

BEATA JACHIMCZAK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

**KSZTAŁCENIE PONADGIMNAZJALNE/
/PONADPODSTAWOWE UCZNIÓW
ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI
- POMIĘDZY EDUKACJĄ OGÓLNOKSZTAŁCĄCĄ
A ZAWODOWĄ
- NA PRZYKŁADZIE MIASTA ŁODZI**

ABSTRACT. Jachimczak Beata, *Kształcenie ponadgimnazjalne/ponadpodstawowe uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – pomiędzy edukacją ogólnokształcącą a zawodową – na przykładzie miasta Łodzi* [Post-Gymnasium/Post-Primary Education of Students with Special Educational Needs – Between Mainstream Education and Vocational Education – A Case Study of the City of Łódź]. *Studia Edukacyjne* nr 51, 2018, Poznań 2018, pp. 39-52. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.51.3

The purpose of this article is to analyze the post-gymnasium/ post-primary education in the context of students' special needs. In the first part of the article, the author presents the problem of shaping educational paths of students with special educational needs. Then the author briefly describes the changes in the education in mainstream secondary schools and vocational secondary schools (including basic vocational schools) during the transformation period. In the further part of this article, the author analyzes the educational opportunities and limitations of students with special educational needs in their individual and environmental predispositions and with reference to the results of external examinations. The article ends with the indication of the need to support students with special educational needs in shaping their educational and professional choices.

Key words: student, special educational needs, secondary school

Projektowanie ścieżek szkolnych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi od wielu lat stanowi istotny problem tak jednostkowy, jak i społeczny. Z jednej strony coraz wcześniej i powszechniej prowadzona jest diagnoza możliwości oraz ograniczeń rozwojowych dziecka, jak też wdrażanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej jemu dedykowanej. Z drugiej

zaś, zbyt późno (lub niekiedy wcale) wprowadza się doradztwo zawodowe rozumiane jako rozpoznanie możliwości i kierunku dalszego (ponadgimnazjalnego lub ponadpodstawowego) kształcenia uczniów, a w szczególności uczniów z trudnościami w uczeniu się. Warto odnotować jednak, że od roku szkolnego 2017/2018 wprowadzono zajęcia z doradztwa zawodowego w szkołach, których pierwsze efekty być może pojawią się za kilka lat¹.

Aktywność społeczna silnie związana jest ze statusem społecznym i materialnym człowieka. Sprzyja jej też wysoki status zawodowy i finansowy, aktywność społeczną blokuje natomiast niskie wykształcenie, trudna sytuacja życiowa przejawiająca się na przykład bezrobociem, trwałym złym stanem zdrowia, czy brakiem własnych dochodów. Uczestnictwo w życiu społecznym stanowi wyznacznik pozycji człowieka w społeczeństwie, stąd tak istotne jest by dążyć do pełnej partycypacji we wszelkich jego przejawach. Bycie osobą niepełnosprawną (czy osobą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi lub rozwojowymi) nie przekreśla szans w tym zakresie. Podstawą są jednak warunki, w których taka aktywność będzie mogła zaistnieć. Ich tworzenie rozpoczyna się już na etapie edukacji².

Prowadzonym badaniom edukacyjnym na każdym etapie kształcenia przypisuje się różny cel. Diagnoza skuteczności edukacji na początku kształcenia zazwyczaj uzasadniana jest dążeniem do wskazania prawidłowości rozwojowych, ale również tego, co należy skorygować, poprawić, w jakich obszarach wesprzeć ucznia i nauczyciela, by przeciwdziałać pogłębianiu się problemów. Badania edukacyjne związane z wynikami kształcenia na kolejnych etapach (można je nazwać środkowymi – klasy IV-VI szkoły podstawowej i gimnazjum³), szczególnie kiedy odnoszą się do wyników badań prowadzonych na uczniach młodszych, uzasadniane są zazwyczaj dążeniem do ukazania skutków ewentualnych zaniechań, takich jak ujawnienie pogłębienia się trudności w uczeniu. Badania edukacyjne na końcowym etapie obowiązkowego kształcenia pokazują, z jakim poziomem kompetencji i umiejętności wchodzi w dorosłe życie badani⁴.

Problem odpowiedzialnego kształtowania ścieżki edukacyjnej ucznia uwzględniającej jego możliwości i ograniczenia rozwojowe, a także zain-

¹ <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html> [dostęp: 15.01.2018].

² B. Jachimczak, *Spoleczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego mlodych osob niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Kraków 2011, s. 10.

