całkowicie nieznane, jednak wykazywali oni duże zainteresowanie tymi pojęciami, a rozmowy o nich były prowadzone z powagą, zaangażowaniem i otwartością.

ZWIĄZEK UCZUCIOWY

Uczniowie z dużym zaangażowaniem opowiadają o swoich przyszłych zaręczynach (były również pary, które już się zaręczyły), natomiast jednocześnie wskazują, iż prawdopodobnie nie będą mogli zawrzeć związku małżeńskiego i jest to obszar, który pozostaje w ich sferze marzeń, np.: „Chciałabym wziąć z A. ślub, ale nie można”, „Ślubu nam nie dadzą, mama mówiła”. Zaręczyny zatem stanowią częściej sposób na wyznaczenie miłości niż deklarację zawarcia związku małżeńskiego. W jednej z grup zauważono również pewien paradoks, polegający na tym, iż uczniowie w swoich wypowiedziach podkreślali, że „seks może być tylko po ślubie”, „będę miała seks, jak wyjdę za kogoś”, „pani A. (nauczycielka) mówiła, że jak wezmę ślub, to będzie seks”. Jednocześnie zauważali wprost, że ślub jest dla nich zakazany, bo „pani A. (ta sama nauczycielka) mówi, że ślubu nie będzie”. Oczekiwali oni zatem momentu, w którym będą mogli rozpocząć współżycie seksualne, wiedząc, że moment ten nigdy nie nastąpi. Uczniowie wykazują dużą potrzebę bycia w związku, bycia z kimś (w kontekście fizycznym oraz uczuciowym). Zauważono jednak, że bardzo często bycie w związku kojarzy się uczniom jedynie z deklaracją miłosną, ewentualnie pisanie do siebie miłosnych wiadomości. Rzadziej wskazywali oni na takie aspekty, jak odpowiedzialność, dbanie o drugą osobę, wierność czy wspólne rozwiązywanie problemów. Tematyka bycia w związku była dla badanych bardzo atrakcyjna, wszyscy chętnie brali udział w dyskusji, w wypowiedziach odnosili się do swoich marzeń i potrzeb, często korzystając z przykładów scen/sytuacji z filmów i seriali.

PRZEMOC SEKSUALNA

Badanym uczniom przemoc kojarzy się przede wszystkim z użyciem siły fizycznej, w mniejszym stopniu wymieniana była również przemoc słowna. Większość uczniów uznaje autorytet specjalistów i rodziców, nawet jeśli ogranicza on ich wolność i intymność. Uważają, że rodzice czy specjaliści (np. lekarze) mają prawo zawsze w każdej sytuacji naruszać ich intymność (we wszystkich grupach uczniowie dochodzili do wniosku, że na każdą prośbę lekarza/rodzica mają obowiązek się rozebrać, nawet bez wyjaśnienia celu tej czynności). Badani nie zauważają żadnego zagrożenia ze strony osób, którym ufają bądź są oni społecznie uznawani jako autorytet, np. lekarz czy nauczyciel. Ucznio-

wie bardzo rzadko łączyli możliwość doświadczenia krzywdy z osobami, które znają z najbliższego otoczenia. Jako możliwych sprawców przemocy seksualnej badani zawsze wskazywali obce osoby, najczęściej płci męskiej. Pojęcia takie, jak gwałt czy molestowanie seksualne, były dla większości uczniów bardzo trudne do wyjaśnienia, nie potrafili oni wskazać, kiedy stosunek możemy uznać za gwałt, pomimo tego, iż wszyscy zgodnie twierdzili, że to coś złego/zakazanego. Badani uczniowie dobrze znali normy zachowań w zakresie seksualności innych, wskazując, że nie wolno nikogo podglądać, nie wolno bez czyjejś zgody dotykać miejsc intymnych drugiej osoby, nie wolno umieszczać nagich zdjęć innej osoby w internecie. Znacznie rzadziej odnosili jednak te normy do własnej osoby, np. nie postrzegali tego, że ktoś ich podgląda czy dotyka jako czegoś bardzo złego, czemu mają prawo się przeciwstawić np. poprzez zgłoszenie danej sprawy na policję. Nawet jeśli uznawali dane zdarzenie za złe, naruszające ich intymność, to najczęściej wskazywali, że powinni poradzić sobie samodzielnie, nie mając świadomości, że mogą o tej sprawie kogoś poinformować.

RODZICIELSTWO

W rozmowach o tematyce związanej z rodzicielstwem oraz funkcjonowaniem w rodzinie uczniowie odwoływali się najczęściej do doświadczeń rodzinnych. Często w swoich wypowiedziach powielali tradycyjny układ rodziny, który znają (pracujący ojciec, opiekująca się domem i dziećmi matka). Część kobiet przeciwstawiała się temu, mówiąc, że matka i ojciec powinni równo dzielić się obowiązkami w domu oraz że kobiety mogą pracować a nawet zarabiać więcej niż mężczyźni: „Co, tylko kobieta ma się opiekować, każdy musi”, „Ojciec też ma takie same obowiązki”, „Tata też musi nakarmić a nie tylko na kanapie leżeć”, „Kobieta pójdzie do pracy i wtedy co, kto się zajmie domem”. Zebrane dane poddano procesowi kodowania oraz kategoryzacji. Dla wielu uczniów założenie rodziny było celem, marzeniem. Plany na przyszłość bardzo często wiązały się z posiadaniem własnej rodziny i dzieci: „Chciałabym mieć duży dom, dzieci, psa”, „Będę miała dziecko i męża”, „Mój dom będzie duży, będę mieć dużą rodzinę”. Uczniowie posiadali ogólną wiedzę o tym, że utrzymanie dziecka jest trudnym zadaniem oraz wymaga posiadania pewnych środków finansowych. Nie potrafili natomiast wskazać konkretnych przedziałów cenowych takich przedmiotów, jak np. wózek dla dziecka, ubrania dziecięce, zabawki, pokarm dla dziecka. Najczęściej ich propozycje cenowe były zaniżone w stosunku do realnych cen. Większość uczniów potrafiła poprawnie wskazać długość trwania ciąży, jej objawy oraz opisać, w jaki sposób kobieta powinna dbać o siebie w tym okresie. Mniejszą wiedzę uczniowie wykazywali w zakresie samego procesu zapłodnienia oraz przebiegu porodu. Kobiety wskazywały, że chciałyby dowiedzieć się, w jaki sposób przebiega poród, bo to coś, czego się obawiają. W zakresie opieki nad noworodkiem/niemowlęciem większość badanych nie miała trudności z przedstawieniem prawidłowych wskazówek. Badani potrafili m.in. wskazać możliwe przyczyny płaczu dziecka i możliwe rozwiązania tego problemu (zmiana pieluchy, przytulenie, nakarmienie, zaśpiewanie kołysanki). Jednak (w jednej z grup) uczniowie wskazywali również na mniej bezpieczne zachowania,

stwierdzając, że gdy małe dziecko śpi, można zostawić je samo w domu, lub że dziecko może spożywać dokładnie takie same pokarmy jak osoba dorosła.

DYSKUSJA

Mimo braku obowiązku realizacji w szkołach przysposabiających do pracy treści związanych z edukacją seksualną badani uczniowie wykazali się określoną wiedzą na ten temat. Wiedza ta była jednak fragmentaryczna i niepełna. Pojawiały się również wypowiedzi całkowicie niezgodne z prawdą, np. w obszarze antykoncepcji. W wyniku marginalizowania wspomnianej tematyki w szkołach uczniowie samodzielnie dążą do jej zdobywania (np. od kolegów i koleżanek, z programów telewizyjnych). W związku z tym ograniczona zostaje możliwość zweryfikowania, czy zdobyta wiedza rzeczywiście jest wartościowa. W Polsce brakuje rozmowy o seksualności człowieka, również tego z niepełnosprawnością intelektualną. Widoczny jest brak odpowiednich systemowych mechanizmów, które by to umożliwiły (np. obowiązkowy kurs dla rodziców/opiekunów prawnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zakładających związki partnerskie, który miałby przygotowywać rodziców do akceptacji i wspierania dziecka w tym procesie). Brakuje również wsparcia dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w związkach lub tych, którzy założyli rodziny. Duże zainteresowanie i potrzeba wiedzy o seksualności przez badanych, a z drugiej strony dorastanie uczniów w kulturze braku otwartej i naturalnej rozmowy o niej, implikuje konieczność tworzenia narzędzi edukacyjnych, które stanowiłyby pewnego rodzaju łącznik pomiędzy osobami z niepełnosprawnością intelektualną a kadrą pedagogiczną. W wyniku kolejnych spotkań z uczniami (które ze względu na długość opracowania nie zostaną tutaj szczegółowo przedstawione) zdecydowano się na formę gry planszowej z pytaniami otwartymi, w której nauczyciel pełni rolę moderatora dyskusji. Gra pozwala na niwelowanie poczucia wstydu zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia (to gra zadaje pytania a nie rozmówca – w tej sytuacji nauczyciel). Wykorzystanie gier do wspierania rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną to najnowszy trend, który warto śledzić (Lanyi, Brown, Standen, Lewis, Butkute, Drozdik, 2011; Bronwen, 2014; Terras, Boyle, Ramsay, Jarrett, 2018). Narzędzie prawdopodobnie nie jest w stanie przełamać wszystkich barier związanych ze świadomym dążeniem do realizacji praw seksualnych przez tę grupę społeczną. Jednak zaangażowanie i otwartość respondentów podczas każdego spotkania z nami daje nadzieję, że stworzone przez nas narzędzie da graczom umiejętność mówienia o swoich potrzebach seksualnych oraz podejmowania rozmów z opiekunami na tematy dotychczas nieobecne w ich edukacji.

BIBLIOGRAFIA

- Abbott, D., Howarth, J. (2005). *Secret loves, hidden lives? Exploring issues for people with learning difficulties who are gay, lesbian or bisexual*. The Policy Press.
- Adams, R. (2015). Privacy, dependency, discegenation: toward a sexual culture for people with intellectual disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 35(1), 1–5.
- Barrett, J., Kirk, S. (2000). Running focus groups with elderly and disabled elderly participants. *Applied Ergonomics*, 31(6), 621–629.
- Bernert, D. (2011). Sexuality and disability in the lives of women with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 29(2), 129–141.
- Bronwen, M. (2014). Looking at games as learning contexts for an adolescent with autism and significant intellectual disability. *Paper presented at the SFSU Graduate Research and Creative Works Showcase*. San Francisco.
- Cocks, E., Cockram, J. (1995). The participatory research paradigm and intellectual disability. *Mental Handicap Research*, 8(1), 25–37.
- Eastgate, G. (2008). Sexual health for people with Intellectual disability. *Salud publica de Mexico*, 50(2), 255–259.
- Eastgate, G. (2012). Intellectual disability, sexuality and sexual abuse prevention. A study of family members and support workers. *Australian Family Physician*, 41(3), 135–139.
- Fraser, M., Fraser, A. (2000). Are people with learning disabilities able to contribute to focus groups on health promotion?. *Journal of Advanced Nursing*, 33(2), 225–233.
- Galea, J., Butler, J., Iacono, T., Leighon, D. (2004). The assessment of sexual knowledge in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(4), 350–365.
- Healy, E., McGuire, B.E., Evans, D.S., Carley, S.N. (2009). Sexuality and personal relationships for people with an intellectual disability. Part I: service-user perspectives. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(11), 905–912.
- Heron, J., Reason, P. (1997). A Participatory Inquiry Paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274–294.
- Hollomotz, A. (2011). *Learning difficulties and sexual vulnerability: a social approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Lanyi, C.S., Brown, D.J., Standen, P., Lewis, J., Butkute, V., Drozdik, D. (2011). GOET European project of serious games for students with intellectual disability. *Paper presented at 2nd International Conference on Cognitive Infocommunications*. Budapest.
- McCallion, P., McCarron, M. (2004). Using Focus Groups to Elicit Views across Disciplines and National Experiences with Intellectual Disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 1(2), 1–7.
- McGuire, B.E., Bayley, A.A. (2011). Relationships, sexuality and decision-making capacity in people with an intellectual disability. *Current Opinion in Psychiatry*, 24(5), 398–402.


- Nind, M. (2008). *Conducting Qualitative Research with People with Learning, Communication and Other Disabilities: Methodological challenges. Project Report*. National Centre for Research Methods.
- Perry, J., Felce, D. (2004). Initial findings on the involvement of people with an intellectual disability in interviewing their peers about quality of life. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(2), 164–171.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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. 2017 poz. 356).
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T., Curfs, L.M.G. (2017). People with Intellectual Disabilities Talk About Sexuality: Implications for the Development of Sex Education. *Sexuality and Disability*, 35(1), 21–38.
- Stoffelen, J. (2018). *Sexuality and intellectual disability*. Maastricht.
- Tarnai, B. (2006). Review of effective interventions for socially inappropriate masturbation in persons with cognitive disabilities. *Sexuality and Disability*, 24(3), 151–168.
- Terras, M.M., Boyle, E.A., Ramsay, J., Jarrett, D. (2018). The opportunities and challenges of serious games for people with an intellectual disability. *British Journal of Educational Technology*, 49(4), 690–700.
- United Nations General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, A/RES/61/106, Annex I, New York.

Czego o niepełnosprawności może dowiedzieć się uczeń z obrazków w podręcznikach szkolnych?

Angelika Greniuk

 <https://orcid.org/0000-0001-7605-2550>

Uniwersytet Warszawski

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.05>

Streszczenie

Wizualność dominuje nad tekstem – współczesny człowiek homo videns preferuje obraz, który jest dla niego szybciej i łatwiej przyswajalny, ma też większe znaczenie niż słowo. Obraz, podobnie jak tekst, niesie własny przekaz, kreując sposób poznania i odbioru danej rzeczywistości (Szpunar, 2008; Sztompka, 2005).

Podręczniki szkolne zawierają wiele elementów wizualnych, stanowiących odrębne i dodatkowe źródło informacji. Niepełnosprawność i osoby z niepełnosprawnościami wizualnie są przedstawiane bardzo rzadko. Mimo to można ustalić sposoby i formę przedstawiania niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych oraz określić, czego o niepełnosprawności z ilustracji w podręcznikach szkolnych mogą dowiedzieć się uczniowie, również uczniowie z niepełnosprawnością. W artykule zaprezentowane są wyniki badań na ten temat. To część obszerniejszego projektu badawczego „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych”, autorstwa dr Marty Sałkowskiej, Magdaleny Kocejko, Magdy Szaroty i Angeliki Greniuk, realizowanego w Collegium Civitas w 2021 r.

Słowa kluczowe

niepełnosprawność, osoby z niepełnosprawnościami, podręczniki szkolne, wizualne przedstawienia niepełnosprawności.

What will students learn about disability from pictures in school books?

Abstract

The visual dominates over the text – modern man homo videns prefers the image, which is quicker and easier for him to assimilate, it also has more significance than the word. The image, like the text, carries its own message, creating a way of knowing and perceiving a given reality (Szpunar, 2008; Sztompka, 2005).

School textbooks contain many visual elements, providing a separate and additional source of information. Disability and people with disabilities are presented visually very rarely. Nevertheless, it is possible to establish the ways and messages of depicting disability in school textbooks and to determine what students, including students with disabilities, can learn about disability from images in school textbooks. This article presents the results of a study of this issue. It is part of the results from a larger research project entitled. 'The (non-)presence list. Disability in school textbooks', by Dr Marta Sałkowska, Magdalena Kocejko, Magda Szarota and Angelika Greniuk, implemented by Collegium Civitas in 2021.

Keywords

disability, people with disabilities, school textbooks, visual representations of disability.

Obrazki, ilustracje, grafiki – formy wizualne w podręcznikach szkolnych mogą stanowić dodatkowe źródło informacji na temat niepełnosprawności, poznania i postrzegania osób z niepełnosprawnościami, przekazów ukierunkowujących interpretację rozumienia niepełnosprawności, kształtowania postawy wobec danej rzeczywistości. Formy wizualne jako źródła w podręcznikach szkolnych są też elementem kształtowania wiedzy uczniów, często szybszym i wygodniejszym dla nich niż tekst.

Badania form wizualnych w podręcznikach są częścią projektu badawczego „Lista (nie) obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych”. Jest to pierwsze w Polsce kompleksowe badanie tego obszaru, realizowane w nurcie studiów o niepełnosprawności w trzech wymiarach: opisowym, normotwórczym i rzeczniczym. Dotychczas podejmowano fragmentaryczne badania dotyczące wizerunku osoby z niepełnosprawnością i zjawiska niepełnosprawności w wybranym podręczniku szkolnym dla klasy 1 szkoły podstawowej (Czyż, Gajdzica, 2015) oraz analizowano treści wybranych podręczników (Szyller, 2018; Banach, 2017) – jednak nie objęto w nich reprezentatywnej próby podręczników ze wszystkich etapów edukacji.

Głównym celem badań były: rekonstrukcja sposobu przedstawiania osób z niepełnosprawnościami i niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych; wskazanie kontekstów, sposobów definiowania i reprezentacji niepełnosprawności; wyłonienie „dobrych praktyk” i rekomendacji w tym obszarze.

METODOLOGIA

W celu przedstawienia metody badań form wizualnych niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych najpierw należy krótko opisać metodologię całego badania.

Ramą teoretyczno-metodologiczną projektu badawczego „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych” był nurt studiów o niepełnosprawności, Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych (KPON, 2012) i prawocłowieczy model niepełnosprawności. Studia o niepełnosprawności jako rama teoretyczno-badawcza jest od jakiegoś czasu używana przez polskich badaczy socjologii (Sałkowska, 2018; Szarota, 2019; Greniuk, 2020) czy polityki społecznej (Bakalarczyk, 2014; Kubicki, 2017; Kocejko, 2018).

Zgodnie z przyjętą ramą badanie przeprowadzono dwutorowo w nurcie partycypacyjnym. Z jednej strony zespół badawczy składał się z dwóch badaczek z niepełnosprawnościami i dwóch badaczek pełnosprawnych, będącymi sojuszniczkami OzN. Z drugiej strony osoby z różnymi niepełnosprawnościami uczestniczyły w procesie badawczym na każdym jego etapie, występując w roli ekspertów, ekspertek i konsultantów, konsultantek – w celu maksymalnego, komplementarnego uwzględnienia wielości doświadczeń i perspektyw. Ta różnorodność podkreśla także element intersekcjonalności tych badań. Z uwagi na charakter ramy badawczej warto zauważyć, że część z uczestników z niepełnosprawnościami reprezentowało miejsca, w których realizowana jest koncepcja niezależnego życia. Intersekcjonalność, brak hierarchii relacji podczas badania, oddolna organizacja badań przez badaczki-aktywistki i badaczki-sojuszniczki wpisują się

w badania partycypacyjne (Zapędowska-Kling, 2017; Kowalska, Król, Migalska, Warat, 2014). Obecność przedstawicieli grupy mniejszościowej osób z niepełnosprawnościami w badaniu dotyczącym tematu tej grupy jest istotnym aspektem z perspektywy studiów o niepełnosprawności (Wołowicz, 2018; Wołowicz, Kocejko, Bierzanowska, 2021).

Kodowanie, analiza i interpretacja danych opierała się na podejściu triangulacyjnym. Dane ilościowe i dane jakościowe dotyczyły treści i form wizualnych związanych z niepełnosprawnością, występujących w podręcznikach szkolnych z trzech etapów edukacji: wczesnoszkolnego, podstawowego i ponadpodstawowego. Operatem losowania był aktualny wykaz podręczników szkolnych zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki w 2021 r. Z operatu wylosowano próbę warstwowo-proporcjonalną: 75 podręczników do 17 przedmiotów.

Metodologia form wizualnych jest częścią metodologii projektu badawczego. Wśród pytań badawczych dotyczących części wizualnej pojawiły się m.in.: W jaki sposób przedstawiana jest niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych? W jaki sposób przedstawiane są osoby z niepełnosprawnościami? Czy i w jakim kontekście pojawia się odniesienie do Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych? Na podstawie głównych oraz kilku innych szczegółowych pytań opracowano klucz kodowy do badania ilościowego i jakościowego. Po przeprowadzeniu pilotażu kodu na wybranych podręcznikach został on uzupełniony. Narzędziem tym kodowano wszystkie podręczniki, strona po stronie, zarówno pod względem treści, jak i form wizualnych.

Analizie i interpretacji form wizualnych podlegały treści i konteksty wynikające z ilustracji. Za formy wizualne uznano więc ilustracje oraz rysunki, obrazki, fotografie, grafiki, piktogramy. Stanowiły one zarówno uzupełnienie głównych tekstów, treści informacyjnych, zadań/ćwiczeń, jak i występowały samodzielnie w formie ciekawostek, notek biograficznych, dodatkowych informacji na marginesach stron podręczników szkolnych.

Do form wizualnych przedstawiających niepełnosprawność lub chorobę zaliczono: widoczną niepełnosprawność stałą i tymczasową (np. osoba na wózku – zazwyczaj inwalidzkim, złamana noga na rysunku); cechy charakterystyczne w wyglądzie osoby z niepełnosprawnością (np. zespół Downa); niepełnosprawność niewidoczną, która wynikała z kontekstu treści/podpisu (np. zdjęcie dwóch kobiet w gabinecie terapeutycznym); sprzęty, urządzenia i sposoby komunikacji osób z niepełnosprawnościami (np. polski język migowy).

Formy wizualne dotyczące niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych występują w różnych kontekstach. Do analizy i interpretacji danych graficznych dobrano głównie kontekst sytuacji zależności, sytuacji niezależności oraz sytuacji neutralności. Zaczynając od ostatniej – sytuacja neutralności była kategorią, w której osobę z niepełnosprawnością przedstawiono neutralnie – niepełnosprawność potraktowano jako neutralny fakt, informacyjnie, bez oceny czy bez interpretacji. Z kolei sytuacja zależności była powiązana z modelem charytatywnym i medycznym niepełnosprawności – gdy osobę z niepełnosprawnością przedstawiano raczej jako biernie oczekującą na pomoc lub opiekę lub której udzielano pomocy/opieki. Przekaz tych form wizualnych skupiał się na niepełnosprawności jako: biologicznym braku sprawności organizmu; ograniczeniu ciała w funkcjonowaniu osoby; „problemie” jednostki; osoba ta była w relacji

podręcznej i zależnej. Natomiast sytuacja niezależności wynika z podejścia Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, społecznego modelu niepełnosprawności i praw człowieka. To znaczy, że osoba z niepełnosprawnością na obrazkach będzie przedstawiona: podmiotowo; jako samodecyzyjna; jako samodzielnie wypowiadająca się (lub przy wsparciu odpowiedniego sprzętu, np. w komunikacji alternatywnej); jako osoba aktywna; wykonująca daną czynność samodzielnie lub ze wsparciem np. asystenta osobistego, psa przewodnika.

Jednak może pojawić się wątpliwość, skąd wiadomo, czy dana forma wizualna przedstawia asystenta czy krewną/krewnego z rodziny? Na rozróżnienie postaci mógłby wpływać np.:

- kontekst tematyczny danego działu i rozdziału w podręczniku szkolnym, w którym pojawia się forma wizualna z niepełnosprawnością;
- kontekst tekstu i osadzenia w nim formy wizualnej, będącej uzupełnieniem tekstu;
- w przypadku, gdy forma wizualna występuje samodzielnie (np. jako ciekawostka) – uzupełnia ją zazwyczaj tekstowy podpis.

Nieprzypadkowo we wcześniejszym zdaniu napisano: „mógłby wpływać”. Jak się okazuje, w treści i obrazkach ani razu nie pojawiła się wzmianka czy nawiązanie do Konwencji praw osób niepełnosprawnych czy do asystentów osobistych. Nawet przy wyodrębnieniu najbardziej konwencyjnej kategorii form wizualnych z podręczników szkolnych pn. „Zapewnienie dostępności” (więcej niżej) autorki badania ani razu nie miały wątpliwości, że na danym obrazku nie znajduje się asystent.

Na podstawie trzech kontekstów sytuacji zależności, niezależności i neutralności wyodrębniono sześć najczęściej powtarzających się kategorii:

- życie codzienne (13 przypadków),
- historyczność i współczesność (12 przypadków),
- sztuka (12 przypadków),
- symbol niepełnosprawności (np. logotyp organizacji, piktogramy – 6 przypadków),
- przypowieści i bajki (4 przypadki),
- zapewnienie dostępności (3 przypadki).

W wymienionych kategoriach najczęściej odnotowano przykłady sytuacji zależności, trochę mniej niezależności i najmniej sytuacji neutralności. W niniejszym tekście nie zostaną podane przykłady sytuacji neutralności z powodu ograniczenia wielkości tekstu.

WYNIKI BADAŃ

Formy wizualne przedstawiające osoby z niepełnosprawnościami i/lub niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych pojawiają się 60 razy (co stanowi 26%) na 239 wzmianek na 15 tysiącach stron. To cztery razy mniej niż wzmianki tekstowe. Za wzmiankę badaczki przyjęły: każdorazowe zagadnienie dotyczące niepełnosprawności sformułowane bezpośrednio i pośrednio (znaczenie ukryte, wynikające z kontekstu tekstu); choćby jedno słowo nawiązujące do niepełnosprawności; formę wizualną.

Najczęściej, bo 31 razy, obrazki pojawiają na etapie podstawowym (4–8 klasa), zwłaszcza w podręcznikach od języka polskiego, biologii i historii. Kolejność przedmiotów nie jest przypadkowa. Uporządkowano je od najwyższej do najmniejszej liczby wzmianek najczęściej wstępujących form wizualnych. Na drugim miejscu pod względem częstotliwości występowania form wizualnych są podręczniki z etapu ponadpodstawowego – znalazło się w nich 18 wzmianek o niepełnosprawności, najwięcej z historii sztuki, historii, wiedzy o społeczeństwie i języka polskiego. Na etapie wczesnoszkolnym odnotowano wzmianki o niepełnosprawności 11 razy.

Brak form wizualnych dotyczących niepełnosprawności znajduje się w 179 przypadkach (74%) ze wszystkich 239 wzmianek o niepełnosprawności. Dane można zobaczyć na wykresie nr 1.

Wykres 1. Wizualizacja niepełnosprawności w podręcznikach szkolnych



Źródło: „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych”, Collegium Civitas, Warszawa 2021, s. 57.

Rodzaje niepełnosprawności przedstawiane na 60 formach wizualnych wskazują jednoznacznie na nadreprezentację dwóch rodzajów niepełnosprawności:

- niepełnosprawność wzroku, głównie noszenie okularów,
- niepełnosprawność ruchu: poruszanie się na wózku, brak kończyn, złamania kończyn, trudności w poruszaniu się, gigantyzm, achondroplazja.

Niepełnosprawność wzroku prawie zawsze odnosiła się do noszenia okularów, a prawie w ogóle do mocnego słabowidzenia wrodzonego/nabytego, braku wzroku, innych potrzebnych sprzętów lub usług (np. pies asystujący). Nie wiadomo, czy autorzy podręczników faktycznie utożsamiają okulary ogólnie z niepełnosprawnością wzroku, czy „tylko” z korekcją wzroku (od lekkiej po słabowidzenie) lub z trendem/modą noszenia oprawek okularów bez szkieł korekcyjnych jako elementu garderoby, czy też może powielają stereotyp o tym, że osoba w okularach wygląda mądrzej, inteligentniej albo może obrazki są odzwierciedleniem wszystkich tych przypuszczeń.

Z kolei nadreprezentacja niepełnosprawności ruchu powieliła stereotyp o tym, że ta niepełnosprawność dotyczy głównie osób poruszających się na wózkach i często osób z widoczną niepełnosprawnością ruchu.

Oprócz nadreprezentacji dwóch rodzajów niepełnosprawności formy wizualne w podręcznikach szkolnych przedstawiają również:

a) rzadko:

- niepełnosprawność słuchu, która jest zazwyczaj przedstawiana/łączona z niepełnosprawnością wzroku. Zabieg ten powielił znany stereotyp o tym, że osoba niewidoma musi być też niesłysząca – jest głuchoniewidoma. Tymczasem liczba osób głuchoniewidomych jest nieduża, ok. 5–7 tysięcy osób – według danych z raportu „Głuchoniewidomi w Polsce” (Rutkowski, 2019; Kasprzak, 2021);
- osobę z jedną z tych niepełnosprawności, która może być postrzegana przez innych jako osoba głuchoniewidoma, a nie osoba albo niesłysząca, albo niewidoma;
- niepełnosprawność psychiczną (depresja, zaburzenia psychiczne, choroby psychiczne);
- niepełnosprawność intelektualną;

b) pojedyncze przykłady: mocne oparzenie i nowotwór (brak informacji o rodzaju).

Podsumowując, brakuje przykładów innych rodzajów niepełnosprawności / osób z różnymi niepełnosprawnościami, co skutkuje umocnieniem stereotypowego myślenia o niepełnosprawności wśród uczniów – OzN są to głównie osoby na wózkach oraz osoba niewidoma lub niesłysząca, która jest głuchoniewidoma. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością inną niż poruszanie się na wózku, dodatkowo wzmacnia się pogląd, że osób z ich rodzajem niepełnosprawności jest bardzo mało (potwierdzają to również media i przestrzeń publiczną w mniejszych miejscowościach). Może to wzmacniać poczucie osamotnienia w przypadku osób mających daną niepełnosprawność, a nawet pogłębić autowykluczenie i izolację. Dlatego różnorodna reprezentacja grupy osób z niepełnosprawnościami, która traktuje niepełnosprawność neutralnie, jest szczególnie ważna w przypadku dzieci i młodzieży.

Wizualne przedstawienia niepełnosprawności zostały pogrupowane na sześć kategorii. Pierwsza to kategoria życia codziennego, która zawiera zróżnicowane obrazki przedstawiające osoby z niepełnosprawnościami w sytuacji zależności, to np. czarno-biała fotografia kilku zakonnic pozujących do zdjęcia z czarnoskórą kobietą na wózku. Dzięki podpisowi pod zdjęciem wiemy, że powołanie zakonnic polega m.in. na służbie osobom słabszym, stąd opieka nad osobami z niepełnosprawnościami. W całościowym przekazie kobieta na wózku jest postacią drugoplanową. Innym przykładem jest kolorowa ilustracja dziecka z tymczasową niepełnosprawnością, gipsem na nodze. Dziewczynka leży na łóżku, w jej pokoju są cztery osoby, co oznacza otoczenie jej opieką, wsparciem, dotrzymaniem towarzystwa – obrazek można zobaczyć na ilustracji 1.

Ilustracja 1. Dziewczynka ze złamaną nogą w gipsie



Źródło: *Szkolni przyjaciele. Podręcznik. Klasa 1. Część 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2017, s. 57.

Warto zaznaczyć, że w czytankach, w których występuje postać z niepełnosprawnością przy grupie rówieśników czy postać na wózkach w bibliotece, na obrazkach do tych tekstów osoby z niepełnosprawnościami są zazwyczaj przedstawione same, bez nikogo, całkiem opozycyjnie niż w przypadku pełnosprawnej dziewczynki z tymczasową nogą w gipsie.

Kategoria codzienności ma również dwa przykłady sytuacji niezależności, takie jak zdjęcie osób na wózkach grających w koszykówkę. To jedna z bardzo nielicznych form wizualnych, gdzie osoby z niepełnosprawnościami są przedstawione aktywnie, pochłonięte pasją/hobby – często jak osoby pełnosprawne.

Kategoria historyczność i współczesność jest zdominowana przez „militaryzację niepełnosprawności”, czyli przedstawienie niepełnosprawności w kontekście wojennym oraz jako skutek walk, powstań i wojen. Nabyta lub tymczasowa niepełnosprawność pojawia się tu głównie w sytuacjach zależności. Zazwyczaj są to ranni żołnierze, wymagający pomocy medycznej – przykładem może być ilustracja 2.

Ilustracja 2. Grupa rannych żołnierzy – obraz „Gassed” aut. J. S. Sargenta



Źródło: *Historia. Podręcznik. Klasa 7*, Wydawnictwo MAC Edukacja, 2020, s. 144.

W kategorii historyczności i współczesności można odnaleźć kilka przykładów form wizualnych, które przedstawiają osoby z niepełnosprawnościami w sytuacji niezależności. Przykładem może być zdjęcie niepełnosprawnego Jana Meli, stojącego na podeście w sali i przemawiającego przez mikrofon. Charakter zdjęcia nadaje treść: przedstawia Jana jako mówcę motywacyjnego dla osób pełnosprawnych. Niepełnosprawność została tu ujęta w kontekście pokonywania tragedii, hartowania charakteru czy nawet „inspiration porn”.

Z kolei kategoria sztuka pozwala spojrzeć w przeszłość i dostrzec to, w jaki sposób traktowano niepełnosprawność oraz do jakich alegorii ją wykorzystywano w określonych epokach i regionach danych krajów. Spora część artystów, których dzieła zamieszczono w analizowanych podręcznikach szkolnych, używała niepełnosprawności:

- jako symbolu brzydoty i jednocześnie głupoty, nieszczęścia, odrzucenia i samotności,
- do podkreślania strachu pełnosprawnych osób przed innością,
- do ironizowania i satyry rzeczywistości.

Mniejsza część artystów przedstawiała osoby z niepełnosprawnościami w ówczesnych sytuacjach codzienności, często związanych z biedą. Niektórzy z nich motywowali swój wybór ciekawością wynikającą ze stanu osób z niepełnosprawnościami, jak np. przy portretowaniu pacjentów szpitali psychiatrycznych.

W przypadku kategorii bajki większość ilustracji przedstawia osoby z niepełnosprawnościami i osoby chore jako najsłabszych, którzy potrzebują pomocy i opieki. Pełnosprawni bohaterowie i bohaterki potrzebują osób niepełnosprawnych w kontekście zależności – opiekują się nimi, pomagają, czynią dobre uczynki, stają się „lepszymi ludźmi”. Dzięki osobom z niepełnosprawnościami główni bohaterowie mogą przejść wewnętrzną przemianę i stać się dobrymi osobami. Ich postawa zostaje też nagrodzona, np. dziewczyna staje się królową. Kontrastowym przykładem dość przedmiotowego podejścia do osób z niepełnosprawnościami jest komiks o trzech piratach, którzy kradną z wyspy skarb. Każdy z nich porusza się na metalowej protezie lub drewnianym kołku. Jednak w tym przypadku, mimo sytuacji niezależności, rola przypisana osobom z niepełnosprawnością ma dość negatywne konotacje. Osoba z niepełnosprawnością w bajkach z podręczników jest przedstawiona w dwóch skrajnościach – jako obiekt opieki, wzbudzający litość i współczucie, lub jako złoczyńca.

Ilustracja 3. Metody porozumiewania się osób słabosłyszących i głuchych



Źródło: Nowi Tropicele. Podręcznik klasa 3, część 2, s. 52.

Zapewnienie dostępności jest kategorią, którą tworzą formy wizualne wskazujące albo na zapewnioną dostępność (np. architektoniczną, komunikacyjną), albo na taką potrzebę. To kategoria najbardziej bliska postulatom Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych. Dobrym tego przykładem jest ilustracja do czytanki (ilustracja 3), stanowiąca z jednej strony jej uzupełnienie, ale z drugiej może też stanowić sama w sobie odrębną informację/ciekawostkę dla uczniów. Rysunek przedstawia nauczycielkę z systemem FM na szyi, która komunikuje się z uczniem w polskim języku migowym, który ma aparat zauszny, wzmacniacz słuchu i implant ślimakowy. To sytuacja niezależności osób z niepełnosprawnościami. Tego typu ilustracja zapobiega różnym formom wykluczenia, znoszeniu bariery, kładzie nacisk na inkluzję społeczną i równość w dostępie do nauki i edukacji. Zarówno czytanka, jak i rysunek, są przykładem dobrych praktyk w podręcznikach szkolnych.

Warto podać jeszcze jeden przykład dobrych praktyk form wizualnych. To dwa zdjęcia Stephena Hawkinga wraz z tekstem do nich. Na pierwszej fotografii Hawking znajduje się na zdjęciu ze swoją córką, pod fotografią umieszczono notkę biograficzną i fragment ich wspólnej książki. W drugim przypadku zdjęcie naukowca znajduje się obok zdjęcia Anny Przybylskiej – zadaniem uczniów było opowiedzenie o znanych, zmarłych osobach. W obu przypadkach Hawking został przedstawiony jako sławny naukowiec przez pryzmat swoich kompetencji, umiejętności, dzięki którym odniósł sukces. Patrząc na te dwa zdjęcia odbiorca może samodzielnie domyślić się niepełnosprawności naukowca albo znać ten fakt wcześniej, ponieważ jego niepełnosprawność nie została wspomniana w tekście. Z jednej strony taka prezentacja przywraca osobom z niepełnosprawnościami podmiotowość i równość w pełnosprawnym społeczeństwie. Z drugiej – nie jest wskazane, by całkowicie unikać informacji o niepełnosprawności – można o niej napisać informacyjnie, podając jako fakt, neutralnie, bez oceniania. To może być istotne dla kształtującej się w Polsce reprezentacji osób z niepełnosprawnościami i inicjatyw aktywistycznych tej grupy.

PODSUMOWANIE – REKOMENDACJE

Czego z ilustracji w podręcznikach szkolnych mogą dowiedzieć się uczniowie? Przede wszystkim tego, iż osoby z niepełnosprawnościami stanowią bardzo małą grupę osób, głównie poruszających się na wózkach. To powielony stereotyp, który nie jest zgodny z prawdą, ponieważ grupa osób z niepełnosprawnościami jest największą grupą mniejszościową w Polsce i na świecie. To również grupa różnorodna ze względu na rodzaje i pogłębienie niepełnosprawności. Tematyka niepełnosprawności ma ogólnie bardzo niską rangę i miejsce w podręcznikach szkolnych. Tymczasem brak, pomniejszanie widoczności grupy, nadreprezentacja jednej niepełnosprawności nie są neutralne – oznaczają obojętność.

Sześćdziesiąt form wizualnych dotyczących niepełnosprawności dotyczy bardzo różnych czasów. Jednak większość obrazków odpowiada sytuacjom, w których osoba z niepełnosprawnością jest przedstawiona jako potrzebująca opieki, słaba, bierna, oczekująca na pomoc, smutna, bardzo rzadko w towarzystwie. Osoby te są podawane jako przykład do nauczania „odruchu” współczucia, empatii uczniów, nauki powinności czy wręcz wymogu pomocy, spełnienia dobrego uczynku. To postacie raczej drugo-, trzecioplanowe, które są tłem dla pierwszego planu – osób pełnosprawnych i ich aktywności, obowiązków, zadań. Niepełnosprawność w tych przypadkach nie jest traktowana neutralnie – została splotona i przedstawiona stereotypowo, głównie w modelu charytatywnym i medycznym niepełnosprawności. Uczeń może zapamiętać przekaz z tego typu obrazków (również z treści): osoby z niepełnosprawnościami wbrew pozorom nie są przedstawione jako pełnowartościowe podmioty – są raczej uprzedmiotowione, słabsze, wymagają pomocy i opieki, a wobec tego powinno się za nie decydować, bo one same nie są do tego zdolne. W ten sposób ilustracje w podręcznikach szkolnych mogą przyczyniać się do budowania antykonwencyjnych postaw wobec osób z niepełnosprawnościami, polegających na negowaniu, bagatelizowaniu czy nawet odbieraniu im zdania i samodecyzyjności.

Około 65% form wizualnych w podręcznikach nawiązuje do „militaryzacji niepełnosprawności” – kontekstu powstań i wojen – oraz do dzieł sztuki, które raczej negatywnie przedstawiają osoby z niepełnosprawnościami. Dzieła obrazują podejście do niepełnosprawności w danym regionie, kraju i danym czasie historycznym. Jednak w podręcznikach jest ich więcej niż współczesnych obiektywnych zdjęć czy ilustracji dotyczących niepełnosprawności. Przy braku odpowiedniego komentarza w podpisie do formy wizualnej – a takich brakowało – również może dojść do niewłaściwej interpretacji obrazu przez ucznia. Na przykład może on zrozumieć, że niepełnosprawność jako synonim głupoty obowiązywało dawniej, ale i... obowiązuje do dziś.

