

Jarosław Bąbka

INTERWENCJA EDUKACYJNA WSPOMAGAJĄCA RODZICÓW DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH IDEA I REALIZACJA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Wprowadzenie

Edukacja niepełnosprawnego dziecka może być realizowana w nurcie segregacyjnym, tj. w szkole specjalnej i innych placówkach o tym charakterze, lub w nurcie niesegregacyjnym, np. w szkole umownie określonej jako integracyjna oraz w szkole masowej.

Otwarcie się szkół masowych i integracyjnych na dzieci niepełnosprawne wiąże się z koniecznością przyjęcia do realizacji przez tego typu placówki dodatkowych zadań. Wynika to z konieczności uwzględnienia w toku edukacji swoistych cech uczniów niepełnosprawnych. Polskie doświadczenia związane z realizacją idei integracji pokazały, że nie wystarczy samo włączenie niepełnosprawnego ucznia w oficjalny nurt kształcenia. W związku z tym ta forma edukacji niepełnosprawnych dzieci wywołuje ciągle wiele emocji i kontrowersji, m.in. na skutek braku spodziewanych efektów dydaktycznych i społecznych.

Warto dodać, że edukacja niepełnosprawnego dziecka w systemie niesegregacyjnym wymaga zasadniczych zmian w sposobie organizacji szkoły i procesu wychowania oraz nauczania, a także przemian w relacjach między nauczycielami i wychowankami oraz ich rodzicami.

Wielu autorów zajmujących się problematyką szkoły dostarcza dowodów, jak trudno jest zmienić rzeczywistość szkolną. Przemiany w tym zakresie zachodzą zbyt wolno, a niektóre z nich są pozorowane i dotyczą jedynie atrybutów zewnętrznych¹. W małym stopniu są one związane z procedurami działania z dziećmi, rodzicami, co wymaga głębszych przemian na poziomie

¹Przykładem zmian zewnętrznych może być utworzenie oddziału integracyjnego w szkole bez przekonania co do słuszności takiej formy edukacji u realizatorów idei, np. dyrektora, nauczycieli.

świadomości nauczycieli. Być może dlatego niektóre wprowadzane zmiany nie przynoszą pozytywnych rezultatów.

Specyfikę zadań realizowanych przez nauczycieli i specjalistów w odniesieniu do niepełnosprawnego dziecka, jego rodziców i rówieśników, określają funkcje szkoły: organizacyjna, rewalidacyjna i społeczna (szerzej na ten temat zob. Bąbka 2001).

Z rozmów z nauczycielami pracującymi w oddziałach integracyjnych wynika, że rodzice dzieci niepełnosprawnych nie zawsze mają realne oczekiwania co do możliwości dziecka. Zdarza się, że dochodzi do wyraźnych konfliktów pomiędzy rodzicami a szkołą na skutek niespełnienia oczekiwań co do wizji edukacji dziecka i co do uzyskiwanych efektów. Ilustruje to wypowiedź, którą usłyszał nauczyciel od rodzica: „Jak długo Pani będzie uczyła moje dziecko rysować kółeczka? Kiedy Pani zacznie uczyć córkę czytania?” Nauczycielka wyjaśniła, że dziecko jest upośledzone w stopniu umiarkowanym, ma mały zasób doświadczeń i na razie nie jest gotowe do uczenia się czytania. Brak odpowiedniej współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami na skutek niezrozumienia istoty edukacji oraz rozbieżności oczekiwań co do możliwości niepełnosprawnych dzieci, trudności z indywidualizowaniem oddziaływań, doprowadzają często do antagonizmów, które znajdują wyraz na łamach prasy. Oto przykład: „Panie wychowawczynie [...] zaczęły narzekać na moje dziecko, że nie potrafi spokojnie usiedzieć, za »bazgołki« w zeszytach [...], że przeszkadza w lekcjach, a pani wspomagająca musi zajmować się moim dzieckiem [...]. Zmartwiony tą sytuacją, widząc niechęć pań wychowawczyń, wypisałem dziecko ze szkoły z klasy integracyjnej. Nie chcę, aby z powodu niejasnych konfliktów ktoś się mścił na naszym dziecku i zaniedbywał jego edukację” („Wiadomości Gubińskie” 2002, nr 16).

