

Iwona Myśliwczyk

Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Niepełnosprawność nr 14, 140-153

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Iwona Myśliwczyk

Wydział Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztynie
WSP im. J. Korczaka w Warszawie

*„W rodzinie, wspólnocie osób,
szczególną troską winno być otoczone dziecko:
należy rozwijać głęboki szacunek dla jego godności osobistej oraz
ze czcią i wielkodusznie służyć jego prawom.
Odnosi się to do każdego dziecka małego
wymagającego opieki całkowitej,
wobec dziecka chorego, cierpiącego lub upośledzonego”
(Jan Paweł II)*

Retrospekcja doświadczeń biograficznych rodziców małych dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Retrospective biographical analysis of parents with SEN children

As a result of considerations raise the question of the essence of the school and its importance in child development, particularly child with a special educational needs. There are many reasons for doing so in order not to take into account the needs of children with disabilities, with ADHD, with dyslexia, or children pedagogically neglected. However, there are schools for which education of student with special needs is a kind of challenge which must be met. The schools in which numerous activities are taken to promote normal development of a child which cause that it feels as a part of the class and the school community. The child takes up challenges, realizes itself as a pupil and class-mate and first of all, feels security and belonging, what is the most important in human functioning.

Słowa kluczowe: specjalne potrzeby edukacyjne, rodzina, edukacja specjalna, doświadczenia biograficzne

Keywords: special educational needs, family, special education, biographical experiences

Kilka słów o specjalnych potrzebach edukacyjnych

Problematyka kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie stanowi już novum, zarówno w teorii, jak i praktyce pedagogicznej. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do tej grupy uczniów – podkreśla M. Bogdanowicz – która ma problem z opanowaniem powszechnie obowiązującego programu

edukacyjnego (1996, s. 28). Nie oznacza to, że są to tylko dzieci odbiegające od normy intelektualnej. Do tej grupy zalicza się także te dzieci, które nie mieszczą się w normie społecznej i psychologicznej, a więc takie, które mają większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy, którzy potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod dostosowanych do potrzeb, możliwości i ograniczeń (Bogdanowicz 1996, s. 28–29). Podział uczniów ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne przedstawia J. Jastrzęb (1995, s. 19). Według autora są to osoby z:

- uszkodzeniami sensorycznymi,
- niesprawnością motoryczną,
- niepełnosprawnością psychiczną,
- niepełnosprawnością złożoną,
- zaburzeniami emocjonalnymi,
- zaburzeniami komunikacji językowej,
- autyzmem dziecięcym i pokrewnymi schorzeniami,
- specyficznymi trudnościami w uczeniu się,
- niepełnosprawnością społeczną,
- przewlekłymi schorzeniami somatycznymi.

Specjalne potrzeby edukacyjne określają zakres działania pedagogiki specjalnej, a więc obejmującej swym zasięgiem m.in. dzieci upośledzone i wyjątkowo uzdolnione, ale także te, które przeżywają niepowodzenia edukacyjne, znalazły się w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, mają trudności adaptacyjne w szkole, są w grupie ryzyka dysleksji, cierpią na choroby przewlekłe, dotyczą je trudności środowiskowe, związane z sytuacją bytową, spędzaniem czasu wolnego, kontaktami społecznymi, mają innego rodzaju trudności wpływające na funkcjonowanie w szkole (Leśniewska, Puchała 2011, s. 17). B. Jachimczak (2005, s. 249) podkreśla, że w tej drugiej grupie najczęściej są dzieci, które mieszczą się w szeroko rozumianej normie intelektualnej, rozwijają się prawidłowo intelektualnie, co oznacza, że ważnym elementem pracy dydaktyczno-terapeutycznej z takimi dziećmi jest zapewnienie im kontaktów z rówieśnikami oraz stworzenie szerokiej oferty umożliwiającej wypełnianie obowiązku szkolnego.

Inaczej definiuje to G. Tkaczyk (2002, s. 383), która odnosi termin „dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych” wyłącznie do dziecka niepełnosprawnego, i która pisze, że uczniowi o specjalnych potrzebach edukacyjnych łatwiej będzie wchodzić w interakcje z pełnosprawnymi rówieśnikami, gdy zostanie zainicjowany proces integracji edukacyjnej, przez spełnienie określonych warunków. Autorka ma tu na myśli „coś więcej niż wyposażenie placówki, dostosowanie programu kształcenia do możliwości dziecka, adekwatną metodykę i przygotowanie nauczyciela. Chodzi również o odpowiednią atmosferę w szkole, żeby nauczyciel, wychowawca, dzieci zdrowe, ich rodzice, dzieci niepełnosprawne i ich rodzice

oraz wszyscy, którzy uczestniczą bezpośrednio i pośrednio w procesie kształcenia, chcieli integracji w tym samym stopniu”.