Osoby z niepełnosprawnościami na obrazkach rzadko są prezentowane jako aktywne, samodzielne jednostki – w rozumieniu konwencyjnym. Jest zaledwie kilka (ok. 5–6) przykładów, które stanowią dobrą praktykę, jak np. ilustracja z dzieckiem i nauczycielką komunikujących się polskim językiem migowym czy fotografie Stephena Hawkinga. Warto jednak podkreślić, że gdy już osoby z niepełnosprawnościami są aktywne na obrazkach, to ich przedstawienie jest skrajne, np. pełnią rolę mówcy motywacyjnego dla osób pełnosprawnych (bohater) lub mają rolę złoczyńcy (postać negatywna). Prawie w ogóle nie występują w rolach „zwykłych”, „codziennych” jak osoby pełnosprawne.

Podsumowując: zarówno tekst, jak i formy wizualne powielają stereotypy dotyczące niepełnosprawności, nieadekwatnie przedstawiają osoby z niepełnosprawnościami – tym samym nie ma właściwej reprezentacji tej grupy. Uczniowie uczą się o niepełnosprawności głównie przez pryzmat modelu charytatywnego i medycznego, które są dość opozycyjne do modelu konwencyjnego. Dodatkowo uczniowie z niepełnosprawnością uczą się o sobie, niepełnosprawności i swojej grupie głównie przez pryzmat słabości, bierności, współczucia/litości, potrzeby opieki, pejoratywnych konotacji czy działań wojennych. Takie przekazy zdecydowanie nie są pomocne w rozwoju ani dziecka pełnosprawnego, ani dziecka z niepełnosprawnością.

Dla form wizualnych i tekstowych w podręcznikach szkolnych potrzebna jest „nowa norma”, która wyznaczy horyzont koniecznych zmian za pośrednictwem prawodawstwa, edukacji, ale też polityk społecznych (Harpur, 2012). Dlatego najważniejszym postulatem jest postulat faktycznej reprezentacji i upodmiotowienia osób z niepełnosprawnościami w edukacji na przykładzie podręczników szkolnych. W tym celu autorki badania stworzyły 10 wytycznych:

1. Przekaz wizualny na temat niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami powinien być zniuansowany, niestereotypowy i uwzględniający perspektywę praw człowieka.
2. Zwiększenie nasycenia treścią związaną z niepełnosprawnością w podręcznikach.
3. Odejście od modelu medycznego w kierunku modelu opartego na prawach człowieka.
4. Osoby z niepełnosprawnościami powinny być narratorami i narratorkami przekazów na swój, i nie tylko, temat.
5. Język dotyczący niepełnosprawności powinien być precyzyjny i współczesny, ale przede wszystkim unikający stereotypów i stygmatyzacji.
6. Pokazywanie osób z niepełnosprawnościami jako części zróżnicowanego społeczeństwa.
7. Pokazywanie zróżnicowania wewnątrz niepełnosprawności.
8. Unikanie moralizatorstwa i instrumentalnego wykorzystania niepełnosprawności.
9. Niepełnosprawność powinna być traktowana jako zagadnienie przekrojowe.
10. Uspółcześnienie przekazu o niepełnosprawności i osobach z niepełnosprawnościami, by był on czytelny i zrozumiały dla dzieci i młodzieży.

Więcej informacji na temat badania znajduje się w raporcie pt. „Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych” na stronie internetowej Collegium Civitas. Raport jest dostępny w trzech wersjach dla osób z niepełnosprawnościami: dostępnym PDF-ie, wersji łatwej do czytania (ETR), w polskim języku migowym.

BIBLIOGRAFIA

- Bakalarczyk, R. (2014). Wsparcie osób niepełnosprawnych – okrągły stół w cieniu protestów. *Ubezpieczenia Społeczne. Teoria i praktyka. Dwumiesięcznik Zakładu Ubezpieczeń Społecznych*, 3(120), 9–14. https://www.zus.pl/documents/10182/24106/Ubezpieczenia-Spo%20eczne+nr+3+_2014.pdf/7b800f59-d577-4049-a572-8a3bb6ec4403
- Banach, I. (2017). Edukacja w oswajaniu z tematyką niepełnosprawności. W: M. Humeniuk, I. Paszenda (red.), *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne* (s. 326–334). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/84077/edition/79648/content>
- Banasiak, A., Burdzińska, A., Danielewicz-Malinowska, A., Hanisz, J., Kamińska, A., Kamiński, R., Kłos, E., Kofta, W., Nadarzyńska, B. (2019). *Nowi Tropiciiele. Podręcznik. Klasa 3. Część 2. Edukacja wczesnoszkolna*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ciechanowski, S. (2020). *Historia. Podręcznik. Klasa 7*. MAC Edukacja.
- Gajdzica, Z., Czyż, E. (2015). Obraz osoby niepełnosprawnej w podręczniku dla klasy I pt. „Nasz elementarz a jego funkcja w kształtowaniu postaw wobec osób z niepełnosprawnością”. *Szkoła specjalna*, 4(280), 279–287. <http://www.szkolaspecjalna.aps.edu.pl/media/785228/sz-s-4-15.pdf>
- Greniuk, A. (2020). Europejska Sieć na rzecz Niezależnego Życia – od ruchu społecznego do organizacji rzeczniczej. W: M.A. Paszkowicz, K. Kochan (red.), *Polityka społeczna w kontekście wychowania, edukacji i rynku pracy* (s. 135–147). Polskie Towarzystwo Ekonomiczne. http://pte-zielonagora.home.pl/polityka_spoleczna/r13.pdf
- Harpur, P. (2012). Embracing the new disability rights paradigm: the importance of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability and Society*, 27(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.631794>
- Kasprzak, T. (2021). Badania empiryczne i opracowania naukowe odnoszące się do osób głuchoniewidomych – przegląd stanu z lat 1991–2020. *Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 43, 45. <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnospewnosc/article/view/6622/5880>
- Kocejko, M. (2018). Nic o nas bez nas? Zaangażowanie ruchu osób z niepełnosprawnościami w monitoring wdrażania Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych w Polsce. Studium przypadku. *Studia z Polityki Publicznej*, 4(20), 9–21. <https://doi.org/10.33119/KSzPP.2018.4.1>
- Kowalska, B., Król, A., Migalska, A., Warat, M. (2014). Studia nad niepełnosprawnością a wyobrażenia socjologiczne. *Studia socjologiczne*, 2(213), 239. <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-877f911d-1140-4e3f-97ab-8bcb75b7f6a9>
- KPON (2012). Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012 poz. 1169. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20120001169>
- Kubicki, P. (2017). *Polityka publiczna wobec osób z niepełnosprawnościami*. Oficyna Wydawnicza SGH. https://cor.sgh.waw.pl/bitstream/handle/20.500.12182/627/Polityka_publiczna_wobec_osob_z_niepelnospewnosciami.pdf?sequence=60&isAllowed=y

- Preibisz-Wala, K., Schumacher, E., Zarzycka, I. (2017). *Szkolni przyjaciele. Podręcznik. Klasa 1. Część 1*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rutkowski, M. (2019). Asystentura funkcjonalna tłumaczy-przewodników a jakość życia osób głuchoniewidomych – komunikat z badań. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 35, 60. https://www.researchgate.net/publication/340849632_Asystentura_funkcjonalna_tlumaczy-przewodnikow_a_jakosc_zycia_osob_gluchoniewidomych_-_komunikat_z_badan
- Sałkowska, M. (2018). Sejmowe protesty opiekunów osób z niepełnosprawnościami wybrane wątki analityczne artykułów prasowych. *Societas/Communitas*, 26(2), 233–246. [http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/numery/26-2/2-2\(26-2\)_2018_14_Salkowska.pdf](http://societas-communitas.isns.uw.edu.pl/numery/26-2/2-2(26-2)_2018_14_Salkowska.pdf)
- Sałkowska, M., Kocejko, M., Szarota, M., Greniuk, A. (2021). *Lista (nie)obecności. Niepełnosprawność w podręcznikach szkolnych*. Collegium Civitas. <https://civitas.edu.pl/wp-content/uploads/2015/03/lista-nieobecnosci-niepelnosprawnosci-w-podrecznikach-szkolnych.pdf>
- Szarota, M. (2019). Niepełnosprawność, aktywizm i feminizm, czyli (feministyczne) studia o niepełnosprawności w pigułce. W: E. Maciejewska-Mroczyk, M. Radkowska-Walkowicz, M. Reimann (red.), *Zespół Turnera. Głosy i doświadczenia* (s. 200–223). Oficyna Naukowa.
- Szpunar, M. (2008). Kultura obrazu a ikonosfera Internetu, *Studia Medioznawcze*, 3(34), 105–106. <https://core.ac.uk/download/pdf/286318961.pdf>
- Sztompka, P. (2005). *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szyller, A. (2018). Podręczniki zintegrowane dla edukacji wczesnoszkolnej – koncepcja autorów a perspektywa uczniowska. *Forum Pedagogiczne*, t. 8, nr 2, 59–72. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_21697_fp_2018_2_05
- Wołowicz, A. (2018). Badania partycypacyjne jako odpowiedź na założenia społecznego modelu niepełnosprawności?. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, t. 10, nr 1, 165–177. <https://doi.org/10.24917/20837275.10.1.13>
- Wołowicz, A., Kocejko, M., Bierzanowska, K. (2021). *Aborcja bez barier – raport o dostępności aborcji dla osób z niepełnosprawnościami*. Aborcyjny Dream Team. https://aborcyjny-dreamteam.pl/wp-content/uploads/2022/08/Raport_Aborcja-bez-barier_final.pdf
- Zapędowska-Kling, K. (2017). Intersekcjonalność w polityce społecznej. *Spółczesność i Ekonomia*, 2(8), 20–34. <https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/docmetadana?id=43581>

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
I SZKOŁA

EDUKACJA
PRZEZ CAŁE ŻYCIE


NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ,
EDUKACJA
I NOWE TECHNOLOGIE

Wyrównywanie szans edukacyjnych
studentów z niepełnosprawnościami
i szczególnymi potrzebami
– nowe wyzwania
dla szkolnictwa wyższego w Polsce

Joanna Sztobryn-Giercuskiewicz

 <https://orcid.org/0000-0002-2148-4345>

Uniwersytet Łódzki

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.06>

Streszczenie

W artykule autorka podejmuje rozważania nad procesami zmian w szkolnictwie wyższym w kontekście wsparcia osób ze szczególnymi potrzebami, w tym studentów z niepełnosprawnościami. Z perspektywy badacza, jak i osoby aktywnie uczestniczącej w kształtowaniu polityki wyrównywania szans edukacyjnych na uczelniach w Polsce, snuje refleksje o wpływie przemian społecznych, prawnych i ekonomicznych na dostępność szkół wyższych oraz wspieranie osób z niepełnosprawnościami w edukacji akademickiej. W publikacji pokazane są zagrożenia, ale i szanse wynikające z nowych, często kryzysowych sytuacji, w obliczu których stają obecnie instytucje szkolnictwa wyższego w Polsce.

Słowa kluczowe

edukacja włączająca, niepełnosprawność, studenci, szkolnictwo wyższe.

Equalizing educational opportunities of students with disabilities and special educational needs – new challenges for higher education in Poland

Abstract

In the article, the author considers the processes of change in higher education in the context of supporting people with special needs, including students with disabilities. The author reflects on the impact of social, legal, and economic transformations on the accessibility of universities and supporting people with disabilities in their academic education. The considerations derive from the author's experience as a researcher and a person actively participating in shaping the policy of equalizing educational opportunities at universities in Poland. The publication presents threats and chances resulting from new situations, often crisis ones, currently faced by higher education institutions in Poland.

Keywords

disability, higher education institutions, inclusive education, students.

WSTĘP

Institucje szkolnictwa wyższego w Polsce przechodzą w ostatnich latach intensywne przemiany, które są wywołane między innymi także koniecznością odpowiedzenia na wyzwania współczesności (zmiany demograficzne, inne plany edukacyjne kolejnego pokolenia, zmiany legislacyjne, rosnąca biurokratyzacja, odpływ kadr, pandemia).

Wszystkie te zjawiska – niezależnie od ich oceny – dotyczą także obszaru studiowania w polskich uczelniach osób z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami. Dodatkowo mamy do czynienia ze zjawiskami szczególnymi, specyficznymi zmianami, dotyczącymi bezpośrednio przestrzeni dostępu do edukacji akademickiej i wsparcia osób z niepełnosprawnością. I tu znowu – pewne trendy ogólne, dotyczące sytuacji osób z niepełnosprawnościami w Polsce, przekładają się na zmianę w szkolnictwie wyższym. Całość tworzy obraz wyzwań, przed jakimi stoją uczelnie w Polsce w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami, który postaram się poniżej przedstawić.

Niniejszy artykuł jest zbiorem refleksji, będących wynikiem obserwacji uczestniczącej – mojej codziennej pracy w roli pełnomocnika rektora ds. osób niepełnosprawnych na Politechnice Łódzkiej, członka uczelnianego zespołu ds. dostępności na Uniwersytecie Łódzkim, członka Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i osoby bezpośrednio wspierającej od ponad 15 lat studentów z niepełnosprawnościami. Jest to więc perspektywa zarówno oddolna, pochodząca z wielu rozmów ze studentami z różnymi niepełnosprawnościami, jak i systemowa, związana z rolą osoby tworzącej podwaliny organizacyjne, procedury i rekomendacje w zakresie wsparcia na uczelniach osób ze szczególnymi potrzebami.

KONTEKST HISTORYCZNY – KAMIENIE MIŁOWE

Wsparcie studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach w Polsce ma już swoją ponad ćwierćwieczną historię. Opisowi i głębszej analizie zjawisk zachodzących w tym czasie na kilku pionierskich polskich uczelniach poświęciłam jeden z rozdziałów innej publikacji (Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018). W tym miejscu chciałabym jedynie zasygnalizować pewien stan, do którego dotarliśmy w wyniku działań „prekursorów” i który ma bezpośredni wpływ na obecną sytuację w tym obszarze.

Pierwsze kroki w systemowym wspieraniu kształcenia studentów z niepełnosprawnościami rozpoczęła uczelnia w Siedlcach – obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy, ówczesnie, w latach 90. XX w., Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna. To właśnie tam w niewielkim siedleckim ośrodku zaczęto zastanawiać się, jak odpowiednio kształcić na poziomie akademickim osoby, które przychodzą na uczelnię z różnymi rodzajami niepełnosprawności. W porozumieniu z dwoma ministerstwami powołano Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Dzięki temu uczelnia zyskała charakter włączający (por. Sztobryn-Giercuskiewicz, 2018, s. 75), a w Siedlcach zaistniała możliwość przejścia przez cały proces edukacyjny (od przedszkola do szkoły wyższej) właśnie w sposób integracyjny (tamże).

Na uczelni siedleckiej powstała nie tylko pierwsza jednostka wspierająca studentów z niepełnosprawnościami, ale także podwaliny systemu wsparcia, który dziś jest implementowany na większości uczelni w Polsce. To tam właśnie postawiono nacisk na zindywidualizowaną ofertę wsparcia edukacyjnego dla niepełnosprawnej młodzieży, stworzono szeroki wachlarz usług (m.in. transport, tłumaczy jęz. migowego, poradnie logopedyczną, psychologiczną, pracownię tyfloinformatyki, dostosowaną bibliotekę), a także wspieranie samodzielności młodych ludzi i liczne aktywności integracyjne.

Z końcem lat 90. powstała kolejna jednostka tego typu – tym razem na największej uczelni w Polsce – Uniwersytecie Warszawskim. Tworzący ją niewidomy absolwent psychologii na UW Paweł Wdówik inspirował się rozwiązaniami, które powstały na uczelni w Siedlcach, ale przede wszystkim czerpał z doświadczeń amerykańskich. W ten sposób w 1996 r. powstała na UW jednolita polityka uniwersytetu wobec osób z niepełnosprawnościami, której blisko było do amerykańskiego modelu opartego na prawach człowieka, urzeczywistnionego m.in. w takich dokumentach, jak Americans with Disabilities Act (ADA, 1990). Dalszy rozwój oferty uczelni dla studentów z niepełnosprawnościami był już tylko kwestią czasu – niebawem powstało Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UW, Centrum Komputerowe dla Niewidomych i Słabowidzących, a także pierwsza w Polsce Biblioteka Książki Mówionej (obecnie Biblioteka Książki Cyfrowej). Przedsięwzięcia te realizowane były ze środków własnych uniwersytetu oraz środków miasta Warszawy i Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Przełom wieków zaowocował powstawaniem podobnych jednostek lub funkcji pełnomocników rektorów ds. osób niepełnosprawnych na kilku innych, największych uczelniach w kraju. Rozwinął się ośrodek krakowski – działania na tym polu rozpoczął m.in. Uniwersytet Jagielloński, Akademia Górniczo-Hutnicza, Politechnika Krakowska, Akademia Pedagogiczna (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny), a także inne uniwersytety, jak np. Uniwersytet Łódzki. Rozwój ten następował pierwotnie oddolnie, wynikając z bezpośrednich potrzeb związanych z coraz widoczniejszą obecnością studentów z niepełnosprawnościami w szkołach wyższych. Pełnomocnicy rektorów ds. osób niepełnosprawnych zaczęli też nawiązywać bardziej systematyczną współpracę, organizując w latach 2003–2004 cykliczne spotkania, służące wymianie pierwszych doświadczeń i wypracowywanych na ich bazie dobrych praktyk (por. Sztobryn-Giercuszkiwicz, 2018, s. 78–79). Ta grupa inicjatywna, poza doraźnymi działaniami na uczelniach związanymi z konkretnymi problemami osób z różnymi niepełnosprawnościami, podjęła dyskusję nad stworzeniem bardziej systemowych rozwiązań, służących zwiększaniu dostępności szkolnictwa wyższego w Polsce. Kluczową kwestią było oczywiście finansowanie tych zmian, gdyż okazało się, że nakłady na różnego rodzaju dostosowania są bardzo obciążające ekonomicznie budżety uczelni. W 2005 r. w nowelizacji ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym nałożono z jednej strony na uczelnie obowiązek wspierania kształcenia osób z niepełnosprawnościami, z drugiej zaś utworzono specjalną dotację, przeznaczoną na organizację tego wsparcia. Wprowadzenie dotacji było punktem przełomowym, który zapoczątkował systemowe zmiany i rozpoczął powstawanie jednostek wspierających studentów z niepełnosprawnościami na większości uczelni – przynajmniej publicznych – w całej Polsce.

Niestety wspomniana dotacja była wadliwie skonstruowana i przez wiele lat trwały próby wywierania przez środowisko pełnomocników wpływu na Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa, by zmienić zapisy prawne na bardziej przystające do rzeczywistych potrzeb uczelni. Główne bolączki związane z procesem finansowania wsparcia kształcenia osób z niepełnosprawnościami były niejednokrotnie opisywane (por. Gąciarz, 2010; Sztobryn-Giercuszkiewicz, 2011, 2018), przedstawię więc poniżej w punktach jedynie najważniejsze z nich i ich konsekwencje dla realnych działań uczelni na rzecz inkluzji studentów z niepełnosprawnościami:

- Nieinwestycyjny charakter dotacji – brak możliwości finansowania środków trwałych i modernizacji infrastruktury uczelni w związku np. z likwidacją barier architektonicznych. Ograniczenie to sprawiło, że wiele uczelni w Polsce, mimo dysponowania od lat (czasem pokaźnymi) środkami, nadal jest niedostosowanych do potrzeb osób niepełnosprawnych.
- Niedookreślenie sposobu wydatkowania dotacji – dotacja w Ustawie prawo o szkolnictwie wyższym z 2005 r. została określona jako przeznaczona na „zadania związane z kształceniem i rehabilitacją leczniczą osób niepełnosprawnych” bez doszczegółowienia, co ustawodawca rozumie przez te pojęcia. W efekcie część uczelni, nie mając doświadczeń i wiedzy w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych, nie finansowała zbyt wielu działań na tym polu, obawiając się ewentualnych zarzutów o niewłaściwe wydatkowanie tych środków.
- Niewłaściwy algorytm wykorzystywany do obliczania wysokości dotacji dla uczelni w danym roku – algorytm ten obliczany był/jest na podstawie liczby studentów z daną niepełnosprawnością kształcących się na uczelni w roku poprzedzającym przyznanie dotacji. Poszczególne grupy niepełnosprawności mają swoje „wagi”, które wpływają na wysokość dotacji. Konstrukcja algorytmu nie odzwierciedla prawdziwej kosztochłonności w przypadku poszczególnych rodzajów niepełnosprawności, np. w przypadku osoby z rzadką niepełnosprawnością, wymagającą dużych nakładów, nie zaliczającą się do żadnej z „premiowanych” grup (tzn. ruchowej, wzrokowej i słuchowej).
- Brak możliwości wsparcia osób z problemami natury zdrowotnej, które nie mają orzeczeń o niepełnosprawności – do 2018 r. posługiwano się w definiowaniu niepełnosprawności na potrzeby wsparcia studentów na uczelniach jedynie definicją prawną, tzn. do wsparcia kwalifikowały się wyłącznie osoby niepełnosprawne w rozumieniu Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz rehabilitacji osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2021 poz. 573).
- Segregacyjny model wsparcia – mimo iż z założenia dotacja miała służyć m.in. integracji i włączeniu osób z niepełnosprawnościami w życie akademickie, to ze względu na jej konstrukcję i wspomniane wyżej czynniki wiele aktywności, np. o charakterze grupowym, podejmowanych w ramach działalności uczelnianych jednostek wspierających, skierowanych było wyłącznie do studentów z niepełnosprawnościami. Wspólne wyjazdy, spotkania, szkolenia itp. łączyły uczestników z orzeczeniami o niepełnosprawności, nie integrując tej grupy z szerszą społecznością akademicką.

Jak wspomniałam wcześniej, wraz z wprowadzeniem dotacji na kształcenie i rehabilitację studentów, będących osobami niepełnosprawnymi, przekazywanej wszystkim uczelniom publicznym i niepublicznym zgodnie ze wskazaną przez nie liczbą studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności, zaczęły w polskich szkołach wyższych masowo powstawać jednostki wspierające studentów, np. biura ds. osób niepełnosprawnych (lub przynajmniej wyznaczano pełnomocnika rektora ds. osób niepełnosprawnych), co było kamieniem milowym w obszarze rozwoju systemu wsparcia osób z niepełnosprawnościami w polskim szkolnictwie wyższym. Zaczęto też upowszechniać wiedzę zdobytą przez lata praktyki na tym polu przez pierwsze uczelnie, które się tego podjęły, m.in. przez takie działania, jak ogólnopolskie, coroczne konferencje Pełno(s)prawny student, organizowane przez ośrodek krakowski. Pełnomocnicy rektorów z całej Polski zaczęli wymieniać się doświadczeniami i reprezentować wspólną grupę interesów np. w rozmowach z Ministerstwem Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Jako efekt tych działań przy Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich powstała w 2016 r. specjalna Komisja ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych, która jest ciałem eksperckim, konsultacyjnym i opiniotwórczym, działającym na rzecz zwiększania dostępności edukacji akademickiej dla osób z niepełnosprawnościami.

SKALA ZJAWISKA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI WŚRÓD POLSKICH STUDENTÓW

Liczba osób z niepełnosprawnościami, studiujących na polskich uczelniach w 2020 r., to 20 248 osób (GUS, 2021). Stanowi to 1,66% wszystkich osób studiujących w Polsce i odsetek ten spada stale od kilku lat (dla przykładu w roku akademickim 2014/2015 odsetek studentów niepełnosprawnych stanowił 1,9% populacji ogólnej studentów).

Jako przyczyny tego niepokojącego zjawiska można wymienić:

- zmniejszającą się ogółem liczbę studentów w Polsce (GUS, 2021),
- zmniejszającą się liczbę osób z orzeczeniami w grupie wiekowej 16–25 (<https://niepelnosprawni.gov.pl/p,164,orzekanie-o-niepelnosprawnosci-i-stopniu-niepelnosprawnosci-statystyki> [dostęp 22.06.2022]) – istnieje tendencja w ostatnich latach do wydawania tzw. czasowych orzeczeń o niepełnosprawności oraz niewydawania ich ponownie, lub zmniejszania stopnia niepełnosprawności,
- utrudniony dostęp do szkolnictwa wyższego dla młodzieży z niepełnosprawnościami ze względu na brak specjalistycznego wsparcia na wcześniejszych etapach edukacji i duże braki merytoryczne z tym związane (Gąciarz, 2010; Zakrzewska-Manterys, 2015; Dudzińska, 2012),
- brak wiedzy i/lub motywacji wśród młodych ludzi do potwierdzania niepełnosprawności stosownymi dokumentami.

Należy bardzo wyraźnie podkreślić, że do GUS raportowane są przez uczelnie wyłącznie osoby niepełnosprawne prawnie, tzn. ze stosownym orzeczeniem o niepełnosprawności. Nigdy nie odzwierciedlało to liczby studiujących osób z niepełnosprawnościami, a w ostatnim czasie szacuje się, że faktyczna liczba studentów ze szczególnymi potrzeba-

mi może być nawet dziesięciokrotnie wyższa. Sytuacja ta może być powiązana z kilkoma czynnikami. Jak powyżej wymieniałam, często młodzi ludzie mimo doświadczania obiektywnych problemów zdrowotnych nie ubiegają się o orzeczenia o niepełnosprawności. Dzieje się tak z różnych względów, ale jako główne powody wymieniane są: brak wiedzy i świadomości w tym obszarze, skomplikowane procedury wymagające dużej determinacji i poświęcenia czasu, nieidentyfikowanie się z osobami z niepełnosprawnościami (niepostrzeganie się przez pryzmat niepełnosprawności) czy wręcz niechęć do tej grupy osób (Gutowska, Sztobryn-Giercuskiewicz, 2022).

Choć zbliżony do 2% udział studentów z niepełnosprawnościami w ogólnej populacji studentów można uznać za sukces polskiego systemu edukacji po transformacji ustrojowej (w 1997 r. było to zaledwie 0,07% wszystkich studentów), to jednak jest on znacznie niższy niż w Stanach Zjednoczonych czy Europie Zachodniej. W USA wg danych Departamentu Edukacji jest to 12,9% (US Dept. Of Educ., 2015), natomiast w Holandii, Francji, na Litwie, w Irlandii, Danii i Austrii, należących do europejskiej czołówki w tym zakresie, od 6 do 13% (Hauschildt, Gwosć, Netz, Mishra, 2015).

Ponieważ GUS gromadzi dane tylko w wybranych kategoriach, nie mamy dostatecznej wiedzy z tego źródła o faktycznej strukturze niepełnosprawności (np. stopniu i rodzajach) wśród polskich studentów. Dane zbierane od uczelni w corocznych raportach GUS są podzielone na następujące kategorie niepełnosprawności: dysfunkcja ruchu (studenci chodzący i niechodzący), dysfunkcja wzroku, dysfunkcja słuchu oraz pozostali. Do tej ostatniej grupy należą osoby z orzeczeniami z tytułu: chorób psychicznych, epilepsji, chorób układu krążenia i oddechowego, chorób układu pokarmowego, chorób układu moczowo-płciowego, chorób neurologicznych, endokrynologicznych, metabolicznych, zaburzeń enzymatycznych, chorób zakaźnych i odzwierzęcych, zeszpeceń, chorób układu krwiotwórczego, całościowych zaburzeń rozwojowych oraz upośledzeń umysłowych (nazewnictwo oryginalne, Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 2021 poz. 573). Jak widać, zbiór zaburzeń jest w tej grupie bardzo duży i zróżnicowany. Z tego powodu, a także ze względu na to, że ponad połowa studentów z niepełnosprawnościami jest zaliczana do tej kategorii, już od wielu lat uczelnie postulują, by zbierane przez GUS dane były uszczegółowione. Pomogłoby to w lepszej orientacji w strukturze studentów z niepełnosprawnościami na uczelniach (np. ile jest studiujących osób z orzeczeniem z tytułu chorób psychicznych), co pozwoliłoby lepiej planować środki i odpowiedzieć na specjalne potrzeby studentów na poziomie planowania określonych strategii i polityk włączania osób niepełnosprawnych w edukację na poziomie wyższym.

AKTUALNE ZMIANY W SZKOLNICTWIE WYŻSZYM W KONTEKŚCIE STUDIOWANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI

Kilka ostatnich lat przyniosło wiele istotnych transformacji w szkolnictwie wyższym, w tym w obszarze studiowania osób z niepełnosprawnościami. Zachodzące procesy polityczne, gospodarcze, społeczne oraz zmiany w obowiązującym prawie wywarły znaczący

wpływ także na kwestie związane z obecnością studentów z niepełnosprawnościami na polskich uczelniach. Jeśli chodzi o pewne trendy ogólne, dość wspomnieć o przemianach demograficznych, które spowodowały ogólnie zmniejszenie liczby studentów. Obserwuje się także od pewnego czasu obniżenie motywacji do studiowania u młodzieży kończącej szkoły średnie (CBOS, 2019). Niebagatelny wpływ miał również czas pandemii, który zmienił oblicze polskiej edukacji w sposób, który dziś jeszcze trudno ocenić jednoznacznie, natomiast niewątpliwie w następnych latach będziemy obserwować jego konsekwencje. W tym miejscu chciałabym jednakże omówić głównie niektóre zmiany legislacyjne. Przede wszystkim bowiem dwie ustawy, obowiązujące instytucje szkolnictwa wyższego, determinują dalszy rozwój w zakresie dostępu i realizacji kształcenia osób z niepełnosprawnościami na poziomie akademickim.

Pierwszy z aktów prawnych, którego modyfikacja pociągnęła za sobą zmianę filozofii w politykach wsparcia osób z niepełnosprawnościami na uczelniach, to znowelizowana w 2018 r. Ustawa prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018 poz. 1668) – tak zwana Ustawa 2.0. Wspominałam już wcześniej, że od 2005 r. w tejże ustawie widniał zapis dotyczący obowiązku wspierania studentów, będących osobami niepełnosprawnymi, przez uczelnie, natomiast w noweli z 2018 r. zyskał on nową odsłonę. Artykuł 11 punkt 1. (mówiący o podstawowych zadaniach uczelni) w podpunkcie 6. obecnie brzmi:

- „stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w:
- a) procesie przyjmowania na uczelnię w celu odbywania kształcenia,
 - b) kształceniu,
 - c) prowadzeniu działalności naukowej”.

Tak więc w stosunku do poprzedniej wersji ustawy z jednej strony wykreślono rehabilitację leczniczą studentów z niepełnosprawnościami z podstawowych zadań uczelni – co wydaje się słuszne, gdyż instytucje szkolnictwa wyższego nie są powołane w celu zapewniania leczenia i rehabilitacji. Z drugiej strony poszerzono katalog beneficjentów wsparcia o niepełnosprawnych kandydatów na studia oraz pracowników prowadzących działalność naukową. To poszerzenie grup osób objętych wsparciem nie znalazło jednakże odzwierciedlenia w konstrukcji algorytmu, na podstawie którego uczelniom wypłacana jest dotacja na wyżej wymienione wsparcie. Szkoły wyższe w Polsce nadal otrzymują kwotę dotacji wyliczoną jedynie na podstawie liczby studentów z orzeczeniami o niepełnosprawności (Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2018 r. z późn. zm.).

Inną kwestią jest bardzo kontrowersyjny, chociażby z punktu widzenia Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych, zapis o wspieraniu pracowników z niepełnosprawnościami jedynie w prowadzeniu działalności naukowej. Wyłącza on z obowiązku wsparcia pracowników nienaukowych – administrację, lektorów, pracowników wyłącznie dydaktycznych, pracowników technicznych itp., wśród których przecież także jest sporo osób z niepełnosprawnościami. Niezrozumiałe jest tutaj stanowisko Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, które mimo wielokrotnych próśb środowisk akademickich zajmujących się wsparciem osób z niepełnosprawnością nie uwzględni-

ło dotychczas postulatów włączenia w katalog beneficjentów wszystkich pracowników z niepełnosprawnościami.

Najważniejsze jednak wydają się pozytywne zmiany. Wieloletnie dyskusje przedstawicieli uczelni ze stroną rządową na temat zasad interpretacji i wdrażania zapisów o obowiązku wspierania osób niepełnosprawnych przyniosły pewne efekty.

Po pierwsze – ministerstwo uelastyczyło częściowo swoje stanowisko, przyjmując w Ustawie 2.0 postulowany od długiego czasu model niepełnosprawności zawarty w Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych (Dz.U. 2012 poz. 1169). Mowa tutaj o modelu zbudowanym na podstawie praw człowieka (*human-rights based model*), w którym nie fakt orzeczenia o niepełnosprawności jest podstawą do udzielania wsparcia, lecz doświadczanie przez jednostkę faktycznych barier w dostępie do praw obywatelskich, dóbr i usług, wynikających z jej stanu zdrowia. Wyłączono więc konieczność posiadania przez studenta orzeczenia o niepełnosprawności, by mógł on korzystać z różnych form wsparcia oferowanych przez uczelnie. Byłby to niewątpliwie krok w słuszną stronę, gdyby nie fakt pewnej schizofrenii ideologicznej ustawodawcy, który w innych miejscach tej samej ustawy i rozporządzeń wykonawczych do niej znów powraca do konieczności potwierdzania niepełnosprawności stosownymi dokumentami orzecznictwymi.

Po drugie – po naciskach ze strony szkół wyższych zamieszczono na oficjalnych rządowych stronach wykaz form wsparcia, które można sfinansować z wymienianej wyżej dotacji (Funduszu Wsparcia Osób Niepełnosprawnych). Katalog tych działań nie jest zamknięty, a zawiera jedynie przykłady dobrych praktyk w zakresie wyrównywania szans edukacyjnych studentów z niepełnosprawnościami oraz działania z punktu widzenia wydatkowania dotacji niedopuszczalne. Pozwoliło to części uczelni, szczególnie tym nieposiadającym dużej praktyki w tym obszarze, na pewniejsze planowanie strategii dostępności swojej instytucji dla osób z różnymi niepełnosprawnościami.

Kolejnym aktem prawnym, który dokonał niemalże „kopernikańskiego” przewrotu nie tylko na polskich uczelniach, ale i ogólnie w instytucjach publicznych, jest Ustawa o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, która weszła w życie w 2019 r. (Dz.U 2019 poz. 1696). Ustawa ta nakłada liczne obowiązki na wszystkie instytucje finansowane ze środków publicznych w zakresie likwidacji barier i zapewnienia równego dostępu do usług publicznych osobom ze szczególnymi potrzebami, w tym osobom z niepełnosprawnościami. Uczelnie publiczne (ale także niepubliczne, które otrzymują dotacje z budżetu państwa) jako jednostki sektora finansów publicznych są zobowiązane zapewnić dostępność architektoniczną, cyfrową i informacyjno-komunikacyjną (art. 6) każdej osobie, niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Nie wchodząc nadmiernie w szczegóły zapisów ustawowych oznacza to, że cała infrastruktura polskich uczelni – budynki, kampusy, sale dydaktyczne, wyposażenie, strony internetowe i platformy dydaktyczne, materiały informacyjne itd. – powinna być pozbawiona jakichkolwiek przeszkód, innymi słowy być dostosowana do każdego rodzaju niepełnosprawności czy szczególnej potrzeby, jaką może posiadać potencjalny użytkownik (kandydat, student, pracownik, słuchacz itp.). Niesie to za sobą poważne konsekwencje, chociażby związane z potrzebą ogromnych nakładów finansowych na likwidację istniejących dotychczas barier. Ustawodawca zapewnił wątle źródło finansowania tych inwestycji w postaci pożyczek z Banku

Gospodarstwa Krajowego. I choć są to problemy dotyczące, jak wspominałam, właściwie wszystkich instytucji publicznych w Polsce, to uczelnie zostały z problemem wdrażania wyżej wymienionej ustawy de facto pozostawione same sobie. Jednocześnie w zapisach ustawy widnieje tzw. mechanizm skargowy, który przewiduje w celu przymuszenia nałożenie grzywny na podmioty, które nie zapewniają dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami.

Jak do tej pory, pomimo upływu 3 lat od wprowadzenia w życie Ustawy o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, dostępność ta w polskich instytucjach szkolnictwa wyższego (podkreślam jednak – tak jak i w pozostałych podmiotach publicznych) jest fikcją i zapisem martwym. Stwierdzenie takie nie jest przesadzone – dość spojrzeć na raporty o stanie dostępności, które szkoły wyższe musiały opublikować do końca marca 2021 r. Przegląd raportów, umieszczonych na stronach internetowych 118 państwowych uczelni jasno wskazuje, że żadna z uczelni nie jest w pełni dostępna we wszystkich trzech obszarach dostępności (architektonicznym, cyfrowym, informacyjno-komunikacyjnym), a tylko nieliczne (9 uczelni zadeklarowało dostępność w obszarze architektonicznym, 4 dostępność cyfrową stron internetowych i aplikacji mobilnych) spełniają niektóre z obowiązków nałożonych w Ustawie o zapewnianiu dostępności. Daje to pierwszy bardzo ogólny obraz skuteczności wprowadzania zapisów ustawy o dostępności w podmiotach publicznych.

Przyczyn takiej sytuacji można doszukiwać się w co najmniej kilku czynnikach:

- Po pierwsze – i zapewne najważniejsze – problemy z finansowaniem likwidacji barier w dostępności. Koszty wdrażania zapisów ustawy są ogromne, a istnieje tylko kilka instrumentów finansowych, głównie o charakterze konkursowym, które można wykorzystać w tym właśnie celu. Dopóki nie zostanie zapewnione instytucjom publicznym stabilne i bogate źródło na finansowanie wdrażania dostępności, dopóty zapewne niewiele w tej materii będzie się działo.
- Po drugie – brak specjalistów w zakresie dostępności instytucji dla osób z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami. W Polsce obecnie istnieje jedynie wąska grupa osób, które mają dostateczną wiedzę o dostępności, i to najczęściej też zróżnicowaną obszarowo – są eksperci w zakresie projektowania uniwersalnego w kontekście architektonicznym, są osoby specjalizujące się w dostępności cyfrowej, są także specjaliści w zakresie dostępności informacyjno-komunikacyjnej. Głównie są to osoby wywodzące się i/lub związane z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz osób z niepełnosprawnościami oraz – i tu ciekawy fenomen – specjaliści właśnie z uczelni, wywodzący się z uniwersyteckich biur ds. osób niepełnosprawnych. Warto być może wykorzystać tę sytuację i korzystać z akademickich zasobów przy wdrażaniu dostępności w szkolnictwie wyższym, bo wiedza i doświadczenie zdobyte przez lata w jednostkach wspierających osoby z niepełnosprawnościami na uczelniach na pewno pozwolą na realizację tych zadań na wyższym poziomie, niż w przypadku zatrudniania specjalistów nieznających realiów świata uczelnianego. Uczelnie mają jeszcze inną doniosłą rolę w likwidacji tego czynnika, która jest związana z ich funkcją edukacyjną – kształcenie wysoko wykwalifikowanych kadr w zakresie dostępności. Dopóki na uczelniach w Polsce wiedza o niepełnosprawno-

ści będzie niszowa, przestarzała i oparta na modelu medycznym, dopóty nie ma co marzyć o bardziej przyjaznym, dobrze zaprojektowanym świecie dla osób ze szczególnymi potrzebami. Wiedza ta bowiem upowszechniana być powinna nie tylko na kierunkach społecznych i humanistycznych, ale także (w kontekście różnych aspektów projektowania uniwersalnego) na kierunkach technicznych, inżynierskich, związanych z wzornictwem itp. Jak dotąd tematyka projektowania uniwersalnego jest rzadkością w kształceniu przyszłych architektów, niezwykle rzadko pojawia się także jako jeden z elementów edukacji programistów i informatyków.