³ Ostatnie kilkanaście lat szkoła podstawowa kończyła się po szóstej klasie, stąd badania edukacyjne były prowadzone z odniesieniem do sześciolletniej szkoły i trzyletniego gimnazjum; od roku 2019 rozpoczną się dopiero analizy dotyczące kształcenia w ośmioletniej szkole podstawowej.

⁴ Tamże, s. 12.

teresowania i oczekiwania środowiska zewnętrznego jest bardzo złożony. Nie ulega jednak wątpliwości, że sama liczebność dzieci i młodzieży z trudnościami w uczeniu się, spowodowanymi bardzo zróżnicowanymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wskazuje na konieczność monitorowania ich dalszych wyborów edukacyjnych. Iwona Chrzanowska⁵ wskazuje, że na świecie w zależności od kryteriów od 4% do 40% uczniów ma trudności w uczeniu się. W Polsce dość trudno określić jednoznacznie tę liczbę, ponieważ prawo oświatowe wskazuje na jedenaście grup uczniów, dla których organizuje się pomoc i wsparcie w zakresie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Należą do nich uczniowie: z niepełnosprawnością; niedostosowani społecznie; zagrożeni niedostosowaniem społecznym; z zaburzeniami zachowania lub emocji; szczególnie uzdolnieni; ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się; z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; chorzy przewlekłe; w sytuacjach kryzysowych lub traumatycznych; z niepowodzeniem edukacyjnym; zaniedbani środowiskowo w związku 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 z wcześniejszym kształceniem za granicą. Jednak w danych Systemu Informacji Oświatowej⁶ znajdziemy informacje dotyczące tylko uczniów z niepełnosprawnością (niesłyszących, słabosłyszących, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera z niepełnosprawnościami sprzężonymi), niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem, chorych przewlekłe, z zaburzeniami zachowania i zaburzeniami psychicznymi, co stanowi około 4% uczniów diagnozowanych jako tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ale już z danych Głównego Urzędu Statystycznego, jak pisze Piotr Plichta⁷, wynika, że w roku szkolnym 2015/2016 blisko milion uczniów szkół podstawowych (bez specjalnych) skorzystało ze wsparcia w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych, co stanowiło około 39% wszystkich uczniów tego etapu. W gimnazjach zaś było ich prawie 26%. Te dane także niedokładnie wskazują na wielkość grupy, ponieważ uczniowie ci mogli

⁵ I. Chrzanowska, *Zaniedbane obszary edukacji. Pomędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Kraków 2009.

⁶ <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnospalnosc-dane-statystyczne/> [dostęp: 10.09.2018].

⁷ P. Plichta, *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*, s. 158, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/580> [dostęp: 28.10.2018].

korzystać z kilku wyróżnionych form, jak: zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia logopedyczne, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, zajęcia socjoterapeutyczne, klasy terapeutyczne. Niemniej, analizując różne źródła informacji dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych, można uznać, że jest to liczna grupa uczniów wymagająca indywidualnego kształtowania ścieżek edukacyjnych w celu osiągnięcia adekwatnego (do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń) wykształcenia i przygotowania zawodowego.

Złożoność problematyki kształcenia ponadgimnazjalnego (ponadpodstawowego), czy to ogólnego czy zawodowego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wynika z wielu przyczyn. By kształcenie to było skuteczne, w sposób optymalny spełniało oczekiwania uczniów, ich rodziny, gwarantowało im miejsce na rynku pracy, by zmiany mogły przynieść pozytywne efekty, musi być poddane stałej diagnozie i ewaluacji.

Jedną z grup najbardziej zagrożonych zbyt wczesnym opuszczeniem procesu edukacji są uczniowie z niepełnosprawnością. Z danych UE wynika, że w grupie wiekowej 16-19 lat nie kształcą się 37% osób o znacznym stopniu niepełnosprawności, 25% o umiarkowanym i 17% o lekkim stopniu niepełnosprawności⁸. Oznacza to konieczność diagnozowania i monitorowania działań nastawionych na zmianę niekorzystnych wskaźników, szczególnie w kontekście promowanych przez UE programów „Mobilna młodzież” i „Uczenie się przez całe życie”, w których powinny uczestniczyć osoby z niepełnosprawnością, jako pełnoprawni obywatele Unii Europejskiej.

Uczestnictwo w edukacji nastawione na zdobycie wykształcenia jest warunkiem podstawowym uczestnictwa w życiu społecznym i gospodarczym. Nie ma wątpliwości, że posiadane wykształcenie różnicuje aktywność zawodową człowieka, dotyczy to w takim samym stopniu osób sprawnych i niepełnosprawnych⁹.

