

# Indywidualizacja jako nadrzędna zasada działań edukacyjnych wobec osób niepełnosprawnych 33

Beata Rola

Transformacja postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych pozwoliła usankcjonować prawo tych osób do integracji społecznej i ich pełnej autonomii. Na poziomie edukacji oznacza to, że dzieci niepełnosprawne mają prawo uczęszczać do ogólnodostępnych szkół publicznych wszystkich typów i stopni, jeśli są w stanie podołać wymaganiom stawianym uczniom w tych placówkach. **Elastyczny** system **ułatwień** wychowawczych i dydaktycznych szkoły i założeń programowych w dużym stopniu umożliwia realizację tego założenia. Szczególnie sprzyja temu obowiązek tworzenia indywidualnych programów edukacyjnych, które odwołują się do różnic między uczniami i ich realnych możliwości, a przede wszystkim wymusza dostosowanie poczynań pedagogicznych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych<sup>1</sup>.

W tak przemyślanej strategii nauczania indywidualizacja stanowi kluczowy element tego procesu, a **ułatwienia i elastyczność** tworzą nadrzędną zasadę pracy rewalidacyjnej. Można zatem uznać, iż na poziomie prawa oświatowego realizowany jest postulat wyrównywania szans oraz respektowania tożsamości osobowej.

Praktyka szkolna nie zawsze jednak wygląda dobrze. Paradoksalnie wynikać to może z niewłaściwie realizowanej zasady indywidualizacji, urzeczywistnianej głównie w indywidualnych programach edukacyjnych. Zasada ta z jednej strony może bowiem stanowić niezbędne wsparcie w spełnianiu specyficznych potrzeb uczniów niepełnosprawnych, z drugiej – spełnianie tych potrzeb utrudniać.

<sup>1</sup> Rozporządzenie MENiS z 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach (Dz. U. z 2005 r. Nr 19, poz. 166).

Dzieje się tak, gdy jest ona stosowana w nadmiarze jako pewien nawyk dydaktyczny, jako trwała cecha zaprojektowanej i zrealizowanej sytuacji dydaktycznej. Zbyt silne utrwalenie indywidualizacji zazwyczaj marginalizuje i stygmatyzuje jednostkę i wbrew oczekiwaniom rozwija kompetencje odwrotne do zamierzonych (np. oczekiwanie na wsparcie, opiekę). Zaburza to znacząco proces socjalizacji i w konsekwencji również rozwój poznawczy.

Jest to szczególnie widoczne w przypadku kształcenia integracyjnego, gdzie zasada indywidualizacji nie dotyczy wszystkich dzieci w klasie, a przebieg procesu korygowania i kompensowania zaburzonych funkcji jednostek jest odległy od tego, jaki dotyczy pozostałych uczniów. Często w takiej sytuacji dziecko niepełnosprawne czuje się inne, obce, wchodząc w ten sposób w rolę kogoś o wyjątkowym statusie (zazwyczaj w negatywnym tego słowa znaczeniu). Generuje to sytuacje, które mogą utrudniać warunki współdziałania w grupie, budowania adekwatnej samooceny, korygowania swoich możliwości, a nawet budowania szacunku do siebie i innych. Nauczyciel więc, wspierając i pomagając poprzez zbyt głębokie indywidualizowanie i daleko idące ułatwienia, może, wbrew swoim założeniom, wzmacniać poczucie niepełnosprawności uczniów oraz sprzyjać kształtowaniu postaw społecznie nieprzydatnych. W ten sposób nadmiernie pomagając, szkodzi.

Warto zatem indywidualizację traktować jako *proces wybiórczy, stosowany zawsze, kiedy jest konieczny, a nie zawsze, kiedy jest możliwy*<sup>2</sup>.