- Po trzecie – które jest poniekąd pochodną dwóch pierwszych punktów – narastający opór społeczny wobec wprowadzanych zmian. Tak jak w przypadku wszystkich walczących o swoje prawa grup mniejszościowych, marginalizowanych, kiedy wprowadzane zmiany nie są stopniowe i nie mają charakteru ewolucyjnego, tylko rewolucyjny, mainstream społeczny zaczyna odczuwać niechęć i antagonizuje się w stosunku do tych grup. Tym samym zaprzepaszczone są lata zmian świadomościowych w kierunku inkluzji i równości, a wzrasta segregacja i dyskryminacja. Jeżeli mainstreamowi narzuca się coś siłą, mocą ustawy, straszy grzywnami, a narzucone obowiązki są dotkliwie odczuwane (choćby w kontekście ekonomicznym), a nie idzie za tym głęboka świadomość potrzeb osób z niepełnosprawnościami, wykształcona empatia i zrozumienie, to niestety doświadczenie pokazuje, że skutki w sensie społecznym będą odwrotne od zamierzonych. Takie rewolucyjne zmiany, jak te zapisane w Ustawie o zapewnianiu dostępności, powinny być wprowadzane zawsze powoli, a poprzedzić je należy działaniami, które uturują zmianę postaw społecznych na pozytywne wobec osób z niepełnosprawnościami.

Kończąc wątek zmian w prawie, które spowodowały nową sytuację w zakresie kształcenia i wspierania osób z niepełnosprawnościami na uczelniach w Polsce, należy podkreślić, że mimo przedstawionych powyżej krytycznych uwag wobec obowiązujących zapisów, sam kierunek zmian wydaje się być słuszny. Na ile rzeczywiście wpłynie to na dostępność do edukacji na poziomie wyższym dla osób z niepełnosprawnościami, można będzie pewnie ocenić dopiero za jakiś czas.

WSPÓŁCZESNE WYZWANIA DLA KSZTAŁCENIA I WSPIERANIA OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIAMI NA UCZELNIACH W POLSCE

Żyjemy obecnie w czasach, które wydają się urzeczywistnieniem idei VUCA – teorii pierwotnie militarnej, zaadaptowanej na grunt biznesu w latach 80. XX w., a współcześnie niemal doskonale nadającej się do opisu wyzwań, jakie stoją nie tylko przed światem gospodarki, ale także rzeczywistości społecznej. Koncepcja VUCA opisuje świat o dużej dynamice zmian (*volatility*), pełen niepewności (*uncertainty*), charakteryzujący się złożonością (*complexity*) i niejednoznacznością (*ambiguity*) (Bennis, Nanus, 1985). Te zmiany dotyczą każdego na poziomie mikro- i makrospołecznym, dotyczą wszystkich obszarów funkcjonowania dzisiejszych społeczeństw – od organizacji komercyjnych,

poprzez rządowe instytucje i administrację publiczną, po kulturę, edukację, sektor służby zdrowia, bezpieczeństwo publiczne, trzeci sektor itp. Najnowsze wydarzenia – pandemia COVID-19, a zaraz później wybuch wojny w Ukrainie – pokazały, w jakim stopniu to, jak funkcjonujemy na co dzień, nasz komfort życia, ale i poziom inkluzji/wykluczenia są zależne od ogólnoswiatowych wstrząsów i kryzysów. Truizmem jest tu stwierdzenie, że grupy marginalizowane wcześniej, które w bogatych i optymistycznie nastawionych do przyszłości społeczeństwach zachodnich wywalczyły sobie pewne możliwości realizacji swoich praw, w świecie VUCA są podwójnie wykluczone. W sytuacjach zachwiania podstaw życia, załamania ekonomicznego, anomii i w bezpośrednim zagrożeniu bezpieczeństwa, zbytkiem wydaje się być myślenie o budowaniu podjazdów dla wózków czy dostosowywaniu stron internetowych dla osób niewidomych.

Oczywiście elementy charakterystyczne dla świata VUCA nie ominęły także szkół wyższych. Pandemia COVID-19 wywarła głęboki wpływ na cały sektor edukacji i pokazała, na ile jesteśmy w stanie sprostać wyzwaniom współczesności. Jak pokazały badania, uczelnie dość szybko i sprawnie przestawiły się na system kształcenia zdalnego (Klimowicz, 2020), częściowo także dzięki funkcjonującym już wcześniej, choć nie bardzo popularnym, narzędziom do e-learningu. Czy potrzeby studentów z niepełnosprawnościami w czasie pandemii nie zginęły jednak w oceanie pilnych do realizacji zadań na uczelniach? Niestety tutaj rzeczywistość wygląda znacznie gorzej. Jak wynika z rozmów z pełnomocnikami rektorów ds. osób niepełnosprawnych z największych polskich uczelni publicznych, czas pandemii był okresem szczególnie trudnym dla osób z niepełnosprawnościami – pojawiło się sporo nowych problemów i barier, a stare w pewnej mierze nasiliły się. Część studentów z problemami zdrowotnymi po prostu „zniknęła” z systemu – nie podjęli oni (albo podjęli z niepowodzeniem) próby uczestniczenia w zajęciach zdalnych i w efekcie porzucili studia. Problemy te były spowodowane wieloma czynnikami. W badaniu „Kształcenie zdalne w czasie lockdownu w ocenie studentów z niepełnosprawnościami”, przeprowadzonym wśród 297 studentów z różnymi niepełnosprawnościami z 37 polskich uczelni, wskazywali oni, że największą trudnością (poza poczuciem niepewności, izolacji i osamotnienia, które dotyczyło także wszystkich innych) była konieczność szybkiego dostosowania się do zmian, „odnalezienie się” w nowej sytuacji edukacyjnej i brak kontaktu z prowadzącymi (Sztobryn-Giercuszkievicz, Gutowska, 2021). Z kolei wśród studentów z niepełnosprawnościami sensorycznymi pojawiły się bariery związane z komunikacją i dostępnością cyfrową platform edukacyjnych (Gutowska, Sztobryn-Giercuszkievicz, 2021). Jedyną grupą, która oceniła na plus zdalne nauczanie, byli studenci z niepełnosprawnością ruchową, dla których możliwość edukacji w domu była korzystna (Sztobryn-Giercuszkievicz, Gutowska, 2021).

Innym wyzwaniem, które wprowadzie zarysowywało się już wcześniej, ale nabrało pełnego kształtu w czasie pandemii, jest zmiana charakteru problemów studentów, z jakimi zgłaszają się oni do uczelnianych jednostek wsparcia. Pierwotnie, jak wspominałam w części pierwszej niniejszego tekstu, biura ds. osób niepełnosprawnych powstawały na uczelniach po to, by osoby z najcięższymi trudnościami, doświadczające największych barier w studiowaniu, mogły realizować swoją ścieżkę edukacyjną na równi z innymi studentami. Dlatego pomoc skierowana była przede wszystkim do studentów z niepeł-

nosprawnością ruchową, dysfunkcjami wzroku i słuchu, ewentualnie czasem studentów chorych przewlekłe, którzy takiego instytucjonalnego wsparcia ze strony uczelni potrzebowali. Zatrudnianie psychologów i oferowanie pomocy psychologicznej studentom z niepełnosprawnościami było na tym początkowym etapie działaniem rzadkim i ryzykownym z punktu widzenia wydatkowania dotacji na kształcenie i rehabilitację studiujących osób niepełnosprawnych. Jedną z pierwszych uczelni, która na dużą skalę zaczęła oferować wsparcie psychologiczne swoim studentom, była Politechnika Łódzka, w której – jeszcze przed powstaniem BON w 2008 r. – istniała specjalnie do tego celu wyznaczona jednostka, Akademickie Centrum Zaufania. Obecnie w wielu uczelniach obsługuje się głównie studentów z problemami zdrowia psychicznego, a rzadziej z „klasycznymi”, fizycznymi niepełnosprawnościami. Studenci ci, w zdecydowanej większości nieposiadający orzeczeń o niepełnosprawności, zaliczają się do grupy osób ze szczególnymi potrzebami, wymienionych w Ustawie o zapewnianiu dostępności i właśnie ta grupa jest pełnoprawnym beneficjentem wsparcia oferowanego przez uczelnie osobom z niepełnosprawnościami. Są to osoby bardzo zróżnicowane i wymagają precyzyjnej diagnozy w celu określenia potrzeb, którym ewentualnie naprzeciw mogłaby wyjść uczelnia. Obok studentów doświadczających przejściowych trudności emocjonalnych (które to zjawisko zdecydowanie nasiliło się w trakcie pandemii), mających małe kompetencje w radzeniu sobie ze stresem czy doświadczających specyficznych problemów w uczeniu się, mamy także całą grupę osób chorujących psychicznie (zazwyczaj posiadających orzeczenie o niepełnosprawności) oraz osób ze spektrum autyzmu, głównie zespołem Aspergera (również często takowe orzeczenie posiadających). Według szacunków pełnomocników rektorów ds. osób niepełnosprawnych obecnie relacja studentów z trudnościami natury psychicznej wobec studentów z innymi niepełnosprawnościami (fizycznymi) wynosić może około 70:30. Ponieważ ta większościowa grupa doświadcza zupełnie innych problemów i barier na uczelni (Gutowska, Sztobryn-Giercuszkiewicz, 2022), również zmienia się charakter dominującego wsparcia udzielanego przez jednostki do tego wyznaczone. Znacznie wzrosła potrzeba zatrudnienia na uczelniach odpowiednich specjalistów – psychologów, psychoterapeutów, lekarzy psychiatrów, pracowników socjalnych, asystentów. Równie duże jest zapotrzebowanie na specjalistyczne szkolenia dla nauczycieli akademickich i administracji – dotyczące np. komunikacji ze studentami z różnymi problemami zdrowia psychicznego, metodyki nauczania tej niejednorodnej przecież bardzo grupy, sposobów zachowania w przypadku osób w kryzysie, zagrożeniu samobójstwem czy osób agresywnych albo będących pod wpływem środków psychoaktywnych.

ZAKOŃCZENIE

Biorąc pod uwagę wszystkie wcześniej wymienione wyzwania i osadzając je w szerszym kontekście, można stwierdzić, że szkolnictwo wyższe w Polsce obecnie jest w coraz większym kryzysie, również w aspekcie zarządzania różnorodnością w społecznościach akademickich, w tym wsparcia osób z niepełnosprawnościami. Warto tu ponownie odwołać się do koncepcji VUCA, która jest nie tylko teorią opisującą pewien kontekst funkcjonowania

w (post-) pandemicznym świecie, ale także użyteczną koncepcją radzenia sobie z pojawiającymi się wyzwaniami. Model VUCA jest przede wszystkim praktyczną procedurą zwiększania świadomości i gotowości organizacji/institucji do podejmowania decyzji, planowania, zarządzania ryzykiem i wspierania zmian (Streufert, Satish, 2006). Dzięki zastosowaniu tej koncepcji do zarządzania różnorodnością i niepełnosprawnością na uczelniach, instytucje szkolnictwa wyższego mogą wykształcić zdolność do:

- przewidywania problemów, które mogą się pojawić/narastać w związku ze zjawiskiem niepełnosprawności wśród studentów/pracowników;
- zrozumienia konsekwencji tych problemów;
- docenienia współzależności zmiennych – niepełnosprawność to złożony problem, w sposób wertykalny i horyzontalny przenikający wszystkie aspekty funkcjonowania uczelni;
- przygotowania się na alternatywne realia i wyzwania – odnośnie niepełnosprawności, osadzając ją w szerszym kontekście społecznym;
- interpretowania i wykorzystania istniejących możliwości w zarządzaniu różnorodnością.

Wprowadzenie modelu VUCA jako jednego ze sposobów zarządzania szkolnictwem wyższym byłoby z pewnością korzystne i dla organizacji pracy, i dla społeczności akademickiej, dotkniętej konsekwencjami zmian, jakich doświadczamy. Osoby z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami na uczelniach można postrzegać w kategoriach jednego z wzrastających ryzyk, ale mogą też okazać się ogromnym zasobem i odpowiednio ulokowane w organizacji – poprzez wprowadzanie różnorodności – przyczynić się do rozwoju uczelni.

BIBLIOGRAFIA

- ADA (1990). *Americans with Disabilities Act*. <https://www.ada.gov/pubs/adastatute08.html>
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for Taking Charge*. Harper&Row.
- CBOS (2019). *Do pracy czy na studia? Zmiany w decyzjach edukacyjnych młodzieży*. Komunikat z badań nr 143/2019.
- Dudzińska, A. (2012). *Uczniowie niepełnosprawni w Polsce 2010 wg danych Systemu Informacji Oświatowej 2010*. Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. H. Aspergera.
- Gąciarz, B. (red.) (2010). *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademickiej. Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej*. Wydawnictwo IFIS PAN.
- GUS (2021). Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 r. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkolnictwo-wyzsze-i-jego-finanse-w-2020-roku,2,17.html>
- Gutowska, A., Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2021). The risk of excluding persons with sensory disabilities from education as a consequence of the COVID-19 pandemic, *Przegląd Socjologiczny*, tom LXX/3, 49–66.
- Gutowska, A., Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2022). Zdrowie psychiczne w czasie pandemii – perspektywa studentów z niepełnosprawnościami. W: G. Mikołajczyk-Lerman, J. Sztobryn-Giercuszkiewicz (red.), *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA* (s. 152–170). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Hauschildt, K., Gwość, C., Netz, N., Mishra, S. (2015). Social and economic conditions of student life in Europe. Synopsis of indicators. *Eurostudent 2012-15*, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Klimowicz, M. (2020). *Polskie uczelnie wobec pandemii*. Fundacja Centrum Cyfrowe.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2012 poz. 1169.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 września 2018 r. w sprawie sposobu podziału dla uczelni środków finansowych na świadczenia dla studentów oraz na zadania związane z zapewnieniem osobom niepełnosprawnym warunków do pełnego udziału w procesie przyjmowania na studia, do szkół doktorskich, kształceniu na studiach i w szkołach doktorskich lub prowadzeniu działalności naukowej (Dz. U. 2018 poz. 1850).
- Satish, U., Streufert, S. (2006). Strategic management simulations to prepare for VUCAD Terrorism. *Journal of Homeland Security*, 6, 17–27.
- Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2011). Barriers in academic learning of persons with disabilities in Lodz higher education institutions – research report. W: A. Polak-Sopińska, J. Laucewicz-Bartoszewska (red.), *Ergonomics for the Disabled. Education as the Basis of Quality of Life for People with Disabilities*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób niepełnosprawnych – perspektywa socjologiczna*. Politechnika Łódzka.

- Sztobryn-Giercuskiewicz, J., Gutowska, A. (2021). Diagnoza kształcenia zdalnego wśród studentów i doktorantów z niepełnosprawnościami w sytuacji pandemii Covid-19 – wybrane zagadnienia raportu z badań. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba, M. Raclaw (red.), *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnościami* (s. 167–194). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- U.S. Department of Education (2015). *Digest of Education Statistics 2013*. National Center for Education Statistics.
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2021 poz. 573.
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Dz.U. 2018 poz. 1668.
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Dz.U. 2005 poz. 1365.
- Zakrzewska-Manterys, E. (2015). Sytuacja edukacyjna niepełnosprawnych studentów. W: E. Giermanowska, A. Kumaniecka-Wiśniewska, M. Raclaw, E. Zakrzewska-Manterys (red.), *Niedokończona emancypacja. Wejście niepełnosprawnych absolwentów szkół wyższych na rynek pracy* (s. 23–50). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Moje doświadczenia edukacji osób z niepełnosprawnością. Autoetnografia


Magda Lejzerowicz

 <https://orcid.org/0000-0001-7225-2387>

Wiktoria Boryca

 <https://orcid.org/0000-0001-8334-4105>

Katarzyna Podstawka

 <https://orcid.org/0000-0002-3054-3749>

Paulina Salska

 <https://orcid.org/0000-0001-5160-374X>

Aleksandra Sanecka

 <https://orcid.org/0000-0002-5627-2705>

Paulina Surgiel

 <https://orcid.org/0000-0003-1345-4397>


Anna Westfal-Kuczyńska

 <https://orcid.org/0000-0002-8784-6273>

Monika Wróblewska

 <https://orcid.org/0000-0001-9060-9108>

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.07>

Streszczenie

Celem badań jest zmiana w kompetencjach badawczych uczestniczek, nabycie wiedzy metodologicznej, umiejętność jej zastosowania w praktyce, jak również przyjrzenie się własnym doświadczeniom związanym z edukacją osób z niepełnosprawnościami. Autorki opisały doświadczenia, które były dla nich przełomowe, szokujące albo zmieniały ich sposób patrzenia na osoby z niepełnosprawnością, wykorzystując metodę autoetnografii, która dla większości była nową formą wypowiedzi pisemnej.

Wykorzystując wątki autobiograficzne, autorki ujawniają refleksje nad doświadczeniem edukacyjnym. Praca nad artykułem pozwoliła autorkom na zmianę w podejściu do badań naukowych, na poznanie metody autoetnograficznej i zmianę w postrzeganiu opisywanej rzeczywistości społecznej. Każda autorka artykułu jest jednocześnie badaczką i badaną.

Słowa kluczowe

autoetnografia, edukacja, inkluzja, narracja, osoba z niepełnosprawnością, współuczestniczące badania w działaniu.

Education of persons with disabilities: own experiences. Autoethnography

Abstract

The aim of the research is a change in research competency of participants, getting methodology knowledge, ability of using it in practise and reflection on their own experiences in education of people with disabilities.

Using autobiography elements authors reveal their reflections on education experiences. Working on the article allowed authors to change their approach to scientific research, getting to know autoethnographic method and a change in perception of the described social reality. All article's authors are researchers, as well as the ones who were examined.

Keywords

autoethnography, education, inclusion, narration, participatory action research, person with disabilities.

Jesteśmy pedagogkami, w zespole badawczym Inclusion Lab w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie eksplorujemy problem edukacji i niepełnosprawności z perspektywy interdyscyplinarnej. Prowadzimy uczestniczące badania w działaniu z osobami z niepełnosprawnością oraz studentami i studentkami pedagogiki specjalnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, pedagogiki resocjalizacyjnej dotyczącej edukacji, niepełnosprawności, podmiotowości, autorstwa własnego życia, dostępności. Wspólnie realizujemy projekty, spotykamy się, dzielimy doświadczeniami i przemyśleniami, współpracujemy tak na gruncie badawczym, jak i dydaktycznym. Celem współuczestniczących badań w działaniu z użyciem metody autoetnograficznej dotyczących doświadczeń edukacji osób z niepełnosprawnościami jest zmiana w kompetencjach badawczych uczestniczek, nabycie wiedzy metodologicznej, umiejętność jej zastosowania w praktyce, jak również przyjrzenie się doświadczeniom związanym z edukacją osób z niepełnosprawnościami. Zauważając pewne różnice w perspektywie doświadczeń praktycznych (nie tylko zawodowych, ale też osobistych), opisując własne doświadczenia w określonym kontekście społecznym, w jakim się pojawiły, narracje autorek-badaczek stają się istotne w poznawaniu przestrzeni edukacyjnej osób z niepełnosprawnością.

Eksploracja tak złożonego problemu badawczego, jakim jest edukacja osób z niepełnosprawnością, wymaga przyjęcia perspektywy metodologicznej współuczestniczących badań w działaniu (Lewin, 2010; Hartas, 2010; Philips, Carr, 2010; Czerepaniak-Walczak, 2014; Gustavsson, Zakrzewska-Manterys, 1997; Cervinkova, Gołębiak, 2010; Cervinkova, 2008, 2013; Gajdzica, 2013, 2016; Prysak, 2016). W badaniach wykorzystano metodę autoetnograficzną (Geertz, 2005; Wolcott, 2008; Chang, 2007; Anderson, 2014; Collins, Gallinat, 2010; Ellis, Bochner, 2006).

Specyfika przyjętej metodologii charakteryzuje się tym, że:

- badania w działaniu są sytuacyjne – problem jest badany w określonym kontekście i rozwiązywany w tym kontekście;
- są to badania partycypacyjne – badacze bezpośrednio lub pośrednio biorą udział w badaniach – są samooceniającymi;
- modyfikacje są na bieżąco oceniane w działaniu ze względu na cel, którym jest doskonalenie praktyki;
- są zbiorową aktywnością – badacze i praktycy tworzą zespół (Czerepaniak-Walczak, 2014).

Wspólne działania angażują, włączają tak nauczycieli akademickich, jak i studentów, którzy współtworzą grupę badawczą, nie zawłaszczając pozycji badacza, dekonstruuje granicę pomiędzy badaczem a badanym. Poznanie doświadczeń współuczestników badań może stanowić punkt wyjścia do zmian w postrzeganiu edukacji osób z niepełnosprawnością, jak i możliwości nabywania kompetencji badawczych.

* * *

Studentka pedagogiki specjalnej, 21 lat

Kiedy myślę o pierwszych spotkaniach z niepełnosprawnością, wracam myślami do szkoły podstawowej. Był tam jeden chłopiec. Pamiętam, że trochę się go bałam, ale z drugiej strony oboje siedzieliśmy nad stołówkową breją, którą ktoś kiedyś nazwał jedzeniem i czekaliśmy, aż litościwa nauczycielka pozwoli nam oddać pełny talerz rozmaitości bez dotknięcia czegokolwiek. Wtedy czułam z nim dziwną jedność. Generalnie był bardzo cichy, siedział w kącie, za bardzo nie chciał się bawić i mało mówił. Wiecznie nieodrobione lekcje, źle przygotowane zadania, ale w wieku ośmiu lat to przecież nie ma znaczenia. I to wcale nie wykluczało Józia ze wspólnej zabawy. Na początku w klasie był podział na chłopców i dziewczynki, dwie osobne grupy. Ja jakoś tak zawsze lubiłam obserwować innych znad książki.

Józio po przerwie i zabawie nie bardzo chciał wracać do sali. Kiedy chłopcy śmiali się z takiego postępowania, miał ataki agresji. Czasem w środku zajęć Józio zaczynał rozrzucać rzeczy po sali. Kiedyś rzucił krzesłem i wrzucił swój plecak do kosza. Nauczyciele rzadko coś wtedy robili, raczej czekali, a następnie dzwonili po jego mamę, żeby odebrała syna. My po prostu się patrzyliśmy – chłopcy się śmiali, później żartowali. Dziewczynki chyba też. Nikt nam nie wytłumaczył, dlaczego Józio tak robi i co my mamy robić. No i pewnego dnia zniknął. Ktoś coś wspomniał o przeprowadzce, ale ja wtedy myślałam, że pójdzie do „więzienia” dla niegrzecznych dzieci i starałam się sama być grzeczna w szkole, żeby mnie też nie zabrali. Szkoda mi było tylko siebie – samej przy obiadach.

*

W swojej karierze szkolnej miałam jeszcze kilka spotkań z niepełnosprawnością – głównie ruchową lub ze względu na zaburzenia i choroby natury psychicznej. Podczas dorastania zauważyłam, że podejście się zmienia – innych dzieciaków, ale też moje. Na początku na osoby z niepełnosprawnością zawsze się patrzyło z jakimś lękiem na ulicy, bo nie można było zapytać, bo nikt właściwie nic nie tłumaczył – co powiedzieć, a co nie.

*

Gimnazjum to był okres specyficzny, również pod względem wieku i było dużo uprzedzeń co do „odstawania od normy”. Z upływem czasu ci sami ludzie zaczęli dostrzegać człowieka w człowieku. Przełom nastąpił w okolicach szkoły średniej – wtedy dojrzelśmy i faktycznie zaczęliśmy siebie nawzajem akceptować. Były osoby z niepełnosprawnością, osoby z różnymi problemami na tle psychicznym, osoby LGBTQ+. Nauczyciele przychylniej na nas patrzyli, faktycznie dążyli do rozwiązywania konfliktów. Przede wszystkim tłumaczyli i rozmawiali o inności, a tego brakowało wcześniej. Zalewały nas obrazy, fakty, opinie, a my jeszcze nie umieliśmy tego odróżnić, bo też nikt nas tego nie uczył. Mieliśmy chłopaka z niepełnosprawnością w klasie, który był geniuszem z geografii. Każdy podziwiał jego wiedzę i pytaliśmy go o to, czego nie umieliśmy, co nas ciekawiło. On nas inspirował

trochę do nauki, ale był zwyczajnym kolegą dla nas – tak po prostu. Był też trochę skarbnicą wiedzy na temat niepełnosprawności wtedy, bo trochę sobie żartował, trochę mówił serio i przez to wywołał chyba w nas taką personalną, wewnętrzną inkluzję. Już na pierwszym spotkaniu wychowawczynie nam powiedziała, że jest jeden chłopak z niepełnosprawnością w klasie i że trzeba mu czasem pomagać. Pamiętam, że byliśmy w szoku, bo jego niepełnosprawności na pierwszy rzut oka nie było widać. Wychowawczynie wytłumaczyła, co mamy robić, jak się zachowywać, że w sumie Tomek to po prostu nasz kolega, tylko potrzebuje paru dostosowań. Staraliśmy się wtedy razem, aby je miał.

*

I tak myślę, że z początkowej, dziecięcej akceptacji, którą trochę zdusiło niezrozumienie, przeszliśmy przez wykluczanie wszystkiego, co było inne niż znamy w wieku dojrzwania, aż po patrzenie w głąb człowieka już jako młodzi dorośli. Niektórzy bardziej, inni mniej. I głównym czynnikiem była zwyczajna rozmowa z nauczycielem o obawach, o lękach, o trudnościach w grupie. Tak, że czuliśmy tego opiekuna, który w razie czego powie, dlaczego zrobiliśmy coś, co kogoś uraziło i jak następnym razem postępować. Szkoda tylko, że (przynajmniej ja) nie znałam tego na wcześniejszym etapie i tak późno byłam w stanie dostrzec, że człowiek to nic więcej i nic mniej.

* * *

Pedagożka/badaczka Disability Studies

Siedzę w salonie, obok mnie na dwóch kanapach 9 dzieci w różnym wieku od 8 do 16 lat, część z nich siedzi na poduchach na podłodze, prowadzę rozważania filozoficzne.

Zadaję pytanie: – Co to jest prawda? – Padają różne odpowiedzi. Janek mówi: – To to, co widać. – Pytam dalej: – Ale to, co jest za kanapą, jest niewidoczne, a wiemy, że tam jest ściana. – Janek mówi: – Przecież wszyscy wiedzą, że tam jest ściana. – Zosia: – No, to jak wszyscy o czymś wiedzą, to jest prawda. – Podam przykład – mówię: – Wy wiecie, gdzie są rowery, ja nie wiem. To jest prawda czy nie? – Dzieci odpowiadają: – Tak, nie, Pani tu nie mieszka, to Pani nie wie.

Wywiązuje się dyskusja, dotycząca warunków posiadania wiedzy na temat rowerów.

Dzieci same odkrywają, że można czegoś nie widzieć, a mimo to, to coś jest. Jedna z osób zadaje pytanie: – Skąd mam wiedzieć, że coś jest prawdą? – Czekam z odpowiedzią na to pytanie. Kieruję to pytanie do wszystkich: – Jak myślicie, jak można wiedzieć, czy coś jest prawdą, czy nie? – Odpowiedzi są różne: to, co mogę dotknąć; to, co do czego większość się zgodzi; to, co wiem. Pytam dalej: – Czy ja znam prawdę? – Janek mówi: – Tak. – Ala odpowiada: – Nie. – Pytam dalej: – To kto zna prawdę? – Zdania znowu są podzielone. Michał mówi: – Ja wiem, co jest prawdziwe, a co nie. – Wiktoria zaprzecza: – Wujek wie,

co jest prawdziwe. – Piotrek mówi: – Nie, nikt nie zna całej prawdy. – Czyli jak to jest? – pytam. Antek mówi: – Każdy ma swoją prawdę. – Zadaję kolejne pytanie: – Czy możemy w takim razie dojść do porozumienia, jeśli każdy z nas ma swoją prawdę? – Weronika pyta: – A czym dla Pani jest prawda?

*

Doświadczenie rozważań filozoficznych z dziećmi jest dla mnie bardzo głębokie. Jestem w Rodzinnym Domu Dziecka, w którym większość dzieci ma orzeczenie o niepełnosprawności bądź opinię o potrzebie wspomagania rozwoju (dwoje dzieci jest w spektrum autyzmu, dwoje jest z niepełnosprawnością intelektualną z zaburzeniami komunikacji językowej, z nadpobudliwością psychoruchową, po doświadczeniach traumatycznych). Dzieci są w edukacji domowej od roku. Uczą się same bądź z zaproszonymi przez opiekunów gośćmi. Bez stresu w szkole, bez oceniania, wiedząc, że mogą się mylić.

* * *

Pedagożka

Jest rok 2011, uczę się w gimnazjum integracyjnym. Edukacji integracyjnej doświadczam już od wielu lat, ponieważ jestem osobą z mózgowym porażeniem dziecięcym. W klasie uczy się około 20 osób, z czego 5 to osoby z niepełnosprawnościami. 4 osoby z niepełnosprawnością sprzężoną. Teoretycznie wszyscy uczymy się wspólnie. Takie jest założenie. Jednak w praktyce wygląda to zupełnie inaczej. Uczniowie z niepełnosprawnościami siedzą na końcu w rogu sali. Wszyscy obok siebie. Choć najczęściej grupa osób z niepełnosprawnością w ogóle nie jest obecna w tej samej sali, co pozostała część ich klasy – zajęcia odbywają się w czytelnii. Uczniowie z niepełnosprawnościami mają nauczycieli wspomagających, którzy zmieniają się na każdym przedmiocie. Pozostała część klasy ma zajęcia z nauczycielem wiodącym. Nauczyciele nie współpracują ze sobą, prowadzą oddzielne zajęcia. Jest jasno powiedziane: są oni i my. My – sprawni i oni – niepełnosprawni.

Mam spore szczęście, ponieważ jestem osobą z niepełnosprawnością niesprzężoną, nie doświadczam niepełnosprawności intelektualnej, poza tym w tej samej klasie uczy się moja siostra bliźniaczka. Teoretycznie jej obecność pomaga mi być częścią grupy osób bez niepełnosprawności. Jednak w konsekwencji nie mam kogoś, kto mógłby mi pomóc w nauce, ponieważ nauczyciel wspomagający wspiera tylko osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Jestem w lepszej sytuacji, ponieważ mam szansę być w grupie rówieśniczej, jednak osobą, która jest obciążona udzielaniem mi wsparcia, jest moja siostra bliźniaczka. W konsekwencji ja jako uczennica jestem pasywną uczestniczką oddziaływań edukacyjnych.

O edukacji włączającej uczę się na studiach. Nikt w latach mojej edukacji podstawowej i ponadpodstawowej nie zapoznał mnie z terminem „inkluzja”. W moim środowisku nauczyciele odpowiedzialni za wprowadzanie praktyk integracyjnych nie byli przygoto-

wani do pracy w nurcie edukacji włączającej. Moim zdaniem od przygotowania zawodowego nauczycieli, ich wiedzy oraz praktycznych doświadczeń zależy jakość kształcenia uczniów. Nie koncentruję się na „błędach” nauczycieli, lecz obserwuję ich działania oraz refleksyjnie podchodzę do doświadczeń jako uczestniczka procesów edukacyjnych.

* * *

Studentka pedagogiki specjalnej

W 2014 r. trafiaam do szpitala na prawie 6 miesięcy, to jest początek liceum. Przez pierwsze 2 miesiące jestem na oddziale z maluszkami. Czuję się wykluczona, co wzmacnia pogarszające się samopoczucie. Trafiam do izolatki na kolejne 2 miesiące, może wchodzić do mnie tylko najbliższa rodzina i to tylko na chwilę. Pojawiają się stany depresyjne, zaburzenia lękowe. Części tego czasu nie pamiętam. Rozmawiam z psychologiem. Na tej jednej rozmowie się kończy. Mój stan się stabilizuje. Po kolejnym miesiącu, który spędzam z trzyletnią dziewczynką w sali, wychodzę. Boję się powrotu do szkoły, zaległości, poznawania koleżanek i kolegów z klasy, mojego zmienionego wyglądu. Ważę 45 kg, golę włosy, bo wypadają garściami. W szpitalu nie brałam udziału w zajęciach szkolnych. Program w tej placówce jest przewidziany dla uczniów z przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów.

*

Semestr się kończy, mam egzaminy poprawkowe. Po wyjściu ze szpitala mój organizm nie potrafi bronić się przed infekcjami, mam słabą kondycję fizyczną i bardzo szybko się męczę. W szkole tracę przytomność. Lekarz zleca indywidualne nauczanie w domu. Dostaję orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. Trudności są ze strony szkoły, która nigdy wcześniej nie miała ucznia z nauczaniem indywidualnym. Opór nauczycieli przed przyjeżdżaniem do domu, strach przed zarażeniem się ode mnie, chociaż to nie była choroba, którą mogłam im przekazać. Naukę domową zaczynam od nowego roku szkolnego. Nadrabiam zaległy semestr i jednocześnie realizuję program 2 klasy liceum. Bardzo mi się podoba, uczę się szybko. W tygodniu mam tylko 12 godzin lekcji, a program realizuję w zawrotnym tempie. Nauczycielom również podoba się ta forma. Testują na mnie nowe metody edukacyjne i sprawdziany. Sprawdzam kartkówki i prace innych uczniów. Jednak często odwołuję zajęcia z powodu złego samopoczucia.

*

Początek studiów to skok na głęboką, nieznaną wodę. Wszystko jest nowe. 150 km od domu, obce miasto. Przez pół roku działałam na pełnych obrotach, zapominam o wszystkich dolegliwościach. Jednak doganiają mnie w drugim semestrze: stany depresyjne, zaburzenia lękowe.

* * *

Studentka pedagogiki specjalnej

Chłopiec z podstawówki – „dziwny” – to najlepsze i najmniej krzywdzące określenie, jakie znam. „Niegrzeczny”, „specyficzny”, „trudny” – żadna nauczycielka nie daje sobie rady z jego zachowaniami, a jest ich całkiem sporo. Od bardzo silnych wybuchów agresji, gdzie pojawia się bicie wszystkich dookoła, trzaskanie drzwiami, dotykanie nauczycielek, no cóż... po pupie. Widzę to. Pani nie zwraca mu uwagi, dopiero po kilku sekundach dyskretnie zabiera jego dłoń, ale chyba niewiele to daje, bo na następnej przerwie znowu to robi.

Nikt nam nie tłumaczy, dlaczego tak jest. Zastanawia mnie, czy same nauczycielki wiedzą, o co chodzi. Zmierzam najbardziej do odpowiedzi, że nie, bo w naszej podstawówce jest bardzo dużo dzieci z zachowaniami trudnymi. Może nawet podchodzącymi pod niedostosowanie społeczne? Trudno to stwierdzić, ale to przecież nie są tylko „niegrzeczne” osoby, a tak są przedstawiane.

*

Studiuje pedagogikę specjalną. Zmienia to moje postrzeganie problemu niepełnosprawności o 180 stopni. Poznaje więcej osób z różnymi niepełnosprawnościami. W jakimś małym stopniu wchodzę w ten świat, zauważam więcej. Samo poznanie medycznej natury trudności to już przełom – koniec ze stereotypami! Oczywiście nie znaczy to, że jest tylko pięknie i cudownie. Nadal znajduje się wykładowca, któremu podczas zajęć online przeszkadza tłumacz PJM, osoby śmieją się, kiedy kolega z roku ze spektrum powie coś „dziwnego” albo mówi za wolno, bez emocji – jedna dziewczyna nawet go parodiowała, ale nie na jego oczach. Nadal dużo osób ma w głowie „kalekę” i „niedołęgę” – najgorzej chyba z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Tutaj studenci z mojego środowiska okazują mniej współczucia. Mam wrażenie, że panuje lekka „MY” i „ONI”, którym mamy pomagać. Próbuje tworzyć trochę inną perspektywę – „razem staramy się pomagać sobie nawzajem”.

* * *

Studentka pedagogiki specjalnej, lat 23

Mam praktyki pedagogiczne w szkole specjalnej w moim rodzinnym mieście. Jest to moje pierwsze doświadczenie dotyczące edukacji uczniów z niepełnosprawnościami. Pierwsza lekcja zakończona sukcesem. Podbiega do mnie Jaś: – Te zajęcia były super!!! Bardzo Panią lubię. – Przytula mnie i pyta: – Czy jutro też pani będzie prowadzić zajęcia? Wychowawczynie: – Jasiu, nie wolno się przytulać, przecież ci tłumaczyłam. Jest trudna sytuacja i musimy zachować dystans. Rozumiem, że chcesz podziękować w ten sposób pani Paulinie, ale postaraj się wyrazić swoje emocje w sposób słowny. Nie martw się, pani Paulina będzie z nami na lekcjach do końca tygodnia.

Reakcja Jasia wywołuje we mnie silne emocje. Czuję, że to jest zawód, który chcę wykonywać w przyszłości. Zasmuca mnie, że przez pandemię ogranicza się dzieciom możliwość wyrażania emocji. Być może taka forma podziękowania jest dla niego naturalna i prosta. Osoby ze spektrum autyzmu mogą odczuwać trudności w wyrażaniu emocji i komunikowaniu się. Widzę, że jest to też sposób, aby nauczyć Jasia, jak inaczej mógłby podziękować. Szukam pozytywów w tej całej sytuacji.

Wychowawczynie: – Gratuluję pani pomysłu na zajęcia. Chłopcy na pewno dużo zapamiętają. Jasiu bardzo lubi się przytulać, to nasza klasowa przylepa. Musimy jednak uważać, bo kwarantanna niestety miała bardzo zły wpływ na nasze dzieci. Widać bardzo duży regres, można powiedzieć, że zawalił im się wtedy świat. Kajtek najbardziej to odczuwa, pomimo że nie mówi na temat, wcześniej miał dobry kontakt z rówieśnikami. Opowiadał na przerwach o przystankach i trasach, jakie pokonują autobusy w mieście. Chłopcy się cieszyli. Teraz bardzo izoluje się od grupy i zamyka w swoim świecie.

Ja: – Tak, rozumiem. Niestety takie mamy czasy, trzeba uważać. To prawda, Kajtuś jako jedyny wycofuje się z grupy. Jednak jego talent do zapamiętania tych wszystkich autobusów, przystanków i godzin odjazdów jest niesamowity. Nasze miasto jest bardzo duże, a komunikacja bardzo rozbudowana. Sprawdziłam i wszystko, co opowiada, jest prawdziwe. Nie mogę w to uwierzyć, bo na lekcji matematyki ma trudności z policzeniem prostego działania, a na polskim z przepisaniem zdania z tablicy. Dając mu kartę, zapisze ją ulicami, przez jakie przejeżdża dany autobus i obliczy co do minuty rozkład jazdy. Może mogłabym przygotować na jutro zajęcia związane z autobusami, tak aby zaangażować wszystkich do współpracy?

Wychowawczynie: – Świetny pomysł, do zobaczenia jutro.

Zostały mi dzisiaj już ostatnie zajęcia i do domku. Teraz tylko gdzie jest ta sala z TUS-u, dobrze, że tylko będę obserwować. Fajnie, że terapia jest akurat dla Jasia. Mówimy o mimice twarzy i emocjach. Jasiu ma ćwiczenie, aby rozpoznać emocje osób z obrazka. W pewnym momencie pyta terapeutę: – Skąd mam wiedzieć, co ktoś myśli i czuje, skoro teraz wszyscy chodzą w maseczkach? W sklepie wydawało mi się, że wszyscy są na mnie źli, ale nie wiem, dlaczego?