Problemy związane z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którym towarzyszą trudności w uczeniu się, związane są z wieloma takimi zagadnieniami, jak:

- kończenie edukacji po gimnazjum (brak kontynuacji nauki przez uczniów pełnoletnich);

⁸ Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowy Europy bez barier*, Bruksela, 15.11.2010 KOM (2010) 636 wersja ostateczna, s. 10 <http://www.niepełnosprawni.gov.pl/dostepnosc-projektowanie-uniwer/> [dostęp: 28.07.2011].

⁹ B. Jachimczak, *Education at higher level in life plans of schoolchildren with disability who complete their education at vocational level* [Kształcenie na poziomie wyższym w planach życiowych uczniów z niepełnosprawnością kończących edukację na etapie zawodowym], *The New Educational Review*, 2012, 27, 1, s. 316-323.

- niedostateczna (ilość i jakość) systemowych rozwiązań dotyczących doradztwa zawodowego dla uczniów gimnazjum ze szczególnym uwzględnieniem planowania drogi edukacyjno-zawodowej ucznia ze SPE;

- ograniczona oferta kształcenia terapeutycznego, integracyjnego/specjalnego na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej;

- brak lub ograniczenie wsparcia terapeutycznego.

Dodatkowym problemem w ostatnich latach (okres transformacji) paradoksalnie stał się wzrastający poziom uczestnictwa młodych ludzi w kształceniu wyższym. To co z jednej strony tłumaczono wskaźnikami demograficznymi, w rzeczywistości miało wiele innych przyczyn. Jak wskazywała kilka lat temu Dorota Moroń,

należały do nich choćby polityka władz publicznych, które doceniały wreszcie wartość wyższego wykształcenia, ale też – w dobie wysokiego bezrobocia – za wartościowy uznawały fakt, że studia opóźniają wejście na rynek pracy, a co za tym idzie lansowały model kształcenia: liceum ogólnokształcące – studia wyższe. Sami obywatele również dostrzegali potrzebę kształcenia czy uzupełniania wykształcenia, szczególnie w kontekście szans na zatrudnienie¹⁰.

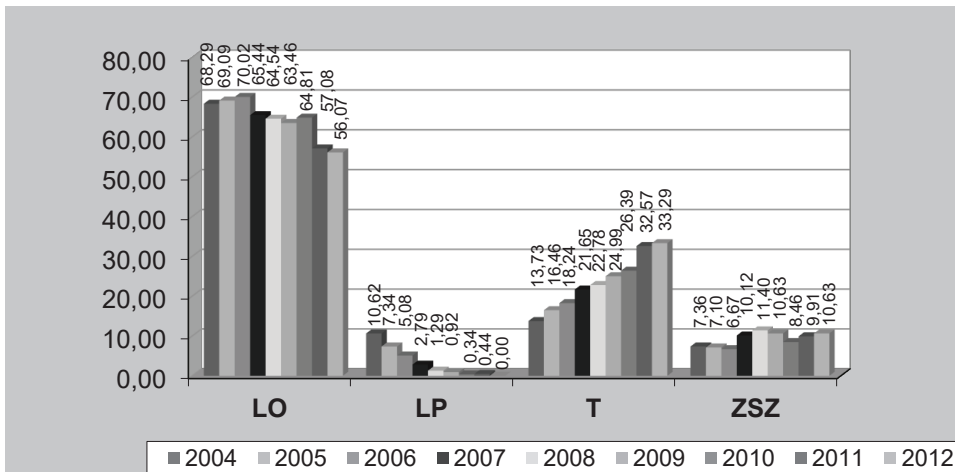
Jej zdaniem również, „urynkowienie gospodarki spowodowało zmianę priorytetów na polskim rynku pracy”¹¹. Wysoką rangę uzyskało wykształcenie wyższe i co za tym idzie – przeniesienie udziału młodzieży z edukacji zawodowej na ogólnokształcącą, pozwalające na kontynuację nauki w szkołach wyższych. Współcześnie, pomimo że wykształcenie wyższe nie gwarantuje już zatrudnienia, nadal dla wielu młodych ludzi (i ich rodziców) jest ono postrzegane jako „niemalże warunek wstępny sukcesu na rynku pracy”¹². Ta zmiana podnosząca rangę kształcenia średniego kończącego się egzaminem maturalnym nie uwzględniała jednak możliwości i ograniczeń wielu uczniów z trudnościami w uczeniu. Powodowała natomiast zmianę oferty kształcenia kierowaną do absolwentów szkół gimnazjalnych. Wzrost popularności szkół ogólnokształcących oraz szkół średnich zawodowych (techników) spowodował większą ich dostępność na niekorzyść zasadniczego kształcenia zawodowego. I w dalszym ciągu obserwujemy zaledwie około 10-15% udział młodzieży w kształceniu w zasadniczych szkołach przygotowujących do zawodu.