Przykłady nieporozumień pomiędzy rodzicami a szkołą należy wykorzystywać do wyeksponowania konieczności wsparcia rodziców zarówno pod kątem zaakceptowania upośledzenia dziecka, jak i pod kątem pomocy w realnej ocenie jego szans edukacyjnych.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę opracowania interwencji edukacyjnej dotyczącej wspomagania rodziców uczniów niepełnosprawnych. Wiąże się to z koniecznością teoretycznego uzasadnienia takiej działalności oraz nadania jej w praktyce bardziej intencjonalnego i przemyślanego charakteru. W dotychczasowych ujęciach interwencję ujmowano w wąskim zakresie, odnosząc ją jedynie do rodziców dzieci niepełnosprawnych, co zdaniem Hurrelmann (1994, 155 i n.) ograniczało efektywność podejmowanych działań. Szerokie ujęcie interwencji pozwala ją odnosić do wszystkich uczestników procesu edukacyjnego: nauczycieli, wychowanków, rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych.

Z literatury wynika, że w rozwiązywaniu wielu nabrzmiałych problemów społecznych wykorzystuje się celowo opracowaną interwencję skierowaną na rodzinę (por. Badura-Madej 1996; Karwowska-Struczyk 1993). Uwzględniając prawidłowości psychologiczne dotyczące znaczenia pierwszych lat życia dla tego, kim staje się człowiek, można podkreślić znaczenie wczesnego wsparcia rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Ingerując w kondycję rodziny i kompetencje rodziców, przyczyniamy się do poprawy rozwoju ich dzieci.

Podjęta w opracowaniu problematyka nie jest nowa. Aleksandra Maciarz (1993, 25) podnosiła w swoich pracach konieczność wspomagania psychoemocjonalnego, opiekuńczo-wychowawczego, socjalno-usługowego i rehabilitacyjnego rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Niestety szkoła ogólnodostępna z różnych względów nie była i w wielu przypadkach nie jest jeszcze po dzień dzisiejszy w stanie realizować takich działań, pomimo widocznego zapotrzebowania na nie. Potwierdzają to badania Heleny Łaś (2001, 73), z których wynika, że rodzice niepełnosprawnych uczniów od szkoły oczekują nie tylko stworzenia wychowankom odpowiednich warunków sprzyjających edukacji i rehabilitacji, ale także pomocy w rozwiązywaniu problemów związanych z ich wychowaniem.

Uzasadnienie interwencji edukacyjnej wspomagającej rodziny wychowujące niepełnosprawne dziecko

Interwencja edukacyjna wspomagająca rodziny wychowujące niepełnosprawne dzieci jest uzasadniona z wielu powodów. Rodzina jest najistotniejszym środowiskiem socjalizacji dziecka i grupą odniesienia. Profesjonalne wsparcie potrzebne jest rodzicom już momencie przyjścia niepełnosprawnego dziecka na świat. Tymczasem z badań wynika, że dla niektórych rodziców szkoła realizująca edukację integracyjną jest pierwszym i bezpłatnym miejscem, w którym spotykają się z wielozakresową pomocą (por. Łaś 2001, 73; Bąbka 2001, 133–140).

Korzystanie przez dziecko niepełnosprawne z integracyjnego systemu kształcenia wymaga dużego zaangażowania ze strony rodziców. Dotyczy to np. dowożenia dziecka do oddalonej placówki, niekiedy uczestniczenia w niektórych zajęciach (gdy brak jest nauczyciela wspomagającego), kontynuowania w domu ćwiczeń itp. Faktem jest, że w niektórych środowiskach rodzinnych dziecka na taką współpracę nie można liczyć. Przyczyny tego stanu rzeczy są złożone. Jedne tkwią w niewydolności opiekuńczej i wychowawczej rodzin, inne w ich dezintegracji oraz w próbach scedowania odpowiedzialności za losy dziecka na wyspecjalizowane placówki, np. szkoły.

Od dawna zarówno praktycy, jak i teoretycy podkreślają konieczność współdziałania szkoły z rodzicami w wychowaniu i nauczaniu dzieci i młodzieży. W nowych paradygmatach edukacyjnych i w reformach szkolnych podkreśla się współdziałanie rodziców w organizacji edukacji dzieci, co wymaga przełamania jednokierunkowego komunikowania się z rodzicami i realizacji idei trójpodmiotowości w relacjach: dziecko – nauczyciel – rodzic (por. Lewowicki 1994, 15–18; Wójcik 1997, 72). Niestety ciągle zbyt mało rodziców zaangażowanych jest w życie szkoły. Dotyczy to zarówno rodziców dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych.

W założenia interwencji edukacyjnej wpisane są zadania dotyczące przebudowywania form zachowania u uczestników programu oraz umożliwienie im podejmowanie racjonalnych decyzji.