* * *

Studentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, lat 29

Ma ciepłe kolory i nie jest wielkim molochem. Malutka też nie jest, bo choć klasy są małe, w środku mieści się przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum ogólnokształcące oraz liceum ogólnokształcące dla dorosłych. Od kiedy pierwszy raz przekraczam próg Zespołu Szkół Specjalnych w Zagórzcu wraz z wychowawcą oddziałowym, dziwi mnie rzecz, która zapewne zdziwi niewielu. Na ścianie pod samym sufitem dostrzegam

dzwonek. Jego widoku i dźwięku nie doświadczyłam od dwóch lat, i jak sądziłam, już do końca swej edukacji go nie doświadczę. Jak się potem okazało, jego dźwięk nie był traumatycznym doświadczeniem, przeciwnie – dawał poczucie stabilności, powtarzalności, ram czasowych, dających bezpieczeństwo, które tutaj, jak nigdzie indziej, jest priorytetem.

*

Małżeństwo o ptasim nazwisku uczy matematyki. Przedmiot ten od zawsze powodował we mnie strach, bowiem pomimo starań sprawia mi duży problem. W związku z takim postrzeganiem tego przedmiotu w podobny sposób postrzegałam nauczycieli, którzy go uczą. O ile Pan wywołuje podobne odczucia z powodu wyglądu i tego, że lubi, gdy mówi się do niego „profesorze” (co niejednokrotnie budzi mój sprzeciw i wyrażam to jasno i głośno), o tyle jego żona rodzi we mnie trochę inne odczucia. Jej niski wzrost i krótkie siwe włosy są przede mną odbierane jako swoista łagodność, co, jak się okazuje, zgadza się z faktycznym stanem rzeczy. Nadal oczywiście z samego faktu swej specjalizacji budzi we mnie lęk i dystans, jednak skraca go niejednokrotnie, dzięki czemu mój strach maleje. Jej cechą charakterystyczną jest styl mówienia do ucznia. Kiedy uczeń sygnalizuje problem z wykonaniem zadanego przez nią ćwiczenia, usłyszeć było można „Wstaję, podchodzę, pomagam, tłumaczę, liczę”. Jest to specyficzne, ale bardzo osobowe, budujące poczucie, że teraz Ty uczniu jesteś w centrum zainteresowania, że nie jesteś tylko numerem w dzienniku, że pomoc Tobie z zadaniem jest ważna. Kiedy zachodzi potrzeba, z różnych przyczyn, opuszczenia sali lekcyjnej, następuje coś, co jest dla mnie pozytywnym zaskoczeniem...

– Czy źle się czujesz? Czy mogę ci jakoś pomóc? Czy zadzwonić na oddział?

*

Wszyscy przebywamy na stałe w całodobowych oddziałach szpitalnych Mazowieckiego Centrum Neuropsychiatrii. Oddziały różnią się od siebie specyfiką, rodzajem leczonych zaburzeń, wiekiem pacjentów. Wszystkich nas jednak łączą specjalne potrzeby kształcenia. Jesteśmy chorzy, zaburzeni psychicznie, uzależnieni, niektórzy mają dziecięce porażenie mózgowie, zespół Aspergera, stany lękowe, inni jeżdżą na wózkach, chodzą o kulach, lasce czy balkoniku. Jeszcze inni wymagają specjalistycznego sprzętu medycznego, psychoterapii, farmakoterapii i specjalnego podejścia. W związku z tym wszystkim w każdej sali znajduje się telefon, z którego poprzez wybranie numeru wewnętrznego dodzwonić się można do każdego miejsca w szpitalu, aby sprawnie w razie potrzeby wezwać pomoc. Budynek w pełni przystosowany jest do funkcjonowania osób z fizyczną niepełnosprawnością. Korytarze otulone są poręczami, jest winda, która zawsze funkcjonowała sprawnie, a wszystkie toalety mają udogodnienia. Możliwość wyjścia do toalety dla mnie ma również głębsze dno. Z powodu stanów lękowych, które męczą mnie z dużą intensywnością, niejednokrotnie potrzebuję przejść kilka kroków, odetchnąć, pobyć chwilę w samotności. W gimnazjum rejonowym było to nie do przyjęcia. Matematyczka z powodu mojej wady wzroku kazała siadać mi w pierwszej ławce z okularami na nosie.

Nie byłam lubiana w klasie i miałam problemy z samoakceptacją, więc sytuacja taka była dla mnie upokarzająca, bezpieczniej czułam się w ostatniej ławce pod ścianą, nie czując na sobie wzroku osób, którego tak bardzo unikałam. Kiedy w tej sytuacji dopadał mnie stan lękowy, 45 minut lekcji było agonią, która trwała tak długo, jakby nigdy miała się nie skończyć. Miałam wrażenie, że dwadzieścioro siedmioro innych uczniów kradnie moje balony z powietrzem, którym tak usilnie próbowałam miarowo oddychać. Poczucie duszenia się i tak spiętych mięśni nóg, że aż powodowały fizyczny ból, było nie do zniesienia. Jednak w tej szkole nie było od tego ucieczki. W przeciwieństwie rzecz jasna do szkoły specjalnej, gdzie spotykam się ze zrozumieniem dla mojego stanu psychofizycznego. Ważnym aspektem dla mnie w sytuacji lękowej jest porzucenie tradycyjnej pozycji ciała podczas lekcji. Na języku polskim, który to przedmiot prowadzi jedna z lepszych nauczycielek, jakie poznałam w życiu, mam możliwość wstania z drewnianego krzesła, stania pod ścianą czy przede wszystkim kucnięcia gdzieś w rogu – taka bowiem pozycja daje moim obolałym mięśniom ulgę i rozluźnienie, co sprzyja z kolei kojeniu psychicznych objawów lęku, takich jak spontaniczne myśli samobójcze, które tak często podczas lekcji, przede wszystkim w szkole masowej, zdawały się pojawiać znikąd. I chociaż w tym roku szkolnym nie otrzymuję promocji do następnej klasy, zyskuję jednak coś dużo bardziej cennego, niż ukończenie nauki w planowanym czasie. Zyskałam poczucie, że są miejsca, które dają ukojenie, że są słowa, które przynoszą ulgę, że istnieją nauczyciele, którzy dają poczucie bezpieczeństwa, oraz uczniowie, którzy cię akceptują.

* * *

Studentka pedagogiki specjalnej, 34 lata

Znam Anitę i jej córkę Malwinę. Od czasów przedszkolnych wiele razem przeszłyśmy. O wszystko dla dziecka z niepełnosprawnością trzeba walczyć. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością muszą dużo wiedzieć. Może powinny powstać takie studia albo chociaż kurs przygotowujący do „walki” z systemem?

*

Malwina nie zawsze wraca ze szkoły wesoła, jednak zachęcona moimi opowieściami o komunikacji alternatywnej Anita poszła do dyrekcji i zapytała o możliwość sprawdzenia, jak Malwina zareagowałaby na tablet z oprogramowaniem „Mówik”. Reakcja szkoły obie nas zaskoczyła.

Dyrektor: – Oczywiście spróbować możemy. Mamy w szkole tablet z „Mówikiem”, ale nie działa w nim bateria. Trzeba poczekać tydzień, może dwa to dokupimy do niego ładowarkę i Malwina będzie mogła sprawdzić „Mówik”. Pani Anito, ale tak naprawdę to po co? Przecież ona świetnie sobie daje radę. Czego można od niej wymagać więcej? Malwina przecież miała już kilka zajęć z Makatonu, trochę języka migowego i niewiele one wniosły w jej rozwój.

Anita: – Bardzo zależy mi, żeby spróbować. To jest zupełnie inna metoda komunikacji. Myślę, że Malwinie może się spodobać.

Dyrektor: – Ja się zgadzam, ale wie Pani, że ten tablet jest taki nieporęczny. Jak ona będzie z nim chodziła? Musi Pani wiedzieć, że jeśli na przerwie ktoś ją popchnie i tablet upadnie i przestanie działać, to Pani będzie musiała za niego zapłacić. A to nie są tanie sprzęty. Rozumie Pani, że my nie możemy wziąć odpowiedzialności za używanie tabletu w szkole, to zbyt ryzykowne.

Anita: – Myślę, że nie będzie tak źle. Malwina jest spokojną dziewczynką, będzie dbała o swój tablet.

Dyrektor: – Muszę być z Panią szczerą, moim zdaniem te tablety to tak dzieci rozleniwiają, że już nawet słowa od niej Pani nie usłyszysz, jak zacznie go używać. A przecież Malwinka mówi naprawdę dużo. Możecie się z nią komunikować. Czasami jest trudno zrozumieć, co ma na myśli, co chce powiedzieć, ale w większości sytuacji można ją zrozumieć. Chce Pani to wszystko stracić?

Anita: – Czytałam w internecie, że większość dzieci bardzo dobrze funkcjonuje korzystając z „Mówika”, że ich mowa się rozwija. Panie dyrektorze, czy Pan uważa, że lepiej dać sobie z tym spokój? Ja nie chcę, żeby Malwina przestała mówić, boję się.

Dyrektor: – Pani Anito, ja nie chcę Pani zniechęcać. Oczywiście, jeśli Pani bardzo chce, to możemy spróbować ten „Mówik” wprowadzać, ale musi być Pani świadoma, że przecież ona nie będzie rozmawiać z Wami nawet jak będzie miała tablet.

Anita: – Ja chętnie bym spróbowała. Słyszałam o nim wiele dobrego w internecie.

Dyrektor: – Ja mogę poprosić, żeby logopeda zaczęła z nią pracę, ale przecież zdaje sobie Pani sprawę, Pani Anito, że ona książek czytać nie będzie, zakupów sama nie zrobi. Nie chcę być brutalny, ale Malwina nigdy nie porozmawia z Wami swobodnie, nawet z „Mówikiem”, bo nie pozwala jej na to ograniczony słownik. Tego się nie da przeskoczyć.

DYSKUSJA

Przedstawione narracje koncentrują się wokół doświadczeń związanych z edukacją, jak również spostrzeganiem niepełnosprawności w edukacji, podkreślając istotę postawy tzw. znaczących innych w relacjach z osobami z niepełnosprawnościami. Istotne jest, by środowisko edukacyjne odpowiadało na potrzeby podmiotów w procesie edukacji (Lejzerowicz, Podstawka, 2020). Zauważenie, dostosowanie oraz wsparcie osób otwartych na poszerzenie własnej wiedzy i umiejętności dotyczy większości uczestników procesów edukacyjno-rozwojowych (Gasik, Lejzerowicz, Mazurek, Patejuk-Mazurek, Pągowska,

Sipowicz, 2020; Głodkowska, 2014). Nie inaczej jest w przypadku autorek artykułu. Praca metodą autoetnograficzną była nowym doświadczeniem dla wielu z nas, niektóre z nas zachęciła do korzystania z tej metody w przyszłości, innym sprawiała trudność. „Praca nas tekstem nie należała do najłatwiejszych. Problemy pojawiły się już na samym początku, a mianowicie: Co mogę opisać? Jaką sytuację wybrać”. Innym trudności nie sprawiała. „Napisanie tekstu opartego na własnych doświadczeniach nie sprawiło mi trudności”. Metoda ta pozwala szczegółowo w bardzo naturalnej formie zgłębić poruszany temat (Polczyk, 2012). Pisanie w ten sposób umożliwiło skupienie się na wybranej sytuacji, zauważenie szczegółów, które mają ogromny wpływ na rozumienie, przeżycie jej i wyciągnięcie wniosków. Autorki doświadczyły nowych perspektyw istotnych dla pedagogicznego działania. Różnorodność badaczek daje możliwość poznania wielości perspektyw, co jest istotne przy poruszaniu tak ważnego i złożonego problemu.

W jednym z tekstów narracyjnych, w którym opisano doświadczenia rodzica dziecka z niepełnosprawnością, poruszona została kwestia niechęci szkoły do wprowadzania nowych rozwiązań w edukacji. Opisana postawa dyrektora nie powinna być reprezentowana w szkole. Zamiast wykazać się zainteresowaniem, próbuje zniechęcić rodzica. Podobny problem został opisany w artykule „What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities?” (Vaughn, Linan-Thompson, 2003). Osoby ze specjalnymi potrzebami powinny jak najczęściej wykorzystywać dostępne pomoce. Porozumiewanie się jest podstawowym prawem człowieka, dlatego każdy sposób komunikacji międzyludzkiej jest ważny (Tetzchner, Martinsen, 2002).

Odniesienie się do problemów związanych z nauczaniem w czasie pandemii jest istotne w kontekście obecnej sytuacji w edukacji. Konieczność izolacji, zamknięcie szkół i zmiana dziennego systemu funkcjonowania był trudnym okresem dla wszystkich: nauczycieli i uczniów, a w szczególności dla uczniów ze spektrum autyzmu. W jednej z narracji wskazano na potrzebę indywidualnego podejścia w edukacji osób ze spektrum autyzmu, w szczególności w trakcie pandemii i nauczania zdalnego. Podobne spojrzenie na tę problematykę reprezentują autorzy pracy “Autism in Lockdown: Expert Tips and Insights on Coping with the Covid-19 Pandemic” (Grandin i in., 2020), jak również autorzy “Vulnerable and Forgotten: The Impact of the COVID-19 Pandemic on Autism Special Schools in England” (Crane i in., 2021). Eksperti udzielają porad rodzicom oraz nauczycielom, jak efektywnie wspierać rozwój uczniów w czasie pandemii i zapobiegać skutkom izolacji, proponując inkluzyjność w prowadzonych zajęciach. Na problemy we wsparciu uczniów z indywidualnymi potrzebami w edukacji zwracają również uwagę autorzy pracy “Back on Track: Guidance for schools and families on supporting pupils with SEND in response to Covid-19” (Roberts, Bradley, 2021). Podkreślają konieczność wsparcia w tej niecodziennej sytuacji w sferze emocjonalnej, relacji międzyludzkich, bezpieczeństwa tak uczniów, nauczycieli, jak i rodziców.

Włączanie jest istotne zarówno w nauczaniu stacjonarnym, jak i zdalnym. Edukacja włączająca to zagadnienie coraz częściej podejmowane w literaturze, choć bardzo powoli wprowadzane w praktyce szkolnej. W jednym z tekstów narracyjnych poruszono temat współpracy pomiędzy nauczycielem wspomagającym a nauczycielem wiodącym oraz wprowadzeniem inkluzji w szkołach. Między innymi wskazano na konsekwencje

braku świadomości tego, jak wpływa organizacja klasy, partycypacja w procesie edukacyjnym, projektowanie inkluzyjne (Kennette, Wilson, 2019; Kohler-Evans, Rutledge, Barnes, 2019). Badania dowodzą, iż postawa nauczycieli może wpływać na poziom inkluzji oraz wspomagać lub utrudniać rozwój uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Padeliadu, Lampropoulou, 1997; Lejzerowicz, 2016). Istotne jest tworzenie środowiska wspierającego niezależność, samodzielność osoby z niepełnosprawnością, jednocześnie umożliwiającego rozwój nauczyciela (Lejzerowicz, Podstawka, 2020).

Poziom edukacji uczniów w szkołach ogólnodostępnych na temat funkcjonowania osób z zaburzeniami rozwojowymi jest niski. Konsekwencją są stereotypy i niezrozumienie potrzeb drugiego człowieka. Integracja między uczniami nie powinna tylko opierać się na poprawie samopoczucia osób z niepełnosprawnością w środowisku rówieśniczym, ale powinna zawierać także program skierowany do uczniów sprawnych, aby poszerzyć ich wiedzę na temat niepełnosprawności. Zwrócenie uwagi na mocne i słabe strony każdego człowieka pozwala na zauważenie różnorodności, co wpływa na poziom akceptacji, a także ograniczenie pojawienia się stereotypów w przyszłości (Kirschner, 2015; Liebowitz, 2015).

Temat ten poruszany jest w badaniach także przez Dorotę Chemicz, która pisze o zmianie podejścia do osób z niepełnosprawnością przez edukację. Projekty edukacyjne są efektywną metodą zwiększania świadomości na temat niepełnosprawności uczniów już w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Istotnym elementem inkluzji edukacyjnej jest przygotowanie środowiska (Chemicz, 2018). W tekstach autonarracyjnych również wybrzmiała problematyka postrzegania osoby z niepełnosprawnością, problem przygotowania klasy do włączenia osoby do grupy rówieśniczej czy też pomocy przy dostosowaniu przestrzeni edukacyjnej dla osoby z niepełnosprawnością.

Do grupy osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych należą również uczniowie z chorobą przewlekłą. Istnieją rozwiązania systemowe kierowane do takich uczniów: nauczanie indywidualne, szkoły przyszpitalne czy klasy terapeutyczne, które umożliwiają kontynuację nauki, ukończenie liceum oraz podejście do matury. Jednakże długotrwałe nauczanie indywidualne może pogłębić trudności w funkcjonowaniu ucznia w grupie społecznej. Warto pamiętać, że uczniom przysługują zajęcia rewalidacyjne, zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego i inne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, co pomaga zmniejszyć konsekwencje izolacji od grupy rówieśniczej. Ważne jest, by w czasie długotrwałej choroby, wyłączenia ucznia z życia szkolnego, społecznego, zmiany trybu nauczania, zatroszczyć się o wszystkie potrzeby młodego człowieka a nie tylko te, które są najjaskrawiej widoczne. Nauczyciele powinni być wyczuleni na dodatkowe trudności takich uczniów. Rodzaj wsparcia dobierany jest w zależności od specyfiki konkretnego przypadku. Badania wskazują jednak, że największą trudnością uczniów z chorobą przewlekłą jest wykluczenie rówieśnicze i często brak empatii ze strony kadry nauczycielskiej (Domagała-Zyśk, 2012; Reimann, 2018). Istotne jest zatem edukowanie na temat specjalnych potrzeb ucznia i możliwościach wsparcia zarówno przez grupy rówieśnicze, jak i kadre nauczycielską.

W swych narracjach autorki wskazują na korzyści z dostosowania procesu edukacyjnego do indywidualnych potrzeb uczniów, m.in. w edukacji domowej. Nie zawsze szkoła stanowi odpowiednie środowisko do poszerzania wiedzy oraz zdobywania doświadczeń.

Przestrzeń edukacyjna wpływa na proces uczenia się, może ułatwić lub utrudnić zdobywanie wiedzy i rozwój ucznia. Stąd czasami rodzice podejmują decyzje o przejściu do edukacji domowej, gdzie w bezpiecznym środowisku, we własnym tempie, ze wspierającą osobą, dzieci mogą same funkcjonować na miarę swoich możliwości (Cook, Bennett, Lane, Mataras, 2013).

WNIOSKI

Doświadczenia autorek artykułu pokazują, że jest kilka kluczowych czynników, które mają wpływ na sposób postrzegania osoby z niepełnosprawnością w środowisku szkolnym. Bardzo ważną rolę w tym procesie spełnia nauczyciel. Otwartość na nowe i chęć poszerzania horyzontów myślowych w zakresie patrzenia na niepełnosprawność powinna cechować pedagogów, którym przyjdzie pracować z dziećmi z niepełnosprawnością i których podejście do uczniów będzie przekładało się na ich dalsze życie.

Środowisko, w jakim dziecko ma przebywać, musi być mu przychylne, a do tego potrzebna jest akceptacja i zaprzestanie powtarzania krzywdzących stereotypów, które przez lata zadomowiły się w umysłach ludzi, a które negatywnie wpływają na odbiór dzieci z niepełnosprawnością w szkole.

Nauczyciel wprowadza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz ich rówieśników w dorosłe życie. Pozwala dojrzewać własnym poglądom, postępowaniu, przechodząc od dziecięcej otwartości na otaczający świat, przez bunt okresu dojrzewania aż do dorosłej akceptacji i wyrozumiałości oraz chęci wspierania innych osób w trudnościach. Dzieci nie mają uprzedzeń i rzadko zdarza się, że zwracają uwagę na oznaki niepełnosprawności, które mają ich rówieśnicy. Nie mają wiedzy, w jaki sposób dana osoba funkcjonuje i przez to mogą powstawać trudne sytuacje wychowawcze, dlatego nauczyciel musi zadbać o poziom wiedzy uczniów na temat niepełnosprawności, z jaką mierzą się ich koledzy z klasy i szkolnego korytarza. Dzięki temu dzieci mogą z akceptacją i zrozumieniem podchodzić do kolegów i koleżanek i dawać im wsparcie lub ignorować zachowania, które są związane z ich niepełnosprawnością.

Pedagog przez rozwój, dalszą edukację oraz poszerzanie własnego doświadczenia daje możliwość do rozwijania potencjału całej grupy, inkluzję, która potrzebna jest w każdej szkole.

Inkluzja nie powinna stanowić obowiązku, ale być czymś naturalnym, co pojawia się wraz z wejściem przez osobę z trudnościami do danego środowiska. Trzeba dążyć do osiągnięcia stanu, w którym osoba będzie postrzegana przez to, jaka jest, a nie, jaką ma niepełnosprawność. To właśnie szkoła powinna być tym miejscem, gdzie zaczyna się włączanie do życia rówieśników z różnymi potrzebami, aby w późniejszych etapach potrafili razem żyć. Trudno jest zmieniać zachowania innych, nie każdy jest gotowy na inkluzję, wychowanie też tego nie ułatwia, gdyż żyjemy otoczeni stereotypami. Jednak warto dawać przykłady dobrych praktyk.

Współtworzenie artykułu dało nam możliwość poznania procesu badawczego. Praca w zespole pozwoliła rozwinąć umiejętność współpracy. Jedną z autorek wypowiedziała

się na ten temat w następujący sposób: „Spotkałam wiele silnych osobowości badaczek, z którymi trzeba było dojść do kompromisów i wypracować wspólną ścieżkę działania”. Inna autorka podzieliła się swoim doświadczeniem w następujący sposób: „Praca nad tym artykułem pokazała mi, że wszystko jest do opracowania i zrobienia, nie musimy robić tego sami. Wręcz należy korzystać z zasobów innych osób, bo to nas kształci i pozwala spojrzeć na problem z innej strony”.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–167.
- Cervinkova, H. (2013). Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Cervinkova, H. (red.) (2008). *Animatorzy społeczni na rzecz osób niepełnosprawnych: Animacja środowiska na pograniczu*. Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego.
- Cervinkova, H., Gołębnik, B. (red.) (2010). *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Chang, H. (2007). *Autoethnography as methods*. Left Coast Press.
- Chimicz, D. (2017). Postrzeganie osób z niepełnosprawnością przez uczniów szkoły podstawowej. Przemiany w rezultacie oddziaływań edukacyjnych. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(2), 149. <https://doi.org/10.17951/lrp.2017.36.2.149>
- Collins, P., Gallinat, A. (red.) (2010). *The Ethnographic Self as Resource. Writing Memory and Experience into Ethnograph*. Berghahn Books.
- Cook, K.B., Bennett, K.E., Lane, J.D., Mataras, T.K. (2013). Beyond the brick walls: Home-schooling students with special needs. *Research, Advocacy, and Practice for Complex and Chronic Conditions*, 32(2), 98–111.
- Crane, L., Adu, F., Arocas, F., Carli, R., Eccles, S., Harris, S., Jardine, J., Phillips, C., Piper, S., Santi, L., Sartin, M., Shepherd, C., Sternstein, K., Taylor, G., Wright, A. (2021). Vulnerable and Forgotten: The Impact of the COVID-19 Pandemic on Autism Special Schools in England. *Frontiers in Education*, 6, 1–6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.629203>
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 181–194.
- Domagała-Zyśk, E. (2012). Wspieranie ucznia z chorobą przewlekłą w środowisku szkolnym. W: E. Domagała-Zyśk (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym* (s. 111–126). Wydawnictwo KUL.
- Ellis, C., Bochner, A.P. (2006). Analyzing Analytic Autoethnography: An Autopsy. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 429–449.
- Gajdzica, Z. (2013). O roli i pozycji badacza w badaniach rzeczywistości szkoły specjalnej i integracyjnej. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 3, 9–18.
- Gajdzica, Z. (2016). Tendencje reformowania systemu kształcenia specjalnego. *Niepełnosprawność, Dyskursy pedagogiki specjalnej*, 22, 37–46.
- Gasik, J., Lejzerowicz, M., Mazurek, A., Patejuk-Mazurek, I., Pągowska, M., Sipowicz, K. (2020). Autorstwo życia uczniów z niepełnosprawnościami – od teorii do praktyki pedagogicznej. W: J. Głodkowska (red.), *Dydaktyka specjalna* (s. 115–137) Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Głodkowska, J. (2014). Podmiotowość a doświadczenie zależności przez osoby z niepełnosprawnością – normalizacja jako narzędzie ideowe rehabilitacji podmiotowej. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 3, 87–106.

- Grandin, T., Kranowitz, C., Stock, C., Attwood, T. (2020). *Autism in lockdown: Expert tips and insights on coping with the COVID-19 pandemic*. Future Horizons Inc.
- Gustavsson, A., Zakrzewska-Manterys, E. (1997). *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Wydawnictwo „Żak”.
- Hartas, D. (2010). *Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches*. Continuum.
- Kirschner, S. (2015). Inclusive Classroom. W: W.G. Scarlett (red.), *Sage Encyclopedia of Classroom Management* (s. 403–407). Sage.
- Lejzerowicz, M. (2016). Włączanie i integracja a stygmatyzacja osób z niepełnosprawnością w polskiej edukacji. *Forum Oświatowe*, 28(1), 133–157.
- Lejzerowicz, M., Podstawka, K. (2020). Autorstwo własnego życia studenta z niepełnosprawnością a doświadczenia edukacyjne i społeczne. W: J. Niedbalski, M. Raćław, D. Żuchowska-Skiba, G. Całek (red.), *Przestrzenie (nie)pełnosprawności. Studia nad niepełnosprawnością z perspektywy młodych badaczy* (s. 49–72). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Cervinkova, B.D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5–18). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Liebowitz, C. (2015). *I am disabled: On identity-first versus people-first language*. <https://thebodyisnotanapology.com/magazine/i-am-disabled-on-identity-first-versus-people-first-language/>
- Padeliadu, S., Lampropoulou, V. (1997). Attitudes of special and regular education teachers towards school integration. *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 173–183. <https://doi.org/10.1080/0885625970120301>
- Phillips, D.K., Carr, K. (2010). *Becoming a Teacher through Action Research: Process, Context, and Self-Study* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203861776>
- Polczyk, P. (2012). Autoetnografia jako możliwa metoda badawcza. *Forum Oświatowe*, 2(47), 175–182.
- Prysak, D. (2016). Doświadczenie sytuacji trudnych na przykładzie prowadzenia badań w działaniu. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 23(2), 145–160.
- Reimann, M. (2018). Opowiadanie niepełnosprawności. Esej autoetnograficzny. *Studia de Cultura. Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*, 10(1), 30–37.
- Roberts, A., Bradley, K. (2021). *Back on Track: Guidance for schools and families on supporting pupils with SEND in response to Covid-19*. <https://www.ucl.ac.uk/ioe/departments-and-centres/centres/ucl-centre-inclusive-education>
- Tetzchner, S. von, Martinsen, H. (2002). *Wprowadzenie do wspomagających i alternatywnych sposobów porozumiewania się*. Stowarzyszenie „Mówić bez Słów”.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities?. *The Journal of Special Education*, 37(3), 140–147.
- Wolcott, H.F. (2008). *Ethnography: A Way of Seeing*. AltaMira Press.
- Yadin, A., Or-Bach, R. (2010). The Importance of Emphasizing Individual Learning in the “Collaborative Learning Era”. *Journal of Information Systems Education*, 21(2), 185–194.


Czy Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą być szansą na włączenie społeczne seniorów z niepełnosprawnościami?

Joanna Wojtyńska

 <https://orcid.org/0000-0001-5559-4043>

Polskie Towarzystwo Ewaluacyjne

Polskie Towarzystwo Socjologiczne

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.08>

Streszczenie

Szacuje się, że połowa osób z niepełnosprawnościami w Polsce to osoby powyżej 60 roku życia. Zarówno osoby niepełnosprawne, jak i seniorzy, to grupy zagrożone wykluczeniem społecznym, w tym cyfrowym i informacyjnym. Jednym ze sposobów zapobiegania wykluczeniu jest zapewnianie dostępu do informacji i edukacji. Dostępność edukacji dla starszych osób z niepełnosprawnościami jest w dużej mierze uzależniona od świadomości i dobrej woli organizatorów form kształcenia przeznaczonych dla seniorów, w szczególności Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Znaczące zmiany w tym zakresie mogłyby wnieść przyjęte w 2019 r. ustawy: o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych oraz o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Pandemia COVID-19, związany z nią lockdown i zmiana formuły zajęć ze stacjonarnych na zdalne, teoretycznie mogła być szansą dla osób, które z różnych przyczyn nie miały możliwości dojeżdżać na zajęcia UTW. W artykule omówione zostały wyniki przeglądu stron internetowych UTW i analizy ich treści pod kątem formy oferowanych zajęć w trakcie i po lockdownie oraz obecności deklaracji dostępności i raportu o stanie zapewnienia dostępności, zestawione z wynikami badania przeprowadzonego na początku 2020 r., które miało odpowiedzieć na pytanie: czy i jakie oferty kierowane są do osób z niepełnosprawnościami.

Słowa kluczowe

dostępność, niepełnosprawność, osoby niepełnosprawne, seniorzy, starość, uniwersytet trzeciego wieku, wykluczenie.

Third Age Universities as an opportunity for social inclusion of seniors with disabilities

Abstract

It is estimated that half of the people with disabilities in Poland are people over 60 years of age. Both people with disabilities and seniors are groups at risk of social exclusion, including digital and information exclusion. One way to prevent exclusion is by providing access to information and education. The availability of education for older people with disabilities largely depends on the awareness and good will of the organizers of forms of education intended for seniors, in particular Third Age Universities. Significant changes in this area could be implemented by the acts adopted in 2019: on digital accessibility of websites and mobile applications of public entities and on ensuring accessibility to people with special needs. The COVID-19 pandemic, the related with it lockdown and the change in the formula of classes from stationary to remote learning, could theoretically be an opportunity for people who, for various reasons, were unable to travel to the TAU classes. The article discusses the results of the review of the TAU websites and the analysis of their content in terms of the form of the offered classes during and after lockdown, as well as the presence of an accessibility declaration and a report on the status of ensuring accessibility, compared with the results of the survey conducted at the beginning of 2020, which was to answer the question: if and what offers are addressed to people with disabilities.

Keywords

accessibility, disability, disabled people, seniors, old age, Third Age University, exclusion.

WSTĘP

Problem edukacji seniorów z niepełnosprawnościami jest ważny i będzie nabierał na znaczeniu z uwagi na kilka okoliczności, niezależnie od kryteriów definiowania osoby „niepełnosprawnej” i „starszej” (por. Wojtyńska, 2020a). Dla zobrazowania skali zjawiska proponuje się w niniejszej publikacji przyjąć jak najszersze podejście, czyli:

1. 60 rok życia jako dolną granicę starości, zgodnie z wieloma dokumentami i aktami prawnymi oraz

2. niepełnosprawność biologiczną według kryterium unijnego, tj. opierającą się na samoocenie zdolności do wykonywania określonych czynności (jest poważnie ograniczona; ograniczona, ale niezbyt poważnie; nie ma ograniczeń). Ponieważ, jak wskazują badania i statystyki, nie wszystkie osoby, które mają nawet poważnie ograniczoną zdolność wykonywania codziennych czynności – występują o orzeczenie o niepełnosprawności.

Pierwszą okolicznością, z której wynika istotność podjętego zagadnienia, jest fakt, iż według szacunków ok. 50% procent osób z niepełnosprawnościami w Polsce, to osoby powyżej 60 roku życia (Sochańska-Kawiecka i in., 2017; Wojtyńska, 2020a).

Porównując dane Głównego Urzędu Statystycznego przedstawione w raportach *Stan zdrowia ludności Polski* w 2014 i w 2019 r., widać, że odsetki osób niepełnosprawnych biologicznie według kryterium unijnego nieznacznie, ale rosną (GUS, 2016; GUS, 2021b). Wśród osób w wieku 60–69 lat w 2014 r. było nieco ponad 37% osób z niepełnosprawnościami, a w 2019 – nieco ponad 40%. W grupie wiekowej 70–79 lat ten odsetek pozostał na tym samym poziomie 57%. A w przypadku osób powyżej 80 roku życia wyniósł odpowiednio blisko 78% i 79% (por. tabela 1).

Tabela 1. Seniorzy z niepełnosprawnościami wg kryterium biologicznego UE – porównanie 2014 i 2019 r.

Seniorzy wg wieku	Niepełnosprawni biologicznie wg UE w odsetkach	
	2014 rok	2019 rok
60–69	37,3	40,2
70–79	57,0	57,0
80 lat i więcej	77,9	79,0

Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2016; GUS, 2021b.

Najnowsze dane pochodzą z *Informacji o wstępnych wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021* (GUS, 2022). Wynika z nich, że w ciągu ostatnich 10 lat odsetek ludności w wieku poprodukcyjnym (od 60 lat w przypadku kobiet i 65 w przypadku mężczyzn w górę) wzrósł o prawie 5 punktów procentowych – z 16,9% do 21,8%. Oznacza to, że w Polsce przybyło ponad 1,8 miliona osób w tym wieku i że więcej niż co piąty mieszkaniec Polski ma ponad 60 lat.

WYKLUCZENIE SPOŁECZNE I CYFROWE

Drugą okolicznością, która ma wpływ na znaczenie podjętego tematu, to fakt, że zarówno osoby niepełnosprawne, jak i seniorzy, to grupy zagrożone wykluczeniem społecznym, a w szczególności wykluczeniem cyfrowym i informacyjnym. Ryszard Szarfenberg na podstawie kilkunastu definicji wykluczenia społecznego sformułował cztery ogólne koncepcje, które są stosowane w zależności od celów, jakim dana definicja ma służyć. Wykluczenie społeczne może więc być problemem dotyczącym:

1. partycypacji w życiu społecznym lub zbiorowym,
2. praw społecznych i socjalnych,
3. dostępu do *zasobów, dóbr publicznych, instytucji i systemów społecznych* lub
4. relatywnego i wielowymiarowego, stałego niezaspokajania potrzeb (Szarfenberg, 2010, s. 125).

Powołany w 2003 r. Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej przy Ministerstwie Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej w *Narodowej strategii integracji społecznej dla Polski* zdefiniował wykluczenie społeczne jako sytuację, która uniemożliwia lub znacznie utrudnia jednostce lub grupie *zgodne z prawem pełnienie ról społecznych, korzystanie z dóbr publicznych i infrastruktury społecznej, gromadzenie zasobów i zdobywanie dochodów w godny sposób* (Zespół Zadaniowy, 2003, s. 22). Natomiast Janusz Czapiński i Tomasz Panek, współautorzy badań „Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków” przeprowadzonych w 2011, 2013 i 2015 r., wyróżnili cztery typy wykluczenia społecznego: strukturalne (wynikające z miejsca zamieszkania i poziomu wykształcenia), fizyczne (związane z podeszłym wiekiem, niepełną sprawnością i samotnością), normatywne (wynikające z uzależnienia od alkoholu lub narkotyków, konfliktu z prawem i poczucia dyskryminacji) oraz materialne (związane z ubóstwem i bezrobociem) (Czapiński, Panek, 2015).

Wykluczenie cyfrowe jest specyficznym składnikiem wykluczenia społecznego. Wynika z braku możliwości efektywnego korzystania z nowoczesnych technik informacyjno-telekomunikacyjnych i powoduje, że społeczeństwo dzieli się na dwie zbiorowości: *tych, którzy mają dostęp do komputerów i Internetu, oraz tych, dla których dostęp do tych zdobyczy cywilizacyjnych jest ograniczony lub czasem niemal niemożliwy* (Widawska, Wysocka, Wieczorek, 2014, s. 11). W konsekwencji osoby wykluczone cyfrowo pozbawione są całkowicie lub mają ograniczony dostęp do wielu publicznych informacji, a co za tym idzie, są również wykluczone informacyjnie. Sednem wykluczenia cyfrowego nie jest więc samo posługiwanie się technologiami, ale różnice pomiędzy tymi dwiema zbiorowościami w zakresie możliwości uczestniczenia w życiu społeczno-kulturalnym, zawodowym czy politycznym, a w konsekwencji różnice w możliwościach samorealizacji.

Wśród uwarunkowań, prowadzących do wykluczenia cyfrowego i informacyjnego, wyróżnia się dwie kategorie: czynniki technologiczne, tzw. twarde i czynniki indywidualne, tzw. miękkie. Te pierwsze wynikają z nieustającego postępu technologicznego oraz trudności w dostępie do takich zasobów, jak sieć teleinformatyczna, odpowiednie urządzenia i oprogramowanie. Druga grupa to czynniki związane z barierami świadomościowymi, psychicznymi i motywacyjnymi, z brakiem wiedzy i umiejętności, a także

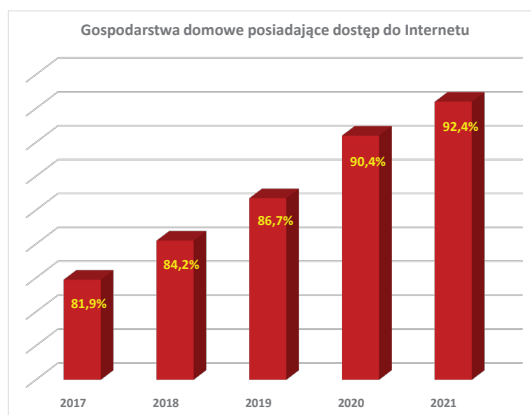
z naturalnymi ograniczeniami wynikającymi z niepełnosprawności (Widawska, Wysoc-ka, Wieczorek, 2014). Przyczyny wykluczenia cyfrowego można wyodrębnić na czterech poziomach. Pierwszy, podstawowy, wiąże się z motywacjami do korzystania z nowych technologii – motywacje mają wpływ zarówno na zakup komputera i internetu, jak i na pozyskanie stosownej wiedzy i umiejętności. Drugi poziom ma charakter fizyczny, czyli związany z posiadaniem sprzętu komputerowego i połączenia do sieci. Trzecim poziomem wykluczenia cyfrowego są umiejętności. Wśród umiejętności związanych z obsługą komputera i internetu można wyróżnić kilka ich rodzajów:

- *operacyjne* – korzystanie z komputera, oprogramowania i internetu,
- *informacyjne* – umiejętność wyszukiwania, selekcji oceny przydatności i wiarygodności, a także przetwarzania informacji,
- *komunikacyjne* – czyli umiejętność efektywnego podtrzymywania relacji, dbania o własny wizerunek i prywatność,
- *strategiczne* – czyli umiejętność korzystania przynoszącego korzyści w różnych sferach życia (Batorski, Płoszaj, 2012, s. 9).

Ostatni, czwarty i najważniejszy poziom wykluczenia cyfrowego związany jest ze sposobami korzystania z nowych technologii z uwagi na korzyści lub szkody, jakie mogą one przynieść.

W badaniach społecznych poziom wykluczenia cyfrowego określa się przede wszystkim na podstawie posiadania lub nie dostępu do internetu i korzystania z niego, a także na podstawie posiadanych kompetencji cyfrowych, czyli *umiejętności warunkujących efektywne korzystanie z mediów elektronicznych* (ibidem, s. 10). Z analiz Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że z roku na rok rośnie odsetek gospodarstw domowych posiadających dostęp do internetu, co oznacza, że zmniejsza się waga tego czynnika wykluczenia cyfrowego. W roku 2021 dostępu do internetu nie miało tylko 7,6% gospodarstw domowych, podczas gdy w 2017 r. było to 18,1% (GUS, 2021a). Statystyki dotyczące dostępu do internetu w poszczególnych latach przedstawiono na wykresie 1.