Dla potrzeb prowadzonych tu analiz postawiono pytanie o ofertę kształcenia ponadgimnazjalnego/ponadpodstawowego dla łódzkich uczniów w kontekście ich możliwości i ograniczeń diagnozowanych między innymi efektami egzaminów zewnętrznych.

¹⁰ D. Moroń, *Wpływ przemian na szkolnictwo wyższe w Polsce*, Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach, 2016, 290, s. 111.

¹¹ Tamże.

¹² Tamże.



Ryc. 1. Szkoły ponadgimnazjalne w Łodzi.
Zmiany struktury naboru w latach 2004-2012 (%)

(źródło: dane Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Łodzi¹³)

Analiza danych przedstawionych na rycinie 1 wskazuje, że prawie 90% młodzieży łódzkiej bierze udział w kształceniu przygotowującym do egzaminu maturalnego, będącego „przepustką” do kształcenia wyższego. Również wyniki dla całego kraju potwierdzają podobny rozkład. Według danych Głównego Urzędu Statystycznego, w roku szkolnym 2015/2016 prawie 85% uczniów szkół gimnazjalnych wybrało naukę w liceach lub technikach, a zaledwie 15% w zasadniczych szkołach zawodowych¹⁴. Odnosząc te dane do problemu uczniów z trudnościami w uczeniu (a nawet szerzej – uczniów ze SPE), należy postawić pytanie o ich udział w kształceniu ponadgimnazjalnym, mając na uwadze jego efektywność oraz stworzenie warunków do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego.

Zmiany w kształceniu specjalnym, których głównym założeniem było przejście od kształcenia segregacyjnego do nauczania włączającego, powinny mieć swoje osadzenie w koncepcjach teorii ekosystemów między innymi z tego powodu, że podstawą edukacji inkluzyjnej są działania normalizacyjne. W teoretycznej analizie paradygmatów pedagogiki specjalnej Amadeusz Krause¹⁵ pokazał przejście od paradygmatu biologicznego, przez humani-

¹³ Autorka tekstu w latach 2012-2015 była dyrektorem Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, następnie w latach 2015-2017 doradcą Prezydenta Miasta Łodzi ds. oświatowych i prezentowane dane wynikają z zakresu prowadzonych przez nią analiz.

¹⁴ Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, s. 73 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf [dostęp: 12.08.2018].

¹⁵ A. Krause, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

styczny, społeczny, normalizacyjny, aż do paradygmatu emancypacyjnego. Paradygmat normalizacyjny wiąże się z poszukiwaniem normalizacji w środowisku osoby z niepełnosprawnością. Szukając osadzenia i przygotowania środowiska zewnętrznego do wspierania rozwoju człowieka, należy odnieść się do teorii ekosystemów. Poszukując odpowiedzi na pytanie dotyczące wprowadzanych zmian (w kontekście kształtowanie ścieżek edukacyjnych uczniów), warto dokonać analizy teorii ekosystemów: pierwsza z nich to teoria U. Bronfenbrennera¹⁶ – wywodząca się z koncepcji psychologii ekologicznej, druga – teoria F. D. Horowitz¹⁷, wywodząca się z modelu strukturalno-behawioralnego rozwoju człowieka. Zgodnie z założeniami między innymi modelu systemowego, zakłada się, że rozwój człowieka zależy od relacji, jakie buduje on z bliższym i dalszym środowiskiem społecznym. Ten wzajemny system powiązań i relacji nazywany jest ekosystemem. U. Bronfenbrenner wyróżnił kilka podsystemów pozostających ze sobą w stałej interakcji. Są to mikrosystem, mezostystem, egzostystem i makrosystem. Podstawowy dla rozwoju każdego człowieka jest mikrosystem, w którym główną rolę odgrywa rodzina, grupa rówieśnicza, klasa szkolna. Doświadczenia wyniesione z relacji panujących pomiędzy nimi będą decydowały o wyposażeniu dziecka w kompetencje niezbędne do autonomicznego funkcjonowania w latach późniejszych. Te pierwsze doświadczenia szkolne powinny kształtować obszar samoświadomości, samoregulacji oraz motywacji ucznia dla podejmowanych działań w procesie uczenia się i planowania swojej kariery edukacyjnej i dalej zawodowej. To w okresie wczesnej edukacji i wczesnej adolescencji środowisko zewnętrzne powinno pomóc młodemu człowiekowi w rozpo-

T a b e l a 1

Modele systemowo-ekologiczne¹⁸

Psychologia ekologiczna U. Bronfenbrennera	Strukturalno-behawioralny model rozwoju F.D. Horowitz
<ul style="list-style-type: none"> - mikrosystem - mezostystem - egzostystem - makrosystem 	<ul style="list-style-type: none"> - bodźce - sposobności uczenia się - kontekst społeczny - kontekst kulturowy

Źródło: opracowanie własne na podstawie: W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Kraków 2009.