Złożoność sytuacji rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne polega na tym, że musi ona nie tylko podjąć się rewalidacji dziecka, ale również pokonać opory związane z zaakceptowaniem niepełnosprawności oraz zmienić sposób odbierania własnej sytuacji. Z literatury przedmiotu wynika, że rodzice gromadzą wiele negatywnych doświadczeń związanych z jawnymi lub ukrytymi praktykami dyskryminacyjnymi (trudności z zapisaniem dziecka do masowego przedszkola, piętnujące spojrzenia osób pełnosprawnych itp.). Można zatem przyjąć, że niekiedy dziwne, nie zawsze zrozumiałe dla otoczenia społeczne zachowanie rodziców dzieci niepełnosprawnych są wynikiem utrwalonych negatywnych doświadczeń. Dotyczą one reakcji społeczeństwa na niepełnosprawność, co wiąże się z funkcjonowaniem rodzin w poczuciu napiętnowania niepełnosprawnością. Mechanizmy obronne stosowane przez rodziców utrudniają zobiektywizowanie własnej sytuacji i przyjęcie względem dziecka odpowiedniej postawy. Z badań wynika, że rodzice bardzo często pozostawieni są sami sobie wobec wyłaniających się problemów dotyczących akceptacji dziecka, zdobycia wiedzy na temat specyfiki jego niepełnosprawności (zespół Downa, fenylketonuria), a także wyboru dla dziecka odpowiedniej drogi edukacyjnej (por. Kościelska 1995, 71; Domarecka-Malinowska 1997, 68–80).

M. Kościelska (1995, 59–65) podaje przykłady różnych rodzajów miłości przejawianej przez rodziców wobec niepełnosprawnego dziecka, nacechowanych zarówno akceptacją, życzliwością, jak i wrogością. Można na ich podstawie wnioskować o typach postaw rodziców wobec dziecka, które można usystematyzować na kontinuum – od podstawy uszczęśliwiającej, kiedy dziecko pomimo niepełnosprawności jest sensem życia rodziców, przez postawę zrjonalizowaną, polegającą na aktywnej rehabilitacji i przygotowaniu dziecka do życia w społeczeństwie, aż po przebojową, wyrażającą się ekspansywnością w egzekwowaniu przynależnych praw, przywilejów, wsty-

dliwą – manifestującą się wycofywaniem się z życia społecznego, oraz symbiotyczną, która wyraża się w nieracjonalnej zależności dziecka i rodziców.

Można wnioskować, że emocjonalny, subiektywny odbiór własnej sytuacji przez rodziców wychowujących niepełnosprawne dziecko znajdzie wyraz w ich postawie wobec szkoły i nauczyciela, a także w oczekiwaniach co do losów dziecka oraz efektów dydaktycznych i rehabilitacyjnych. Na tej podstawie wyróżniono kilka typów postaw rodziców wobec szkoły. Można mówić o rodzicach zachowawczych, współdziałających, biernych, walczących, wrogich.

Rodzice zachowawczy stoją nieco na uboczu życia klasowego. Wdzięczni za włączenie własnego dziecka w nurt edukacji, starają się nie narazić dyrektorowi, nauczycielowi. Ci rodzice mogą okazać się uczynni i chętni do działania na rzecz szkoły, potrzebują jednakże zachęty, gdyż sami nie przejawiają inicjatywy. Rodzice współdziałający to najbardziej pożądany typ rodziców: są otwarci na komunikację z nauczycielami i z innymi rodzicami, bardzo wiele wnoszą do życia klasowego i organizacji szkoły, chętnie działają w radach rodziców. Rodzice unikający mogą przyjmować bierną postawę wobec tego, co dzieje się w szkole. Ich niepewność, nieśmiałość powoduje, że jakiegokolwiek formy pomocy ze strony szkoły mogą traktować jako źródło zagrożenia. Rodzice walczący sprawiają nauczycielom, dyrektorom wiele kłopotów. Wiąże się to z próbą przerwania odpowiedzialności za losy dziecka na szkołę, zwiększaniem wymagań względem pracowników. W skrajnej postaci może się to przejawiać we wrogiej postawie wobec szkoły i pracowników.

Do zaproponowanej typologii należy podejść w sposób refleksyjny. Skoro zachowanie rodziców jest zarówno reakcją na otoczenie, jak i wynikiem wcześniejszych doświadczeń, mechanizmów obronnych, to można przyjąć, że niekoniecznie muszą zachodzić proste zależności pomiędzy określoną postawą wobec dziecka a postawą wobec szkoły. Oznacza to, że rodzic przejawiający postawę wstydlivą, symbiotyczną wobec dziecka, może zachowywać się względem szkoły i nauczycieli zarówno w sposób unikający, maskujący, jak i wrogi.