Warto przytoczyć tu również słowa A. Wojnarskiej i G. Kwaśniewskiej (1998, s. 83), które piszą, że „charakterystyka dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wskazuje, jak bardzo zróżnicowana jest to grupa. Można wśród nich wyróżnić dzieci: zaniedbane pedagogicznie, z deficytami parcjalnymi, o powolnym przebiegu procesów intelektualnych, z niższym poziomem intelektualnym, upośledzone umysłowo pochodzące ze szczególnie niekorzystnych warunków środowiskowych. Powyższa klasyfikacja, chociaż nie jest w zgodzie z definicjami SLD, uwzględnia rzeczywisty skład grupy uczniów, którzy nie są zakwalifikowani do szkoły specjalnej w polskim systemie edukacyjnym”.

W Polsce wzrasta liczba dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a polskie, zreformowane szkoły powinny realizować te potrzeby, aby każde dziecko miało równe szanse edukacyjne. Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają określone problemy i trudności w pobieraniu nauki w szkole ogólnodostępnej. Wówczas te specjalne potrzeby edukacyjne – podkreśla T. Majewski – sprawdzają się m.in. do:

- konieczności pewnych modyfikacji programu konkretnych przedmiotów,
- poszerzenia programu szkolnego o dodatkowe zajęcia, zgodnie z potrzebami dziecka,
- wprowadzenia w niektórych sytuacjach specjalnych metod nauczania,
- konieczności przystosowania niektórych pomocy dydaktycznych do możliwości percepcyjnych ucznia,
- dostosowanie tempa prowadzenia lekcji do możliwości dziecka,
- konieczności zapewnienia odpowiednich warunków fizycznych do pracy w klasie (2002, s. 235–236).

Zastosowanie powyższych zmian wydaje się koniecznością, bowiem jak pisze K.D. Rzedzicka, przywołując słowa M. Kościelskiej, „nie ma żadnych prawnych uzasadnień, aby wczesna diagnoza nieprawidłowości rozwojowych stawiała dziecko poza nawiasem życia społecznego” (2002, s. 29).

Szkoły powszechne borykają się z problemem realizowania specjalnych potrzeb edukacyjnych, chociaż ich zaspokojenie wpisuje się w ideę procesu integracji. Stanowi ponadto ważny element współczesnej szkoły, która przygotowuje do samodzielnego, odpowiedzialnego i świadomego uczestnictwa dziecka w dorosłym już życiu. Być może dlatego w kompetencjach współczesnego nauczyciela poszukuje się nie tylko kompetencji twardych. Szczególną uwagę przypisuje się kompetencjom miękkim, takim jak: umiejętność słuchania i nawiązywania dialogu, umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne, kreatywność, innowacyjność oraz wiele innych. To te kompetencje powinny się przyczynić nie tylko do zdiagnozowania ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych, lecz także stanowić o efek-

tywnej pracy z nim. Mówi się tu także o empatii, dzięki której następuje zrozumienie tych potrzeb i lepsza ich realizacja. M. Sieradzki (2002, s. 295) pięknie pisze o empatii, która pozwala nauczycielowi poznać swoich wychowanków, bowiem wnikliwe i głębokie ich zrozumienie, samo już podsuwa metodę wsparcia czy pomocy. Autor nazywając empatię wczuwaniem się, odnosi się do słów W. Szewczuka (1979, s. 72), który pisze, iż to owo wczuwanie się „przechodzi niekiedy w rzeczywiste zestrzajanie własnych stanów emocjonalnych ze stanami innych osób”.

Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych – pisze T. Majewski – wymagać będą dodatkowych zajęć dla nadrobienia opóźnień i luk w opanowaniu materiału przewidzianego programem nauczania (2002, s. 241). W wyniku tego organizowane są zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, które zdaniem autora powołującego się na słowa A. Pieleckiego i E. Skrzetuskiej, mają stworzyć „(...) uczniowi możliwość pracy w tempie dla niego dostosowanym, wolniejszym niż na lekcji oraz możliwość staranniejszego opanowania materiału, którego nie mógł w pełni poznać (...). Materiał realizowany podczas zajęć w zespole powinien zawierać niezbędne minimum treści opracowanych na lekcji, ale forma realizacji tych treści musi być bardziej swobodna, ujęta w ciekawej, zabawnej formie” (2002, s. 241).

Zdaniem B. Jachimczak „dzieciom tym najczęściej potrzebna jest też dodatkowa opieka ze strony pedagoga szkolnego, logopedy, psychologa i rehabilitanta (2006, s. 331). Rzeczywistość jest niestety inna. Już dawno zauważono, że teoria nie znajduje przełożenia na praktykę, i nawet pedagogika specjalna, która w szczególności – jak podkreśla Cz. Kosakowski – służy człowiekowi niepełnosprawnemu (2005, s. 41), pokazuje jak duże jest rozgraniczenie pomiędzy tymi dwoma elementami. Wyniki badań wskazują, iż uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, uczący się w szkołach ogólnodostępnych, nadal są zdani na nauczyciela ze szkoły macierzystej, który niejednokrotnie nie jest przygotowany do pracy w zakresie rewalidacji indywidualnej, w tym także do prowadzenia elementów zajęć o charakterze kompensacyjnym i usprawniającym w procesie kształcenia (Jachimczak 2006, s. 331).