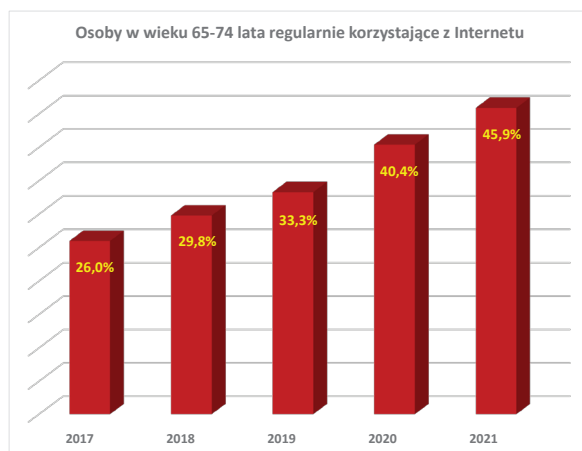
Wykres 1. Dostęp do internetu w gospodarstwach domowych w latach 2017–2021



Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2021a.

Podkreślić jednak trzeba, że pomimo iż stale rośnie odsetek osób w wieku 65–74 lata korzystających z internetu (w 2017 r. osób w tym wieku, które nie używały internetu, było aż 74%, natomiast 4 lata później – 54,1%), to wciąż korzysta z internetu mniej niż połowa tej populacji. Statystyki dotyczące korzystania z internetu przez starsze osoby w poszczególnych latach przedstawione są na wykresie 2.

Wykres 2. Korzystanie z internetu przez starsze osoby w latach 2017–2021



Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2021a.

GUS badał co roku także poziom kompetencji cyfrowych wśród osób korzystających z internetu. Rozróżniane były osoby: nieposiadające żadnych ogólnych umiejętności cyfrowych, posiadające niskie umiejętności cyfrowe, posiadające podstawowe umiejętności cyfrowe, posiadające ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe. Przez umiejętności cyfrowe rozumiano umiejętności informacyjne, komunikacyjne, rozwiązywania problemów oraz związane z oprogramowaniem. Wśród osób w wieku 65–74 lata takimi umiejętnościami dysponuje wciąż mniej niż połowa populacji w tym wieku i w większości przypadków są to umiejętności niskie, pomimo że w tym zakresie także widać przyrost z roku na rok. W 2017 r. takie umiejętności posiadało 20% osób w wieku 65–74, a w roku 2020 – 30,4%. Zdecydowanie najwięcej osób w tym wieku nie korzysta z internetu lub korzysta, ale nie ma żadnych umiejętności cyfrowych, przy czym tu odsetek wyraźnie zmalał – z blisko 72% w 2017 r. do 59,5 w 2020 r. W 2021 r. GUS tego zagadnienia nie zbadał. Szczegółowe wyniki badań przeprowadzonych w latach 2017–2020 przedstawiono w tabeli 2.

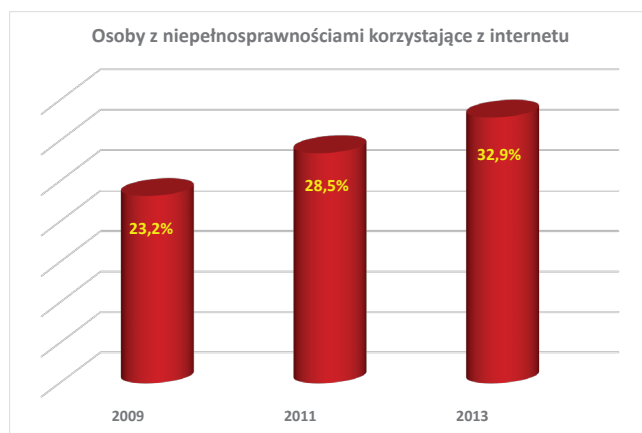
Tabela 2. Kompetencje cyfrowe starszych osób w latach 2017–2020

	2017	2018	2019	2020	2021
	odsetek w populacji osób w wieku 65–74 lata				
Osoby posiadające ponadpodstawowe umiejętności cyfrowe	1,9	2,2	2	2,3	bd
Osoby posiadające podstawowe umiejętności cyfrowe	6,2	6,9	6,9	7,8	bd
Osoby posiadające niskie umiejętności cyfrowe	20	23,6	26,2	30,4	bd
Osoby niekorzystające z internetu lub korzystające, ale nieposiadające żadnych umiejętności cyfrowych	71,9	67,3	64,9	59,5	bd

Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2017; GUS, 2018; GUS, 2019a; GUS, 2020.

Dane dotyczące korzystania z internetu przez osoby z niepełnosprawnościami są jeszcze mniej aktualne, ponieważ pochodzą z badań „Diagnoza społeczna. Warunki i jakość życia Polaków” z 2009, 2011 i 2013 r. (Garwol, 2019). Wówczas wyniki te również wskazywały na stosunkowo niski odsetek osób z niepełnosprawnościami korzystających z internetu (por. wykres 3). Gdyby przyjąć, że przez kolejne lata przyrost tego odsetka utrzymywał się na podobnym poziomie, to w 2021 r. powinien on osiągnąć ok. 50%.

Wykres 3. Korzystanie z internetu przez osoby niepełnosprawne w latach 2009–2013



Źródło: oprac. własne na podstawie Garwol, 2019.

ROLA DOSTĘPU DO INFORMACJI W ZAPOBIEGANIU WYKLUCZENIA

Na rolę edukacji oraz dostępu do informacji w zapobieganiu wykluczenia społecznego wskazuje wiele opracowań i dokumentów. Międzynarodowym dokumentem, który podnosi tę kwestię, jest *Międzynarodowa strategia działania w kwestii starzenia się społeczeństw*, przyjęta podczas Drugiego Światowego Zgromadzenia na temat starzenia się społeczeństw w Madrycie w 2002 r. Strategia ta zakłada, że uczestniczenie w kształceniu ustawicznym jest jednym ze sposobów przeciwdziałania marginalizacji starszych osób z uwagi na kilka przesłanek: daje szansę na kontynuowanie zatrudnienia, angażuje w działania wolontariackie oraz pozwala w pełni uczestniczyć w życiu społeczeństwa z pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-telekomunikacyjnych (Report, 2002), do których zalicza się m.in. internet. *Ten sposób komunikacji, w przypadku ludzi starszych, często niepełnosprawnych w stopniu uniemożliwiającym przemieszczanie się, może przeciwdziałać ich izolacji i osamotnieniu. Edukację uznano za podstawowy czynnik dalszego produktywnego życia, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i narodowym* (Ziębińska, 2010, s. 57).

Z kolei przywołana wcześniej *Narodowa strategia integracji społecznej dla Polski* po pierwsze wśród grup podatnych na wykluczenie społeczne wymienia *niepełnosprawnych i chronicznie chorych oraz starsze osoby samotne* (Zespół Zadaniowy 2003, s. 66–67). Po drugie wskazuje priorytetowe działania, które należy podejmować w celu skutecznego zwalczania wykluczenia i wymienia wśród nich *działania ułatwiające obywatelom szeroki dostęp do informacji o ich możliwościach, prawach i zobowiązaniach* (Zespół Zadaniowy, 2003, s. 68). W szczególności takie działania, jak *poprawianie dostępu do Internetu oraz poprawianie dostępności dla osób niepełnosprawnych informacji specjalnie przygotowywanych w związku z ich specyficznymi potrzebami* (Zespół Zadaniowy, 2003, s. 70). Katarzyna Garwol natomiast, podsumowując swój przeglądowy artykuł dotyczący tej problematyki, zauważa, że *w najbliższym czasie ważnym elementem [walki z wykluczeniem cyfrowym – przyp. aut.] będzie proces przełamywania barier związanych z brakiem potrzeb, chęci i kompetencji w korzystaniu z osiągnięć cyfryzacji. Dotyczy to zwłaszcza osób starszych i niepełnosprawnych* (Garwol, 2013, s. 64).

ROLA UTW W ZAPOBIEGANIU WYKLUCZENIA

W pracy doktorskiej *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych* jej autorka, konkludując swoje badania i analizę literatury, sformułowała szereg wniosków dotyczących wpływu UTW na życie słuchaczy. Podkreśliła przede wszystkim, że *UTW aktywizują słuchaczy zarówno intelektualnie, ruchowo jak i społecznie, ale zwróciła również uwagę, że Ludzie starsi w Polsce należą do tej grupy osób, która bardzo rzadko korzysta z komputera i Internetu (...). UTW mogą w tej sferze poprawić funkcjonowanie osób starszych. Coraz częściej polskie UTW dostrzegają konieczność realizowania zajęć, które pozwalają ludziom starszym uczestniczyć w życiu społeczeństwa informacyjnego* (Ziębińska, 2010, s. 322–323). Do podobnej konkluzji doszli Lew-Starowicz i Lorecka (2013, s. 48): *Utrzymanie witalności dzięki korzystaniu z oferty Uniwer-*

syntetów Trzeciego Wieku, dostosowanej merytorycznie i technologicznie do możliwości i tempa uczenia się seniorów, jest formą aktywizacji dojrzałych obywateli przekładającą się na utrzymanie sprawności intelektualnej, rozwijanie zainteresowań, nabywanie nowych kompetencji i w wielu wypadkach także włączenie cyfrowe.

Z badań przeprowadzonych w 2019 r. przez zespół badawczy przy SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny wynika, że seniorzy coraz rzadziej korzystają z zajęć z obsługi komputera, oferowanych przez UTW. Jest to rezultat pewnej zmiany pokoleniowej – słuchaczami Uniwersytetów Trzeciego Wieku zostają osoby, które już potrafią posługiwać się takim sprzętem. Pomimo tego rola UTW, a w szczególności bezpłatnych lub niskopłatnych zajęć, pozostaje znacząca, gdyż z uwagi na złą sytuację materialną dla wielu seniorów możliwe jest uczestnictwo tylko w takich zajęciach (Sałustowicz i in., 2020). Nadmienić trzeba, że w roku akademickim 2017/2018 kursy komputerowe oferowało 366 z 599 UTW, czyli 61% (GUS, 2019b).

ANALIZA STRON UTW POMIĘDZY 27 STYCZNIA A 22 MARCA 2020 R.

Edukacja seniorów z niepełnosprawnościami ma równie wiele wymiarów, jak edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. W tzw. Warnock Report, opublikowanym w Wielkiej Brytanii w 1978 r. (Krzyżyk, 2012; Olechowska, 2016; Zaremba, 2014), w którym po raz pierwszy oficjalnie użyto terminu „specjalne potrzeby edukacyjne”, wyodrębniono trzy zakresy niezbędnego wsparcia: dydaktyczne, techniczne i psychospołeczne. Wsparcie dydaktyczne wiąże się z doбором treści i metod nauczania, techniczne opiera się na dostosowaniu środowiska fizycznego oraz udostępnieniu odpowiednich urządzeń i środków dydaktycznych, a psychospołeczne wymaga zbudowania sprzyjających warunków emocjonalnych. Chodzi więc nie tylko o stosowaną metodykę, program nauczania i odpowiednią atmosferę, ale także o dostępność architektoniczną, cyfrową czy informacyjną i komunikacji.

O ile konieczność zapewnienia dostępności edukacji dla dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest w taki czy inny sposób uregulowana przepisami prawnymi, to dostępność edukacji dla starszych osób z niepełnosprawnościami jest w dużej mierze uzależniona od świadomości i dobrej woli organizatorów form kształcenia przeznaczonych dla seniorów. Autorka tego artykułu postanowiła przyjrzeć się bliżej temu tematowi i na początku 2020 r. przeprowadziła analizę 148 stron internetowych Uniwersytetów Trzeciego Wieku, co stanowi ok. 23 proc. wszystkich UTW istniejących w Polsce wg danych z 2018 r. (Wojtyńska, 2020b).

Strony do analizy zostały tak wybrane z bazy UTW¹, by próba objęła minimum 14% UTW z każdego województwa i aby został w przybliżeniu zachowany rozkład form or-

¹ Baza UTW sporządzona na potrzeby badania „Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów” zrealizowanego w 2016 r. przez firmę ProVision Solutions, a współfinansowanego przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

ganizacyjno-prawnych, analogiczny do rozkładu form Uniwersytetów Trzeciego Wieku przebadanych przez GUS (por. tabela 3). Najwięcej było stron stowarzyszeń – nieco ponad 41%, a na następnym miejscu – szkół wyższych – prawie 36%.

Tabela 3. Informacja nt. przeanalizowanych w 2020 r. stron internetowych Uniwersytetów Trzeciego Wieku w świetle statystyki GUS (2019b), z podziałem na formy organizacyjno-prawne

Forma organizacyjno-prawna UTW	Liczba UTW w roku akademickim 2017/2018 wg GUS (2019 b)	Strony internetowe UTW przeanalizowane w okresie styczeń-marzec 2020	
		w liczbach bezwzględnych	w procentach [%]
1. stowarzyszenie, którego główną formą działalności jest UTW	268	61	41,2
2. fundacja, której główną formą działalności jest UTW	5	1	0,7
3. organizacja pozarządowa, której główna forma działalności jest inna niż UTW	63	8	5,4
4. szkoła wyższa	129	53	35,8
5. centrum kształcenia ustawicznego	6	3	2
6. dom, ośrodek kultury	106	16	10,8
7. biblioteka	6	4	2,7
8. instytucja pomocy społecznej	5	1	0,7
9. inna jednostka powołana przez urząd gminy, miasta	5	1	0,7
10. inna forma	6	0	0
Razem	599	148	100

Źródło: oprac. własne.

Z ostatniego raportu GUS dotyczącego Uniwersytetów Trzeciego Wieku (GUS, 2019b) wynika, że w roku akademickim 2017/2018 roku mniej niż 8 proc. z ponad 113 tys. uczestników miało prawo do renty (niekoniecznie wynikającej z tytułu niezdolności do pracy), co oznacza, że grupa osób uznawanych prawnie za niepełnosprawne była jeszcze mniejsza. Jednocześnie blisko 45% z 599 uczestniczących w badaniu GUS UTW deklarowało uwzględnianie w swojej ofercie potrzeb szkoleniowych osób z niepełnosprawnościami.

Jednak wyniki badania przeprowadzonego na początku 2020 r., które miało odpowiedzieć na pytanie: czy i jakie oferty kierowane są do osób z niepełnosprawnościami, pokazały mało optymistyczny obraz. Pomimo zapisów w statutach stowarzyszeń prowadzących Uniwersytety Trzeciego Wieku, stawiających sobie za cel „działania na rzecz

osób niepełnosprawnych”, tylko kilka z nich kierowało komunikaty wprost do seniorów z niepełnosprawnościami. W sumie niecałe 11% z poddanych analizie stron zawierało informacje, które w jakiś sposób dotyczyły problematyki niepełnosprawności. Dodatkowo nieco ponad 14% spośród wziętych pod uwagę UTW korzystało z dostępnej architektonicznie infrastruktury wyższych uczelni.

DOKUMENTY DOTYCZĄCE DOSTĘPNOŚCI

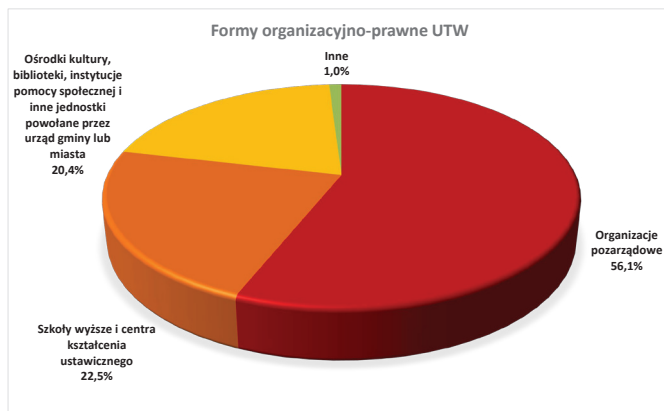
Pierwszym formalnym dokumentem, który mógł coś zmienić w zakresie dostępności Uniwersytetów Trzeciego Wieku, ale tylko w przypadku UTW realizujących projekty finansowane ze środków unijnych, były *Standardy dostępności dla polityki spójności 2014–2020*, stanowiące załącznik do *Wytycznych w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020*, wprowadzone przez Ministerstwo Inwestycji i Rozwoju 5 kwietnia 2018 r. Miały one zastosowanie do wszystkich projektów wyłonionych w wyniku konkursów lub wezwania do złożenia wniosku o dofinansowanie projektu, ogłoszonych po dniu podpisania powyższych wytycznych.

Zdecydowanie bardziej znaczące zmiany w tym zakresie mogłyby wnieść przyjęte w 2019 r. ustawy: z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848) oraz ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz.U. 2019 poz. 1696). Pierwsza z tych ustaw, dotycząca dostępności cyfrowej stron internetowych, wymaga m.in. sporządzenia tzw. deklaracji dostępności strony internetowej lub aplikacji mobilnej podmiotu publicznego, która musi być udostępniona na stronie internetowej danego podmiotu i aktualizowana do 31 marca każdego roku. Dla stron opublikowanych przed 23 września 2018 r. obowiązek ten rozpoczął się w 2020 r., dla stron opublikowanych po tej dacie – rok wcześniej. Druga z tych ustaw, dotycząca zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, nałożyła na podmioty publiczne m.in. obowiązek wyznaczenia tzw. koordynatorów do spraw dostępności oraz opracowywania co 4 lata raportów o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami w tych podmiotach. Raporty te powinny być sporządzane najpóźniej do 31 marca danego roku, przekazywane do ministra właściwego do spraw rozwoju regionalnego lub właściwego miejscowo wojewody i publikowane w Biuletynie Informacji Publicznej danego podmiotu lub na jego stronie internetowej. Pierwsze raporty miały być opracowane do 31 marca 2021 r.

Powstaje pytanie, jakie zastosowanie mają te dokumenty w przypadku Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Z raportu GUS i analizy stron wynika, że łącznie ok. 30% UTW jest prowadzonych przez podmioty publiczne lub korzysta z ich infrastruktury (pomieszczeń, strony internetowej). Trzeba bowiem do nich zaliczyć wszystkie UTW prowadzone przez ośrodki kultury, biblioteki, instytucje pomocy społecznej i inne jednostki powołane przez urząd gminy lub miasta, publiczne szkoły wyższe i centra kształcenia ustawicznego

oraz stowarzyszenia wspierane przez te podmioty. Rozkład skategoryzowanych form organizacyjno-prawnych Uniwersytetów Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018 przedstawiono na wykresie 4.

Wykres 4. Formy organizacyjno-prawne Uniwersytetów Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018



Źródło: oprac. własne na podstawie GUS, 2019b.

ANALIZA STRON UTW POMIĘDZY 1 A 30 KWIETNIA 2022 R.

W momencie wprowadzenia lockdownu w 2020 r. z powodu pandemii COVID-19, kiedy wszystkie szkoły przeszły na nauczanie zdalne, Ministerstwo Edukacji Narodowej zaproponowało korzystanie z dostosowanych do standardu WCAG (*Web Content Accessibility Guidelines*) materiałów zamieszczonych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej. Uniwersytety Trzeciego Wieku nie były w tak dobrej sytuacji. Początkowo wszystkie Uniwersytety Trzeciego Wieku zawiesiły działalność, jednak część z nich z czasem zorganizowała zajęcia online lub udostępniła nagrania wykładów. Sytuacja ta dla wielu seniorów – nie tylko tych z niepełnosprawnościami – mogła być szansą na uczestnictwo w aktywnościach, do których wcześniej nie mieli dostępu z uwagi na architektoniczne czy transportowe bariery. Warunkiem było dysponowanie możliwościami i umiejętnościami korzystania z internetu oraz odpowiedniego sprzętu i oprogramowania. A w przypadku osób ze specjalnymi potrzebami – także dostępności informacji o tych zajęciach na stronach UTW.

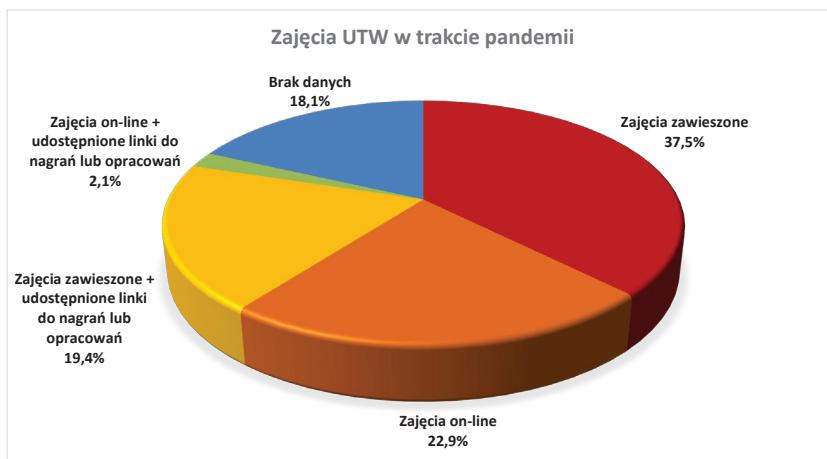
Analizie zostały poddane strony tych samych Uniwersytetów Trzeciego Wieku, co na początku 2020 r. Cztery z nich przestały istnieć, w związku z czym ostatecznie dane pochodzą ze 144 stron. Zniknął jeden UTW prowadzony przez organizację pozarządową, dla której UTW nie był główną działalnością i trzy prowadzone przez niepubliczne szkoły wyższe. Ponadto w dwóch przypadkach zmieniła się forma organizacyjno-prawna: je-

den uniwersytet z prowadzonego przez bibliotekę zmienił się w stowarzyszenie, a drugi z prowadzonego przez szkołę wyższą – w prowadzony przez bibliotekę. Wykaz przeanalizowanych stron internetowych, pogrupowanych według województw, zawiera załącznik nr 1 (na końcu rozdziału).

Celem przeprowadzonej analizy stron było pozyskanie informacji na temat działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku w trakcie pandemii (po ogłoszeniu lockdownu) oraz po zniesieniu obostrzeń. Analizie podlegały treści komunikatów i aktualności, zwłaszcza zaproszenia do udziału w planowanych wydarzeniach i harmonogramy zajęć.

Z analizy treści stron wynika, że całkowicie zawiesiło zajęcia i działalność mniej niż 38% UTW (54). Więcej – ponad 44% UTW w takiej czy innej formie oferowało zajęcia swoim słuchaczom. Część (32 UTW – 22%) zaproponowała zajęcia online za pomocą platform internetowych typu Zoom lub Teams. W jednym przypadku powstała nawet własna platforma, zaprojektowana specjalnie pod potrzeby UTW. Oczywiście propozycja zajęć online była węższa niż oferowana przed pandemią. Najczęściej były to wykłady, w nielicznych przypadkach również warsztaty lub lektoraty. Część UTW udostępniała zajęcia prowadzone przez inne uniwersytety. Druga, podobnie liczna grupa UTW (29 – 20%) nie prowadziła zajęć w czasie rzeczywistym, ale udostępniała linki do nagranych wykładów lub innych zajęć – warsztatów czy zajęć ruchowych. Były to filmy własne lub zrealizowane przez inne podmioty, w tym UTW. Część uniwersytetów oferowała wykłady w formie prezentacji lub tekstów do czytania. Jeden z UTW co tydzień wieszał na swojej stronie wykaz zadań do wykonania przez słuchaczy w danym tygodniu. Trzy uniwersytety zdecydowały się na obie formy kontaktu – online i linki do nagrań lub opracowań. W przypadku 18% przeanalizowanych stron Uniwersytetów Trzeciego Wieku nie było możliwe ustalenie, jak działały te UTW w okresie pandemii, ponieważ nie publikują one archiwalnych informacji (por. wykres 5).

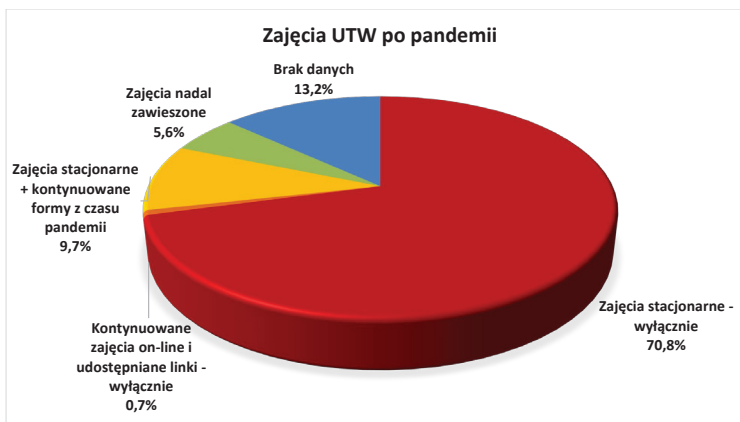
Wykres 5. Działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku w trakcie pandemii COVID-19



Źródło: oprac. własne.

Po zniesieniu lockdownu i oficjalnym ogłoszeniu, że pandemia ma się ku końcowi, zdecydowana większość UTW (ponad 70%) powróciła do zajęć stacjonarnych. Kilka- naście uniwersytetów zdecydowało się na połączenie obu form zajęć – część w formie stacjonarnej, a część w takiej formie, w jakiej prowadziły je w trakcie pandemii. Tylko jeden UTW kontynuował zajęcia w formie online, a 8 miało w kwietniu 2022 r. nadal całkowicie zawieszoną działalność. Blisko 20 UTW (13,2%) zamieszcza na swojej stronie różnego rodzaju aktualności dla swoich słuchaczy, w tym oferty wyjazdów czy imprez sportowych, ale nie ma żadnych informacji na temat stałych zajęć (por. wykres 6).

Wykres 6. Działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku po pandemii COVID-19



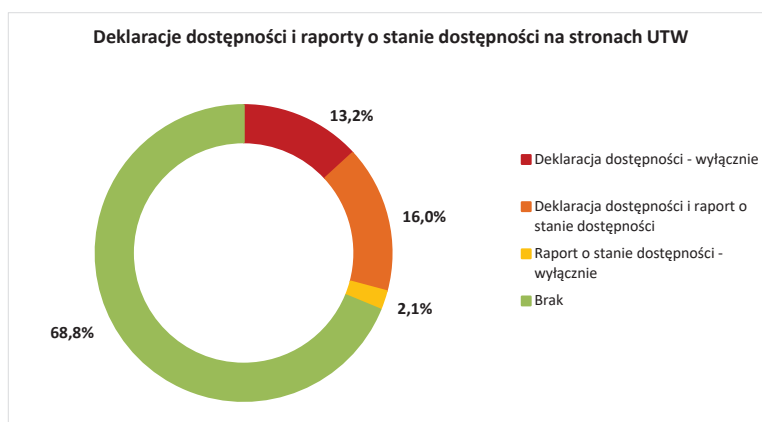
Źródło: oprac. własne.

Z komentarzy użytkowników stron internetowych UTW wynika, że zdecydowana większość uczestników z ulgą i radością przyjęła powrót do stacjonarnej formy zajęć i osobistych kontaktów. Tylko w jednym przypadku pojawiły się głosy oburzenia, dlatego przywraca się stacjonarne spotkania, pomimo że zagrożenie nadal istnieje. Ten stosunek seniorów do zajęć online potwierdzają wyniki badania zrealizowanego przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, przedstawione w raporcie *Zoom na UTW w pandemii COVID-19*. W opinii liderki Uniwersytetów Trzeciego Wieku *zainteresowanie zajęciami online (...) jest silnie skorelowane z wiekiem. (...) Zajęcia zdalne mogą cieszyć się zainteresowaniem wśród starszych dorosłych w III wieku, szczególnie jeśli są przyzwyczajeni do takiej formy kontaktu i/lub gdy odbywają się w gronie osób wcześniej znanych. Były one wówczas odbierane jako naturalna kontynuacja programu oraz współdziałania w grupie. (...) Jednak nie odgrywała ona roli wśród starszych słuchaczy, powyżej 80. r.ż. – te osoby nie podejmowały prób korzystania z narzędzi cyfrowych, nie były też zainteresowane przyswojeniem wiedzy bez osobistego kontaktu. Dla najstarszych słuchaczy oferta zdalnych zajęć nie jest ani atrakcyjna, ani dostępna. Wykluczenie może wynikać albo z barier instytucjonalnych, albo indywidualnych motywacji. (...) planując przyszłe działania skierowane do słuchaczy w IV wieku, należy*

przewidzieć inne niż zdalne formy podtrzymania kontaktu (Rosochacka-Gmitrzak, 2021, s. 12). To zdanie potwierdziły słuchaczki UTW, wg których zdalna forma zajęć i korzystanie z informacji zamieszczanych na stronach internetowych były rozwiązaniami skutecznymi tylko w sytuacji, gdy uczestnicy UTW byli do tego wcześniej przygotowani i przyzwyczajeni – a przede wszystkim mieli internet.

W międzyczasie na stronach internetowych UTW zaszło trochę zmian. Mianowicie w wyniku wejścia w życie omówionych wcześniej aktów prawnych z zakresu dostępności – na stronach niektórych UTW pojawiły się deklaracje dostępności dotyczące tych stron, a w Biuletynach Informacji Publicznej podmiotów publicznych, które z UTW współpracują lub je prowadzą – raporty o stanie zapewniania dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami w tych podmiotach. Trzeba podkreślić, że pojawiły się tylko na niektórych stronach – jeden z tych dokumentów lub oba zostały zamieszczone łącznie w przypadku 45 UTW. Czyli dla blisko 70% stron żaden z tych dokumentów nie został sporządzony (por. wykres 7). W dwóch przypadkach odnośniki do deklaracji dostępności były, ale prowadziły do ogólnych, niewypełnionych danymi szablonów.

Wykres 7. Deklaracje dostępności i raporty o stanie dostępności na stronach Uniwersytetów Trzeciego Wieku



Źródło: oprac. własne.

Co ważne – tylko 3 podmioty zadeklarowały pełną zgodność strony internetowej z wymaganiami ustawy o dostępności cyfrowej stron internetowych. Pozostałe określiły ją jako „częściową zgodność”.

Oczywiście wszystkie strony, na których zamieszczono deklaracje dostępności, to strony należące do podmiotów publicznych. Wśród nich 42,2% to strony UTW związane ze szkołami wyższymi, tyle samo – z ośrodkami kultury, bibliotekami, instytucjami pomocy społecznej lub innymi jednostkami powołanymi przez urząd gminy lub miasta. Natomiast 15,6% to strony organizacji pozarządowych, które korzystają ze wsparcia podmiotu publicznego i jego strony (por. wykres 8).

Wykres 8. Uniwersytety Trzeciego Wieku posiadające na stronach internetowych deklaracje dostępności lub raporty o stanie dostępności – wg form organizacyjno-prawnych



Źródło: oprac. własne.

Biorąc pod uwagę całą przebadaną próbę, widać, że deklaracje dostępności lub raporty o stanie dostępności zamieściła większość publicznych podmiotów (86,4%), jedna trzecia spośród uczelni i CKU (35,8%) oraz jedna dziesiąta organizacji pozarządowych. Szczegółowe wyniki przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Uniwersytety Trzeciego Wieku posiadające na stronach internetowych deklaracje dostępności lub raporty o stanie dostępności – udział w liczbie wszystkich stron UTW przeanalizowanych w 2022 r.

Forma organizacyjno-prawna UTW	Liczba UTW w próbie	W tym UTW ze zbadaną dostępnością	
		w liczbach bezwzględnych	w procentach [%]
Organizacje pozarządowe	69	7	10,1
Szkoły wyższe i centra kształcenia ustawicznego	53	19	35,8
Ośrodki kultury, biblioteki, instytucje pomocy społecznej i inne jednostki powołane przez urząd gminy lub miasta	22	19	86,4
Razem	144	45	31,3

Źródło: oprac. własne.

Podsumowując, można powiedzieć, że zawieszenie stacjonarnych zajęć podczas pandemii COVID-19 i związanego z nią lockdownu mogło potencjalnie stanowić szansę na uczestnictwo w zajęciach Uniwersytetów Trzeciego Wieku dla tych seniorów, którzy przed pandemią nie mogli korzystać z oferty UTW z uwagi na architektoniczne czy transportowe bariery. Jednak biorąc pod uwagę wypowiedzi uczestniczek badania „Zoom na UTW w pandemii COVID-19” jest mało prawdopodobne, by w zajęciach online uczestniczył ktokolwiek nowy, niebędący wcześniej słuchaczem UTW. Z drugiej strony trzeba zauważyć, że zainteresowanie zajęciami online będzie rosło. W wiek senioralny wchodzi bowiem pokolenie, dla którego obsługa komputera i korzystanie z nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych nie stanowi już większego problemu. Autorzy publikacji podsumowującej wyniki projektu badawczego „Rola UTW w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów” wśród najważniejszych potencjalnych obszarów rozwoju UTW wskazali przesunięcie części działalności UTW do przestrzeni internetowej (Sałustowicz i in., 2020, s. 163).

Dostępność stron internetowych UTW pozostawia jednak wiele do życzenia. Pozytywnym aspektem wprowadzonych ustaw jest natomiast zwrócenie uwagi na problem, który wcześniej nie był dostrzegany i budowanie świadomości w zakresie zapewniania szeroko rozumianej dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Jest więc szansa, że wśród słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku będzie z czasem przybywało seniorów z niepełnosprawnościami – jeśli nie na zajęciach stacjonarnych, to przynajmniej w formule zdalnej.

BIBLIOGRAFIA

- Batorski, D., Płoszaj, A. (2012). *Diagnoza i rekomendacje w obszarze kompetencji cyfrowych społeczeństwa kompetencji cyfrowych społeczeństwa i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu i przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu w kontekście zaprogramowania wsparcia w latach 2014–2020*. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego. https://www.euroreg.uw.edu.pl/dane/web_euroreg_publications_files/3513/ekspertyza_mrr_kompetencjcyfrowe_2014-2020.pdf
- Czapiński, J., Panek, T. (2015). *Diagnoza Społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Rada Monitoringu Społecznego. http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2015.pdf
- Garwol, K. (2019). Stopień umiejętności korzystania z technologii cyfrowych a wykluczenie społeczne na przykładzie osób niepełnosprawnych, starszych i ubogich. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 2(58), 47–68. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-35629e8e-5ae9-46eb-8e25-a5fa63424eeb/c/tekst_4_Katarzyna_Garwol.pdf
- GUS (2016). *Stan zdrowia ludności Polski w 2014 r.* Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2017). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2013–2017*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2018). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2014–2018*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019a). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce. Wyniki badań statystycznych z lat 2015–2019*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2019b). *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2020). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2020 r.* Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2021a). *Społeczeństwo informacyjne w Polsce w 2021 r.* Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2021b). *Stan zdrowia ludności Polski w 2019 r.* Główny Urząd Statystyczny.
- GUS (2022). *Informacja o wstępnych wynikach Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2021*. Główny Urząd Statystyczny.
- Krzyżyk, D. (2012). Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży – zarys problematyki. W: A. Guzy, D. Krzyżyk (red.), *Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. T. 1* (s. 7–16). Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Lew-Starowicz, R., Lorecka, K. (2013). *Włączenie cyfrowe – droga do reintegracji społecznej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Olechowska, A. (2016). *Specjalne potrzeby edukacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Report of the Second World Assembly on Ageing (2002). United Nations. <https://unece.org/fileadmin/DAM/pau/MIPAA.pdf>
- Rosochacka-Gmitrzak, M. (2021). *Zoom na UTW w pandemii COVID-19. Raport z badania*. Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę”, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności. https://utwdlaspolecznosci.pl/wp-content/uploads/2021/10/Raport_Zoom-na-UTW-w-czasie-pandemii.pdf

- Sałustowicz, P., Goryńska-Bittner, B., Kokociński, M., Prysłowska-Kamińska, A. (2020). *Potrzeby edukacyjne seniorów a Uniwersytet Trzeciego Wieku*. Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Sochańska-Kawiecka, M., Kołakowska-Seroczyńska, Z., Zielińska, D., Makowska-Belta, E., Ziewiec, P. (2017). *Badanie potrzeb osób niepełnosprawnych*. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. https://www.pfron.org.pl/fileadmin/Badania_i_analizy/Badanie_potrzeb_ON/Raport_koncowy_badanie_potrzeb_ON.pdf?utm_campaign=pfron&utm_source=df&utm_medium=download
- Szarfenberg, R. (2010). Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Perspektywa poznawcza* (s. 115–136). Dom Wydawniczy ELIPSA.
- Widawska, E., Wysocka, E., Wieczorek, Z. (2014). *Wyznaczniki wykluczenia cyfrowego i dostępności stron internetowych instytucji publicznych*. Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Wojtyńska, J. (2020a). Niepełnosprawni seniorzy – problemy operacjonalizacji pojęcia. W: G. Całek, J. Niedbalski, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością* (s. 255–273). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wojtyńska, J. (2020b). Problemy dostępności Uniwersytetów Trzeciego Wieku dla niepełnosprawnych seniorów. *Studia humanistyczne AGH*, 3, vol. 19, 93–121. <https://doi.org/10.7494/human.2020.19.3.93>
- Zaremba, L. (2014). *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. Ośrodek Rozwoju Edukacji. <http://bc.ore.edu.pl/dlibra>
- Zespół Zadaniowy ds. Reintegracji Społecznej (2003). *Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*. Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2012/08/nsis_2000.pdf
- Ziębińska, B. (2010). *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje przeciwdziałające marginalizacji osób starszych*. Uniwersytet Śląski w Katowicach Wydział Nauk Społecznych. <https://www.sbc.org.pl/dlibra/show-content/publication/edition/7028?id=7028>

AKTY PRAWNE

- MIiR (2018). Standardy dostępności dla polityki spójności 2014–2020 – Załącznik nr 2 do: Wytyczne w zakresie realizacji zasady równości szans i niedyskryminacji, w tym dostępności dla osób z niepełnosprawnościami oraz zasady równości szans kobiet i mężczyzn w ramach funduszy unijnych na lata 2014–2020. Minister Inwestycji i Rozwoju. https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/media/55001/Zalacznik_nr_2_do_Wytycznych_w_zakresie_rownosc_i_zatwierdzone_050418.pdf
- Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych. Dz.U. 2019 poz. 848.
- Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Dz.U. 2019 poz. 1696.