¹⁶ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

¹⁷ Za: W. Pilecka, *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Kraków 2009.

¹⁸ B. Jachimczak, *Inkluziwna edukacja z perspektywy teorii ekosystemom*, [w:] *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, (ed.) Victor Lechta (prof. dr hab.), IRIS Bratislava 2012, s. 237-243

znawaniu indywidualnych możliwości, a także ograniczeń wynikających z jego indywidualnych i środowiskowych zasobów. Jest to szczególnie istotne w sytuacji ucznia wymagającego objęcia go pomocą psychologiczno-pedagogiczną. Odpowiedzialne współzarządzanie jego dalszą drogą edukacyjną powinno skutkować stworzeniem przestrzeni do samorozwoju, samoakceptacji i samorealizacji, będących podstawą funkcjonowania w dorosłym życiu.

Analizując problem edukacji i jej pozytywnych uwarunkowań w kontekście kształcenia, przydatne jest ujęcie przedstawione w teorii Bronfenbrennera, ze względu na stosowany przez autora podział na ekosystemy. Jednak w teorii Horowitz istotny jest aspekt behawioralny, szczególnie ważny z punktu widzenia rehabilitacji i wspomagania funkcjonowania dziecka ze SPE. W pedagogice i psychologii humanistycznej uwaga mocno zwrócona jest na aspekt personalny w projektowaniu działań wychowawczych i edukacyjnych, natomiast w przypadku osób z zaburzeniami rozwojowymi bardzo ważny jest również aspekt behawioralny. Dotyczy on konieczności warunkowania zachowania dziecka, szczególnie z niepełnosprawnością, który musi często pojawić się w początkowej fazie działań terapeutycznych, związanej ze wspieraniem rozwoju psychospołecznego człowieka. Aspekt ten jest stale dyskutowany, szczególnie w obszarze pedagogiki specjalnej, ponieważ wiąże się z koniecznością bardzo ostrożnego wyważenia elementów związanych z założeniem humanistycznym i ekologicznym, a zarazem z koncepcją behawioralną. Rozwiązaniem tych dylematów może być stosowanie w rehabilitacji osób z niepełnosprawnością metod poznawczo-behawioralnych próbujących pogodzić powyższe stanowiska.

Andrzej Elias¹⁹ analizując związek pomiędzy rozwojem jednostkowym a środowiskiem, wskazuje, że konieczne jest postrzeganie człowieka i środowiska jako dwóch subsystemów tworzących jeden system złożony. Związek ten ma charakter dwustronny i podlega ciągłym zmianom oraz transformacjom, a ponieważ obejmuje wiele płaszczyzn, jest skomplikowany, a jego diagnoza może sprowadzić się albo do opisu jednostkowych przypadków, albo do ustalenia ogólnych uwarunkowań jako drogowskazów analiz indywidualnych.

I właśnie owe analizy indywidualne powinny leżeć u podstaw wyboru szkoły ponadgimnazjalnej (a od tego roku także ponadpodstawowej). Trudno jednoznacznie wskazać, co powinno (i może być) pomiarem skuteczności procesu nauczania-uczenia się na danym etapie kształcenia. Można jednak przyjąć, że pewną zobiektywizowaną miarą może być wynik egzaminu gimnazjalnego, maturalnego, na który składają się indywidualne predyspozycje ucznia (możliwości poznawcze, motywacja) oraz szeroko rozumia-

¹⁹ A. Elias, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993.