Koncepcyjne aspekty interwencji edukacyjnej

Pojęcie interwencji wiąże się z ingerencją w bieg wydarzeń dotyczących określonych osób, po to, aby umożliwić im przejęcie nad nimi kontroli (Sęk 1991, 379). Z przeglądu literatury wynika, że pojęcie interwencji najczęściej używane jest na gruncie psychologii (interwencja kryzysowa); mowa jest również

o interwencji edukacyjnej (Wiliński 1996, 211–216) i interwencji wychowawczej (Hurrelmann 1994).

Zdaniem Piotra Wilińskiego (1996, 211–216) interwencja o charakterze edukacyjnym wiąże się z ingerencją w system przekonań, akceptowanych wartości oraz wiedzy stanowiącej podstawy działania osób, których ona dotyczy. Chodzi w niej również o zmianę u ludzi nawyków ukształtowanych w przypadku procesów adaptacyjnych. Bywa, że złożoność problematyki, której interwencja dotyczy, wymaga zaangażowania specjalistów z różnych dziedzin.

K. Hurrelmann (1994, 165) uważa, że interwencje wychowawcze trzeba ujmować w szerszym kontekście. Oznacza to, że w przypadku analizowanej problematyki oddziaływanie powinno obejmować swym zasięgiem nie tylko rodzinę, ale i strukturę społeczną danego środowiska. Chodzi o to, że skoncentrowanie środków oddziaływania jedynie np. na rodzicach może spowodować ograniczenie efektywności interwencji. Ważne jest również uwzględnienie w koncepcji interwencji oddziaływania skierowanego na nauczycieli (realizatorów idei), wychowanków oraz bliższe i dalsze otoczenie społeczne.

Jakość relacji pomiędzy niepełnosprawnym dzieckiem a rodzicami uzależniona jest nie tylko od organizacji życia w rodzinie, ale również od tego, jakie wartości, stereotypy, standardy życia rozpowszechnione są w otoczeniu społecznym i kulturze rodziny. Takie podejście nawiązuje do ekologicznej teorii rozwoju człowieka (zob. Bronfenbrenner 1976, 544 i in.). Ingerując w rzeczywistość indywidualną osób związanych z edukacją niepełnosprawnych dzieci, zmieniamy jednocześnie rzeczywistość społeczną i kulturowy świat znaczeń (makrosystem). Anna Brzezińska (2000, 233) taki rodzaj działalności wychowawczej określa mianem podwójnej interwencji.

Wynika z tego, że ingerowanie w przenikające się i nakładające się na siebie systemy uzasadnia posługiwanie się dla określenia wszystkich środków zaradczych terminem *interwencja prewencyjna* (Hurrelmann 1994, 155). Sprzyja ona rozwiązywaniu zaistniałych problemów, jak i zapobieganiu wytworzeniu się układu ryzyka prowadzącego do nieprawidłowych zachowań w relacjach rodzic – dziecko – nauczyciel.

Rozporządzenia ministerialne określają sposób funkcjonowania szkół realizujących edukację integracyjną. Wynika z nich konieczność opracowania programu autorskiego obejmującego organizację i koncepcję merytoryczną pracy z dziećmi. Oznacza to również, że współpraca z rodzicami niepełnosprawnych uczniów powinna być przemyślana oraz stanowić spójną koncepcję, z której wyłaniałby się obraz działań rehabilitacyjnych względem dzieci i ich rodziców. Taka działalność nie ma jednak tradycji w polskiej

oświacie. Z tego względu warto nakreślić podstawowe koncepcyjne ogniwa interwencji. Dotyczą one misji interwencji, zadań ukierunkowanych na różne obszary funkcjonowania osób związanych z edukacją dzieci niepełnosprawnych, jak i ogólnych zasad związanych z jej realizacją. Interwencja edukacyjna ukierunkowana jest na rodziców dzieci niepełnosprawnych, nauczycieli i wychowanków oraz rodziców dzieci pełnosprawnych jako uczestników procesu edukacyjnego. Wymusza to konieczność podjęcia nieco innych problemów i odmiennych działań w obszarach funkcjonowania różnych grup osób, których interwencja dotyczy. W związku z tym założenia interwencji opracowano pod kątem specyfiki grupy rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz grupy nauczycieli, wychowanków pełnosprawnych i ich rodziców.

