



Zenon Gajdzica

Uniwersytet Śląski w Katowicach

## O fenomenie dostosowania na gruncie praktyki edukacji inkluzyjnej

### KEY WORDS

adaptation, expectations, disabled learner, inclusive education

### ABSTRACT

Gajdzica Zenon, *O fenomenie dostosowania na gruncie praktyki edukacji inkluzyjnej* [On the Phenomenon of Adaptation on the Grounds of the Practice of Inclusive Education]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 1(9) 2016, Poznań 2016, pp. 199–211, Adam Mickiewicz University Press. ISSN 2300-0422. DOI 10.14746/kse.2016.9.15.

Adaptation is a notion frequently used in legal acts which normalize the educational situation of learners with disabilities. This has made adaptive activity an immanent part of school practice. The thesis is put forward that adaptation is an ambiguous category and therefore is used in various ways or is frequently overused. In many circumstances, this notion has become a skeleton key which opens the space for free lowering of educational requirements and schematic simplification of educational situations, which frequently hinders learners' development. The study is aimed at explaining the phenomenon of adaptation and at considering its possible variants with special regard for the context of inclusive education of disabled learners.

### Wprowadzenie

Dostosowanie należy do pojęć szczególnie często wykorzystywanych w aktach prawnych normujących sytuację edukacyjną uczniów ze specjalnymi potrzebami (na przykład Dz. U. 2007, nr 83, poz. 562<sup>1</sup>; Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1489). To

<sup>1</sup> Dla przykładu w przywołanym rozporządzeniu MEN z 2007 pojęcie dostosowania i procesu dostosowywania pojawia się w sumie 28 razy.

zaś sprawiło, że czynność dostosowywania stała się immanentną częścią praktyki szkolnej. Stawiam tezę, że należy ono do kategorii niejednoznacznych i w związku z tym różnie wykorzystywanych oraz nierzadko nadużywanych. W wielu okolicznościach stało się kategorią-wytrychem, otwierającym przestrzeń sprzyjającą swobodnemu obniżaniu wymagań edukacyjnych i schematycznemu upraszczaniu sytuacji dydaktycznych, nierzadko źle służących rozwojowi uczniów. Naturalnie, praktyki dostosowywania użytkowane rozważnie, zarówno na poziomie organizacji systemu szkolnego, jak i organizacji pracy lekcyjnej, mogą sprzyjać kreowaniu środowiska korzystnego dla rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Problematyka ta (zarówno w ujęciu konstruktywnym, jak i niekonstruktywnym) była przedmiotem rozważań i dociekań empirycznych zaprezentowanych w wielu wartościowych opracowaniach na gruncie pedagogiki specjalnej (na przykład Sadowska, 2005; Szumski, 2006; Chodkowska, 2009; Chrzanowska, 2009; Krause, 2009; Zamkowska, 2009; Chrzanowska, 2010; Gajdzica, 2011; Bełza, 2012). Jednak przywołani autorzy koncentrowali się w swoich pracach przede wszystkim na identyfikacji i egzemplifikacji praktycznych rozwiązań (systemowych i indywidualnych) oraz ocenie ich wartości w aspekcie rozwoju uczniów z niepełnosprawnościami. Celem prezentowanego opracowania jest nie tyle zidentyfikowanie i opisanie rozwiązań praktycznych, co teoretyczna próba rozpatrzenia fenomenu dostosowania i deskrypcji jego możliwych koncepcji/wariantów w kontekście edukacji inkluzyjnej uczniów z niepełnosprawnością.