Załącznik nr 1. Wykaz przeanalizowanych stron internetowych według województw

Lp.	Nazwa	Forma organizacyjno-prawna	Adres strony internetowej	Data dostępu
Województwo dolnośląskie				
1.	Bielawski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.butw.pl	1.04.2022
2.	Bierutowski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Ośrodku Kultury i Sportu	dom, ośrodek kultury	https://okiswbierutowie.pl/bierutowski-universytet-trzeciego-wieku/	1.04.2022
3.	Dzierżoniowski Uniwersytet Trzeciego Wieku	fundacja	https://www.facebook.com/Dzier%C5%BConiowski-Uniwersytet-Trzeciego-Wieku-737481656389112/	1.04.2022
4.	Karkonoski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Jeleniej Górze	szkoła wyższa	http://www.kpswjg.pl/pl/kutw	1.04.2022
5.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy	szkoła wyższa	http://www.pwsz.legnica.edu.pl/strona-1742-utw_onas-4	1.04.2022
6.	Stowarzyszenie Pożytku Publicznego Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://pl-pl.facebook.com/utw-milicz/	1.04.2022
7.	Polkowicki Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Uczelni Jana Wyżykowskiego	szkoła wyższa	http://putw.ujw.pl/index.php?id=info	1.04.2022
8.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wałbrzyskiej Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości	szkoła wyższa	https://wvszip.pl/universytet-iii-wieku/	1.04.2022
9.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim	szkoła wyższa	http://utw.uni.wroc.pl/	1.04.2022
10.	Uniwersytet Trzeciego Wieku na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu	szkoła wyższa	http://www.ue.wroc.pl/universytet_iii_wieku/1817/universytet_trzeciego_wieku_oddzial_we_wroclawiu.html	1.04.2022

11.	Międzykulturowa Akademia Trzeciego Wieku Przy Ewangelikalnej Wyższej Szkole Teologicznej	szkoła wyższa	https://www.ewst.pl/matw/	1.04.2022
12.	Uniwersytet Otwarty przy Uniwersytecie Przyrodniczym we Wrocławiu	szkoła wyższa	http://otwarty.up.wroc.pl/	1.04.2022
Województwo kujawsko-pomorskie				
13.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Miejskim Domu Kultury	dom, ośrodek kultury	http://mdkbarcin.com.pl/	1.04.2022
14.	Kujawski Uniwersytet Trzeciego Wieku	dom, ośrodek kultury	https://kpck.pl/kujawski-universytet-trzeciego-wieku/	1.04.2022
15.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Gospodarki	szkoła wyższa	http://www.u3w.byd.pl/id,1/strona-glowna	1.04.2022
16.	Kazimierzowski Uniwersytet Trzeciego Wieku	szkoła wyższa	http://kutw.pl/	1.04.2022
17.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Technologiczno-Przyrodniczym w Bydgoszczy	szkoła wyższa	http://utw.utp.edu.pl/	1.04.2022
18.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Chełmińskim Domu Kultury	dom, ośrodek kultury	https://chdk.pl/animacja-kultury/universytet-trzeciego-wieku/	1.04.2022
19.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wyższej Szkole Zarządzania Środowiskiem	szkoła wyższa	http://www.wszs.tuchola.pl/uczelnia/universytet3wieku	1.04.2022
20.	Włocławski Uniwersytet Trzeciego Wieku	centrum kształcenia ustawicznego	https://wutw.ckziu.wloclawek.pl/	1.04.2022
21.	Stowarzyszenie Włocławski Uniwersytet Seniora	stowarzyszenie	http://ksw.wloclawek.pl/dzialania/kujawsko-dobrzynski-universytet-trzeciego-wieku/stowarzyszenie-wloclawski-universytet-seniora/	1.04.2022
22.	Uniwersytet Trzeciego Wieku WSG Cekcyn – filia	szkoła wyższa	http://www.u3w.byd.pl/id,121/cekczyn	1.04.2022
23.	Uniwersytet Trzeciego Wieku WSG Brzoza – filia	szkoła wyższa	http://www.u3w.byd.pl/id,69/brzoza-gm-nowa-wies-wielka	1.04.2022

24.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Grudziądzu przy Wyższej Szkole Demokracji	szkoła wyższa	http://wsd.info.pl/universytet-trzeciego-wieku.html	1.04.2022
Województwo lubelskie				
25.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Państwowej Szkoły Wyższej PSW im. Papieża Jana Pawła II	szkoła wyższa	http://www.utw.pswbp.pl/	2.04.2022
26.	Stowarzyszenie Biłgorajski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://pl-pl.facebook.com/pages/category/Community-College/Uniwersytet-Trzeciego-Wieku-w-Bi-%C5%82goraju-153858741637297/	2.04.2022
27.	Lubelski Uniwersytet Trzeciego Wieku	organizacja pozarządowa	http://utw.lublin.pl/	2.04.2022
Województwo lubuskie				
28.	Drezdenecki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://www.facebook.com/Uniwersytet-Trzeciego-Wieku-w-Drezdenku-2113434555376558/	4.04.2022
29.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://utw-gorzow.pl/	4.04.2022
30.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Gubinie przy Gubińskim Domu Kultury	dom, ośrodek kultury	https://gdk24.pl/category/universytet-iii-wieku/	6.04.2022
31.	Zbąszyński Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://zbaszynek.pl/PL/3245/ZUTW/#	6.04.2022
32.	Uniwersytet Trzeciego Wieku we Wschowie	dom, ośrodek kultury	http://utw.zw.pl/	6.04.2022
Województwo łódzkie				
33.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Belchatowie	dom, ośrodek kultury	https://www.mckbelchatow.pl/universytet-trzeciego-wieku	6.04.2022
34.	Łąski Uniwersytet Trzeciego Wieku	dom, ośrodek kultury	https://laskidomkultury.com.pl/utw/	8.04.2022
35.	Łęczycki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://lutw.pl/	8.04.2022
36.	Uniwersytet Trzeciego Wieku – Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna	szkoła wyższa	http://www.utw.ahe.lodz.pl/	8.04.2022
37.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Politechniki Łódzkiej	szkoła wyższa	https://www.p.lodz.pl/pl/universytet-trzeciego-wieku-politechniki-lodzkiej	8.04.2022

38.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności w Łodzi	szkoła wyższa	http://wsinf.edu.pl/p-5-Uniwersytet-III-Wieku	8.04.2022
39.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Aleksandrowie Łódzkim	biblioteka	https://www.alebiblioteka.pl/utw/	8.04.2022
40.	Bialski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.biblioteka-bialarawska.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=29&Itemid=169	8.04.2022
Województwo małopolskie				
41.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Andrychowie	stowarzyszenie	http://utw.andrychow.eu/	8.04.2022
42.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Brzesku	dom, ośrodki kultury	https://mok-brzesko.pl/utw/	11.04.2022
43.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Chrzanowie	stowarzyszenie	http://www.utw.chrzanow.pl/	11.04.2022
44.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Dąbrowskim Domu Kultury w Dąbrowie Tarnowskiej	stowarzyszenie	http://www.utwdt.pl/	19.04.2022
45.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Politechniki Krakowskiej w Centrum Pedagogiki i Psychologii PK	szkoła wyższa	http://www.cpip.pk.edu.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku/	19.04.2022
46.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Ekonomicznym w Krakowie	szkoła wyższa	https://utw.uek.krakow.pl/	19.04.2022
47.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Rolniczym w Krakowie	szkoła wyższa	https://utw.urk.edu.pl/	19.04.2022
48.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie	szkoła wyższa	http://utw.upjp2.edu.pl/	19.04.2022

49.	Stowarzyszenie Limanowski Uniwersytet Trzeciego Wieku w Limanowej	stowarzyszenie	http://www.utw.limanowa.edu.pl/	19.04.2022
50.	Stowarzyszenie Sądecki Uniwersytet Trzeciego Wieku w Nowym Sączu	stowarzyszenie	http://www.sutw.pl/	19.04.2022
51.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Nowym Targu	stowarzyszenie	http://www.utw.nowy targ.pl/	19.04.2022
52.	Stowarzyszenie Rabczański Uniwersytet Trzeciego Wieku w Rabce Zdroju	stowarzyszenie	http://www.u3w.rabka-net.pl/	19.04.2022
53.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Suchej Beskidzkiej	szkoła wyższa	https://www.wste.edu.pl/studia/uniwersytet-trzeciego-wieku	19.04.2022
54.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie	szkoła wyższa	http://utw.up.krakow.pl/	19.04.2022
Województwo mazowieckie				
55.	Stowarzyszenie Błoński Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://utw.blonie.pl/	21.04.2022
56.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Ośrodku Kultury	dom, ośrodek kultury	http://www.kulturagk.pl/utw	21.04.2022
57.	Stowarzyszenie „EUROPA I MY”	organizacja pozarządowa	http://www.europaimy.org/pl/nasze-dzialania/utw	22.04.2022
58.	Gminny Uniwersytet Trzeciego Wieku	organizacja pozarządowa	http://gutw.gminaleszno.pl/	22.04.2022
59.	Stowarzyszenie Radość Trzeciego Wieku. Miński Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.aktywnyseniormm.pl/	22.04.2022
60.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Politechnice Warszawskiej	szkoła wyższa	http://www.utw.pw.edu.pl/	22.04.2022
61.	Warszawski Uniwersytet Trzeciego Wieku im. Fryderyka Chopina	stowarzyszenie	http://wutw.waw.pl/	22.04.2022

62.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Szkoły Wyższej PR	szkoła wyższa	http://collegiumverum.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku/	22.04.2022
63.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Collegium Civitas w Warszawie	szkoła wyższa	https://www.civitas.edu.pl/pl/oferta-edukacyjna/uniwersytet-trzeciego-wieku-collegium-civitas/czym-jest-utwcc	22.04.2022
64.	Pierwszy Żoliborski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://utwzoliborz.pl/	22.04.2022
65.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Żyrardowie	stowarzyszenie	http://www.utwzyrardow.pl/	22.04.2022
66.	Uniwersytet Otwarty Trzeciego Wieku Towarzystwa Demokratycznego Wschód	organizacja pozarządowa	http://www.tdw.org.pl/tekst,uniwersytet-otwarty-trzeciego-wieku,218.html	22.04.2022
Województwo opolskie				
67.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Brzegu	szkoła wyższa	http://wshe.edu.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku/	23.04.2022
68.	Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Uniwersytetu Trzeciego Wieku im. Marii Bilwin w Głucholazach	stowarzyszenie	http://www.utwglucholazy.pl/	23.04.2022
69.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.sutwkedzierzynkozle.pl/	23.04.2022
Województwo podkarpackie				
70.	Dębicki Uniwersytet Trzeciego Wieku Fundacja PRO EUROPÆ BONO	organizacja pozarządowa	http://www.dutw.pl/	23.04.2022
71.	Mielecki Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Towarzystwie Miłośników Ziemi Mieleckiej	stowarzyszenie	http://www.mutw.mielec.pl/	24.04.2022
72.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Państwowej Uczelni Zawodowej im. prof. Stanisława Tarnowskiego	stowarzyszenie	utw.puz.tarnobrzeg.pl	24.04.2022

73.	Akademia 50+ Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie	szkoła wyższa	https://wsiz.rzeszow.pl/uczelnia/jednostki-wsiiz/inne-jednostki/akademia-50-plus/	24.04.2022
Województwo podlaskie				
74.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Augustowie	stowarzyszenie	https://utwaugustow.blogspot.com/	24.04.2022
75.	Bielskie Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://www.facebook.com/Bielskie-Stowarzyszenie-Universytet-Trzeciego-Wieku-978960628899109/	24.04.2022
76.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Białymstoku	stowarzyszenie	http://utw.uwb.edu.pl/	24.04.2022
77.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Hajnówce	stowarzyszenie	http://www.utw.hajnowka.pl/	24.04.2022
78.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Wysokiem Mazowieckiem	stowarzyszenie	http://www.wysokiemazowieckie.pl/index.php/universytet-trzeciego-wieku	24.04.2022
79.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Sokółce	stowarzyszenie	http://www.utwsokolka.cba.pl/	24.04.2022
80.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Łapach	biblioteka	https://bibliotekalapy.pl/nasza-dzialalnosc/universytet3wieku/	24.04.2022
81.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Grajewie	stowarzyszenie	http://e-grajewo.pl/wiadomosc,Uniwersytet_Trzeciego_Wieku,40115.html	24.04.2022
82.	Siemiatycki Uniwersytet Trzeciego Wieku	dom, ośrodek kultury	https://www.siemiatytcze.eu/pl/informator-miejski/edukacja/universytet-trzeciego-wielku.html	24.04.2022
83.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Ciechanowcu	stowarzyszenie	https://www.facebook.com/pages/category/Non-Governmental-Organization--NGO-/UTW-w-Ciechanowcu-797726263700493/	24.04.2022
84.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Miejskim Ośrodku Kultury w Zambrowie	dom, ośrodek kultury	https://www.mokzambrow.pl/?tre-sc=uniwersytet	24.04.2022
Województwo pomorskie				
85.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Czersku	stowarzyszenie	https://czersk.pl/aktualnosci/71--uniwersytet-trzeciego-wieku	24.04.2022
86.	Gdański Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://gutw.ug.edu.pl/	24.04.2022

87.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku	szkoła wyższa	https://www.ateneum.edu.pl/oferta/uniwersytet-trzeciego-wieku/uniwersytet-trzeciego-wieku/	24.04.2022
88.	Uniwersytet Trzeciego Wieku Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu w Gdańsku	szkoła wyższa	http://utw.awfis.net/	24.04.2022
89.	Pelpliński Uniwersytet Trzeciego Wieku	biblioteka	http://www.uniwersytet.pelplin.pl/	24.04.2022
90.	Gdańska Akademia Seniora	inna jednostka powołana przez urząd gminy, miasta	http://ckziu1.gda.pl/oferta-edukacyjna/gdanska-akademia-seniora	24.04.2022
91.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Redzie przy Stowarzyszeniu Przyjaciół Biblioteki	organizacja pozarządowa	http://www.biblioteka.reda.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku/	24.04.2022
Województwo śląskie				
92.	Bielski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Akademii Techniczno-Humanistycznej	szkoła wyższa	https://www.utw.ath.bielsko.pl/	24.04.2022
93.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej im. W. Korfańskiego	szkoła wyższa	https://www.gwsh.pl/utw/	24.04.2022
94.	Bytomski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Centrum Kształcenia Ustawicznego im. W. Korfańskiego	centrum kształcenia ustawicznego	https://utw.bytom.pl/	24.04.2022
95.	Górnośląski Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Centrum Kształcenia Ustawicznego Ekonomistów	centrum kształcenia ustawicznego	http://www.gutw.pl/index.php	24.04.2022
96.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Czeladzi	biblioteka	https://mbp.czeladz.pl/dla-czytelnikow/uniwersytet-iii-wieku	24.04.2022
97.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wydziale Zarządzania Politechniki Częstochowskiej	szkoła wyższa	https://utw.pcz.pl/	24.04.2022
98.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Pałacu Kultury Zagłębia	dom, ośrodek kultury	http://www.palac.art.pl/pl/strona/uniwersytet-iii-wieku	24.04.2022

99.	Gliwicki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://utwgliwice.wordpress.com/	25.04.2022
100.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Jastrzębiu-Zdroju	szkoła wyższa	http://utw.us.edu.pl/jastrzebie	25.04.2022
101.	Jaworznicki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://jaworznickiutw.pl/	25.04.2022
102.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Uniwersytecie Śląskim	szkoła wyższa	http://utw.us.edu.pl/	25.04.2022
103.	Uniwersytet Trzeciego Wieku WNoZ Śląskiego Uniwersytetu Medycznego	szkoła wyższa	https://sum.edu.pl/aktualnosci-i-komunikaty-utw-wnoz	25.04.2022
104.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Lublińcu	stowarzyszenie	http://utwlubliniec.blogspot.com/	25.04.2022
105.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.utwlazy.pl/	25.04.2022
106.	Porębski Uniwersytet Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Humanitas	szkoła wyższa	https://www.humanitas.edu.pl/UTW_Poreba	25.04.2022
107.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Śląskim Grupa Sosnowiec	szkoła wyższa	http://utw.us.edu.pl/sosnowiec	25.04.2022
108.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Wyższej Szkole Humanitas	szkoła wyższa	https://www.humanitas.edu.pl/UTW_UTW_Humanitas	25.04.2022
109.	Uniwersytet Trzeciego Wieku WFzOML Śląskiego Uniwersytetu Medycznego	szkoła wyższa	https://sum.edu.pl/aktualnosci-i-komunikaty	25.04.2022
110.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Świętochłowicach	stowarzyszenie	http://www.utw-swietochlowice.pl/	26.04.2022
111.	Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Wyższej Szkole Zarządzania i Nauk Społecznych im. ks. Emila Szramka	szkoła wyższa	https://www.ka.edu.pl/tychy/universytet-trzeciego-wieku/	26.04.2022
112.	Uniwersytet Trzeciego Wieku WLZ Śląskiego Uniwersytetu Medycznego	szkoła wyższa	https://sum.edu.pl/aktualnosci-i-komunikaty-utw-wlz	25.04.2022

113.	Zawierciański Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://www.u3wzawiercie.pl/	26.04.2022
114.	Będziński Uniwersytet Trzeciego Wieku	instytucja pomocy społecznej	https://mops.bedzin.pl/36-butw-kategoria	26.04.2022
Województwo świętokrzyskie				
115.	Stowarzyszenie Świętokrzyski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.sutw-kielce.pl/	26.04.2022
116.	Uniwersytet Seniorów	szkoła wyższa	https://uniwersytetotwarty.ujk.edu.pl/uniwersytet-seniorow/o-nas/	26.04.2022
117.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Łagowie	stowarzyszenie	http://www.lagowgmina.pl/asp/pl_start.asp?typ=23&menu=154&strona=1	26.04.2022
118.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości	stowarzyszenie	http://utw.wsbip.edu.pl/index.php	26.04.2022
119.	Sandomierski Uniwersytet Trzeciego Wieku	szkoła wyższa	https://sandomierz.ujk.edu.pl/uniwersytet-iii-wieku/	26.04.2022
120.	Skarżyski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://skarzynski-utw.pl/	26.04.2022
121.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Starachowicach	stowarzyszenie	http://utw.starachowice.pl/	26.04.2022
122.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Opatowie przy Starostwie Powiatowym	stowarzyszenie	https://ookopatow.com/uniwersytet-trzeciego-wieku	27.04.2022
123.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Busku-Zdroju przy Buskim Samorządowym Centrum Kultury	dom, ośrodek kultury	https://www.bsck.busko.pl/utw.html	27.04.2022
124.	Jędrzejowski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.utwjedrzejow.pl/	27.04.2022
125.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Pińczowie przy Centrum Kultury	dom, ośrodek kultury	http://psck.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku/o-uniwersytecie.html	27.04.2022
Województwo warmińsko-mazurskie				
126.	Bartoszycki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://uniwersytet.bartoszyce.pl/	27.04.2022

127.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Braniewie	stowarzyszenie	https://www.facebook.com/Uniwersytet-Trzeciego-Wieku-w-Braniewie-250535925516751/	27.04.2022
128.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Działdowie	stowarzyszenie	http://www.utwdzialdowo.eu/	27.04.2022
129.	Uniwersytet Trzeciego Wieku i Osób Niepełnosprawnych w Elblągu	stowarzyszenie	http://www.utwion.elblag.pl/	27.04.2022
130.	Warmińsko-Mazurski Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://utw.olsztyn.pl/	27.04.2022
Województwo wielkopolskie				
131.	Gnieźnieński Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	https://gutw.edupage.org/	29.04.2022
132.	Stowarzyszenie Uniwersytet Trzeciego Wieku w Lesznie	stowarzyszenie	https://www.utw.leszno.pl/	29.04.2022
133.	Uniwersytet Każdego Wieku Wyższa Szkoła Bankowa w Poznaniu	szkoła wyższa	https://www.wsb.pl/poznan/studii-szkolenia/uniwersytet-kazdego-wieku	29.04.2022
134.	Uniwersytet Trzeciego Wieku „Calisia”	stowarzyszenie	https://calisia.kalisz.pl/	29.04.2022
135.	Otwarta Wszechnica Ekonomiczna „ERGA OMNES” przy Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu	szkoła wyższa	https://ue.poznan.pl/pl/oferta-educyjna,c3/uniwersytet-iii-wieku-,c362/	30.04.2022
136.	Gostyński Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://gutw.logostyn.pl/	30.04.2022
137.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Trzciance	stowarzyszenie	https://pl-pl.facebook.com/UniwersytetTrzeciegoWiekuTrzcianka/	30.04.2022
138.	Uniwersytet Trzeciego Wieku we Wronkach przy Wronieckim Ośrodku Kultury	dom, ośrodek kultury	https://wokwronki.pl/uniwersytet-trzeciego-wieku.html	30.04.2022
Województwo zachodniopomorskie				
139.	Barlinecki Uniwersytet Trzeciego Wieku	stowarzyszenie	http://www.utwbarlinek.pl/	30.04.2022
140.	Drawieński Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Towarzystwie Przyjaciół Ziemi Drawieńskiej	organizacja pozarządowa	https://www.facebook.com/Drawie%C5%84ski-Uniwersytet-Trzeciego-Wieku-164263294097179/	30.04.2022
141.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Kołobrzegu	stowarzyszenie	http://utw.kolobrzeg.eu/	30.04.2022

142.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Politechnice Koszalińskiej	szkoła wyższa	http://utw.tu.koszalin.pl/	30.04.2022
143.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Stargardzie Szczecińskim	stowarzyszenie	https://www.utw.stargard.pl/	30.04.2022
144.	Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczecinie	stowarzyszenie	http://www.sutw.szczecin.pl/chapter_129000.asp	30.04.2022

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ
I SZKOŁA

EDUKACJA
PRZEZ CAŁE ŻYCIE


NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ,
EDUKACJA
I NOWE TECHNOLOGIE

Internet szansą dla dzieci z zespołem Aspergera

Grzegorz Całek

 <https://orcid.org/0000-0002-0952-4826>

Uniwersytet Warszawski

 <https://doi.org/10.18778/8331-115-9.09>

Streszczenie

Artykuł dotyczy dzieci z zespołem Aspergera – czyli całościowymi zaburzeniami rozwoju ze spektrum autyzmu. Zespół Aspergera charakteryzuje się między innymi zaburzeniami interakcji społecznych, brakiem umiejętności współpracy w grupie oraz trudnościami w komunikacji niewerbalnej. Te elementy mają decydujący wpływ na funkcjonowanie uczniów z zespołem Aspergera w grupie rówieśniczej w szkole.

W artykule zostało zaprezentowane, jak problemy dziecka z zespołem Aspergera mogą zostać ograniczone dzięki przeniesieniu znacznej części jego aktywności do internetu. Inaczej mówiąc – komunikacja przez internet może być szansą na lepsze relacje społeczne osób z zespołem Aspergera oraz postępy w ich edukacji.

Słowa kluczowe

edukacja, internet, niepełnosprawność, relacje społeczne, zespół Aspergera.

The Internet as a chance for children with Asperger's syndrome

Abstract

The article concerns children with Asperger's Syndrome, i.e. one of the autism spectrum pervasive developmental disorders. Asperger's syndrome is characterized by such symptoms as social interaction disorders, inability to work in a group and difficulties in non-verbal communication. These symptoms have a major impact on the functioning of students with Asperger's syndrome among their peers at school.

The article explains how to reduce the problems of a child with Asperger's Syndrome by shifting a significant part of his/her activity over to the Internet. Communication via the Internet may be a chance for better social interactions of people with Asperger's syndrome and progress in their education.

Keywords

Asperger's syndrome, disability, education, social relationships, the Internet.

WPROWADZENIE

Od 1996 r., kiedy (poza środowiskiem naukowym) nastąpił rozwój internetu w Polsce¹, obserwować możemy zmieniające się podejście do niego, a zwłaszcza do roli, jaką odgrywa czy może odgrywać w wychowaniu i edukacji dzieci. Na początku XX w. mieliśmy do czynienia z podkreślaniami dużych możliwości, jakie daje dostęp do internetu, wskazywano na jego pozytywny wpływ na rozwój dzieci i ich edukację: *Uczeń, zagłębiając się w zakamarki sieci, odkrywa coraz to nowe informacje, poznaje inne kultury, różne punkty widzenia tej samej sprawy, co wpływa na rozwijanie otwartości i elastyczności myślenia* (Łęska, Łęski, 2001, s. 22). Kilka lat później, doceniając potencjał internetu dla edukacji dzieci i młodzieży, pisano nawet o „szkole on-line” (Łysek, 2005, s. 38–48).

Jednocześnie dynamiczny rozwój internetu sprawił, że zaczęto dość szybko dostrzegać niebezpieczeństwa dla dzieci związane z niekontrolowanym dostępem do sieci. Już w 2004 r. miała miejsce pierwsza kampania społeczna „Dziecko w Sieci”, prowadzona przez Fundację Dzieci Niczyje (obecna nazwa: Dajemy Dzieciom Siłę), której celem było *zwrócenie uwagi dorosłych i dzieci na zagrożenia związane z obecnością pedofilów w Sieci oraz edukacja w zakresie bezpiecznego korzystania z internetu* (za: Łysek, 2007, s. 41).

Z badania EU NET ADB3 przeprowadzonego w latach 2011–2012 wśród nastolatków w siedmiu krajach europejskich (Grecji, Hiszpanii, Islandii, Holandii, Niemczech, Rumunii, Polsce) wynika, że *76,4% nastolatków (14–17 lat) w Polsce doświadczyło co najmniej jednego z typów zagrożeń: agresja elektroniczna, spotkanie z osobą poznaną w internecie, kontakt z pornografią, kontakt z innymi potencjalnie szkodliwymi treściami* (Włodarczyk, 2013, s. 49).

Według badań przeprowadzonych w roku 2016 przez TNS Polska S.A. (na zlecenie Orange Polska, we współpracy z Fundacją Orange i Fundacją Dajemy Dzieciom Siłę) do najczęściej wymienianych przez rodziców zagrożeń przy korzystaniu z internetu należały:

- uzależnienie od internetu;
- nawiązywanie kontaktów, znajomości z obcymi i spotykanie się z osobami poznanyymi w internecie;
- kontakt z niebezpiecznymi treściami (pornograficznymi, wulgarnymi, zawierającymi przemoc, dotyczącymi narkotyków, używek, alkoholu);
- publikowanie lub przesyłanie przez dziecko prywatnych danych, jak adres zamieszkania, numer telefonu itp. lub prywatnych filmów;
- przemoc werbalna w internecie ze strony rówieśników, taka jak: wyzywanie, ośmieszanie, straszenie (TNS Polska S.A., 2016, s. 16).

Z tych samych badań wynika, że 19% dzieci stwierdziło, że zdarzyło im się widzieć strony przeznaczone tylko dla dorosłych, ale aż 89% dzieci przyznało, że widziało treści przeznaczone dla osób dorosłych, twierdząc jednocześnie, iż trafiło na nie przypadkowo

¹ W roku 1996 Telekomunikacja Polska SA uruchomiła ogólnodostępny numer 0-20 21 22, który pozwalał na połączenie się z siecią Internet za pomocą modemu telefonicznego, a firma Polbox udostępniła pierwsze w Polsce darmowe konta e-mail.

(TNS Polska S.A., 2016, s. 42). Rodzice – jak widać świadomi powyższych zagrożeń – deklarowali w tym badaniu, że kontrolują dostęp swoich dzieci do internetu, przy czym dotyczyło to w 63% dostępu do sieci za pomocą laptopa czy komputera, ale już tylko w 23% dostępu za pomocą tabletu (TNS Polska S.A., 2016, s. 12).

Z nowszych analiz (2019) wynika, że blisko połowa nastolatków doświadczyła jakiegoś rodzaju przemocy internetowej, przy czym najczęściej padali ofiarami wyzywania, ośmieszania, poniżania i straszenia. Jednocześnie aż dwie trzecie badanych przyznało, że rodzice nie ustalają z nimi żadnych zasad korzystania z internetu (Bochenek, Lange, 2019, s. 63–81).

Z przytoczonych tutaj pokrótce badań wynika, że zarówno wśród rodziców, jak i dzieci, istnieje świadomość zagrożeń, jakie niesie ze sobą korzystanie z internetu. Jednocześnie widać także, że rodzice w coraz mniejszym stopniu potrafią kontrolować dostęp swoich dzieci do sieci.

W niniejszym tekście zamierzam pokazać dość specyficzną grupę dzieci w wieku szkolnym – dzieci z zespołem Aspergera, które ze względu na swoje zaburzenia (o czym będzie dalej) mają problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem kontaktów z rówieśnikami, a także z dostosowaniem się do zasad panujących w szkole. Doświadczenia w pracy z dziećmi z zespołem Aspergera, a także wypowiedzi rodziców takich dzieci (w trakcie przeprowadzonych wywiadów pogłębionych) pozwalają mi na dokonanie analizy problemów specyficznych dla zespołu Aspergera i odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: czy komunikowanie się dziecka z zespołem Aspergera przez internet może wpłynąć na ograniczenie problemów wynikających z jego całościowych zaburzeń rozwojowych, zwłaszcza w kontekście ich funkcjonowania w systemie edukacji.

ZESPÓŁ ASPERGERA

Nazwa „zespół Aspergera” pochodzi od nazwiska austriackiego psychiatry Hansa Aspergera, który w roku 1944 opisał *pewien określony typ dziecka zaburzonego, używając nazwy psychoza autystyczna* (Kozdroń, 2015, s. 11). Są to całościowe zaburzenia rozwoju ze spektrum autyzmu, których częstość występowania wynosi 1 na 10 tys., a które występują zdecydowanie częściej u chłopców (stosunek do częstości występowania u dziewcząt wynosi 9 do 1) (Rajewski, 2002, s. 651).

W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 zespół Aspergera, oznaczony symbolem F84.5, został scharakteryzowany w następujący sposób: *Jest to zaburzenie o niepewnej wartości nozologicznej, charakteryzujące się takimi samymi nieprawidłowościami w zakresie interakcji społecznych jak autyzm, a także ograniczonym, stereotypowym repertuarem zainteresowań i aktywności. Od autyzmu różni się ono przede wszystkim brakiem ogólnego opóźnienia lub upośledzenia rozwoju mowy i funkcji poznawczych. Zaburzeniu temu często towarzyszy wyraźna niezgrabność i tendencja do utrzymywania się zaburzeń w wieku młodzieńczym i w życiu dorosłym.*

W początkach wieku dojrzałego pojawiają się sporadycznie epizody psychotyczne (WHO, 2008, s. 249). W nowej klasyfikacji ICD-11, która weszła w życie w 2022 r., pojęcie „zespół Aspergera” nie występuje – zostało „wchłonięte” przez szersze pojęcie: „Zaburzenia ze spektrum autyzmu”, oznaczone kodem 6A02 (WHO, 2022)².

Szerszą definicją jest zespół kryteriów diagnostycznych I.C. i C. Gillbergów, którzy wymieniają sześć kluczowych elementów charakterystycznych dla zespołu Aspergera. Są nimi:

- zaburzenia interakcji społecznej, nieumiejętność lub niechęć do współpracy w grupie;
- zaburzenia mowy i języka (opóźniony rozwój mowy, „perfekcyjny” język, pedantyczna mowa, nietypowa prozodia i charakterystyka głosu, trudności rozumienia języka, w szczególności znaczeń przenośnych lub ukrytych);
- bardzo wąskie, specjalistyczne zainteresowania, wręcz obsesyjne zainteresowania jakąś dziedziną;
- zachowania powtarzalne, rutynowe;
- problemy w komunikacji niewerbalnej (ograniczona gestykulacja i ekspresja twarzy, problemy z zachowaniem odpowiedniego dystansu fizycznego, kłopoty z kontaktem wzrokowym);
- nieporadność ruchowa (Gillberg, Gillberg, 1989, s. 631–638).

Dla dalszych rozważań użyteczne będzie przywołanie także opisu T. Attwooda, który wymienia bardziej szczegółowo cechy, jakimi wykazują się dzieci z zespołem Aspergera (znaczna ich część, co oczywiste, pokrywa się z przytoczonymi wcześniej kryteriami diagnostycznymi Gillbergów):

- opóźnione dojrzałość społeczna i rozumienie sytuacji społecznych;
- niedojrzała empatia;
- trudności w nawiązywaniu przyjaźni (bycie obiektem żartów innych dzieci);
- trudności z wyrażaniem i kontrolą emocji;
- niecodzienne umiejętności językowe – zaawansowane słownictwo i gramatyka, lecz opóźniony rozwój umiejętności prowadzenia rozmowy, niezwykła prozodia i skłonność do pedantyzmu;
- niezwykła pod względem intensywności i koncentracji fascynacja jakimś tematem;
- trudności z utrzymaniem uwagi w klasie;
- niezwyklej profil umiejętności uczenia się;
- potrzeba pomocy przy czynnościach wymagających samodzielności (np. jedzenie, ubieranie się, toaleta – umiejętności samoobsługowe) i organizacji;
- niezadarny chód i koordynacja;
- wrażliwość na specyficzne dźwięki, zapachy, struktury czy dotyk (Attwood, 2013, s. 42).

² Warto jednak dodać, że z nowej klasyfikacji korzysta na razie 35 państw na świecie, jest ona dostępna tylko w pięciu językach, a w przygotowaniu jest kolejnych 20 wersji językowych, w tym polska (WHO, 2022) – przyjmuje się, że wdrożenie ICD-11 w Polsce zajmie kilka lat.

Wymienione cechy charakterystyczne dla zespołu Aspergera mają bezpośrednie, negatywne przełożenie na sposób funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera w systemie edukacji. Z badań rodzin dzieci z zespołem Aspergera w Polsce przeprowadzonych przez Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera w 2014 r. wynika, że 87% rodziców badanych rodziców potwierdziło fakt występowania rozmaitych negatywnych reakcji ze strony innych uczniów wobec ich dziecka (Całek, Kwapińska, 2014, s. 26–27). W literaturze zaś możemy spotkać liczne opisy takich zachowań czy reakcji. Jest to na przykład dystansowanie się od dziecka, nieuwzględnianie ucznia w życiu klasy, wyśmiewanie się z jego nieporadności ruchowej czy języka (Całek, 2019, s. 148), a nawet zorganizowane i rozłożone w długim czasie dręczenie dzieci (Harpur i in., 2012, s. 145). Skutkiem tych zachowań i reakcji jest wypychanie ucznia z zespołem Aspergera na margines – poza klasę, dlatego niezwykle celne jest, niestety, stwierdzenie że *w szkole dziecko Asperger jest prawie zawsze samo* (Grand, 2012, s. 22).

KWESTIE METODOLOGICZNE

Punktem wyjścia do głębszych analiz funkcjonowania dzieci z zespołem Aspergera w szkole były wnioski z pierwszych w Polsce badań sytuacji rodzin dzieci z zespołem Aspergera, które zostały przeprowadzone w 2014 r. przez Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera. Zostały one zrealizowane w ramach projektu „Zespół Aspergera – profesjonalnie!” (w latach 2013–2014), finansowanego w ramach szwajcarskiego programu współpracy z nowymi krajami członkowskimi Unii Europejskiej. Badania prowadzone były metodą CAWI od maja do września 2014 r., wzięło w nich udział 153 rodziców (Całek, Kwapińska, 2014). Wnioski z tego badania stały się inspiracją do przeprowadzenia badań jakościowych w celu lepszego zrozumienia zjawisk, które zostały ujawnione.

Z tego powodu w latach 2015–2020 w Polskim Towarzystwie Zespołu Aspergera zostały przeprowadzone wywiady pogłębione. Były to wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, prowadzone najczęściej w domach rodziców, niemal wszystkie odbywające się w jednej części, trwające od półtorej do sześciu godzin, nagrywane (oczywiście za zgodą badanych). Ich uczestnikami było 32 rodziców (16 ojców i 16 matek) dzieci z zespołem Aspergera z klas I–III (24 osoby) oraz klas IV–VI (8 osób) – wylosowanych z listy osób, które brały udział we wcześniejszym badaniu CAWI (w roku 2014) lub kontaktowały się w kolejnych latach z fundacją i wyraziły chęć wzięcia udziału w takich tego typu badaniach w przyszłości.

Wywiady dotyczyły właściwie wszystkich aspektów życia dziecka i życia z dzieckiem z zespołem Aspergera – od obserwacji pierwszych symptomów, przez proces dochodzenia do diagnozy, prowadzone terapie, jednak przede wszystkim dotyczyły funkcjonowania dziecka w szkole – a to dlatego, że właśnie w tym środowisku ujawniały się w szczególnie mocny sposób problemy wynikające z zaburzeń dziecka. Ponadto były to problemy, będące głównym wyzwaniem dla rodziców, z którymi przeprowadzano wywiady.

Co ciekawe, w założeniach wstępnych do prowadzonych badań temat miejsca, jakie zajmuje internet (czy – szerzej – komputer) w życiu dziecka nie był w ogóle uwzględ-

niony. Jednakże już po przeprowadzeniu pierwszych wywiadów okazało się, że kwestia korzystania przez dziecko z zespołem Aspergera z komputera i innych zdobyczy techniki (np. smartfon, laptop) jest istotnym elementem jego codzienności, w szczególności tej związanej z budowaniem i utrzymywaniem przez niego w miarę poprawnych, można rzec „normalnych” relacji rówieśniczych.

W tym miejscu warto zwrócić uwagę na wyjątkową okoliczność, która sprawiła, że wcześniejsze refleksje i spostrzeżenia, wynikające z doświadczeń czy wypowiedzi rodziców, które mogły wydawać się rozważaniami nieco teoretycznymi, wiosną 2020 r. zyskały możliwość praktycznego potwierdzenia. Oto w związku z pandemią COVID-19 od 25 marca 2020 r. mieliśmy do czynienia z nauczaniem zdalnym – a więc z sytuacją, którą tutaj opisuję. Bo właśnie wtedy dla młodych ludzi świat ich kontaktów społecznych, a także szkoła zostały „przeniesione” do internetu. Głównymi narzędziami komunikacji stały się media społecznościowe, czaty, e-maile, a w przypadku edukacji – aplikacje do kontaktów online (Zoom, MS Teams itd.), platformy edukacyjne itp. Z edukacją zdalną mieliśmy do czynienia – z różnym nasileniem i w zmieniającej się, różnej formie (por. Całek, 2022) – przez blisko dwa lata.

Dlatego istotnym elementem stały się kolejne wywiady pogłębione, przeprowadzone przeze mnie już po zakończeniu edukacji zdalnej. W marcu 2022 r. przeprowadziłem duże (N=2040) badania internetowe (CAWI) wśród rodziców dzieci z zespołem Aspergera. Badani mieli możliwość pozostawienia swojego adresu poczty elektronicznej, wyrażając w ten sposób chęć wzięcia udziału w drugiej części badania – wywiadach indywidualnych. Takich osób było 564. Z tej grupy wylosowałem do wywiadów 42 rodziców, dbając o proporcjonalną obecność w mojej próbie rodziców dzieci w różnym wieku (do 5 lat, 6–9 lat, 10–14 lat i 15–18 lat), a także uwzględniając płeć dziecka i zróżnicowanie miejsca zamieszkania.

Wywiady odbyły się w sierpniu i wrześniu 2022 r., zdalnie (za pomocą aplikacji Zoom). Były to – jak wcześniej – wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji, trwające od pół do półtorej godziny, nagrywane. Tym razem jednak jednym z istotnych zagadnień było funkcjonowanie dziecka w okresie pandemii COVID-19, w tym korzystanie z komputera i internetu, zarówno w celach edukacyjnych (edukacja zdalna), jak i towarzysko-rozrywkowych.

Spostrzeżenia rodziców udokumentowane podczas prowadzonych wywiadów pogłębionych przed pandemią COVID-19 i po zakończeniu edukacji zdalnej stały się dla mnie inspiracją do dalszych refleksji – poszukiwania odpowiedzi na kluczowe pytanie: czy internet może być dla dzieci z zespołem Aspergera szansą na przełamanie problemów (głównie komunikacyjnych) wynikających z ich zaburzeń – co ma przełożenie na ich edukację oraz relacje z rówieśnikami.

Aby znaleźć odpowiedź na to pytanie, wyodrębniłem z cech charakterystycznych dla zespołu Aspergera (wymienionych przez Gillbergów oraz Attwooda) te, które są szczególnie istotne dla funkcjonowania dziecka z zespołem Aspergera w klasie, a następnie zapisałem je w formie uwypuklającej problem czy trudność wynikającą z danej cechy. W ten sposób powstała lista 13 trudności ucznia wynikających bezpośrednio z zespołu Aspergera:

- 1) problemy w komunikacji niewerbalnej,
- 2) nieumiejętność lub niechęć do współpracy w grupie,
- 3) trudności w nawiązywaniu przyjaźni,
- 4) „dziwny”, specyficzny język,
- 5) nietypowa prozodia i charakterystyka głosu,
- 6) trudności rozumienia języka, w szczególności znaczeń przenośnych i ukrytych,
- 7) trudności z wyrażaniem i kontrolą emocji,
- 8) niezrozumiałe zachowania powtarzalne, rutynowe,
- 9) „dziwne” (specjalistyczne, intensywnie) zainteresowania jakimś tematem,
- 10) trudności z utrzymaniem uwagi w klasie,
- 11) konieczność pomocy przy czynnościach wymagających organizacji,
- 12) niezdarny chód i koordynacja ruchowa,
- 13) (nad)wrażliwość na specyficzne dźwięki, zapachy, struktury czy dotyk.

Powyższe elementy zostały omówione kolejno w następnej części niniejszego tekstu, w konkluzji zaś do każdego omówienia znajduje się jednoznaczne stwierdzenie, w jakim stopniu komunikowanie się dziecka przez internet może wpłynąć na ograniczenie wymienionych problemów wynikających ze specyfiki zespołu Aspergera.