Misja interwencji edukacyjnej wobec nauczycieli, wychowanków i rodziców dzieci pełnosprawnych wiąże się ze zmianą sposobu myślenia o osobach niepełnosprawnych w kategoriach negatywnego stereotypu, rozwijania empatii warunkującej rozumienie zachowania się innych osób, wzmacniania otwartej postawy warunkującej współzależność z innymi w systemie społecznym, jakim jest szkoła i społeczeństwo.

W przypadku interwencji skierowanej na nauczycieli i na rodziców dzieci pełnosprawnych istotne jest podjęcie działań o bliższym i dalszym zasięgu ingerencji w układ zależnych od siebie podsystemów (siedlisk). Dotyczą one:

- przygotowania do procesu integracji jego uczestników: dzieci, rodziców i personelu,
- przemodelowania nastawień środowiska społecznego poprzez dostarczenie informacji dotyczących racjonalnych wymagań, oczekiwań i postaw wobec niepełnosprawnych,
- ukazywania w środowisku możliwości osób niepełnosprawnych i ich osiągnięć (zmiana wizerunku niepełnosprawnych jako osób słabych, niezaradnych itp.),
- organizowania sytuacji sprzyjających gromadzeniu doświadczeń poprzez obcowanie ze sobą zdrowych i niepełnosprawnych w ramach różnych wspólnot na zasadzie demokracji i współzależności.

Wynika z tego, że realizatorzy interwencji skierowanej na wychowanków i rodziców sami powinni być poddani działaniom o charakterze socjalizacji wtórnej: reedukacji, resocjalizacji (Kwieciński 1992, 13–22). Nauczyciel tylko wtedy będzie realizował założenia interwencji, jeżeli w empatyczny sposób dostrzeże problemy rodziców związane z wychowaniem dziecka oraz jeżeli będzie miał odpowiednie do rozwiązania problemu kompetencje (szerzej na temat kompetencji nauczycieli zob. Bąbka 2001, 93).

Taka etapowość powinna być uwzględniana w kreowaniu wizji szkoły i jej dalszego rozwoju. Poszczególne zadania mogą być realizowane poprzez różne formy działania nauczycieli, rodziców i wychowanków. Stanowi to kwestię otwartą i zależną od cech środowiska lokalnego oraz od refleksji i pomysłowości realizatorów idei.

Misja interwencji edukacyjnej wobec rodziców dzieci niepełnosprawnych dotyczy pomocy w przezwyciężaniu związanych z tym kryzysów, co umożliwi im samodzielne rozwiązywanie problemów związanych z wychowaniem dziecka, a także aktywny udział w życiu społecznym. Dalekim celem tego typu interwencji jest zainicjowanie wśród rodziców form samopomocowych.

W przypadku interwencji skierowanej na rodziny wychowujące niepełnosprawne dziecko ważne jest, aby wyjść poza tradycyjne zebrania i udzielanie wskazówek, jak z dzieckiem pracować w domu. Chodzi o zintegrowanie działań związanych z wsparciem psychoemocjonalnym, rehabilitacyjnym, opiekuńczo-wychowawczym i socjalno-usługowym, które uszczegółowiono w postaci przykładowych zadań²:

Wspomaganie psychoemocjonalne obejmuje terapię zaburzeń życia wewnętrznego rodziny, łagodzenie istniejących w niej napięć, modyfikowanie nieprawidłowych postaw wobec dziecka.

1. Rozwijanie umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach.
2. Rozumienie własnych zachowań będących wynikiem różnych mechanizmów obronnych.
3. Poszukiwanie możliwości komunikowania się z dzieckiem.
4. Rozwijanie umiejętności komunikowania się z otoczeniem.

Wspomaganie opiekuńczo-wychowawcze dotyczy dostarczenia rodzicom niezbędnej wiedzy na temat potrzeb rozwojowych dziecka i możliwości ich zaspokajania, a także pomocy w rozpoznawaniu możliwości i ograniczeń dziecka.

1. Poznawanie realnych możliwości niepełnosprawnego dziecka (mocnych i słabych stron).
2. Poznawanie prawidłowości rozwojowych dotyczących różnych sfer dziecka w kolejnych fazach życia. Ukazywanie dziecka w procesie rozwoju, od dzieciństwa, po okres dojrzewania i dorosłości.
3. Dostarczenie rodzicom wiedzy na temat zaspokajania potrzeb dziecka w rodzinie w celu stworzenia emocjonalno-poznawczego tła sprzyjającego uzyskiwaniu gotowości do uczenia się.