## Pojęcie dostosowania

W ujęciu słownikowym dostosować to: „zrobić odpowiednim, dostroić” (*Słownik języka polskiego*, 1992: 438). Z kolei wyrazami bliskoznacznymi terminu dostosować są: przystosować, dopasować, dorobić (*Praktyczny słownik wyrazów bliskoznaczných*, 1993: 35), a wśród wyrazów synonimicznych są między innymi: adaptować, dopasować, dostroić, harmonizować, nagiąć, skorelować, skorygować, uzgodnić, wkomponować, wyregulować, wyrównać, zgrać, zintegrować, zuniformizować etc. (*Synonim...*, 2015). Na gruncie psychologii w ujęciu słownikowym jest ono kojarzone przede wszystkim z fizjologicznym przystosowaniem organizmu do środowiska (na przykład dostosowanie ewolucyjne, somatyczne) (Colman, 2009: 135). Próżno natomiast szukać pojęcia dostosowania w słowni-

kach pedagogicznych oraz działania dostosowywania w encyklopediach pedagogicznych.

Podjmując próbę sprecyzowania pojęcia dostosowania jako kategorii dydaktycznej, można skorzystać z pojęć bliskoznacznych/synonimicznych, na przykład przystosowania/adaptacji szczegółowo opisanych na gruncie pedagogiki i psychologii. Trop ten jednak wymaga doprecyzowania.

Adaptacja (przystosowanie) zwykle ujmowana jest w kontekście relacji wzajemnych oddziaływań organizmu i środowiska. W uproszczonych ujęciach słownikowych, w kontekście społecznym, określana jest jako proces pozyskiwania równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a warunkami zewnętrznymi, dostosowania się do określonych warunków społecznych (*Pedagogika...*, 2000: 7; *Słownik psychologii...*, 2009: 12). W procesie tym istotną rolę odgrywają interakcje między jednostką a otoczeniem, z naciskiem na zdolność jednostki do zaspokajania potrzeb i utrzymania wewnętrznej równowagi adekwatnej do wyzwań stawianych przez środowisko. Inaczej ujmując, jest to zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed jednostką środowisko (Wilski, 2011: 136). Adaptacja to pojęcie ukazujące przede wszystkim relacje między przedmiotem i podmiotem przystosowania/adaptacji z naciskiem na zmianę podmiotu (spływając – dostosowanie się przez zmianę oczekiwań i standardów oceny podmiotu) (Wojciszke, 2011: 253). Tymczasem w omawianej kategorii dostosowania chodzi przede wszystkim o zmianę nie tyle podmiotu, co otaczającej go rzeczywistości. Takie rozumienie zostało uwzględnione w definicji przystosowania (adaptacji) w ujęciu prakseologicznym, w myśl którego jest to: „sprzężenie polegające na usprawniającej zmianie cech jakiegoś elementu systemu lub jego otoczenia będącej reakcją na zmianę w systemie bądź otoczeniu” (Pszczółowski, 1978: 200). W związku z tym wyróżnić można zmianę podmiotową (autoadaptacja), czyli przystosowania się podmiotu działania do rzeczywistości, oraz zmianę przedmiotową – dostosowania rzeczywistości do podmiotu (Pszczółowski, 1978: 200). To drugie ujęcie ilustruje omawianą kategorię dostosowania, która w dalszej kolejności stanie się obiektem analizy.

Rozróżnienie to widoczne jest w także na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej w określaniu niedostosowania i nieprzystosowania społecznego. Oba pojęcia często bywają stosowane zamiennie, niemniej jednak – jak zauważa Marek Konopczyński – niedostosowanie oznacza przyjęcie perspektywy zewnętrznej (behawioralnej) oceny tego zjawiska, nieprzystosowanie zaś – perspektywy wewnętrznej (psychologicznej) (Konopczyński, 2014: 16), co pozostaje w zgodzie z przedstawionymi wcześniej ujęciami przystosowania.