Specjalne potrzeby edukacyjne są ważnym zagadnieniem z punktu widzenia badań jakościowych. Biorąc pod uwagę perspektywy, które są znamienne dla badań interpretatywnych, a więc fenomenologię, hermeneutykę i interakcjonizm symboliczny, analiza specjalnych potrzeb edukacyjnych wydała się szczególnie ważna. Podejście jakościowe – podkreśla J. Rzeźnicka-Krupa – „wydaje się szczególnie odpowiednie do badania problemów i zjawisk złożonych pod względem treści bądź formy, w sytuacjach, w których chcemy przyjrzeć się im w ich naturalnym otoczeniu i poznać je takimi jakie są, w całym bogactwie szczegółów, a także badania zjawisk zmiennych, dynamicznych, mających charakter rozciągniętego

w czasie procesu, odnoszącego się do «żywej» rzeczywistości” (2011, s. 103–104). W badaniach tych istotne staje się „odkrycie podmiotowości człowieka niepełnosprawnego, jego jednostkowego i niepowtarzalnego doświadczania własnej egzystencji, nadawania sensu i znaczenia wydarzeniom z własnej biografii oraz postrzegania własnej niepełnosprawności z indywidualnej perspektywy (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 73). W tradycyjnej orientacji badawczej, tj. scjentyistyczno-objektywistycznej, rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie mieliby możliwości opowiedzenia o swoim doświadczaniu rodzicielstwa z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, o znaczeniu i sensie nadanemu ich relacjom z takim dzieckiem oraz z nauczycielami pracującymi z ich dziećmi. Taką możliwość stwarza perspektywa interpretacyjna, dzięki której poznajemy świat doświadczany i przeżywany przez rodziców i dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dostrzegamy wartości konstruowane z ich wewnętrznego punktu widzenia, którym nadają subiektywne sensory i znaczenia. Inaczej rzecz ujmując, poznajemy głębię ich biografii. Nie dziwi więc, że na gruncie pedagogiki specjalnej jest mnóstwo badań, które zostały osadzone w paradygmacie jakościowym (Kosakowski 1996; Żuraw 1999; Krause 2005; Chodkowska 1993; Wojnarska 2002 i in.), bowiem – jak pisze H. Żuraw – „pogłębione o rozumiejący wgląd w człowieka pozwalają odzwierciedlać strategie egzystencjalne pozwalające na co dzień żyć z niepełnosprawnością (1999, s. 104).

Tło metodologiczne

Podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań jakościowych. Metodolodzy zwracają uwagę, że dla tego paradygmatu były silne trzy filary: fenomenologia, hermeneutyka i interakcjonizm symboliczny (Pachociński 1997, s. 37; Sztompka 2007, s. 28; Lyotard 2000, s. 118; Ablewicz 1994, s. 57–62; Mead 2000, s. 21). Nie wybrałam konkretnej perspektywy, ponieważ każda z nich była dla mnie inspiracją.

Fenomenologia pozwoliła mi skupić się na indywidualnym i niepowtarzalnym dla każdej jednostki doświadczaniu świata. Zwłaszcza, że rodzicielskie doświadczenia przeżywane w związku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ich dziecka, są tym fragmentem ludzkiej biografii, która wywołuje swojego rodzaju głębie przeżywania własnego losu.

Interakcjonizm symboliczny wyznaczał mi jeszcze założenie, że dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie tyle jest takie, a nie inne, ile staje się kimś w interpretacjach społecznych. Jednocześnie czerpie z nich wiedzę o tym, kim jest. Interakcje te konstruowane przez jednostkę, jednocześnie stają źródłem

konstrukcji jej samej. Takie myślenie o dzieciach ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma niesamowite znaczenie.

Hermeneutyka natomiast pozwoliła mi dostrzec, a później wyeksponować interpretacyjną otwartość doświadczania rodzicielstwa z dzieckiem o specyficznych potrzebach edukacyjnych. W ten sposób udaje się pokonać niejednoznaczność interpretacyjną w odniesieniu do rodziców, ich dziecka, szkoły, a specjalne potrzeby edukacyjne przestają być tematem tabu. Stają się tym elementem życia społecznego, który podlega różnym interpretacjom, a tym samym różnym rozwiązaniom i możliwości problematyzowania ich.

Podjęcie tego problemu wymagało więc osadzenia moich badań w paradygmacie jakościowym, który wydał mi się najbardziej odpowiedni. Poza tym orientacja ta daje możliwość, aby poznać i zgłębić różne wymiary egzystencji człowieka doświadczającego swego rodzaju „ekstremalnych” postaci jestestwa, w którym szeroko rozumiana „inność” zdaje się przesłonić kontekst społeczny (Rzeźnicka-Krupa 2011, s. 222).