INTERNET A PROBLEMY WYNIKAJĄCE Z ZESPOŁU ASPERGERA

Problemy w komunikacji niewerbalnej. Problemy te związane są z ograniczoną gestykulacją, zazwyczaj „bliską” (czyli przy ciele), często niespójną z treścią przekazu (werbalną). To samo dotyczy ekspresji twarzy, która może być „oszczędna”, nieodpowiadająca przekazowi werbalnemu, a tym samym utrudniająca zrozumienie osoby z zespołem Aspergera. To niezrozumienie może być także pogłębione przez kłopoty dziecka z zespołem Aspergera z kontaktem wzrokowym (brak kontaktu, uciekanie wzrokiem). Ostatnią trudnością, na którą warto wskazać, jest nieumiejętność zachowania odpowiedniego dystansu fizycznego od drugiej osoby – przy czym szczególnie uciążliwy, niekomfortowy dla rozmówcy jest kontakt zbyt bliski.

Z powyższej charakterystyki wynika, że wskazane problemy powinny być ograniczone w bardzo dużym stopniu w trakcie kontaktu przez internet, gdy odbywa się on za pomocą słowa pisanego (e-mail, czat, posty w mediach społecznościowych). Jednak niektóre problemy (ekspresja twarzy, brak kontaktu wzrokowego) wciąż mogą mieć miejsce w przypadku korzystania z kontaktu wideo (np. przez Zoom, Teams), nie mając jednak tak istotnego znaczenia. Jeden z rodziców uczestniczących w wywiadach indywidualnych mówi o tym tak:

To ciekawe, że jak teraz są na kamerkach, to te problemy znikają, bo właściwie wszyscy, czy dorośli, czy dzieci, mają z tym problem, żeby w te kamerki patrzeć, bo patrzą w ekran, a kamera jest przecież wyżej. Więc z tym brakiem kontaktu wzrokowego to się jakby wyrównało i wszyscy teraz jego nie mają. (rodzic 29)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo duża lub duża.

Nieumiejętność lub niechęć do współpracy w grupie. W przypadku niechęci dziecka do współpracy z rówieśnikami zmiana sposobu komunikacji niewiele zmieni – dziecko z zespołem Aspergera, które jest przyzwyczajone do bycia samemu w klasie, dalej takie będzie. Natomiast świadomość ułatwionej (bo pozbawionej stresujących trudności, o których była mowa wyżej) komunikacji przez internet, może w pewnym stopniu ułatwić przezwycięzenie barier, które na co dzień w relacjach „na żywo” utrudniają nawiązanie kontaktu z rówieśnikami. W praktyce dziecku może być łatwiej „zaczepić” przez internet kolegę z klasy przez wysłanie e-maila czy zadanie prostego pytania na czacie.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: średnia.

Trudności w nawiązywaniu przyjaźni. Tę trudność można rozumieć szerzej – jako problemy w nawiązywaniu głębszych relacji o charakterze towarzyskim, a nie zadaniowym (np. w szkole: „pożycz mi swoje notatki”). Wydaje się jednak możliwe nie tyle pogłębienie dotychczasowych relacji, ale nawiązanie przez dziecko znajomości czy nawet przyjaźni budowanych od nowa – a więc pozbawionych ograniczeń czy uprzedzeń wynikających ze znajomości w świecie rzeczywistym. Jedna z matek opisuje to w następujący sposób:

A to akurat jest plus pandemii, bo przyjaciół to on raczej nie ma. No takich prawdziwych, na dobre i na złe. Ale ma takich przyjaciół komputerowych, których poznał ostatnio właśnie przez internet, i gadają sobie, widzą się na kamerkach. Jakoś ta przyjaźń internetowa kwitnie, właściwie tylko przez komputer. Nie robię z tym nic, nawet jak gadają o drugiej w nocy, bo myślę: a niech sobie gada, tak mało ma okazji do rozmowy z rówieśnikami. (rodzic 42)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: średnia.

„Dziwny”, specyficzny język. Te problemy związane są z występującym u dzieci z zespołem Aspergera językiem „perfekcyjnym” czy „dorosłym”, pedantyczną mową, co jest szczególnie widoczne i odpychające dla rówieśników w przypadku mniejszego dziecka (np. klasy I–III). Język, którym posługuje się dziecko w mowie, będzie zbliżony do tego, którym będzie się posługiwało w piśmie. Zatem czy w kontaktach z użyciem obrazu, czy w komunikacji wyłącznie pisanej ten problem nie powinien być ograniczony.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo mała.

Nietypowa prozodia i charakterystyka głosu. W przypadku przeważającej w internecie komunikacji pisanej ten problem nie będzie w ogóle widoczny, natomiast może być cały czas obserwowany w przypadku rozmów audio czy wideo, choć problemy techniczne (złe łącze, zrywane połączenia, zniekształcenia dźwięku), które dotyczą wszystkich

użytkowników sieci, mogą – paradoksalnie – sprawić, że nietypowa charakterystyka głosu będzie mniej zauważalna.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: duża lub średnia.

Trudności rozumienia języka, w szczególności znaczeń przenośnych i ukrytych. Ponieważ stosowanie przenośni, metafor jest charakterystyczne także dla kontaktów przez internet, dlatego nie można się spodziewać, że ta trudność zniknie. Ewentualnie można oczekiwać większej łatwości w odczytaniu przenośni czy sarkazmu (charakterystycznych dla mediów społecznościowych) dzięki zrozumieniu stosowanych w komunikacji internetowej emotikon czy emoji.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: mała.

Trudności z wyrażaniem i kontrolą emocji. Ten problem w przypadku dzieci z zespołem Aspergera ma związek z brakiem umiejętności adekwatnej reakcji na trudną sytuację – w szczególności z trudnością z opanowaniem emocji i wyrażeniem tego, co się czuje, co jest problemem, a także z brakiem (w warunkach klasy szkolnej) możliwości „ucieczki”. Choć w komunikacji przez internet zawsze będą sytuacje powodujące wybuchy emocjonalne, to jednak komfortowe warunki, w jakich dziecko się znajduje (własny dom, własny pokój, własny komputer), a także możliwość „ucieczki” (tutaj: zakończenia rozmowy) sprawiają, że problem kontroli nad emocjami będzie występował rzadziej i z mniejszą intensywnością albo rozładowanie tych emocji będzie łatwiejsze. Jeden z rodziców opisuje to w następujący sposób:

Mikołaj woli rozmawiać z kolegami przez internet, bo jakoś wtedy się mniej denerwuje. Może dlatego, że czasem się wyłącza, gdy ktoś mówi coś, co go nudzi, ale też dlatego, że znalazł banalny sposób na sytuację, gdy się wkurzy. Wtedy najpierw kogoś wycisza, a jak jest naprawdę zdenerwowany, to wyłącza rozmowę i już, już ma spokój. No pewnie, że to nie jest najlepszy sposób na podtrzymanie relacji z kolegami, ale dla nas ważniejsze jest, aby panował nad emocjami. (rodzic 14)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo duża.

Niezrozumiałe zachowania powtarzalne, rutynowe. Ponieważ tego typu zachowania mają związek najczęściej z prostymi czynnościami życia codziennego, zatem w przypadku ograniczonej czasowo komunikacji internetowej i braku pobocznych zachowań użytkownika komputera (zwłaszcza podczas komunikacji pisemnej) problem ten powinien być nieistotny. Jeden z rodziców mówi o tym tak:

On ma te swoje rytuały, ale w pandemii stały się takie mniej dokuczliwe czy mniej dziwne i mniej zauważalne. Zresztą ja to trochę wykorzystuję, bo one pomagają mu zmobilizować się do zajęcia się lekcjami, które teraz zadają. No więc tak: najpierw myje ręce,

a potem układa sobie wszystkie rzeczy szkolne. To trochę trwa, ale przecież nikomu to nie przeszkadza, tym bardziej że jemu pozwala tak mentalnie przygotować się do szkoły w domu. (rodzic 26)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo duża.

„Dziwne” (specjalistyczne, intensywne) zainteresowania jakimś tematem. Podobnie jak w przypadku zachowań powtarzalnych można przyjąć, że nie będą dostrzegalne podczas komunikacji przez internet. Można jednak sobie wyobrazić, że owe specjalistyczne czy obsesyjne zainteresowania zostaną „wywołane” ze względu na określony temat rozmowy, np. podczas czatu, kiedy dzieci mówią, czym się teraz zajmują, czy jak spędziły weekend. Jedna z matek opisała ten problem w następujący sposób:

Te jego dziwne zainteresowania jednak są czasem przedmiotem drwin kolegów. Oni potrafią czasem go podpuszczać, bo wiedzą, że jak się nakręci, to będzie śmiesznie. A jemu trudno nad tym zapanować. W domu jest łatwiej, bo jak gadają przez internet, to trudno go tak podpuścić, zwłaszcza jak ma klepać w klawiaturę. Z drugiej strony czasem też jest tak, że jak nie ma zainteresowania tego jego hobby, to właściwie zupełnie traci chęć do rozmowy... (rodzic 22)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: duża lub bardzo duża.

Trudności z utrzymaniem uwagi w klasie. Ten problem można rozpatrywać w kontekście zdalnej edukacji w czasie pandemii koronawirusa. To, czy zostanie ograniczony podczas zajęć edukacyjnych, zależy przede wszystkim od nauczyciela. Pedagog znający problemy ucznia z zespołem Aspergera, potrafiący w nauczaniu w klasie dostosować sposób nauki do niego, może wykorzystać te doświadczenia także w nauczaniu zdalnym (np. skracając czas lekcji, stosując przemienność rozmaitych metod, bacznie obserwując reakcje ucznia i odpowiednio dostosowując swoje postępowanie). Jeden z badanych rodziców opisuje to w następujący sposób:

Normalnie, to znaczy gdy uczą się w klasie, jest ciężko, bo właściwie wszystko go rozprasza i nie jest w stanie się skoncentrować na lekcji, nie potrafi nic zanotować, jeśli nie zmobilizuje go odpowiednio nauczyciel wspomagający, którego ma od tego roku, zresztą bardzo dobrego i rozumiejącego problem faceta. A teraz jest bomba, bo w tym zdalnym nauczaniu okazało się, że reszta też ma problem z koncentracją na takiej zdalnej lekcji. Efekt? Nauczyciele robią krótkie lekcje i stają na uszach, żeby zainteresować uczniów. No i on też w to wszedł i widzę, że nawet potrafi się skoncentrować na takiej krótkiej lekcji. (rodzic 31)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: duża lub bardzo duża.

Konieczność pomocy przy czynnościach wymagających organizacji. Tak jak w powyższej kwestii kluczowe znaczenie dla ograniczenia problemów dziecka miał nauczyciel, tak w tym przypadku najczęściej zależy od rodziców dziecka. Z doświadczenia rodziców wynika, że doskonale znają oni swoje dziecko, wiedzą, w jaki sposób organizować mu czas, jak określać zadania, jak organizować mu przestrzeń – tak aby jak najlepiej funkcjonowało. Jeżeli dziecko komunikuje się z innymi na swoim komputerze, w swoim pokoju i w wyznaczonym i zaakceptowanym przez nie czasie – ma stworzone komfortowe warunki do korzystania z komputera i komunikowania się z rówieśnikami.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo duża.

Niezdarny chód i koordynacja ruchowa. W związku z dominującą komunikacją audio, ew. wideo (ale z widoczną tylko twarzą lub górną częścią ciała) ten problem nie powinien być istotny. Opisuje to w kontekście szkolnych lekcji wychowania fizycznego jeden z rodziców:

Oooo, to jest największe dobrodziejstwo tej edukacji zdalnej. Bo w szkole Mateusz ma wuefistę, który uważa, że jego przedmiot jest najważniejszy i ze wszystkich chce zrobić olimpijczyków. A dla Mateusza każdy wf to dramat. I wie pan, wcale nie dzieci są najbardziej okrutne, nie one mu najbardziej dokuczają, że łamaga, niezdara i tak dalej, ale ten nauczyciel. A teraz jest spokój, bo lekcji wf praktycznie nie ma. Mniej nerwów dla wszystkich i oby tak było do końca roku. (rodzic 28)

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: bardzo duża.

(Nad)wrażliwość na specyficzne dźwięki, zapachy, struktury czy dotyk. Te problemy nie powinny zakłócać komunikacji dziecka przez internet, ponieważ jest to element związany z omówionym wyżej kształtowaniem (przez rodziców) komfortowych warunków dziecka w jego pokoju – z pewnością nie ma tam powierzchni dla niego nieprzyjaznych (np. zły dywan), nie ma także nieprzyjaznych zapachów. Można jedynie mieć obawy co do wrażliwości dziecka na niektóre dźwięki podczas komunikacji audio i/lub wideo – jednak to także powinno być łatwe do wyeliminowania dzięki zmianom programowym ustawień audio lub regulacji głośników.

Możliwość ograniczenia tego problemu dzięki komunikowaniu się dziecka z zespołem Aspergera przez internet: duża lub bardzo duża.

Syntetyczne zestawienie wniosków z zaprezentowanych powyżej rozważań znajduje się w tabeli.

Tabela 1. Wpływ komunikacji przez internet na ograniczenie problemów wynikających ze specyfiki zespołu Aspergera

Element charakterystyczny dla zespołu Aspergera	Wpływ komunikacji internetowej na ograniczenie problemów komunikacyjnych	Uwagi
problemy w komunikacji niewerbalnej	duży lub bardzo duży	mniejszy w przypadku kontaktu z obrazem
nieumiejętność lub niechęć do współpracy w grupie	średni	nie dotyczy całkowitej niechęci do współpracy
trudności w nawiązywaniu przyjaźni	średni	dotyczy raczej budowania nowych relacji
„dziwny”, specyficzny język	bardzo mały	
nietyпова prozodia i charakterystyka głosu	duży lub średni	mniejszy w przypadku kontaktu z dźwiękiem i/lub obrazem
trudności rozumienia języka, w szczególności znaczeń przenośnych i ukrytych	bardzo mały	
trudności z wyrażaniem i kontrolą emocji	bardzo duży	
niezrozumiałe zachowania powtarzalne, rutynowe	bardzo duży	
„dziwne” zainteresowania jakimś tematem	duży lub bardzo duży	
trudności z utrzymaniem uwagi w klasie	duży lub bardzo duży	zależy głównie od nauczyciela
konieczność pomocy przy czynnościach wymagających organizacji	bardzo duży	zależy głównie od rodziców
niezdarny chód i koordynacja ruchowa	bardzo duży	
(nad)wrażliwość na specyficzne dźwięki, zapachy, struktury czy dotyk	duży lub bardzo duży	zależy głównie od rodziców

Źródło: oprac. własne.

PODSUMOWANIE

Z przeprowadzonej analizy płynnie jednoznaczny wniosek, że **komunikowanie się dziecka z zespołem Aspergera przez internet może w znacznym stopniu ograniczyć jego problemy wynikające z występujących całościowych zaburzeń rozwojowych**. Na 13 wskazanych problemów/trudności wpływ komunikacji internetowej na ograniczenie problemów komunikacyjnych dziecka aż czterokrotnie został określony jako „bardzo duży” i także czterokrotnie jako „duży lub bardzo duży”. Należy jednak mieć świadomość, że ta charakterystyka wynika ze specyfiki zespołu Aspergera, zatem prezentowane wnioski nie mogą być w żadnej mierze rozciągane na inne rodzaje zaburzeń czy niepełnosprawności. Nie będą też miały zastosowania w przypadku dzieci z zespołem Aspergera i innymi zaburzeniami współistniejącymi (niepełnosprawnościami sprzężonymi).

Warto podkreślić, że przez ostatnie dwa lata można było zaobserwować, na ile w praktyce potwierdzają się wnioski z przedstawionych analiz, ponieważ od marca 2020 r. mieliśmy do czynienia z nauczaniem zdalnym w związku z pandemią COVID-19. Zatem był to czas, gdy „sytuacja obiektywna” sprawiła, że podstawową metodą komunikacji międzyludzkiej oraz nauki stał się internet. Oczywiście sytuacja kwarantanny społecznej i edukacji zdalnej była bardzo złożona i długotrwała, przez co u uczniów, nie tylko tych z zespołem Aspergera, zaobserwowano złe znoszenie izolacji już po jej pierwszych tygodniach (Buchner i in., 2020), a w kolejnych miesiącach w licznych badaniach narastające problemy natury psychicznej, ogólne zmęczenie i znużenie, objawy lęku, a nawet depresji (np. Bieganowska-Skóra, Pankowska, 2020; Gambin i in., 2020; Makaruk i in., 2020). Nałożyły się na to problemy związane ze wspieraniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – było ono zróżnicowane: z jednej strony – jak wynika z kontroli NIK, szkoły miały problemy z udzielaniem uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej (NIK, 2021, s. 13), z drugiej zaś – terapeuci niezwykle szybko po marcu 2020 r. przeorganizowali swoją pracę w taki sposób, aby udzielać im pomocy online (Frąckowiak-Sochańska, Hermanowski, 2020, s. 14). Warto jednak podkreślić, że wyniki badań z obu okresów (przed i popandemicznego) są właściwie zbieżne, a więc obserwacje, refleksje rodziców z okresu, gdy internet wydawał się dla dzieci z zespołem Aspergera przede wszystkim ucieczką od trudnej rzeczywistości, potwierdziły się w czasie, gdy musiały one przenieść swoje życie szkolne i prywatne do sieci.

Reasumując: jak ocenić internet jako narzędzie komunikacji dzieci z zespołem Aspergera oraz wspierania ich edukacji? Mając świadomość zagrożeń (które oczywiście dotyczą także tych dzieci), sądzę, że należy docenić wskazane wcześniej możliwości. Tak, internet jest szansą na efektywniejsze funkcjonowanie dzieci z zespołem Aspergera w szkole, w grupie rówieśniczej. Co więcej – jak zauważają badani rodzice – internet może być w przyszłości naturalnym i jedynym środowiskiem w miarę normalnego funkcjonowania ich dzieci w dorosłym życiu, szczególnie zawodowym i towarzyskim. Wniosek ten musi być jednak zrównoważony przez inną refleksję: że nic nie zastąpi kontaktów międzyludzkich na żywo i że najlepszym okresem do uczenia się, jak budować relacje z innymi, jest okres szkolny.

BIBLIOGRAFIA

- Attwood, T. (2013). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Harmonia Universalis.
- Bieganowska-Skóra, A., Pankowska, D. (2020). *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. UMCS.
- Bochenek, M., Lange, R. (2019). *NASTOLATKI 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*. NASK Państwowy Instytut Badawczy.
- Buchner, A., Majchrzak, M., Wierzbicka, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Centrum Cyfrowe, Warszawa.
- Całek, G. (2019). Szkoła włączająca czy wyłączająca? – rzeczywistość szkolna widziana oczami rodziców dzieci z zespołem Aspergera. W: K. Barłóg, M. Kokoszka (red.), *Barieri i zmiana. Proces inkluzji w perspektywie edukacyjnej i społecznej* (s. 145–152). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Całek, G. (2022). Kalendarium edukacji zdalnej – co wynika z ministerialnych rozporządzeń. *Youth in Central and Eastern Europe*, 9(13), 75–83. <https://doi.org/10.24917/ycee.9613>
- Całek, G., Kwapińska, K. (2014). *Sytuacja dzieci z zespołem Aspergera. Raport z badań 2014*. Polskie Towarzystwo Zespołu Aspergera.
- Frąckowiak-Sochańska, M., Hermanowski, M. (2020). *Psychoterapeutki i psychoterapeuci w czasie pandemii. Raport z badań. Cześć pierwsza: marzec-wrzesień 2020*. Wydział Socjologii UAM.
- Gambin, M. i in. (2020). *Objawy depresji i lęku wśród Polaków w trakcie epidemii COVID-19. Raport z badań podłużnych*. Wydział Psychologii UW.
- Gillberg, I.C., Gillberg, C. (1989). Asperger syndrome – some epidemiological considerations: a research note. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(4), 631–638.
- Grand, C. (2012). *Autyzm i zespół Aspergera*. Studio Emka.
- Harpur, J., Lawlor, M., Fitzgerald, M. (2012). *Interwencje społeczne dla nastolatków z zespołem Aspergera. Przewodnik komunikacji i socjalizacji w terapii interakcyjnej*. Fraszka Edukacyjna.
- Kozdroń, A. (2015). *Zespół Aspergera. Zrozumieć, aby pomóc*. Difin.
- Łęska, J., Łęski, Z. (2001). Co Internet może dać uczniom?. *Edukacja i Dialog*, 4, 21–26.
- Łysek, J. (2005). E-learning w szkole. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(18–29), 38–48.
- Łysek, J. (2007). Bezpieczeństwo dzieci w Internecie. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(36–37), 33–46.
- Makaruk, K., Włodarczyk, J., Szredzińska, R. (2020). *Negatywne doświadczenia młodzieży w czasie pandemii. Raport z badań ilościowych*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Najwyższa Izba Kontroli (2021). *Informacja o wynikach kontroli. Funkcjonowanie szkół w sytuacji zagrożenia COVID-19*. NIK.
- Rajewski, A. (2002). Całościowe zaburzenia rozwoju. W: A. Bilikiewicz, S. Pużyński, J. Rybakowski, J. Wciórka (red.), *Psychiatria, t. 2: Psychiatria kliniczna* (s. 651–652). Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner.

- TNS Polska S.A. (2016). *Rodzice i dzieci wobec zagrożeń dzieci w Internecie (Raport z badania)*. TNS Polska.
- Włodarczyk, J. (2013). Zagrożenia związane z korzystaniem z internetu przez młodzież. Wyniki badania EU NET ADB. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 49–68.
- World Health Organization (2008). *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10, t. I*. Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia.
- World Health Organization (2022, 11 lutego). *ICD-11 2022 release*. World Health Organization. <https://www.who.int/>

Pułapki (nie)dostępności – muzeum w dobie nowoczesnych technologii. Na przykładzie Muzeum Narodowego w Krakowie

Iwona Parzyńska

Muzeum Narodowe w Krakowie

Dorota Żuchowska-Skiba

 <https://orcid.org/0000-0002-8198-9900>

AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

Beata Cichy

Paulina Gajoch

 <https://orcid.org/0000-0002-3764-8172>

AGH, Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie

Streszczenie

Muzeum pełni ważną rolę edukacyjną, dostarczając wiedzy i informacji w trakcie zwiedzania kolekcji muzealnych. Stanowi również przestrzeń dla spotkań ludzi, którzy mając podobne zainteresowania przyczyniają się do budowania sieci społecznych i kapitału kulturowego. Dziś muzeum, jak każda instytucja, stanęła wobec nowych wyzwań w obliczu pojawienia się nowoczesnych technologii, które z jednej strony otwierają się na osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a z drugiej stanowią nowy powód wykluczenia tych, dla których te technologie nie są dostępne. Przepisy prawa narzuciły podmiotom publicznym konieczność dostosowania rozwiązań cyfrowych do standardów dostępności dla osób z niepełnosprawnościami. To sprawia, że dziś w ofercie muzealnej coraz częściej możemy zobaczyć wirtualne kolekcje i/lub inne nowoczesne rozwiązania opracowane na podstawie współczesnych technologii, ułatwiające zwiedzanie.

Nasz artykuł pokazuje, jak osoby z niepełnosprawnościami oceniają rozwiązania wprowadzone w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, ułatwiające dostępność kolekcji. Przeprowadzone wywiady pozwoliły ocenić, jakie działania ze strony muzeum są najbardziej cenione przez badane osoby z niepełnosprawnościami, skąd czerpią wiedzę na temat kolekcji oraz jaki potencjał widzą w nowych technologiach.

Słowa kluczowe

dostępność, muzeum, niepełnosprawność, nowe technologie, wirtualne zwiedzanie.

Traps of (in)availability – a museum in the age of modern technologies.
On the example of the National Museum in Krakow

Abstract

The museum plays an important educational role, providing knowledge and information while visiting museum collections. It is also a meeting space for people who have similar interests, contributing to building their networks and cultural capital. Today, the museum, like every cultural institution, has faced new challenges in the face of the emergence of modern technologies, which on the one hand open the museum to people with various types of disabilities, and on the other, constitute a new reason for excluding those for whom these technologies are not available. The law has imposed on public entities, including the museum, the need to adapt digital solutions to the standards of accessibility for people with disabilities. This means that today the museum offer more often includes virtual tours or solutions based on modern technologies that facilitate sightseeing.

Our article shows how people with disabilities evaluate the solutions that facilitate accessibility introduced at the Princes Czartoryski Museum in Krakow. The interviews allowed to recreate the activities of the museum are most appreciated by the respondents with disabilities, from where they learn about the collection and what potential they see in new technologies used in museums to advertise events and / or share the collection.

Keywords

accessibility, disability, museum, new technologies, virtual tours.

Muzea stoją dziś przed istotnym społecznym wyzwaniem, jakim jest usunięcie barier w dostępie do kolekcji i włączenie osób wykluczonych, w tym osób z niepełnościami, do pełnego korzystania z ich zasobów (Sandell, 2003). Dla realizacji tego zadania podejmują współpracę z placówkami edukacyjnymi, podmiotami leczniczymi i instytucjami pomocowymi oraz organizacjami pozarządowymi, aby w odpowiedzi na zgłaszane zapotrzebowanie organizować pokazy/warsztaty adresowane do osób z konkretnym rodzajem niepełnosprawności (por. Sandell, 2003; Szubielska, Sztorc, 2021; Olejniczak, 2020). Wiele muzeów otwierając się na osoby z niepełnosprawnościami tworzy specjalnie rozwiązania dedykowane osobom z poszczególnymi rodzajami niepełnosprawności, np. audiodeskrypcje, tyflografiki dla zwiedzających z niepełnosprawnością wzroku (por. Józwiak, 2021; Pawłowska, 2019; Knapel, 2021). Takie podejście sprawia, że osoby odpowiedzialne za udostępnienie kolekcji koncentrują się na specjalnych potrzebach konkretnej grupy, pomijając potrzeby osób z innymi rodzajami niepełnosprawności. W efekcie mamy do czynienia z budowaniem odrębnej przestrzeni muzealnej dla osób ze specjalnymi potrzebami, co wpisuje się w separacyjny model dostępności, niepozwalający na pełną inkluzję (por. Dubiel, 2020).

Takie podejście nie uwzględnia zmieniającej się roli muzeum we współczesnym świecie, które dziś stały się miejscem wymiany doświadczeń oraz podejmowania współpracy i współtworzenia (por. Danilewicz, 2013; Andermann, Arnold-de Simine, 2012), co sprzyja budowaniu sieci i umacnianiu się społeczności oraz tworzeniu i stałemu wzbogacaniu kapitału kulturowego (por. Murzyn-Kupisz, Działek, 2013). Dotychczasowe badania pokazują, że rozwiązania mające na celu udostępnienie kolekcji i tworzenie programów edukacyjnych dedykowane zwiedzającym z określonymi rodzajami niepełnosprawności były często krytycznie oceniane przez badanych. Pozytywnie odbierano natomiast możliwości nawiązania nowych interakcji społecznych i włączania osób niepełnosprawnych w szerszą społeczność zwiedzających (Candlin, 2003).

Wywołało to pod koniec pierwszej dekady XXI w. środowiskową dyskusję o inkluzji społecznej w kontekście muzeów i udostępnianych kolekcji muzealnych dla zwiedzających z różnymi potrzebami, w tym osób z niepełnosprawnościami (por. Simon, 2010). Inkluzję społeczną nowego muzealnictwa rozumiano jako otwarcie instytucji na partycypację różnych grup odbiorców (por. Simon, 2010). Zdaniem Niny Simon (2015) muzea powinny stosować techniki partycypacyjne, aby dać zwiedzającym głos i rozwijać doświadczenia, które są dla nich najbardziej wartościowe i przekonujące (Bullock, Mahon, Killingsworth, 2010). Wymaga to oparcia się na modelu integracyjnym w podejściu do dostępności kultury i zbiorów muzealnych, który zakłada, że aktywność kulturalna powinna być przestrzenią interakcji i spotkań pomiędzy osobami sprawnymi i niepełnosprawnymi (Dubiel, 2020; Candlin, 2003).

Istotną rolę w tym procesie mogą odegrać nowoczesne technologie (Parry, 2007). Sprzyja temu dialogowy charakter mediów społecznościowych oraz logika współpracy i współtworzenia, zarówno w odniesieniu do treści tworzonych przez użytkowników, jak i projektowania oraz innowacji zorientowanych na użytkownika. Sprzyja to budowaniu

zaangażowania i uczestnictwa w tworzeniu dostępnych treści i rozwiązań (McMillen, Alter, 2017; Natusch, 2015). Wpisuje się to w wymagania, jakie współcześnie stają przed muzeami, które dziś stają się przestrzenią dla dzielenia się doświadczeniami i budowania sieci oraz podejmowania aktywności i budowania zaangażowania w działania artystyczne i społeczne (por. Danilewicz, 2013).

Celem artykułu będzie pokazanie, jak obecność nowoczesnych technologii w przestrzeni muzealnej odbierają osoby z niepełnosprawnościami i jaką rolę ich zdaniem odgrywają dziś nowe media, a zwłaszcza portale społecznościowe, dla udostępniania kolekcji muzealnych oraz budowania sieci społecznych i przestrzeni dla aktywności kulturalnej i pełnego włączenia.

NOWOCZESNE TECHNOLOGIE W PRZESTRZENI MUZEALNEJ

Technologia jest używana w muzeach od wielu lat. Audioprzewodniki w formie nagrań na urządzenia odtwarzające są powszechnie dostępne, co pozwala odwiedzającym samodzielnie zwiedzać ekspozycje. Technologie te zakładają jednak bierność odbiorcy i tylko w niewielkim stopniu widz może sterować procesem zwiedzania. Raczej stanowią dodatkowy kanał transmisji treści edukacyjnych lub informacyjnych (Natusch, 2015). Podobny charakter ma udostępnianie informacji na temat wystawy, jak i zbiorów muzeum na stronie internetowej. Pozwala to zwiedzającym lepiej przygotować się do zwiedzania lub po opuszczeniu muzeum przypomnieć sobie niektóre z eksponatów. Umożliwia też zapoznanie się online z wystawionymi na wystawie przedmiotami lub przechowywanymi w magazynie (Natusch, 2009). Jednak dziś wykorzystanie nowych technologii nabiera nowatorskiego charakteru i wychodzi poza funkcje edukacyjno-poznawcze (por. Natusch, 2015).

Korzystanie z mediów społecznościowych ma stwarzać możliwość zmniejszenia izolacji społecznej, poszerzenia relacji społecznych i ułatwienia włączenia społecznego osób z niepełnosprawnościami (Ellis, Goggin, 2014). Media te mogą również oferować możliwości zdobycia informacji o dziełach sztuki i przedmiotach w muzeum, pozwalając jednocześnie na wymianę doświadczeń lub udział w dyskusji na temat kolekcji muzealnej. Media społecznościowe umożliwiają użytkownikom łączenie się, uczestniczenie i dzielenie się swoimi przeżyciami i opiniami na temat muzeów i wystaw z innymi użytkownikami. Może to odegrać ważną rolę w promowaniu oferty muzealnej i przyciąganiu do muzeum osób, które wcześniej nie były zainteresowane zwiedzaniem (Drotner, Schrøder, 2013).

Dobre opinie na temat wystawy mogą również pozytywnie wpłynąć na reputację muzeum i przyciągnąć nowych odbiorców, np. osoby ze społeczności głuchych doświadczają włączającego, dostępnego zwiedzania w muzeum i dzielą się swoim przeżyciem ze znajomymi w mediach społecznościowych. Takie komunikaty są bardziej skuteczne w przyciąganiu odwiedzających muzeum z tej kategorii społecznej niż tradycyjne płatne reklamy (McMillen, Alter, 2017).

W ostatnich czasach coraz częściej muzea starają się zaproponować użytkownikom interaktywne usługi i wykorzystują aplikacje, aby zapoznać odbiorców z ofertą muzealną (por. Gmiterek, 2017; Rosset, Zielonka, 2016; Manczak, Bajak, Sanak-Kosmowska, 2021).

Muzea, które wykorzystują nowe technologie dla szerokiego udostępniania kolekcji muzealnych, nowoczesne rozwiązania adaptują do specyfiki zbiorów. Jednym z takich rozwiązań są beacons, które w Polsce są wykorzystywane m.in. w Muzeum Pałacu Króla Jana III w Wilanowie, gdzie sensory łączą się z aplikacją mobilną oraz w Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, w którym automatyzują działanie audioprzewodnika. Spełniają one funkcję nawigacyjną i informacyjną oraz służą szeroko pojętej edukacji gościa muzealnego. Rozwiązania te adresowane są do zwiedzających z dysfunkcjami o charakterze sensorycznym, gdyż powiązane są z formami przekazu informacji udostępnianych przez aplikację lub audioprzewodnik, które odpowiadają ich potrzebom – tym przypadku audiodeskrypcją oraz zwiedzaniem w PJM – Polskim Języku Migowym (por. Manczak, Bajak, 2020). Zastosowanie beaconów do usprawnienia komunikacji z osobami z niepełnosprawnościami zwiedzającymi muzea zostało też pozytywnie ocenione przez przedstawicieli innych polskich instytucji kultury, w tym Muzeum Lotnictwa Polskiego w Krakowie, Muzeum Powstań Śląskich w Świętochłowicach, Górnośląskiego Parku Etnograficznego w Chorzowie. Pracownicy tych instytucji wskazywali, że jest to rozwiązanie wspierające dostępność i mogące być odpowiedzią na potrzeby osób z niepełnosprawnościami (Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak, 2021; Manczak, Sanak-Kosmowska, Bajak, 2020). Rozwiązania wykorzystujące beacons dla zwiększenia dostępności zbiorów muzealnych stosowane są także w muzeach poza Polską (Spachos, Plataniotis, 2020).

Technologie wspomagają współcześnie prezentację eksponowanych artefaktów w celu zaangażowania widza w przeżyciu i nawiązania dialogu z wystawą. Zapraszają odwiedzających muzeum do uzupełnienia znaczenia interfejsu obiekt-technologie poprzez ich własne reakcje emocjonalne, przeżycia i zebrane doświadczenia (Andermann, Arnold-de Simine, 2012). Coraz częściej muzealnicy oferują wirtualne ścieżki zwiedzania i umożliwiają szeroki dostęp do cyfrowych zasobów, dzięki czemu muzeum może być bardziej dostępne i otwarte na pełne włączenie w różnych formach zwiedzania (Proktor, 2011). Umożliwia to dostęp z dowolnego miejsca i dla każdego, w tym osób o specjalnych potrzebach, do kolekcji muzealnych. Osoby z niepełnosprawnościami ruchu, wzroku, słuchu czy intelektualnymi mogą dzięki możliwości zwiedzania online na równi z osobami sprawnymi doświadczyć zwiedzania kolekcji muzealnych (por. Sylaiou i in., 2009).

Technologie VR lub AR są wykorzystywane również podczas fizycznego zwiedzania kolekcji muzealnych. Prowadzone badania pokazują, że zwiedzanie wzbogacone technologią VR do tworzenia opowieści społecznych, czyli krótkich tekstowych i wizualnych narracji, która opisuje sytuację społeczną z codziennego życia za pomocą materiałów wizualnych, może być atrakcyjna dla osób w spektrum autyzmu (Garzotto i in., 2018). Wskazuje to, że nowoczesne technologie wspierają integracyjny model dostępności kulturalnej (Dubiel, 2020).

DOSTĘPNOŚĆ CYFROWA W ŚWIETLE AKTÓW PRAWNYCH

W Polsce podmioty publiczne są zobowiązane do przestrzegania ustawy z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów

publicznych (Dz.U. 2019 poz. 848). Oznacza to, że muszą być one zgodne ze Standardem WCAG 2.1, czyli Web Content Accessibility Guidelines. Jest to opublikowany przez World Wide Web Consortium (W3C) standard, który zawiera zbiór zasad, jakimi powinni kierować się twórcy stron internetowych, aby przygotowane przez nich strony były maksymalnie dostępne dla osób z różnymi niepełnosprawnościami. Standard stosuje się także do aplikacji webowych i mobilnych. Oryginalny tekst standardu dostępny jest na stronie <https://www.w3.org/TR/WCAG21>. Zgodnie z załącznikiem nr 1 do ustawy obowiązku jest stosowanie 49 kryteriów sukcesu z poziomu AA.

Wybrane kwestie reguluje także ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami. Regulacje dotyczą w szczególności:

- umieszczenia na stronie danych teleadresowych podmiotu i linku do strony podmiotowej w BIP,
- umieszczenia na stronie narzędzi kontaktowych (np. formularzy, wideotłumacza PJM),
- zapewnienia odpowiedniej nawigacji i kontrastu na stronie,
- napisów w filmach,
- audiodeskrypcji i tekstów alternatywnych.

Od 6 września 2021 r. każdy obywatel może poinformować podmiot publiczny o braku jego dostępności w wymiarze architektonicznym i informacyjno-komunikacyjnym (opisanych w art. 6), Osoby ze szczególnymi potrzebami lub ich przedstawiciele ustawowi będą mogli także złożyć wnioski i skargi, o których mowa w rozdziale 4 ustawy.

Jeśli osoba ze szczególnymi potrzebami wymaga zapewnienia dostępności, aby załatwić swoją sprawę urzędową w danym podmiocie publicznym lub skorzystać z jego usług, będzie mogła złożyć wniosek o zapewnienie dostępności.

Natomiast jeśli:

- pomimo wniesienia wniosku podmiot publiczny nie zapewni dostępności w przeciągu 14 dni i nie poinformuje, że potrzebuje na to więcej czasu,
 - podmiot publiczny poinformuje, że potrzebuje więcej czasu, ale nie zapewni dostępności (ma maksymalnie 2 miesiące na zapewnienie dostępności),
 - podmiot publiczny odmówi zapewnienia dostępności (nawet jeśli zapewni dostęp alternatywny)
- wówczas można złożyć skargę na brak dostępności do Prezesa Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON).

Na wniesienie skargi osoba ze szczególnymi potrzebami ma 30 dni od upływu terminu, w którym podmiot publiczny miał zapewniać dostępność po złożeniu powyższego wniosku (14 dni lub maksymalnie 2 miesiące). Wnosząc wniosek i skargę trzeba spełnić wymagania formalne, np. podać dane kontaktowe czy wskazać konkretne bariery, które utrudniły lub uniemożliwiły dostępność. Szczegółowe wymagania formalne zostały opisane w art. 30 ust. 3 i art. 32 ust. 3 ustawy.

Zgodnie z tymi przepisami osoby z niepełnosprawnościami już od 2019 r. mają prawnie zagwarantowany dostęp do treści i technologii cyfrowych. Uzyskały ważne narzędzie do egzekwowania swoich praw w zakresie dostępności aplikacji oraz zasobów cyfrowych.

METODOLOGIA BADAŃ

Badania objęły 10 osób z niepełnosprawnościami w wieku pomiędzy 24 a 43 rokiem życia. Wśród badanych dwie osoby miały niepełnosprawność wzroku, trzy słuchu, jedna ruchu, cztery niepełnosprawność intelektualną. Wśród badanych 6 osób to kobiety, 4 mężczyźni. 3 osoby miały wykształcenie wyższe, 2 średnie, a 5 – wykształcenie zawodowe. Spośród badanych 6 osób pracowało, dwie uczyły się, a dwie były bezrobotne. Wszyscy badani wyrazili zgodę na udział w badaniu na temat dostępności kolekcji muzealnych dla osób z niepełnosprawnościami. Badanie trwało około 1,5 godziny. Badani najpierw zwiedzali Muzeum Książąt Czartoryskich w Krakowie, a potem brali udział w wywiadzie indywidualnym pogłębionym. Sześć osób brało udział w badaniu samodzielnie, a cztery z opiekunem, który uczestniczył zarówno w zwiedzaniu, jak i potem towarzyszył podczas wywiadu. Podczas zwiedzania badani mogli skorzystać z audioprzewodnika, który pozwalał na wybór ścieżki zwiedzania w trybie standardowym, w PJM oraz dla osób z niepełnosprawnością wzroku z audiodeskrypcją. Taką formę zwiedzania wybrały osoby głuche (dwie osoby), dwie osoby z niepełnosprawnością wzroku oraz dwie osoby w spektrum autyzmu. Inni badani samodzielnie wybierali ścieżkę zwiedzania, tylko w niektórych momentach słuchali audioprzewodnika, a część mniej interesujących ich części kolekcji pomijali.