Indywidualne dostosowanie poczynań nauczycieli powinno dominować w trakcie zajęć angażujących

<sup>2</sup> Gardzica Z. *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007, s. 139.

funkcje, które są u ucznia ograniczone lub zaburzone. Wówczas łączy się to z dostosowaniem sposobu podawania materiału, stopniowania trudności czy wszechstronnej poglądowości. Wtedy stosowanie tej zasady nie powinno być ograniczone, a wręcz włączone we wszystkie fazy uczenia się. Podczas innych zajęć uczeń niepełnosprawny powinien być traktowany dokładnie jak jego koledzy, dzięki czemu może mieć możliwość współdziałania w obliczu równych praw i obowiązków w grupie. Tak oczywiste rozumienie zasady indywidualizacji w praktyce szkolnej także nie zawsze ma swoje urzeczywistnienie. Wiąże się to z określonym traktowaniem wskazań zawartych w orzeczeniach, które stanowią wykładnię indywidualizowania oddziaływań. Obecnie obniżenie wymagań dotyczy wszystkich lub zbyt wielu sfer i nie uwzględnia ponadprzeciętnych możliwości uczniów niepełnosprawnych. W wyniku tak sformułowanych zaleceń zaniedbywany jest duży obszar zdolności będących fundamentem ważnych kompetencji społecznych. Poza wskazaniem uwzględniającymi obniżenie progu wymagań zasadne wydaje się umieszczenie w zaleceniach wskazań dotyczących realizacji planów intensyfikacji edukacji w odniesieniu do innych obszarów. Uwzględnienie i rozpatrzenie w ten sposób sformułowanych zaleceń powinno być nie tylko nadrzędną zasadą budowania indywidualnych programów edukacyjnych, ale również jednym z istotnych celów pracy z uczniem niepełnosprawnym.

Odrębnym zagadnieniem w kontekście indywidualizacji działań jest właściwy dobór treści nauczania, tak aby dostosować realizację programu do możliwości uczniów niepełnosprawnych. W tym przypadku również konieczne jest spojrzenie na powyższe zagadnienie w szerszym kontekście.

Obecnie treści nauczania przeznaczone dla uczniów niepełnosprawnych mogą być wyeliminowane lub ograniczone, w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz wskazań zawartych w orzeczeniach. Dobór tych treści powinien być wyselekcjonowany i opierać się o wystarczająco precyzyjną diagnozę. To kryterium najczęściej wyznacza konstrukcję indywidualnego programu edukacyjnego. Zapomina się jednak, iż edukacja osób niepełnosprawnych jest nierozdzielnie związana z kontekstem integracji społecznej. Wskazane jest więc, lub wręcz konieczne, włączenie dodatkowego materiału. W odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych treści te powinny uwzględniać np. rozumienie określonych ról społecznych, aspiracji, właściwy stosunek do świata czy relacji

z innymi ludźmi. Natomiast w odniesieniu do uczniów sprawnych treści powinny być wzbogacone o zagadnienia stosunku do problemu niepełnosprawności czy dowartościowania roli osoby niepełnosprawnej. Proces doboru treści powinien zatem ewoluować od indywidualnego kontekstu do postrzegania ucznia jako członka grupy. Nauczyciel powinien więc z jednej strony uwzględniać wybiórcze traktowanie treści, z drugiej zaś uzupełniać luki. Nadrzędną przesłanką, która wynika z celów edukacyjnych takiej grupy uczniów, jest jednak bezpośrednie powiązanie przekazywanych treści z życiem. W związku z tym nauczyciel powinien umieć odpowiedzieć sobie na pytania:

1. Czy kształtują one umiejętności rozwiązywania problemów?
2. Czy umożliwiają uczenie się przez działanie?
3. Czy sprzyjają wykorzystaniu doświadczenia uczniów?<sup>3</sup>

Taki dobór treści kształcenia pozwala zaakcentować wiedzę potencjalnie przydatną w złożonych sytuacjach społecznych, mających miejsce po opuszczeniu murów szkoły. Warto zatem pamiętać, iż dopiero odpowiednie równoważenie treści i wiązanie ich z doświadczeniem życiowym uczniów pozwala na realizację podstawowych założeń dostosowania i indywidualizacji działań.

Mądrze pojmowana indywidualizacja uwzględnia również właściwy dobór metod, które stanowią narzędzie realizacji tychże treści.