Analiza historii opowiedzianych przez rodziców

Szkoła, obok środowiska rodzinnego, to drugie podstawowe środowisko wychowawcze. Rodzicom bardzo zależy, aby ich pociechy czuły się bezpieczne w szkole, rozwijały się, nawiązywały relacje z innymi dziećmi, uczyły się odpowiedzialności, pracy w grupie oraz nabywały wielu innych umiejętności, które są niezbędne do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Rodzice dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych bardziej niż inni rodzice przeżywają pobyt dziecka w szkole i troszczą się o realizację tych potrzeb.

Wśród moich rozmówców są rodzice dzieci z ADHD, rodzice dzieci zdolnych, dziecka niepełnosprawnego i zaniedbanego pedagogicznie.

Analizując narracje badanych można było dostrzec dwa aspekty tych opowieści. Jeden dotyczył rodziców zadowolonych z tego, jak szkoła podchodzi do specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci, a drugi zaś dotyczył rodziców (opiekunów) rozżalonych, bezsilnych i zmęczonych walką o normalność swojego dziecka (podopiecznego) w szkole.

Rodzice bardzo często mają sprecyzowane oczekiwania dotyczące edukacji swoich dzieci. W przypadku rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych te oczekiwania są cały czas weryfikowane przez objawy, które powodują trudności szkolne i uniemożliwiają normalne funkcjonowanie dziecka.

Funkcjonowanie dziecka w szkole – zdaniem rodziców – w dużej mierze zależy od tego, jak jest ono postrzegane przez nauczycieli i inne dzieci. Tym samym

realizacja potrzeb edukacyjnych dziecka jest uzależniona od postawy i nastawienia środowiska szkolnego dziecka.

Bardzo wyraźnie zaznacza się niezadowolenie wśród badanych, będące wynikiem braku realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka z ADHD, które dla rodziców są bardzo istotne. Problemy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo zaczynają się dość wcześnie i trwają cały czas. Jednak, kiedy dziecko idzie do szkoły, trudności z zachowaniem, nauką i relacjami koleżeńskimi dziecka przyjmują inny wymiar. Dla rodziców jest to kolejne, nowe doświadczenie, któremu muszą stawić czoła. Oczekują wówczas znacznego wsparcia ze strony szkoły i takiego podejścia nauczycieli, które będzie sprzyjało pobytowi dziecka w placówce.

Z negatywną postawą nauczycieli spotkał się pan Marek. Zachowania syna, będące rezultatem ADHD, są odbierane przez nauczycieli jako złe wychowanie dziecka. Badany ma świadomość, jak postrzegany jest syn i jest mu bardzo przykro z tego powodu. Uważa, że dobrze wychowuje syna, a oskarżenia nauczycieli są metodą na pozbycie się problemu. Pan Marek ma żal do nauczycieli, że nie dostrzegają potrzeb syna, tylko widzą zachowania, które są konsekwencją syndromu, a na które syn nie ma wpływu:

Marek: Największy problem jest z nauczycielami. Większość nauczycieli nie akceptuje ADHD jako choroby. (...) większość uważa, że to złe wychowanie przez rodziców, że stwierdzenie ADHD to praktycznie wymysł obecnych czasów, że rodzice to wymyślają, bo są zaganiani, zabiegani, nie mają czasu na poświęcenie się dzieciom i stąd to się wszystko bierze. To jest największy problem rodziców. Niestety z Dominikiem też tak jest. (...) oni twierdzą (nauczyciele) że to my rodzice powinniśmy z nim więcej pracować, bo to nasze dziecko".

W analizowanym fragmencie narracji widoczny jest obojętny stosunek nauczycieli do potrzeb dziecka z ADHD, które wymaga nie tylko więcej uwagi, lecz także innych metod pracy i spędzania czasu wolnego, które jest bardziej absorbujące, niż inne dzieci.

Natomiast pani Mariola uważa, że to, iż nauczyciele wiedzą o ADHD nie znaczy, że ustosunkują się pracą i zachowaniem do potrzeb dziecka. Dlatego respondentka ma żal do niektórych nauczycieli, że nie rozumieją jakie sytuacje wynikają z ADHD i, że postrzegają syna jako źle wychowanego, nie próbując zrozumieć jego zachowań i zaakceptować jego „inności”. Niestety – zdaniem badanej – nauczyciele nie wiedzą i nie chcą wiedzieć o potrzebach jej syna, bowiem jest to dla nich zbyt absorbujące:

Mariola: (...) że wiedząc, że to jest ADHD, trudno jest ludziom zrozumieć, że takie dziecko może napyskować dorosłemu, może być niegrzeczne wobec dorosłego, nie. To, że on się tam pokręci, że nie może wysiedzieć, to jest łatwo zrozumieć. Najtrudniej jest przyjąć to, że to dziecko po prostu palnie coś tam i w ogóle się nie zastanawia nad tym, co ono palnie, na przykład „beznadziejna klasówka”, on w tym momencie pomyślał, powiedział i koniec już.