ne środowisko szkolne (umiejętności dydaktyczne nauczycieli, środowisko rówieśnicze). Można przyjąć również, że miarą może być przyrost wiadomości i umiejętności konkretnego ucznia, niezależnie od doświadczenia porażki związanej z nieuzyskaniem świadectwa dojrzałości. I o ile przyjmie się założenie drugie, należałoby odpowiedzialnie przygotować ucznia oraz jego środowisko zewnętrzne do akceptacji sytuacji, w której uczeń może, ale nie musi, przystąpić do egzaminu końcowego w liceum/technikum²⁰. Przykładem takiej oferty mogą być klasy terapeutyczne funkcjonujące w ramach liceum ogólnokształcącego. Są to oddziały realizowane zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa Edukacji Narodowej²¹, przeznaczone dla uczniów „wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziale wynikające z zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia, posiadających opinię poradni, z której wynika potrzeba objęcia ucznia pomocą w tej formie”. Obecnie w Polsce funkcjonują dwa licea, w których wszystkie oddziały są klasami terapeutycznymi. Są to XLIV Liceum Ogólnokształcące w Łodzi²² i XXXVII Liceum Ogólnokształcące w Poznaniu²³ oraz pojedyncze, w których pojawiają się takie klasy (np.: XIII LO w Bydgoszczy). Uczniowie kształcący się w tych oddziałach realizują pełne przygotowanie w zakresie wspólnej podstawy programowej oraz otrzymują dodatkowe wsparcie psychologiczne i pedagogiczne. Jednak (jak wynika z analizy dokumentacji najstarszej szkoły tego typu w Polsce - XLIV LO w Łodzi) z powodu zdiagnozowanych u nich trudności w uczeniu się, do egzaminu dojrzałości przystępuje niespełna 50% uczniów, wśród których zdawalność również nie przekracza 50%²⁴. Pojawia się tutaj pytanie o zasadność wyboru takiej ścieżki kształcenia ponadgimnazjalnego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kiedy nie mają oni możliwości uzyskania „przepustki” do kształcenia wyższego. Jednak w przypadku wielu z tych młodych ludzi pojawia się problem uzyskania zgody na kontynuację nauki w szkole zawodowej. Stąd kształcenie terapeutyczne staje się jedną z niewielu możliwości dalszego realizowania obowiązku szkolnego i rozwijania siebie w warunkach wsparcia. Kolejne lata „wspierającej edu-

²⁰ W technikach problemem jest także przygotowanie do podwójnego egzaminowania: z jednej strony ogólnego, z drugiej zawodowego, stąd w przypadku uczniów ze SPE częściej wskazuje się na kształcenie ogólne niż zawodowe jako bardziej odpowiadające ich możliwościom i ograniczeniom.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU poz. 1591).

²² <http://www.lo44.szkoły.lodz.pl/>

²³ <http://37lo.poznan.pl/>

²⁴ Dane Wydziału Edukacji UMŁ, rok szkolny 2017/2018.

kacji” mogą przyczynić się również do sukcesu edukacyjnego, które stało się udziałem Ewy Janiak²⁵ (absolwentki XLIV LO w Łodzi) – finalistki ogólnopolskiego projektu „Matura na 100 procent”.

Pomimo wskazanej powyżej oferty (a także nie wymienianych tu oddziałów integracyjnych dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego), kierowanej do uczniów ze SPE, trzeba podkreślić, że zdecydowana większość z nich kontynuuje naukę w edukacji włączającej. Żeby odpowiedzieć na pytanie o wybór ścieżki kształcenia średniego, poniżej zaprezentowane zostaną ogólne dane dotyczące zdawalności egzaminu maturalnego, a następnie pogłębiona analiza z uwzględnieniem naboru do liceów łódzkich.

Tabela 2

Przystępowanie do egzaminu maturalnego i jego zdawalność w łódzkich szkołach

Typ szkoły	Liczba klasyfikowanych	Liczba przystępujących do matury	% przystępujących	Liczba uczniów z pozytywnym wynikiem	% pozytywnych wyników z matury
LO	3767	3602	95,61	3479	96,59
LO w ZSO	211	199	94,31	146	73,37
Technikum	1219	1025	84,08	828	80,78

Źródło: opracowanie własne²⁶.

Okolo 70% zdawalności matur wśród młodzieży przystępującej do niej w liceach umiejscowionych w zespołach szkół była podstawą do przyjrzenia się tym placówkom z uwzględnieniem średniej punktacji w naborze, która może wskazywać na potencjał edukacyjny młodzieży.

Trzy pierwsze analizowane licea (A) to szkoły z tak zwanej pierwszej dziesiątki, natomiast trzy ostatnie (S) to licea w zespołach szkół, które przyjmują młodzież z wynikami gimnazjalnymi zdecydowanie niższymi. Wśród nich byli absolwenci gimnazjów, którzy uzyskali zaledwie 25% możliwych punktów, na które składają się przede wszystkim oceny z wybranych przedmiotów szkolnych oraz wyniki egzaminu gimnazjalnego. Można zatem przypuszczać, że uczniowie ci mogli charakteryzować się trudnościami w ucze-

²⁵ <http://www.lo44.szkoły.lodz.pl/images/list.jpg>, 2018

²⁶ Na podstawie danych Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, 2013, dane te w ostatnich latach procentowo są podobne.

niu się, co przełożyło się także na negatywne wyniki egzaminu maturalnego (zdawalność na poziomie 60-70%). Rodzi się zatem pytanie, czy w przypadku tych 30% uczniów nie należało być może wskazać na inne typy szkół stawiające wymagania adekwatne do ich możliwości. Może zabrakło tu diagnozy uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych, efektem których mógł być wybór kształcenia zawodowego (zasadniczego).