²Zadania do realizacji powinny uwzględniać różne typy rodziców, ich oczekiwania wobec szkoły, a także jakość stosunków społecznych pomiędzy nauczycielami, wychowankami i ich rodzicami.

Wspomaganie rehabilitacyjne polega na pomocy rodzinie w leczeniu i rehabilitacji dziecka. Wiąże się to również z włączeniem rodziców w proces rehabilitacji.

1. Dostarczenie rodzicom niezbędnej wiedzy na temat specyfiki niepełnosprawności dziecka.
2. Wyposażenie rodziców w niezbędne kompetencje rehabilitacyjne (umiejętność aktywizowania dziecka, systematyczność prowadzenia zajęć, nieprzeciążanie dziecka, ale i niepozostawianie samego sobie itp.).
3. Opracowywanie programów rehabilitacyjnych wraz z demonstracją możliwości kontynuacji w domu.

Wspomaganie socjalno-usługowe obejmuje różne formy pomocy materialnej. Polega ono zarówno na pozyskaniu sprzętu dla dziecka (np. wózka), jak i na przekazaniu sprawy do innych instytucji (TPD, opieka społeczna, PFRON).

1. Spotkania z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej, TPD, pomocy społecznej, ZUS, mające na celu poznanie przez rodziców przysługujących im praw do ubiegania się o różnego rodzaju świadczenia.
2. Interpretacja przepisów, nauka pisania podań itp.
3. Zapoznanie z zasadami działania oraz zakresem pomocy świadczonej przez różnego rodzaju stowarzyszenia w kraju.

Zasady realizacji interwencji. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że niektórzy rodzice będą zamknięci na jakiegokolwiek formy oferowanej im pomocy. Potwierdza to przykład opowiedziany przez nauczycielkę klasy integracyjnej na temat zachowania się rodziców niepełnosprawnego dziecka: „Rodzice stosowali różnego rodzaju uniki, aby nie spotkać się ze mną, zarówno przed, jak i po zajęciach. Obawiali się jakiegokolwiek rozmowy o dziecku”. Założenia dotyczące interwencji powinny być realizowane bez pośpiechu i przy dobrowolnym udziale rodziców. W szkole w przypadku większej liczby uczniów niepełnosprawnych istnieje możliwość utworzenia grupy wsparcia dla rodziców. Szczególne znaczenie w takim rozumieniu interwencji ma pobudzenie rodziców do wspólnego rozwiązywania problemów, co sprzyjać będzie uczeniu się poprzez tutoring (uczenie się od siebie, zob. Wood 1995, 214 i n.). Stanowić to może pewien etap na drodze do samoorganizowania się rodziców i przejęcia inicjatywy dotyczącej dalszego funkcjonowania grupy czy też organizacji w środowisku lokalnym stowarzyszenia.

Osoba moderująca grupę wsparcia. Osoba ta musi zyskać akceptację rodziców. Powinna mieć kompetencje dotyczące pracy terapeutycznej. Ze względu na szeroki aspekt psychologiczny opisanej interwencji dobrze,

aby to był psycholog. W zajęciach, które nie mają charakteru terapeutycznego, powinni uczestniczyć nauczyciele i inni specjaliści pracujący z niepełnosprawnymi dziećmi.

Wspomaganie rodzin uczniów niepełnosprawnych w szkołach realizujących edukację integracyjną w świetle badań

W literaturze przedmiotu problematyka wspomagania rodzin wychowujących dzieci niepełnosprawne znajduje wyraz w ujęciu bardziej postulatycznym, niż empirycznym, a w praktyce jak dotąd nie znalazła pełnego odzwierciedlenia. Idea wspomagania rodzin realizowana jest w placówkach pełniących funkcję rehabilitacyjną, np. w szkołach specjalnych, w ośrodkach rehabilitacyjnych oraz w niektórych szkołach integracyjnych. Z badań Heleny Łaś (2001, 73–74) wynika, że większość badanych przez autorkę rodziców ma przekonanie o efektywności wspierania dziecka i rodziny w rozwiązywaniu trudnych problemów związanych z rehabilitacją przez placówki specjalistyczne. Zdaniem badanych w szkole ogólnodostępnej brakuje zrozumienia i czasu dla dzieci niepełnosprawnych i ich rodzin.