Badania prowadzono w lutym – maju 2022 r. w Muzeum Narodowym w Krakowie w oddziale Muzeum Książąt Czartoryskich. Był to okres, kiedy jeszcze obowiązywały ostrzeżenia w zakresie noszenia maseczek oraz zakaz dotykania tych eksponatów, które były udostępnione do zwiedzania. Jednak obsługa zrobiła wyjątek, pozwalając osobom z niepełnosprawnością wzroku czytać opisy zapisane alfabetem Braille'a i dotykać obiekty. Osoby głuche na czas rozmowy z tłumaczem PJM zdejmowały maseczkę – co też spotkało się z wyrozumiałością ze strony obsługi sal muzealnych. Pokazuje to, że muzea nawet w okresie epidemii były wrażliwe na potrzeby specjalne osób je zwiedzających i wykazywały się elastycznością, uwzględniając potrzeby osób zwiedzających.

Badanie dotyczyło dostępności muzeum i wykorzystania nowoczesnych technologii dla ułatwienia dostępu do kolekcji. Ze względu na to w pierwszej części wywiadu pytano badanych o korzystanie ze smartfona/laptopa i samodzielne przeglądanie informacji dotyczących oferty muzealnej oraz stron www i profili w mediach społecznościowych muzeów. Tylko dwie osoby poddane badaniu mówiły, że potrzebują pomocy przy wyszukiwaniu informacji i korzystaniu z laptopa, gdyż samodzielnie mają trudności z obsługą urządzeń. Przyznawały jednak, że z pomocą opiekuna przeglądają interesujące treści. Jedna z badanych mówiła:

Ja sobie tego wszystkiego nie umiem uruchomić, ale jak gdzieś jadę albo mam zwiedzić jakieś muzeum w Krakowie, to z siostrą czytamy o tym miejscu lub muzeum. To dla mnie ważne, żeby być wcześniej przygotowaną. (wywiad 8)

Wśród badanych wszyscy deklarowali, że lubią odwiedzać muzea, ale przyznawali, że robią to niezbyt często. Pytani o powody, wskazywali w większości na brak czasu, mówili:

Tak to jest praca, dom... obiad, kolacja i tak mijają dni, brakuje czasu na wyjście do muzeum. Gdy mam czas wolny, to oczywiście idę, ale to raczej podczas urlopu. (wywiad 1)

Tylko jedna osoba powiedziała o barierach, które wykluczają ją z tego typu aktywności, jak wizyty w muzeum:

Nie widzę, więc do muzeum muszę iść z kimś i nie zawsze kogoś mogę namówić. Nie bardzo mogę iść sama, bo nawet jak jest audiodeskrypcja (co bardzo doceniam), to i tak ciężko mi z nawigacją. Boję się, że coś zniszczę, przypadkiem na coś wpadnę. Nawet jeśli do kas jest wyznaczona ścieżka, która ułatwia poruszanie się samodzielnie, to w salach jej nie ma i owszem audioprzewodnik kieruje, ale te wskazówki są często mało precyzyjne. (wywiad 5)

Najczęściej badani odpowiadali, że zwiedzają muzeum w czasie wyjazdów do innych miast lub krajów oraz wyjść organizowanych przez szkołę lub NGO, którego są beneficjentami. Tylko jedna z badanych (osoba z niepełnosprawnością słuchu) powiedziała, że:

Na większość wystaw chodzę sama. Wybieram te, które mnie interesują. Kupuję bilet online na konkretną godzinę, na stronie wcześniejszej czytam o samym muzeum i wystawie, jak jest mapka, to ją analizuję. Zdjęcia też ułatwiają orientację. (wywiad 6)

Badana mówiła też, że:

W muzeum i tak trzeba być cicho, więc dla mnie to idealne miejsce, bo ludzie oglądają i nie odzywają się do innych zwiedzających. (wywiad 6)

Wszyscy badani dostrzegli, że muzeum dziś jest bardziej dostępne niż kiedy odwiedzili je kilka lat temu. Zwracali uwagę na zmiany w przestrzeni muzeum, która została wygospodarowana, aby stworzyć część rekreacyjną, gdzie można usiąść, porozmawiać, zjeść ciastko w kawiarni, ulokowanej na dziedzińcu. Wskazuje to na zmieniające się funkcje muzeum, które przestaje być jedynie instytucją gromadzącą i udostępniającą zbiory do zwiedzania, ale staje się przestrzenią spotkań, podejmowania dialogu i współpracy, co sprzyja inkluzji społecznej i buduje kolejne pole dla integracji.

DOSTĘPNOŚĆ A NOWE TECHNOLOGIE

W przeprowadzonym badaniu wszyscy badani (również niekorzystający ze smartfona/laptopa samodzielnie) doceniali wykorzystanie nowoczesnych technologii w procesie udostępnienia kolekcji muzealnych. Audioprzewodniki z funkcją automatycznej nawigacji były oceniane jako pomocne. Badani deklarowali, że jest to bardzo dobry kierunek otwierający muzea na samodzielne zwiedzanie przez osoby z niepełnosprawnościami. Jedna z badanych mówiła:

Ten audioprzewodnik jest super, byłoby dobrze, gdyby to było powszechnie stosowane rozwiązanie. Wtedy mogłabym sobie pozwolić na pewien „spontan” w zwiedzaniu. Teraz zawsze wymaga to większej logistyki, zamawianie biletów, odpowiedniego przewodnika itd. Dlatego korzystam z wycieczek organizowanych przez moją fundację. (wywiad 10)

Badani początkowo mieli trudność z obsługą audioprzewodnika. Podczas zwiedzania osoby z niepełnosprawnościami sensorycznymi miały problemy z automatyczną nawigacją. Na dodatek błędy w oprogramowaniu powodowały „zawieszenie” audioprzewodnika. Za każdym razem taka sytuacja wymagała pomocy ze strony obsługi, co wiązało się z barierami komunikacyjnymi. Zdaniem badanych problem ten łatwo można rozwiązać, dodając instrukcję informującą, jak działa audioprzewodnik i co zrobić w sytuacji, gdy nie działa poprawianie.

Osoby z niepełnosprawnością wzroku mówiły też, że dobrze byłoby dodać funkcję regulowania prędkości odczytywania informacji. Jedna z badanych powiedziała, że:

Osoby niewidome zwykle korzystają z urządzeń czytających, w których można ustawić tempo czytania. Tu jest zbyt wolne, to wydłuża czas zwiedzania i sprawia, że przy poszczególnych obiektach stoimy tak długo, jak trwa opis, bo nie możemy przejść dalej. Gdyby odczyt był szybszy 2, 3 razy, to byłoby to zrozumiałe, a zwiedzanie nie wydłużałoby się tak bardzo. (wywiad 5)

Osoby głuche natomiast mówiły, że dobrze byłoby, aby obok tłumacza PJM dostępne były napisy – zdaniem jednego z badanych:

Zwłaszcza przy literowaniu długich i obco brzmiących nazwisk byłoby to ułatwieniem. (wywiad 6)

W kolejnej części wywiadu badani byli pytani o korzystanie z oferty wirtualnego zwiedzania i obsługi klienta online. Mówili, że niezbyt często odwiedzają strony internetowe muzeum. Zazwyczaj robili to, gdy byli zainteresowani zakupem/rezerwacją biletu. Nie poszukiwali wirtualnych ścieżek zwiedzania na stronie muzeum. Jedna z badanych mówiła:

Muzeum z możliwością zakupu biletu online to dla mnie największe ułatwienie. Większość rzeczy kupuję online i to jest dla mnie duże udogodnienie. A gdybym chciała znaleźć jakąś prezentację wystawy, to raczej na YouTube lub w relacji na Instagramie. (wywiad 7)

Nikt z badanych nie zwiedzał wirtualnie Muzeum Książąt Czartoryskich, nikt też o takiej możliwości nie wiedział. Poinformowani podczas wywiadu mówili, że chętnie skorzystają z udostępnionych ścieżek zwiedzania online. Badani zdecydowanie częściej czerpali informację na temat oferty muzealnej z mediów społecznościowych. Jedna z badanych powiedziała:

Najczęściej wiem, że dzieje się coś ciekawego w muzeum, jeśli ktoś znajomy udostępni info o zwiedzaniu z przewodnikiem PJM. Takie wydarzenia są fajne, a dzięki Facebookowi dowiaduję się o nich. To dla mnie ważne, bo mogę spotkać inne osoby, które mają podobne do moich zainteresowania podczas takiego zwiedzania. (wywiad 6)

Inny badany powiedział, że:

Często muzea są niedostępne, co sprawia, że osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności do nich nie chodzą. Nawet nie próbują, wolą unikać. Tymczasem media społecznościowe mogą pokazać, że jest inaczej, np. publikując informację, że będą godziny, kiedy pracownicy będą przyjaźni dla osób w spektrum autyzmu. (wywiad 3)

Badani wskazywali, że dla nich istotną rolę odgrywają rekomendacje w mediach społecznościowych ze strony osób, które mają podobny rodzaj niepełnosprawności. Mówili:

Jeśli szukam muzeów lub jakichkolwiek atrakcji w danym miejscu, w którym mam spędzić wakacje, pytam znajomych na grupach na Facebooku, co warto obejrzeć. To dla mnie najlepsze info, gdybym jechał do Krakowa, to na stronie mojej społeczności na FB zapytałbym, jakie muzea polecacie. (wywiad 5)

Badani w trakcie wywiadu podawali przykłady, np. kody QR przy obiektach zawierających pełniejsze opisy dla zainteresowanych, szersze wykorzystanie ekranów do wyświetlania filmów, korzystanie z technologii VR i AR. Podczas wywiadu odwoływali się do własnych doświadczeń ze zwiedzania innych ekspozycji w Polsce i za granicą i podawali szereg przykładów zastosowania nowoczesnych technologii w muzeach.

Widać było wyraźną różnicę między osobami starszymi a młodszymi, jeśli chodzi o korzystanie z nowych technologii. Osoby młodsze niezależnie od rodzaju niepełnosprawności korzystały ze smartfonów i mówiły o rozwiązaniach, które byłyby dostępne za ich pośrednictwem, np. mówili o możliwości pobrania aplikacji mobilnej ułatwiającej zwiedzanie lub korzystania z kodów QR za pośrednictwem własnego urządzenia. Osoby starsze natomiast doceniały możliwość skorzystania z urządzeń już skonfigurowanych i przygotowanych w muzeum. Obawiały się, że nie poradzą sobie z samodzielną instalacją i obsługą aplikacji. Pokazuje to, że nadal przy wprowadzaniu nowoczesnych technologii w mury muzealne trzeba pamiętać o wykluczeniu cyfrowym, które może być barierą w dostępie do wystawy dla zwiedzających o niższych kompetencjach w korzystaniu z zasobów cyfrowych. Jedna z badanych powiedziała:

Wszystkie te aplikacje, audioprzewodniki są bardzo fajne, ale trzeba pamiętać, że wciąż dla wielu osób technologie są niedostępne i jednak to cyfrowe wykluczenie sprawia, że zawsze powinna być też tradycyjna oferta, np. zwiedzanie z przewodnikiem. (wywiad 8)

W ostatniej części wywiadu badani byli pytani o znajomość swoich praw w zakresie dostępności obiektów publicznych oraz zasobów cyfrowych. Większość (6 osób) mówiła, że w ostatnich latach wszystko się zmienia w ich opinii w kierunku coraz większej dostępności. Zarówno otoczenie fizyczne, jak i cyfrowe, jest coraz bardziej przyjazne. Zwracali jednak uwagę np. na brak opisów alternatywnych przy grafikach/obrazach w mediach społecznościowych i na stronach internetowych lub zbyt długie albo zbyt krótkie pliki audio czy filmy bez tłumaczenia na PJM lub bez napisów opisujące dane dzieło. Mimo że dwie osoby przyznały, iż czasem piszą komentarz, prosząc o opis alternatywny obrazu

lub napisy na filmie (wywiad 5 i 7), to w większości badani uważali, że to jeszcze nie czas, żeby osoby z niepełnosprawnościami głośno mówiły o swoich prawach, bo jest to zdaniem jednej z badanych, postrzegane: „jako wyraz roszczeniowości albo nadmierne krytykanctwo” (wywiad 4). Inny badany powiedział:

Dziś osoba na wózku, z laską, z psem przewodnikiem staje się coraz częstszym widokiem. Tak więc wszystko jest bardziej dostępne..., ale prawa i upominanie się o nie to jeszcze długa droga. Zwykle takie postawy są widziane negatywnie, a osoby z niepełnosprawnościami upominające się o swoje prawa oskarżane są o brak wdzięczności. (wywiad 1)

Pokazuje to, że osoby z niepełnosprawnościami nawet znając swoje prawa raczej nie upominają się o ich egzekwowanie. Dominują postawy nastawione raczej na korzystanie z istniejących udogodnień niż walka o pełną dostępność. Jedna z badanych mówiła:

Byłoby cudowanie, gdyby wszędzie były windy i podjazdy, a schody nie stanowiły bariery. Lecz muzea zwykle są w zabytkowych budynkach i ciężko je dostosować. To trzeba zrozumieć i docenić, że wszystko się zmienia na plus. (wywiad 2)

Kolejny badany powiedział, że:

Korzystam ze swoich praw i często proszę o udostępnienie jakichś materiałów lub pomoc, ale nie żądam i nie straszę jakimiś karami, tylko proszę. To moim zdaniem lepsza postawa. (wywiad 5)

Wskazuje to na niechętnie wchodzenie badanych w sytuacje o konfrontacyjnym charakterze, choć dostrzec można, że w mediach społecznościowych podejmują oni próby walki o swoje prawa. Stanowi to ważny krok dla zbudowania asertywnej postawy gotowej do upominania się publicznie o realizację swoich praw.

WNIOSKI

Nowoczesne technologie w muzeach pozwalają wzbogacić program zwiedzania i usprawnić komunikację i nawigację po ekspozycji. Oferują również możliwości pozwalające na zwiększenie zaangażowania publiczności w samo zwiedzanie kolekcji muzealnych. Ma to istotne znaczenie, gdyż badani deklarowali, że korzystają z rekomendacji innych osób o podobnych niepełnosprawnościach, zanim wybiorą się na wystawę.

Wydaje się jednak, że pomimo popularyzacji wizyt online w muzeach podczas pandemii COVID-19 w latach 2020–2022 (por. UNESCO, 2020; Dubiel, 2021) nadal badani wolą fizyczną obecność i zwiedzanie kolekcji muzealnych. Może to wynikać zarówno z braku pełnej dostępności cyfrowej do tych wydarzeń oraz ich stosunkowo słabe promowanie na odpowiednich platformach, jak i w grupach, które mogłyby być zainteresowane takimi aktywnościami, np. na Instagramie.

Badani w wywiadach zwracali uwagę na zawodność technologii, zawieszanie się audioprzewodnika lub niemożność dostosowania tempa słuchania do swoich potrzeb. Wskazywali też na wadliwość niektórych rozwiązań, np. sensorom nie zawsze udawało się połączyć z aplikacją, co utrudniało wykorzystanie ich pełnego potencjału w zakresie nawigacji użytkowników. Jednak badani doceniali stosowanie nowoczesnych technologii, które zwiększają dostępność i ułatwiają zwiedzanie. Należy zauważyć, że badani, korzystając z nowoczesnych rozwiązań, byli gotowi od razu wskazywać ich mocne i słabe strony, a nawet proponować możliwe ulepszenia, co wskazuje na ich bardzo duże zaangażowanie i chęć partycypacji w procesie budowania dostępnych muzeów i atrakcyjnych programów dla osób z niepełnosprawnościami.

Wydaje się, że w muzeach konieczna jest zmiana modelu myślenia o dostępności. W badaniach zauważono, że rozwiązania dedykowane dla osób z niepełnosprawnością wzroku były wykorzystywane przez osoby, dla których nie są dedykowane, np. audioprzewodniki podnosiły jakość i komfort zwiedzania osobom w spektrum autyzmu. Stanowi to kolejny argument za tym, by projektowane rozwiązania nie tworzyły odrębnych przestrzeni fizycznych lub czasowych, np. specjalne dni dla osób z niepełnosprawnościami. Muzeum powinno odchodzić od segregacji w kierunku pełnego włączenia i budowania modelu inkluzywnego, wzmacniającego zaangażowanie i wspierającego partycypację grup wykluczonych.

BIBLIOGRAFIA

- Andermann, J., Arnold-de Simine, S. (2012). Museums and the Educational Turn: History, Memory, Inclusivity. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 4(2), 1–7. <https://doi.org/10.3167/jemms.2012.040201>
- Bullock, C.C., Mahon, M.J., Killingsworth, Ch.L. (2010). *Introduction to Recreation Services for People with Disabilities: A Person-Centered Approach*. Sagamore Publishing LLC.
- Candlin, F. (2003). Blindness, Art and Exclusion in Museums and Galleries. *International Journal of Art & Design Education*, 22, 100–110. <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00343>
- Danilewicz, A. (2013). Kilka uwag o dostępności muzeów na przykładzie Portugalii. Batalię wygrała Batalha. *Muzealnictwo*, 54, 217–223.
- Drotner, K., Schröder, K. (2013). Introduction Museum Communication and Social Media: The Connected Museum. W: K. Drotner, K. Schröder (red.), *Museum Communication and Social Media: The Connected Museum*. Routledge Research in Museum Studies (s. 1–14). Routledge.
- Dubiel, M. (2020). Together or Separated? The Segregative and Integrative Model of Cultural Accessibility for Persons with Disabilities. *Studia Humanistyczne AGH*, 19(3), 139–156. <https://doi.org/10.7494/human.2020.19.3.139>
- Dubiel, M. (2021). Kultura zdalna: szansa na uczestnictwo czy zagrożenie izolacją? Przypadek osób z niepełnosprawnością wzroku. W: G. Całek, J. Niedbalski, M. Raclaw, D. Żuchowska-Skiba (red.), *Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnością* (s. 129–148). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://doi.org/10.18778/8220-739-2.08>
- Ellis, K., Goggin, G. (2014). Disability and social media. W: J. Hunsinger, T. Senft (red.), *The social media handbook* (s. 126–143). Routledge.
- Garzotto, F., Matarazzo, V., Messina, N., Gelsomini, M., Riva, C. (2018). *Improving Museum Accessibility through Storytelling in Wearable Immersive Virtual Reality*. 3rd Digital Heritage International Congress (DigitalHERITAGE) held jointly with 2018 24th International Conference on Virtual Systems & Multimedia (VSMM 2018), 1–8. <https://doi.org/10.1109/DigitalHeritage.2018.8810097>
- Gmiterek, G. (2017). Nowoczesna edukacja. Wykorzystanie aplikacji mobilnych w muzeach – przegląd i analiza polskich projektów. *E-mentor*, 2(69), 25–39. <https://doi.org/10.15219/em69.1296>
- Jóźwiak, W. (2021). POLIN – muzeum dostępne. Muzeum jako miejsce, gdzie dokonuje się zmiana społeczna. *Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka*, 3(115), 30–38. <https://doi.org/10.26112/kw.2021.115.03>
- Knapek, A. (2021). Muzeum na wyciągnięcie ręki. *Kultura Współczesna. Teoria. Interpretacje. Praktyka*, 3(115), 39–50. <https://doi.org/10.26112/kw.2021.115.04>
- Manczak, I., Bajak, M. (2020). Beacons w muzeach: przypadek osób z niepełnosprawnością sensoryczną. *Studia Pedagogiczne*, 36–37, 65–81.
- Manczak, I., Bajak, M., Sanak-Kosmowska, K. (2021). Muzealna aplikacja mobilna a udogodnienia dla osób niepełnosprawnych: przykład Wilanów Guide. *Przegląd Prawno-Ekonomiczny* 2, 35–54.

- Manczak, I., Sanak-Kosmowska, K., Bajak, M. (2020). Zastosowanie beaconów w komunikacji z niepełnosprawnym turystą kulturowym (na przykładzie muzeów miejskich). *Turystyka Kulturowa*, 5, 116–139.
- Manczak, I., Sanak-Kosmowska, K., Bajak, M. (2021). Beaconsy w komunikacji rynkowej z niepełnosprawnym odbiorcą kultury. *Marketing i Rynek*, 3, 28–36. <https://doi.org/10.33226/1231-7853.2021.3.3>
- McMillen, R., Alter, F. (2017). Social media, social inclusion, and museum disability access. *Museums and Social Issues*, 2(12), 115–125. <https://doi.org/10.1080/15596893.2017.1361689>
- Murzyn-Kupisz, M., Działek, J. (2013). Muzea a budowanie kapitału społecznego w środowisku lokalnym. *Development*, 1, 35–54.
- Natusch, B. (2009). *Minority Communities and Traditional and Online Museums*. ROCME-LIA.
- Natusch, B. (2015). The Role of Technology in Participatory Museum Experiences. *Nihon University Research Bulletin*, 77, 79–99.
- Olejniczak, M. (2020). Osoby z niepełnosprawnością w muzeum na wolnym powietrzu. Ograniczenia czy niemoc organizacyjna?. *Studia Lednickie*, XIX, 151–162. <https://doi.org/10.34698/sl.19.2020.07>
- Parry, R. (2007). *Recoding the Museum: Digital Technology and the Technologies of Change*. Routledge.
- Pawłowska, A. (2019). Audiodeskrypcja dzieł sztuki jako wsparcie osób niewidomych i słabowidzących w przestrzeni muzealnej. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 28, 73–88.
- Pawłowska, A., Długosz, P. (2021). Wsparcie osób niewidomych i słabowidzących w przestrzeni muzealnej w ramach działań z programu „trzecia misja uczelni”. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia* (s. 41–58). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Rosset, de A., Zielonka, K. (2016). Aplikacje mobilne w muzeach, moda czy potrzeba?. *Muzealnictwo*, 57, 236–244. <https://doi.org/10.5604/04641086.1220430>
- Sandell, R. (2003). Social Inclusion, the Museum and the Dynamics of Sectoral Change. *Museum and Society*, 1(1), 45–62.
- Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Santa Cruz: Museum 2.0.
- Simon, N. (2015). *Meditations on relevance, part 1: Overview*. *Museum 2.0*. <http://museumtwo.blogspot.com/2015/07/meditations-on-relevance-part-1-overview.html>
- Spachos, P., Plataniotis, K.N. (2020). BLE Beacons for Indoor Positioning at an Interactive IoT-Based Smart Museum. *IEEE Systems Journal*, 3(14), 3483–3493. <https://doi.org/10.1109/JSYST.2020.2969088>
- Sylaïou, S., Liarokapis, F., Kostas, K., Petros, P. (2009). Virtual museums, a survey and some issues for consideration. *Journal of Cultural Heritage*, 10, 520–528. <https://doi.org/10.1016/j.culher.2009.03.003>

Szubielska, M., Sztorc, A. (2021). „Nie dotykać!” – alfabetyzacja wizualna uczniów z niepełnosprawnościami wzroku w galerii sztuki współczesnej. W: E. Śmiechowska-Petrovskij (red.), *Edukacja wizualna osób niewidomych w zakresie sztuki. Wybrane zagadnienia* (s. 59–76). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

UNESCO (2020). *Museums around the world in the face of COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373530>

Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami, Dz.U. 2019 poz. 848.

NOTY O AUTORACH I REDAKTORACH

WIKTORIA BORYCA

– studentka pedagogiki specjalnej ze specjalnością pedagogika resocjalizacyjna w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, sekretarz Koła Naukowego Resocjalizacji, działającego przy Zakładzie Psychopedagogiki Resocjalizacyjnej Akademii Pedagogiki Specjalnej. W obszarze jej zainteresowań naukowych znajdują się mechanizmy wykluczenia społecznego, inkluzja społeczna, prawa kobiet i osób z niepełnosprawnościami.

Kontakt: wb66678@aps.edu.pl

GRZEGORZ CAŁEK

– socjolog, polityk społeczny, administratywista, specjalista zarządzania, doktorant w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Prezes Polskiego Towarzystwa Zespołu Aspergera, w którym prowadzi projekty, badania dotyczące sytuacji rodzin dzieci z niepełnosprawnością oraz uczniów z niepełnosprawnością w systemie edukacji. Ponadto jest dyrektorem Instytutu Inicjatyw Pozarządowych, w którym kieruje projektami mającymi na celu rozwój sektora pozarządowego oraz aktywizację rodziców w szkołach (w szczególności rozwój rad rodziców). Autor kilkudziesięciu publikacji książkowych i kilkuset artykułów specjalistycznych dla rodziców, sektora pozarządowego, a także dotyczących obszaru niepełnosprawności, edukacji i zarządzania. Przewodniczący zarządu Oddziału Warszawskiego Polskiego Towarzystwa Socjologicznego, wiceprzewodniczący Sekcji Socjologii Niepełnosprawności PTS.

Kontakt: g.calek@uw.edu.pl

BEATA CICHY

– mgr, socjolożka. Absolwentka Wydziału Humanistycznego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe związane są z zagadnieniami z zakresu socjologii niepełnosprawności i szeroko rozumianej dostępności. Współpracowała jako specjalistka ds. dostępności z Muzeum Narodowym w Krakowie, a także jako ekspert z Narodowym Instytutem Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów, badaczami z UJ i AGH, Akademią Sztuk Teatralnych w ramach projektu „AST Otwarta” udostępniającego uczelnię do szczególnych potrzeb studentów. Od 2006 r. związana ze Stowarzyszeniem Klika, działa-

jącym na rzecz osób z niepełnosprawnością ruchu. Od 2019 r. zaangażowana w międzynarodowy Projekt SPEKTRUM, którego celem było stworzenie narzędzi pomagających dostosować muzea do potrzeb osób ze spektrum autyzmu.

Kontakt: beata.cichy@gmail.com

PAULINA GAJOCH

– studentka Wydziału Humanistycznego Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół technologii, a także jej potencjału w zakresie wyrównywania szans osób z niepełnosprawnościami. Szczególnie fascynują ją najnowsze osiągnięcia techniczne oraz koncepcje ich zastosowania w projektach prospołecznych.

Kontakt: paulinagajoch@gmail.com

ANGELIKA GRENIUK

– mgr, doktorantka związana z Instytutem Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Jej zainteresowania naukowe to socjologia niepełnosprawności, ruchy społeczne osób z niepełnosprawnościami oraz disability studies.

Kontakt: agreniuk@uw.edu.pl

CELINA KAMECKA-ANTCZAK

– politolożka i pedagoga, doktorantka w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Prowadzi badania partycypacyjne z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – przede wszystkim w obszarze kompetencji obywatelskich. Autorka trzech innowacji społecznych, dotyczących zwiększenia dostępności przestrzeni publicznej dla osób z niepełnosprawnościami.

Kontakt: celka.kamecka@gmail.com

MAGDALENA KOKOT-RYBIŃSKA

– mgr, tyflopeda, psycholog, neurologopeda. Doktorantka na Filologicznych Studiach Doktoranckich na Uniwersytecie Gdańskim. Jej zainteresowania naukowe związane są z zagadnieniami z zakresu rehabilitacji głosu, komunikacji i mowy osób dorosłych oraz niepełnosprawności wzroku. W ostatnim czasie szczególną uwagę poświęca komunikacji, interakcji i funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością wzroku w obszarze rodzicielstwa.

Kontakt: logmkot@gmail.com

MAGDA LEJZEROWICZ

– dr, badaczka różnorodności, adiunkt w Katedrze Interdyscyplinarnych Studiów nad Niepełnosprawnością w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w War-

szawie. Zajmuje się etycznymi, społecznymi i pedagogicznymi aspektami systemów inkluzyj ze szczególnym uwzględnieniem edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością. Pozostałe zainteresowania naukowe: osoba z niepełnosprawnością jako podmiot – autor własnego życia, tożsamość a niepełnosprawność, stygmatyzacja i wykluczenie społeczne, komunikacja z osobami z niepełnosprawnością, przygotowanie kadry szkolnej i akademickiej do pracy z osobami z niepełnosprawnością. Współpracuje z Zakładem Socjologii i Antropologii Kultury Instytutu Filozofii i Socjologii PAN. Prowadzi projekt badawczy „Edukacja włączająca i przygotowanie polskiej szkoły”.

Kontakt: mlejzerowicz@aps.edu.pl

JAKUB NIEDBALSKI

– socjolog, dr hab., profesor w Katedrze Socjologii Organizacji i Zarządzania Instytutu Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w wykorzystaniu nowych technologii – komputerowego wspomaganie analizy danych jakościowych, w zagadnieniach socjologii niepełnosprawności i socjologii sportu, w zarządzaniu zasobami ludzkimi, socjologii organizacji i polityce społecznej. Prowadzi badania poświęcone aktywizacji społecznej osób z niepełnosprawnością, a także dotyczące sytuacji rodzin z osobami niepełnosprawnymi, w tym podmiotów oraz instytucji je wspomagających. Autor kilkudziesięciu publikacji naukowych poświęconych problematyce niepełnosprawności, pomocy społecznej, a także metodologii badań jakościowych. Uczestniczył w kilku projektach badawczo-naukowych (jako kierownik, wykonawca oraz ekspert) na temat problematyki niepełnosprawności, sportu, metod badań jakościowych. Recenzent w czasopismach i wydawnictwach polskich oraz zagranicznych. Redaktor prowadzący „Przeglądu Socjologii Jakościowej”. Przewodniczący Sekcji Socjologii Niepełnosprawności Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Za swoją działalność naukowo-badawczą uzyskał kilkakrotnie nagrody oraz wyróżnienia.

Kontakt: jakub.niedbaski@uni.lodz.pl

IWONA PARZYŃSKA

– mgr, socjolożka. Pełnomocnik dyrektora ds. Osób z Niepełnosprawnościami w Muzeum Narodowym w Krakowie. Członek Polskiego Towarzystwa Socjologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego. Jej zainteresowania naukowe związane są z zagadnieniami z zakresu socjologii niepełnosprawności, socjologii prawa i szeroko rozumianej dostępności.

Kontakt: iparzyńska@mnk.pl

KATARZYNA PODSTAWKA

– studentka Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Pedagożka specjalna, terapeutka AAC, adeptka treningu Metodą Feldenkraisa (2019–2023). Nauczycielka Świadomości Poprzez Ruch Metodą Feldenkraisa.

Fascynatka towarzyszenia ludziom w ich własnych procesach uczenia się. Badawczo zajmuje się zagadnieniami z zakresu edukacji osób studiujących na kierunku pedagogika specjalna.

Kontakt: kpSD24@aps.edu.pl

MARIOLA RACŁAW

– dr hab., socjolog. Pracuje w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych UW. Jej główne pola zainteresowań badawczych to socjologia niepełnosprawności i starzenia się, socjologia rodziny, a także analizy polityk publicznych z tego obszaru w perspektywie socjologicznej. Autorka artykułów, publikacji naukowych oraz analiz i ekspertyz dotyczących tych obszarów dla organizacji pozarządowych i administracji publicznej. Współzałożycielka i wiceprzewodnicząca Sekcji Socjologii Niepełnosprawności PTS.

Kontakt: m.raclaw@uw.edu.pl

PAULINA SALSKA

– studentka pedagogiki specjalnej na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie na specjalności wczesne wspomaganie rozwoju. Jej zainteresowania to wspieranie rozwoju małego człowieka i jego rodziny przez podążanie w naturalny sposób za ich potrzebami oraz rozwój psychospołeczny dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Instruktorka Związku Harcerstwa Rzeczypospolitej, w którym jest odpowiedzialna za rozwój indywidualny przyszłej kadry.

Kontakt: ps63607@aps.edu.pl

MARTA SAŁKOWSKA

– socjolożka, adiunkt w Instytucie Socjologii Collegium Civitas. Naukowo zajmuje się studiami o niepełnosprawności. Specjalizuje się w zagadnieniach dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością i ich bliskich, a także problematyką piętna, dewiacji i wykluczenia społecznego. Współpracowała z Biurem Rzecznika Praw Obywatelskich przy badaniach związanych z realizacją praw osób z niepełnosprawnościami. Członkini redakcji rocznika naukowego „Zoon Politikon”. Członkini Sekcji Socjologii Niepełnosprawności Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Kontakt: marta.sałkowska@civitas.edu.pl

ALEKSANDRA SANECKA

– studentka pedagogiki specjalnej, w roku 2022 rozpoczęła naukę na specjalności Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Swoje zainteresowania koncentruje na tematyce wykluczenia osób z niepełnosprawnością i sposobach włączania ich do społeczeństwa.

Kontakt: as68131@aps.edu.pl

PAULINA SURGIEL

– studentka pedagogiki specjalnej o specjalności Edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną i autyzmem na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się zagadnieniami i badaniami uwzględniającymi edukację i rehabilitację osób niepełnosprawnych. Swoje zainteresowania naukowe koncentruje na problematyce zaburzeń ze spektrum autyzmu oraz edukacji i rehabilitacji osób niewidomych i słabowidzących.

Kontakt: ps69370@aps.edu.pl

MATEUSZ SZAFRAŃSKI

– pedagog specjalny, doktorant w Instytucie Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jego zainteresowania badawcze skupiają się wokół kompetencji społecznych i zawodowych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autor trzech innowacji społecznych dotyczących zwiększenia dostępności przestrzeni publicznej dla osób z niepełnosprawnościami.

Kontakt: mszaf@doktorant.umk.pl

JOANNA SZTOBRYN-GIERCUSZKIEWICZ

– psycholog, dr nauk społecznych w zakresie socjologii. Pracuje w Katedrze Socjologii Stosowanej i Pracy Socjalnej Wydziału Ekonomiczno-Socjologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Jako praktyk od ponad 15 lat zajmuje się wsparciem edukacyjnym studentów z niepełnosprawnościami, co ma też odzwierciedlenie w jej zainteresowaniach naukowych, koncentrujących się na procesach zarządzania niepełnosprawnością w szkolnictwie wyższym, włączającej edukacji akademickiej, dostępności instytucji szkolnictwa wyższego dla osób ze szczególnymi potrzebami. Jest członkiem Komisji ds. Wyrównywania Szans Edukacyjnych przy KRASP oraz wiceprzewodniczącą Sekcji Socjologii Niepełnosprawności Polskiego Towarzystwa Socjologicznego.

Kontakt: joanna.giercuskiewicz@uni.lodz.pl

TOMASZ ŚLIWOWSKI

– mgr pedagogiki, pedagog, pedagog szkolny, pedagog specjalny, terapeuta dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, dzieci i młodzieży ze spektrum autyzmu oraz dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, socjoterapeuta. Jest pracownikiem Zakładu Pedagogii Społecznej Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Jego zainteresowania naukowe związane są z edukacją, kształceniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wsparciem rodziny dziecka z niepełnosprawnością, rodziną jako środowiskiem wychowawczym, dzieckiem i jego autonomią, dobrotanem psychicznym dzieci i młodzieży oraz systemowym wsparciem rodziny.

Kontakt: t.sliwowski@uwb.edu.pl

ANNA WESTFAL-KUCZYŃSKA

– studentka Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie o specjalności pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Członkini koła naukowego „Disability Studies”, działającego przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej APS. Jej zainteresowania naukowe to system pieczy zastępczej w Polsce, kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności, a także choroby i zaburzenia psychiczne jako przyczyny niepełnosprawności.

Kontakt: aw66359@aps.edu.pl

JOANNA WOJTYŃSKA

– ewaluatorka, badaczka społeczna, koordynatorka projektów. Absolwentka socjologii i informatyki na Uniwersytecie Warszawskim oraz studiów podyplomowych z zakresu strategicznego zarządzania zasobami ludzkimi na Międzynarodowym Studium Doktoranckim w Instytucie Organizacji i Zarządzania w Przemśle „Orgmasz”, gdzie uzyskała dyplom analityka zarządzania. Posiada wieloletnie doświadczenie badawcze oraz praktykę w zakresie zarządzania projektami. Specjalizacje ewaluacyjne: polityka społeczna, zwłaszcza w obszarze niepełnosprawności, oraz edukacja i opieka zdrowotna. W latach 2009–2016 działała w Zespole Badań, Ewaluacji i Monitoringu Polskiego Forum Osób Niepełnosprawnych. Od 2007 r. jest członkiem Polskiego Towarzystwa Ewaluacyjnego, a od 2020 r. również Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Od 2017 r. realizuje projekty w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie.

Kontakt: joanna.wojtynska@wp.pl

KLAUDIA WOS

– pedagożka specjalna, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk Społecznych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Naukowo zajmuje się seksualnością osób z niepełnosprawnością intelektualną. Autorka trzech innowacji społecznych, dotyczących zwiększenia dostępności przestrzeni publicznej dla osób z niepełnosprawnościami.

Kontakt: klaudia.wos18@gmail.com

MONIKA WRÓBLEWSKA

– studentka pedagogiki specjalnej ze specjalnością wczesne wspomaganie rozwoju dziecka na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej zainteresowania to alternatywne metody komunikacji, a także rozwój małego dziecka, zaburzenia rozwojowe i sposoby pracy z małymi dziećmi do 6 roku życia.

Kontakt: mw67577@aps.edu.pl

DOROTA ŻUCHOWSKA-SKIBA

– dr, socjolożka. Pracuje na Wydziale Humanistycznym Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe związane są z zagadnieniami z zakresu socjologii nowych technologii medialnych oraz socjologii niepełnosprawności. Szczególną uwagę koncentruje na aktywności społecznej, publicznej i obywatelskiej osób z niepełnosprawnościami, wspieranej nowymi technologiami informatycznymi.

Kontakt: zuchowska@agh.edu.pl



MONOGRAFIE SEKCJI SOCJOLOGII NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI POLSKIEGO TOWARZYSTWA SOCJOLOGICZNEGO

Jak badać zjawisko niepełnosprawności. Szanse i zagrożenia założeń teoretycznych i metodologicznych studiów nad niepełnosprawnością

Zrozumieć niepełnosprawność. Problemy, badania, refleksje

Wirtualizacja życia osób z niepełnosprawnością

Kolejna czwarta z serii monografii Sekcji Socjologii Niepełnosprawności PTS poświęcona została edukacji osób z niepełnosprawnościami. Znalazły się w niej teksty dotyczące m.in.: funkcjonowania przedszkoli i szkół integracyjnych, szkolnictwa specjalnego, orzecznictwa poradni psychologiczno-pedagogicznych, edukacji ustawicznej dorosłych osób z niepełnosprawnością, barier edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami czy prawa osób z niepełnosprawnością w wymiarze edukacyjnym. Tematyka ta ma dziś istotne znaczenie. Z jednej strony wynika to z problemów, jakie dotknęły uczniów, nauczycieli oraz szkoły w dobie pandemii COVID-19. Z drugiej strony kształcenie osób z niepełnosprawnościami stanowi istotny element polityki społecznej. Z tego względu w niniejszej monografii zaprezentowano diagnozy i ukazano problemy związane z kształceniem osób z niepełnosprawnościami, realizacją ich potrzeb oraz wspieraniem w rozwoju. Dzięki tekstom przedstawiającym najnowszy stan wiedzy i wyniki prowadzonych badań możliwe stało się również wskazanie pożądanych kierunków w kształceniu osób z niepełnosprawnościami z uwzględnieniem potencjału, jaki do edukacji mogą wnieść najnowsze technologie.