Tabela 3

Analiza wyników egzaminów maturalnych w szkołach łódzkich
w odniesieniu do średniej punktacji w naborze

Liceum	Średnia punktów przy przyjęciu	Zdawalność egzaminu maturalnego	Średni wynik z matematyki	Średni wynik z języka polskiego
Liceum A	166,18 (138,4-200)	100%	91,51%	69,48%
Liceum A1	153,95 (140,0-200)	100%	86,88%	70,53%
Liceum A2	148,50 (120,6-200)	100%	84,53%	63,59%
Liceum S	78,04 (46-115)	72%	43,03%	60,01%
Liceum S1	80,30 (42-132)	71,43%	33,43%	55,92%
Liceum S2	84,75 (53-132,4)	57,41%	34,79%	53,83%

Źródło: opracowanie własne²⁷; w nawiasach podano najniższą oraz najwyższą punktację w danej szkole, przy czym 200 punktów to maksimum.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, jak należy współcześnie organizować kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, interesujące może być rozważenie idei edukacji w połączeniu z obszarami ekosystemu dziecka w świetle koncepcji pozytywnej zmiany T. Knostera²⁸. Autor ten zauważył, że aby w sytuacjach rozwojowych człowieka w jego ekosystemach mogła nastąpić pozytywna zmiana, musi być spełnionych kilka warunków dotyczących każdego ekosystemu – zarówno tego najbliższego, związanego z rozwojem i funkcjonowaniem dziecka, czyli jego relacji z rodzicami,

²⁷ Na podstawie danych Wydziału Edukacji w Urzędzie Miasta Łodzi, 2013, dane te w ostatnich latach procentowo są podobne.

²⁸ T. Knoster, *Model for Managing Complex Change*, Presentation at TISH Conference 1991. <http://gathernodust.blogspot.com/2008/05/how-to-manage-stress-of-change.html> [dostęp: 12.06.2012].

rówieśnikami, nauczycielami, jak i ekosystemu dalszego opierającego się na relacjach pomiędzy grupami środowiskowymi, a także wchodzący w aspekt kulturowy, społeczny – aż do uwarunkowań społeczno-prawnych, które także decydują o powodzeniu edukacji. Uważa on, że warunkiem zaistnienia pozytywnej zmiany jest pojawienie się w środowisku następujących czynników: wizji, wiedzy, umiejętności, bodźców, wsparcia, planu działania i środków. Przy czym podkreśla, że konieczne jest wystąpienie wszystkich powyższych czynników naraz. Wskazuje również, co się stanie w sytuacji, kiedy któregoś z tych czynników zabraknie. Czy i na ile będzie wtedy możliwa realizacja koncepcji, w przypadku niniejszych rozważań kształcenia młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Według Knostera, następstwem braku wiedzy na temat specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów jest ignorancja, która może objawiać się niedostrzeganiem tego problemu. Przykładem może być niedostateczne wyposażenie nauczycieli – pedagogów w wiedzę specjalistyczną dotyczącą możliwości i potrzeb ucznia ze SPE. Rozporządzenie dotyczące standardów kształcenia nauczycieli w Polsce stwarza możliwości kształcenia specjalistycznego w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak nadal kształcenie to często nie jest realizowane i co za tym idzie – rzadko kiedy nauczyciele w szkołach średnich (ale nie tylko) mają chociażby wiedzę w tym zakresie, nie wspominając o umiejętnościach. Tak nieprzygotowany nauczyciel nie jest gotowy do diagnozowania i projektowania działań wspierających rozwój ucznia z trudnościami w uczeniu się, a także do odpowiedzialnego projektowania jego ścieżek edukacyjnych i zawodowych. Pewnym pozytywem jest wprowadzenie doradztwa zawodowego do szkół podstawowych, ale konieczne wydaje się również zatrudnienie w nich pedagogów/specjalistów z zakresu edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Biorąc pod uwagę niskie kompetencje nauczycieli w zakresie pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niezbędne wydaje się wdrożenie systemu wsparcia do szkół i jego monitorowanie. Warto przejść od jednostronnego modelu wsparcia ucznia, ukierunkowanego tylko na nauczyciela i na dziecko, do modelu zespołowego, w którym cały zespół specjalistów, łącznie z rodzicami, odpowiada za diagnozę i ustala program wsparcia. W przypadku młodego człowieka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wchodzącego w kolejny etap edukacji, warto zadbać o rozpoznanie jego funkcjonowania w trzech wymiarach, o których pisał w kontekście osób z niepełnosprawnością Zbigniew Woźniak²⁹: umieć, chcieć, móc.