Z badawczego punktu widzenia istotne było zatem ustalenie stanu praktyki szkolnej pod kątem zakresu wspomagania rodziców dzieci niepełnosprawnych przez nauczycieli i innych specjalistów. Badania przeprowadzono w dziesięciu szkołach realizujących edukację integracyjną w rejonie centralno-zachodniej Polski. Wyniki badań zebrano na podstawie ankiet przeprowadzonych wśród 41 nauczycieli i 23 specjalistów (logopedów, psychologów, rehabilitantów) oraz wywiadów z dyrektorami.

W badaniach skoncentrowano się na całokształcie czynności związanych z pomocą rodzinom wychowujących dziecko niepełnosprawne, ujętych w czterech zakresach: wspomaganie psychoemocjonalne, opiekuńczo-wychowawcze, socjalno-usługowe i rehabilitacyjne. Integralność powyższych form polega na tym, że powinny one się przenikać, choć wspomaganie psychoemocjonalne ma kluczowe znaczenie dla powodzenia pozostałych podejmowanych działań.

Z badań wynika, że nauczyciele i specjaliści w trzech szkołach realizują szeroki zakres wsparcia uwzględniający integralność wyróżnionych form wsparcia. Prowadzą oni rozmowy z rodzicami, oraz terapię zaburzeń życia rodzinnego.

Znaczenie psychoemocjonalnego wsparcia rodziców dla efektów rewali-dacji oddaje jedna z wypowiedzi: „Ponieważ rodzice mają problemy emocjonalne, poczucie krzywdy, winy, proponuję im terapię nastawioną na zlikwi-

dowania stresu. Kontakt oparty bardziej na terapeutycznym podejściu do rodziców, nie tylko instruktazu czy pogadance...” (wypowiedź psychologa). Badani dostarczają rodzicom fachową literaturę, przykłady ćwiczeń z dzieckiem w domu, udostępniają rodzicom tygodniowe plany pracy, co odpowiada wsparciu opiekuńczo-wychowawczemu i rehabilitacyjnemu. Profesjonalizm nauczycieli i specjalistów wyrażał się w następujących wypowiedziach: „Prowadzę rozmowy wyjaśniające cel i sens działań, wyjaśniam również sposób dokonywania oceny dziecka” (wypowiedź nauczyciela); „Proponuję udział w zajęciach W. Sherborne. Daje to rodzicom możliwość zupełnie innego kontaktu z dzieckiem, innymi dziećmi i ich rodzicami” (wypowiedź nauczyciela); „Podrzucam im ciekawe, ale nie za trudne książki...” (wypowiedź logopedy); „Oczekuję wspólnego frontu działania, niezawyzania i niezaniżania wymagań w stosunku do dziecka i nauczyciela” (wypowiedź nauczyciela).

Realizacja wsparcia socjalno-usługowego polega na kierowaniu rodziców do stowarzyszeń, Ośrodków Wczesnej Interwencji i innych organizacji, np. TPD itp. Warto dodać, że ta forma wsparcia realizowana jest w praktyce najrzadziej.

W pięciu szkołach uzyskano wyniki, które wskazują na przeciętny zakres działań. W opisach działań badanych zdecydowanie zabrakło form wspomagania psychoemocjonalnego, podczas gdy rodzicom potrzebne jest wsparcie, które pozwoliłoby im stać się w pewnym stopniu terapeutami dla ich dzieci, przełamać zwątpienie, opór czy bezradność. W placówkach tych były natomiast podejmowane przez nauczycieli i specjalistów działania o charakterze opiekuńczo-wychowawczym i rehabilitacyjnym.

Wąski zakres wspomagania w sposób zdecydowany przejawiał się w dwóch szkołach. Działania nauczycieli i specjalistów polegały głównie na instruktazu pod kątem kontynuacji pracy z dzieckiem w domu. Badani od rodziców oczekiwali głównie kontroli zadań domowych, uczestnictwa w uroczystościach i zebraniach szkolnych. Taka jednostronność w komunikowaniu się z rodzicami, ukierunkowana głównie na usprawnianie dzieci, może narazić jednych i drugich na wiele sytuacji trudnych, np. z powodu braku spodziewanych efektów dydaktycznych i społecznych.

Zakończenie

Słuszność podjętej (jak wspomniano wcześniej, nie nowej) problematyki wynika z obserwowanej w praktyce szkolnej tendencji organizowania oddziałów integracyjnych. Z teorii i praktyki wynika pilna potrzeba otoczenia rodziców dzieci niepełnosprawnych przez nauczycieli i psychologów specjalną pomo-

cą. Przyczynić się to może do podniesienia jakości współpracy pomiędzy rodzicami a szkołą, a także może zapobiegać ryzyku nieprawidłowych zachowań w relacjach rodzice – szkoła.