Z narracji badanej można wysnuć bardzo przerażający wniosek. Każde dziecko w tej szkole traktowane jest szablonowo. Nauczyciele w swojej pracy nie uwzględniają, nie dostrzegają indywidualności i niepowtarzalności dziecka, która stanowi o jego tożsamości.

Podobne odczucia ma pani Ewa, która bardzo przeżywa fakt, że nauczyciele nie akceptują ADHD u syna. Jest jej przykro, że Arek jest postrzegany jako niegrzeczne dziecko, bo wygląda normalnie, a nie „jak chory chłopiec”. Zdaniem matki większość nauczycieli uważa, że ADHD to usprawiedliwienie nagannego zachowania, a nie choroba (tak definiuje matka ten syndrom). Pani Ewa uważa, że jest to efekt braku przygotowania nauczycieli do pracy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, a ich niewiedza wyrządza krzywdę dziecku:

Ewa: (...) dziecko z ADHD wygląda normalnie, więc chodząc do szkoły tak samo jest traktowane jak inne, to nauczyciele często nie wiedzą, to znaczy często, co drugi nauczyciel nie wie, co to jest ADHD i nie wierzą w to ADHD. Czyli większość nauczycieli uważa, wprost mi to mówią, uważa, że ADHD to jest taka choroba wyszukana, że to jest jakaś taka choroba zachodniej cywilizacji, wymyślona i tak uważają, naprawdę. I nawet ci nauczyciele, którzy pracowali z nim parę lat to wielokrotnie rozmawiali ze mną i mówili: „wie pani, co, Arek to jest taki łobuz”

Ewa: (...) bo często dziecko z ADHD, jest mylone, że robi coś tam. Zrobi coś tam, coś zapyta, wstanie na lekcji, rzuci papierkiem, coś tam będzie, nie zawsze, ale wtedy jest tak niesympatycznie odbierane, prawda? I taki nauczyciel uważa, że to jest łobuz (...).

W podobnej tonacji jest narracja matki dziecka zdolnego. W przeciwieństwie do dzieci z ADHD, dziecko zdolne jest w stanie zapanować nad własnym zachowaniem, przewidzieć konsekwencje swojego działania, ale podobnie jak ADHD-owiec, szybko nudzi się na zajęciach dydaktycznych. Brak zrozumienia dla indywidualności dziecka widoczne jest także i w tym przypadku, a więc wydawałoby się, że dziecka niesprawiającego trudności wychowawczych. Niestety rzeczywistość doświadczana przez rodziców dzieci szczególnie uzdolnionych jest inna. Jedna z badanych niezbyt pochlebnie wypowiada się na temat szkoły swojego dziecka i nauczycieli, którzy w niej pracują.

Jola: „W poradni psychologiczno-pedagogicznej stwierdzili, że Paweł ma większy iloraz inteligencji, niż jego rówieśnicy. A poszliśmy tam, bo mój syn przynosił uwagi ze szkoły, że przeszkadza w zajęciach, że rozprasza inne dzieci, że szybko się nudzi itd. Po tej wizycie myślałam, że coś się zmieni, ale proszę mi wierzyć, że poza tym, że mój Paweł dostaje dwa zadania do rozwiązania, a inne dzieci tylko jedno, to właściwie nic się nie zmieniło. Myślę nawet że jego nauczyciele nie bardzo wiedzą jak z nim teraz pracować, a co gorsza to ja na wywiadówkach mam wrażenie, że on im przeszkadza w ogóle”.

Z analizy narracji wynika, że matka dostrzega brak zainteresowania wyjątkowymi zdolnościami swojego dziecka ze strony nauczycieli. Podejrzewa, że taki stan wynika z braku wiedzy i doświadczenia nauczycieli, którym uczeń o specjal-

nych potrzebach edukacyjnych przeszkadza. Matka jest rozczarowana, że sugestie specjalistów z placówki specjalistycznej nie zmieniły podejścia nauczycieli do dziecka. Ponadto ma świadomość, że dalsze takie działanie zniechęca chłopca do szkoły, powoduje izolację od rówieśników i zamknięcie się chłopca na rodziców.

Jola: *„My wcześniej rozmawialiśmy o wszystkim: o grach, o lekcjach, o kolegach, o zainteresowaniach. Wspólnych tematów było mnóstwo. Ale gdzieś od pół roku Paweł staje się zamknięty w sobie, szczególnie gdy rozmawiamy o szkole”.*

Podobne są odczucia pani Magdy, która jest matką dziecka zdolnego. Analiza narracji pokazuje bardzo zbliżone doświadczenia kobiet. Z wypowiedzi badanej można wnioskować, że szkoła nie dostrzega specjalnych potrzeb edukacyjnych dziewczynki, a na domiar złego upatruje zachowanie nieadekwatne do wieku dziecka, w wychowaniu rodzinnym.