W nauczaniu integracyjnym lub ogólnodostępnym na etapie edukacji elementarnej obowiązuje nauczanie zintegrowane (całościowe), które w wielu przypadkach spełnia swoją funkcję w odniesieniu do uczniów niepełnosprawnych. W klasach wyższych szkoły podstawowej i gimnazjum stosowane są metody wykorzystywane w kształceniu ogólnym, których dobór zależy przede wszystkim od przedmiotu nauczania. Metody te będą jednak spełniały funkcję w kształceniu uczniów niepełnosprawnych, jeśli w ich stosowaniu uwzględnione zostaną procesy kompensacji, korygowania i usprawniania zaburzonych lub odchylonych od normy funkcji psychofizycznych. Są to metody, w ramach których uczeń zdobywa i przyswaja wiedzę głównie przez praktyczne działanie lub przeżywanie, tak aby angażować jak najwięcej zmysłów i rozwijać umiejętności praktyczne. W integracyjnej formie kształcenia ten rodzaj

<sup>3</sup> Aleksander T. *Pragmatyzm pedagogiczny* [w:] Pilch T. [red.] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo „Zak”, Warszawa 2005.

metod nie jest dominujący. Dostosowanie doboru metod do potrzeb uczniów niepełnosprawnych w tym przypadku uniemożliwia kompromisy obejmujące całą klasę. Praca w klasie integracyjnej w sposób naturalny wymusza większe ustępstwa dotyczące selekcji metod. Utrudnia to stałą i pełną indywidualizację, mimo iż w tym przypadku jest to metodycznie uzasadnione.

Jak widać, wieloaspektowość związana z realizacją zasady indywidualizacji stawia przed nauczycielem nie lada wyzwanie. Poza umiejętnością rozumienia i zaspokajania specjalnych potrzeb uczniów i dostosowaniem wymagań do ich możliwości, powinien on posiadać umiejętność minimalizowania swojej wspierającej roli do działań koniecznych, zwiększając szansę na podmiotowość i sprawczość ucznia niepełnosprawnego. Wychowanie ku podmiotowości powinno być swego rodzaju motywem przewodnim realizacji indywidualnych programów edukacyjnych, a nawet celem nadrzędnym edukacji takiej grupy uczniów.

Problem indywidualizacji związany jest nie tylko z samym procesem edukacji i umiejętnościami nauczyciela, jest on również zależny od rodzaju placówki, w której ten proces przebiega. Pojawienie się ucznia niepełnosprawnego w placówce specjalnej nie budzi żadnych wątpliwości i niesie ze sobą określone i właściwe dla jego rozwoju działania dydaktyczne. Indywidualizacja jest wkomponowana w sposób naturalny w system szkolny i w równym stopniu dotyczy wszystkich uczniów. Również status innego, obcego traci tu na swoim znaczeniu.

W szkole integracyjnej obecność ucznia niepełnosprawnego wprawdzie jest instytucjonalnie sprawą zamierzoną i nauczyciel (przynajmniej teoretycznie) jest do niej przygotowany, to jednak działania w kierunku indywidualizacji (np. konieczności

zmiany stylu pracy, stworzenia warunków dostosowanych do potrzeb uczniów) realizowane są w ograniczonej formie.

Inaczej jest w klasie ogólnodostępnej, gdzie nikt w sensie instytucjonalnym nie oczekuje dziecka niepełnosprawnego. Zazwyczaj nauczyciele nie są przygotowani na rozwiązywanie dodatkowego problemu i nie tylko mentalnie, ale i organizacyjnie marginalizują obecność dziecka niepełnosprawnego. W tym przypadku zasada indywidualizacji rzadko kiedy jest realizowana, w efekcie czego uczniowie niepełnosprawni, pozbawiani właściwego wsparcia, doświadczają wielu niepowodzeń nie tylko w obszarze edukacji, ale również w relacjach społecznych.

Pojawia się w związku z tym pytanie o efektywność nauczania i wychowania osób niepełnosprawnych w systemie edukacji włączającej. W wielu sytuacjach kierunek tych zmian sprzyja ignorowaniu specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych i, co za tym idzie, uniemożliwia realizowanie idei wyrównywania szans.

Podsumowując, dobra organizacja pracy z uczniem niepełnosprawnym wymaga właściwego doboru metod, treści i form, realizowanych w indywidualnym programie edukacyjnym, zaś zasada indywidualizacji powinna uwzględniać nie tylko ograniczanie i ułatwianie, ale w równym stopniu wzbogacanie i rozwijanie. Dostosowanie nie może być bowiem celem samym w sobie, ale środkiem do osiągnięcia celu, jakim powinno być efektywne kształcenie i skuteczna socjalizacja.

---

*Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. edukacji specjalnej oraz kształcenia na odległość w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie*

---

*Każdy człowiek ma jakieś dobre strony.  
Trzeba tylko przekartkować złe.*

Ernst Junger