Na podstawie przeprowadzonych badań można wnioskować, że w szkołach integracyjnych w odróżnieniu od masowych podejmuje się działania związane z wielozakresowym wsparciem rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko. Sprzyja temu obecność specjalistów, których działania zorientowane są bardziej na indywidualny kontakt z dzieckiem i jego rodziną, co umożliwi realizację nie tylko tych najbardziej oczywistych form współpracy i wsparcia (opiekuńczo-wychowawcze i rehabilitacyjne), ale i formy najtrudniejszej do realizacji, tj. wsparcia psychoemocjonalnego. Warto dodać, że ta ostatnia forma była realizowana w badanych szkołach głównie przy udziale zatrudnionych w nich psychologów.

Z badań wynika, że idea wspierania rodzin znajduje wyraz w działaniach szkół integracyjnych, działania te jednakże nie mają charakteru skoordynowanego. Nauczyciele i specjaliści często działają w sposób od siebie niezależny. Inaczej rzecz ujmując, nie uzależniają skutków własnych działań od działań innych osób (zob. Bąbka 2001, 140–142). Realizatorzy idei na tym etapie rozwoju praktyki kształcenia integracyjnego nie dostrzegają również złożoności idei wspomagania rodzin: jej podwójnej interwencji oraz sieci powiązań pomiędzy różnymi nakładającymi się na siebie systemami (mikrosystem, mezosystemem, egzosystemem i makrosystemem). Stąd w działaniach szkół i w badaniach zaznaczył się jedynie wąski aspekt interwencji polegający na ingerencji w mikrosystem, jaki stanowi rodzina niepełnosprawnego dziecka.

Zaprezentowana wizja szeroko pojętej interwencji jest możliwa do realizacji w praktyce. Wymaga ona jedynie większej refleksji u realizatorów idei w podejściu do działań edukacyjnych i niesprowadzania ich wyłącznie do wymiaru instrumentalnego.

Literatura

- BADURA-MADEJ W. (1996), Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej, Warszawa.
- BĄBKA J. (2001), Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość, Poznań.
- BRONFENBRENNER U. (1976), Ekologia rozwoju człowieka. Historia i perspektywy, „Psychologia Wychowawcza” nr 5.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), Społeczna psychologia rozwoju, Warszawa.
- A. (2000), Psychologia wychowania, [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk.

- DOMARECKA-MALINOWSKA E. (1997), Rodzina dziecka niepełnosprawnego, [w:] Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej, red. E. Tomasik, Warszawa.
- HURRELMANN K. (1994), Struktura społeczna a osobowość, Poznań.
- KARWOWSKA-STRUCZYK M. (1993), Rodzice i przedszkole a rozwój dziecka. „Nowa Szkoła” nr 1.
- KOŚCIELSKA M. (1995), Oblicze upośledzenia, Warszawa.
- KWIECIŃSKI Z. (1992), Socjopatologia edukacji, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (1994), Przemiany oświaty, Warszawa.
- ŁAŚ H. (2001), Postawy rodziców wobec integracji szkolnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, [w:] Człowiek niepełnosprawny w środowisku lokalnym, red. A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko, Zielona Góra.
- MACIARZ A. (1993), Wspomaganie rodziny w wypełnianiu podmiotowej roli w wychowaniu i rehabilitacji dzieci [w:] Podmiotowa rola w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych, red. R. Kostecki, A. Maciarz, Zielona Góra.
- NALASKOWSKI A. (2000), Barwy alternatyw edukacyjnych (eufemizmy porażek), [w:] Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy, red. J. Piekarski, B. Śliwerski, Kraków.
- SĘK H. (1991), Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej, [w:] Społeczna psychologia kliniczna, red. H. Sęk, Warszawa.
- WILIŃSKI P. (1996), Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia, [w:] Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju, red. R. Cichoński, Poznań.
- WOOD D. (1995), Społeczne interakcje jako tutoring, [w:] Dziecko wśród rówieśników i dorosłych, red. A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski, Poznań.
- WÓJCIK M. (1997), Trójpodmiotowość w edukacji jako kierunek reform oświatowych w Polsce (potrzeby-kontrowersje-zagrożenia), [w:] Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych, red. M. Ochmański, Warszawa.
- ZARZĄDZENIE nr 29 z 4 X 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, Dz. Urz. MEN nr 9, poz. 36.