Magda: *„Szkoła nie odpowiada na potrzeby Julii. Pani Pedagog powiedziała mi, że Julia nie ma koleżanek bo uważa się za dorosłą i dlatego nie dogaduje się z rówieśniczkami. Ją rzeczywiście nie interesują te zabawy, ale to właśnie chyba od tego jest pedagog, żeby nad tym pracował, a na chwilę obecną to jest tak, że one się bawią, a Julia czyta książkę na ławce i niby wszystko jest ok. bo nie przeszkadza”.*

Analiza narracji dowodzi, iż matka dziewczynki jest bardzo rozczarowana. Pedagog szkolny, który powinien wspomóc dziecko, rodzinę, ukierunkować nauczycieli na pracę z dzieckiem zdolnym aby go nie zniechęcić, aby rozwijała się nadal oraz nie tracił tak ważnego w rozwoju dziecka kontaktu z rówieśnikami, w gruncie rzeczy nie podejmuje żadnego działania. Zapewne byłoby inaczej – twierdzi badana – gdyby dziewczynka przeszkadzała swoim rówieśnikom czy nauczycielom podczas zajęć, ale skoro nie przeszkadza, to problemu – zdaniem pani pedagog – nie ma.

Dużym kontrastem dla wcześniejszej wypowiedzi jest narracja babci, która wychowuje chłopca. Kobieta ma świadomość, że chłopiec nie posiada podstawowych i niezbędnych pomocy dydaktycznych. Dość niskie dochody nie pozwalają na zakup tych rzeczy. Panią Janinę bardzo boli fakt, że szkoła nie udziela wnukowi pomocy w tej kwestii i chłopiec ponosi konsekwencje w postaci złych ocen. Ponadto badana zwraca uwagę na bardzo istotny element – nauczyciele nie poświęcają chłopcu więcej czasu, aby wyrównać jego poziom z poziomem reprezentowanym w klasie. Adaś nie uczęszcza na żadne zajęcia wyrównawcze, a babcia nie jest w stanie pomóc z racji wieku i „ograniczonej swojej edukacji”. Efekt jest taki, że chłopiec osiąga bardzo niskie wyniki w nauczaniu, co wpływa negatywnie na jego samoocenę i na relacje z rówieśnikami z klasy. Trzyma się na uboczu klasy i nie podejmuje żadnych wyzwań. Szkoła niestety nie zauważa potrzeb chłopca zaniechanego pedagogicznie, któremu potrzebna jest pomoc, nie tylko materialna.

Janina: „Krew mnie zalewa jak pani w szkole każe dzieciom coś znaleźć w Internecie. My nie mamy Internetu. Nie stać mnie żeby płacić za to rachunki, i pani dobrze o tym wie, bo mówiłam na wywiadówce. Już kiedyś była taka sytuacja, że Adaś dostał jedynekę bo czegoś tam nie znalazł. I wie pani, że jak powiedziałam że nie mamy Internetu, to nawet mu tej jedynki nie wykreślili. (...) albo każą kupować jakieś rzeczy na zajęcia. Ja wiem, że to jest potrzebne, ale jak ja mam tylko rentę, to nam na życie nie starcza. (...) ja ukończyłam tylko 7 klas i nie wiem jak mu pomóc, a w szkole też jakoś nikt na to nie patrzy, tylko wymagają i wymagają”.

Z analizy narracji wynika, że są także szkoły, które nie tylko zauważają specjalne potrzeby edukacyjne swoich wychowanków, lecz także z należytą starannością je realizują. Doświadczenia pana Tomasza ukazują nam współczesną szkołę, której celem nadrzędnym jest podmiotowość ucznia, nie tylko mieszczącego się w granicach normy, lecz także odbiegającego od niej. Przykładem są słowa badanego, który jest ojcem słabowidzącego chłopca:

Tomasz: „Maciuś jest słabowidzący. Nie chodzi do szkoły specjalnej, bo w wyniku różnych badań i testów psychologiczno-pedagogicznych dowiedzieliśmy się, że może on osiągnąć normalny rozwój i psychiczny i społeczny, jeżeli w szkole powszechnej będzie miał pomoc i wsparcie. I oczywiście pomoc z naszej strony jako rodziców. Dużo nas to kosztowało, żeby wymóc na Pani Dyrektor taką pomoc, ale wszystko udało się zorganizować i Maciek jest w tej szkole szczęśliwy. Myślę, że byliśmy chyba pierwsi, którzy domagali się uwzględnienia specjalnych potrzeb naszego syna, ale widzę że dyrekcja podjęła tę inicjatywę i takich dzieci jest znacznie więcej”.

Z wypowiedzi badanego można wnioskować, że w pierwszej fazie współpracy szkoła nie podejmowała inicjatywy celem wsparcia chłopca. Jednak zdeterminowanie rodziców spowodowało, że nauczyciele wspierają chłopca w edukacji szkolnej, w rozwoju i przystosowaniu go do rzeczywistości. Są także wsparciem dla rodziców, inicjując różne rozwiązania sytuacji problemowych. Szkoła jest na ten moment placówką wspierającą nie tylko Maćka, ale i inne dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Podobnie jak pan Tomasz, pani Agnieszka również jest zadowolona z tego, w jaki sposób nauczyciele troszczą się o realizację potrzeb edukacyjnych jej dziecka.