²⁹ A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa 2007.

Tabela 4

Indywidualne możliwości i ograniczenia człowieka

Umieć	Chcieć	Móc
<p>W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: umiejętności, wiadomości uczniów ze SPE predysponujące je do podejmowania dalszej edukacji, a później aktywności zawodowej.</p> <p>W wymiarze zewnętrznym to: możliwość podnoszenia kwalifikacji przez osoby ze SPE.</p>	<p>W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: czynniki psychologiczne i bytowe kształtujące indywidualną motywację i preferencje wobec dalszej edukacji i aktywności zawodowej.</p> <p>W wymiarze zewnętrznym to: postawy i nastawienie nauczycieli do pracy z dorastającym uczniem ze SPE, a potem pracodawców do ich zatrudnienia.</p>	<p>W wymiarze wewnętrznym (jednostkowym) to: indywidualne możliwości oraz ograniczenia w procesie uczenia się osób ze SPE.</p> <p>W wymiarze zewnętrznym to: oferta kształcenia zawodowego i ogólnego dla uczniów ze SPE oraz miejsca pracy dla nich.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Brzezińska, Z. Woźniak, K. Maj red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa 2007.

Powyższe rozważania o kształceniu ponadgimnazjalnym uczniów ze SPE wskazują na występowanie niedostatków w tym zakresie. Należy jednak stwierdzić, że idea edukacji inkluzyjnej staje się dobrym pretekstem do poszukiwania optymalnych rozwiązań dla efektywnej edukacji na każdym jej etapie. Aleksander Hulek w latach sześćdziesiątych XX wieku sugerował tworzenie w szkołach masowych klas specjalnych, aby stworzyć warunki do zaistnienia integracji społecznej osób z niepełnosprawnością. Może teraz warto zachęcać do tworzenia w szkołach średnich klas terapeutycznych dających wsparcie nie tylko dydaktyczne, ale również psychospołeczne uczniom, a także do odważnego wskazywania ścieżki, jaką jest zasadnicze kształcenie zawodowe w przypadku uczniów do tego predysponowanych.

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Cambridge 1979.
- Brzezińska A., Woźniak Z., Maj K. red., *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Wydawnictwo Naukowe SWPS Academica, Warszawa 2007.
- Chrzanowska I., *Zaniedbane obszary edukacji. Pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Eliasz A., *Psychologia ekologiczna*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 1993.
- <http://37lo.poznan.pl/>
- <http://www.lo44.szkoly.lodz.pl/>

- <https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/niepelnosprawnosci-dane-statystyczne>
- <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>
- <https://reformaedukacji.men.gov.pl/aktualnosci/ramowe-plany-nauczania-rozporzadzenie-podpisane.html>
- Jachimczak B., *Spółeczno-edukacyjne uwarunkowania startu zawodowego młodych osób niepełnosprawnych. Studium empiryczne z regionu łódzkiego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Jachimczak B., *Education at higher level in life plans of schoolchildren with disability who complete their education at vocational level* [Kształcenie na poziomie wyższym w planach życiowych uczniów z niepełnosprawnością kończących edukację na etapie zawodowym], *The New Educational Review*, 2012, 27, 1.
- Jachimczak B., *Inkluzjona edukacja z perspektywy teorii ekosystemom*, [w:] *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, red. V. Lechta, IRIS Bratislava 2012.
- Knoster T., *Model for Manging Complex Change*, Presentation at TISH Conference 1991.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Europejska strategia w sprawie niepełnosprawności 2010-2020: Odnowione zobowiązanie do budowy Europy bez barier*, Bruksela, 15.11.2010 KOM (2010) 636 wersja ostateczna, s. 10 <http://www.niepelnospawni.gov.pl/dostepnosc-projektowanie-uniwer/>
- Krause A., *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Moroń D., *Wpływ przemian na szkolnictwo wyższe w Polsce*, *Studia Ekonomiczne, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*, 2016, 290.
- Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016, s. 73 https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf
- Pilecka W., *Perspektywa systemowo-ekologiczna*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości*, red. W. Pilecka, M. Rutkowski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.
- Plichta P., *Edukacja dzieci i młodzieży – wybrane wyzwania i obszary nierówności*, <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/580>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU poz. 1591).