Agnieszka: „Byliśmy mile zaskoczeni, jak zaniósłam orzeczenie lekarskie do pani pedagog. Dowiedziałam się wówczas, że pani pedagog skonsultuje się z poradnią psychologiczno-pedagogiczną celem dopracowania dla Bartka jak najlepszych metod pracy. Powiedziała także, że poinstruuje nauczycieli, jak powinni pracować z synem aby objawy ADHD były jak najmniej dokuczliwe. (...) i powiedziała także, żebyśmy się martwili, bo wszystko idzie wypracować z takim dzieckiem, tylko potrzeba czasu i konsekwencji w działaniu”.

Pani Agnieszka – w przeciwieństwie do innych rodziców dzieci z ADHD – miała wiele szczęścia. Jej dziecko nie było postrzegane przez pryzmat objawów towarzyszących temu zaburzeniu. Pani pedagog zaferowała współpracę nie tylko z rodzicami, ale także ze specjalistami, co w przypadku dziecka odbiegającego

od normy stanowi idealne rozwiązanie. Analizując narrację badanej uwypukla się ogromny ciężar, którego matka pozbyła się zanosząc orzeczenie do szkoły. Nie została skrytykowana za złe wychowanie – czego bardzo się obawiała – wręcz przeciwnie, słyszy słowa wsparcia i otuchy. W dalszej części narracji matka podaje konkretne przykłady pomocy ze strony pedagoga szkolnego, nauczycieli, jak i rówieśników Bartka, którzy przyjmują postawę od swoich nauczycieli, a więc postawę akceptacji, pomocy, zrozumienia i nieograniczonej empatii.

Zadowolonym rodzicem jest także pani Jola. Chociaż z analizy narracji wynika, że w poprzedniej szkole w ogóle nie uwzględniano indywidualności dziecka i nie zwracano uwagi na jego specjalne potrzeby, to w obecnej szkole jest zdecydowanie inaczej. Jasiek jest dzieckiem adoptowanym w wieku 7 lat, w związku z czym przejął już pewne wzory zachowań i system wartości od dzieci z Domu Dziecka. Rodzice, którzy zaadoptowali chłopca, bardzo go kochają i zależy im na tym, aby ukończył szkołę, która umożliwi mu lepszy start w dorosłość. Jasiek przejawia objawy niedostosowania społecznego, ale całe grono pedagogiczne odnosi się z wielką empatią i sympatią do rodziców adopcyjnych. Nauczyciele poświęcają wiele czasu na zajęcia korekcyjne i wyrównawcze, a z rodzicami bardzo często spotykają się celem obrania wspólnego frontu wychowawczego. Z opowieści badanej wynika, że ma to dla niej i męża ogromnie wielkie znaczenie. Rodzice są spokojni, że specjalne potrzeby dziecka są zaspokajane – mimo że chłopiec nie jest świadom swoich potrzeb – co może warunkować dalszy prawidłowy rozwój chłopca.

Jola: *„My nie jesteśmy biologicznymi rodzicami Jasika. Problemy są właściwie od zawsze, ale dopiero teraz po przeprowadzce do Olsztyna natrafiliśmy na szkołę, która nas wspiera, która widzi zachowanie Jasika i dyrektor nie mówi o nim, że jest niedostosowany społecznie, tylko proponuje nam rozwiązania, które ułatwią mu funkcjonowanie w szkole. (...) zaproponowano nam np. spotkania sobotnie, gdzie omawiamy postępy syna i jego porażki, gdzie wspólnie zastanawiamy się z jego nauczycielami jak mu pomóc. Nam bardzo zależy, żeby on ukończył szkołę, bo to dla niego szansa na życie, jakiego nie mieli jego rodzice”.*

Na podstawie opowiedzianych historii można wnioskować, że rodzice oczekiwali od nauczycieli „odrobiny dobrej woli”, która wpłynęłaby bardzo pozytywnie na dziecko, i która pozwoliłaby mu zapomnieć o swojej „inności”. Brak inicjatywy ze strony nauczycieli w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych dziecka – co zostało podkreślone w wielu narracjach – powodowało, że czuło się ono gorsze, napiętnowane i spychane na margines życia klasowego. Skutkowało to oczywiście dodatkowymi zaburzeniami, a w konsekwencji powodowało alienację na wszystkich płaszczyznach jego życia.

W ramach podsumowania materiału empirycznego nasuwają się pewne wnioski:

- rodzice dążący do zaspokojenia specjalnych potrzeb edukacyjnych swojego dziecka w większości przypadków są pozostawieni sami sobie;

- rodzice dość często nie mają świadomości gdzie poza szkołą mogą uzyskać pomoc w realizowaniu potrzeb swojego dziecka;
- podejście szkoły masowej, powszechnej do potrzeb ucznia „innego” nie uwzględnia jego indywidualności;
- w szkołach ogólnodostępnych pracują nauczyciele, którzy nie mają przygotowania do pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (ADHD, niepełnosprawność, bieda, dziecko zdolne), co w konsekwencji może prowadzić do edukacji takich dzieci w placówkach kształcenia specjalnego;
- brak kompetencji u nauczycieli szkół powszechnych oraz przyzwyczajenie do „tradycyjnych” metod pracy z uczniem, skutkować może dodatkowymi zaburzeniami i bierną postawą w dorosłym życiu społecznym.

Zamiast zakończenia

Dziś zjawiskiem powszechnym staje się niepełnosprawność i szeroko rozumiane odchylenie od normy. Owa „inność” już nas tak nie dziwi i wpisuje się w naszą codzienność, stając się jednym z jej elementów. Wnioskować by zatem można, że ta „inność” jest także uwzględniona w działalności różnych instytucjach, które skupiają się na opiece, wychowaniu i kształceniu dziecka. Szkoła jako instytucja wdrażająca i przygotowująca młodego człowieka do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, polegającego na podejmowaniu wyzwań, braniu odpowiedzialności za siebie i innych, szanowaniu i popularyzowaniu wartości uniwersalnych, na poszanowaniu drugiego człowieka, powinna w sposób szczególny uwzględniać potrzeby edukacyjne, które są tak bardzo istotne, a ich realizacja warunkuje bycie jednostki w społeczeństwie.

Literatura przedmiotu i badania empiryczne ukazują ciągłą ospałość szkół w tej kwestii. Argumentów ku temu, aby nie odpowiadać na potrzeby dzieci niepełnosprawnych, dzieci z ADHD, dyslektycznych, zaniedbanych pedagogicznie i innych, jest wiele. Rodzi się zatem pytanie o istotę szkoły i jej znaczenie w rozwoju dziecka, szczególnie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Oczywiście są placówki, dla których uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych to wyzwanie, któremu trzeba sprostać. Placówki wówczas nawiązują w wyniku tego współpracę ze specjalistami, współpracują z rodzicami dziecka, a nauczyciele podnoszą swoje kompetencje w sferze kształcenia i wychowania dziecka odbiegającego od normy. To wszystko sprzyja prawidłowemu rozwojowi dziecka, powoduje, że czuje się on częścią klasy i społeczności szkolnej. Podejmuje wyzwania, realizuje się jako uczeń i kolega, ale przede wszystkim ma poczucie bezpieczeństwa i przynależności, które w naszym funkcjonowaniu jest tak bardzo ważne.

Bibliografia

- Ablewicz K. (1994), *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Bogdanowicz M. (1996), *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 1
- Chodkowska M. (1993), *Kobieta niepełnosprawna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Jachimczak B. (2005), *Kształcenie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przegląd aktualnych ofert*, [w:] *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn
- Jachimczak B. (200), *Funkcjonowanie szkolne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych formach kształcenia na pierwszym etapie edukacji*, [w:] *Pomiędzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn
- Leśniewska K., Puchała E. (2011), *Moje dziecko w przedszkolu i szkole. Poradnik dla rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa
- Liotard J.F. (2000), *Fenomenologia*, Wydawnictwo „KR”, Warszawa
- Majewski T. (2002), *Realizacja specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci niewidomych i słabowidzących w integracji szkolnej*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Pachociński R. (1997), *Metody ilościowe i jakościowe w badaniach oświatowych*, „Edukacja” 1997, nr 3
- Rzedzicka K.D. (2002), *Nie izolować, ale czy integrować?*, (w:) *Problemy pedagogiki specjalnej w okresie przemian społecznych*, red. A. Pielecki, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Rzeźnicka-Krupa J. (2011), *Niepełnosprawność i świat społeczny. Szkice metodologiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Sieradzki M. (2002), *O indywidualnych formach pedagogicznego wsparcia i pomocy specjalnej w rehabilitacji i edukacji dziecka z niepełnosprawnością ruchową w szkolnictwie ogólnodostępnym*, [w:] *Nowatorskie i alternatywne metody w praktyce pedagogiki specjalnej. Przewodnik metodyczny*, red. W. Dykcik, B. Szychowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Szewczuk W. (red.) 1979), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa
- Sztompka P. (2007), *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Tkaczyk G. (2002), *O wiodącej roli środowiska społeczno-przyrodniczego, realizowanego na I etapie edukacyjnym – w procesie przystosowania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do życia w warunkach integracyjnych*, [w:] *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyn

- Wojnarska A., Kwaśniewska G. (1998), *Dzieci specjalnych potrzeb edukacyjnych – próba charakterystyki*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec potrzeb teraźniejszości i wyzwań przyszłości*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Żuraw H. (1999), *Procedury jakościowe w pedagogice specjalnej*, [w:] *Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku: materiały z obrad XVI sekcji III Zjazdu Pedagogicznego w Poznaniu*, red. J. Pańczyk, W. Dykcik, UAM-WSPS, Poznań–Warszawa