## Co charakteryzuje ucznia dostosowanego?

Przywołane wyżej pojęcie niedostosowania można wykorzystać w próbie zdefiniowania cech i zachowań ucznia dostosowanego do codzienności szkolnej. Korzystając z tradycyjnej, ale, jak sądzę, ciągle aktualnej w wielu perspektywach, koncepcji Jana Konopnickiego (1971: 20–21), odwracając kierunek myślenia z niedostosowania w stronę dostosowania, uczeń taki:

- działa w swoim interesie, motywacja jego działania jest realistyczna;
- nie sprawia swoim zachowaniem kłopotów, problemy jest w stanie rozwiązać samodzielnie;
- jego reakcje są adekwatne do bodźca, który je wywołuje;
- jego działania sprzyjają osiągnięciu sukcesów;
- osiągnięcie sukcesów skutkuje dobrym samopoczuciem, co w konsekwencji prowadzi do bycia szczęśliwym.

Perspektywa ta opisuje ogólnie rolę ucznia i kolegi w zespole klasowym przede wszystkim w wymiarze socjalizacyjnym, chociaż jej uszczegółowienie ukazuje także perspektywę edukacyjną. Jest ona widoczna przede wszystkim w obszarze osiągnięcia sukcesów w realizacji programu kształcenia i w związku z tym otrzymywania pozytywnych ocen. W przypadku ucznia z niepełnosprawnością, zwłaszcza realizującego obowiązek szkolny w klasie ogólnodostępnej, warto uwydatnić kwestie dostosowania związane z aktywnym uczestnictwem w głównym nurcie pracy lekcyjnej, symetrycznymi relacjami z rówieśnikami czy brakiem naznaczenia.

Naturalnie, w zależności od przyjętej perspektywy postrzegania i definiowania ucznia z niepełnosprawnością, procesy dostosowywania i przystosowywania mogą być ukierunkowane na różne typy działań. Obrazuje to prezentowana niżej typologia.

## Dostosowanie a koncepcje postrzegania ucznia z niepełnosprawnością

Warto jednak wspomnieć, że podmiotowe dostosowanie nie jest obce tradycji pedagogiki specjalnej. W celu uzasadnienia tej tezy poniżej prezentuję koncepcje postrzegania ucznia z niepełnosprawnością jako uczestnika procesu kształcenia. Przede wszystkim są one pochodną sposobu definiowania osoby z niepełno-

sprawnością, ale również związane są z przyjęciem określonej doktryny pedagogicznej, ideologii edukacyjnej, a po części również z paradygmatem uprawiania pedagogiki. Uprasząc nieco, ucznia z niepełnosprawnością można postrzegać i definiować w perspektywie<sup>2</sup>:

- medycznej, której podstawą są uszkodzenia organizmu stanowiące źródło zaburzeń rozwojowych. Perspektywa ta zdeterminowana jest więc pojęciem normy fizjologicznej, która staje się podstawą określania ograniczeń i możliwości ucznia. Zgodnie z tym ujęciem (typowym dla modelu indywidualnego niepełnosprawności) podstawą edukacji jest dynamizowanie (korygowanie i kompensowanie) procesów rozwojowych i wzmacnianie potencjału ucznia. W związku z tym dostosowanie polega przede wszystkim na zmianie podmiotowej – dotyczącej osoby, a w niewielkim stopniu środowiska jej rozwoju. W przypadku edukacji specjalnej zmiana przedmiotowa to przede wszystkim dominacja celów rehabilitacyjnych i prosta redukcja celów edukacyjnych. Podejście to (w kompilacji z funkcjonalnym – opisanym niżej) przez wiele lat dominowało w myśleniu o edukacji specjalnej, także w naszym kraju;
- funkcjonalnej, związanej z postrzeganiem ucznia z niepełnosprawnością w kategoriach przystosowania do powszechnych norm – łączone z kategoriami niewydolności społecznej, niemocy, dysfunkcjonalności. Jednym z ważnych wyznaczników normy funkcjonalnej w tym ujęciu jest realizacja powszechnego programu kształcenia. Trudności w realizacji ogólnych celów stanowią punkt odniesienia w definiowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych, które w tak rozumianej edukacji kładą nacisk na głęboką indywidualizację (zawsze, kiedy to możliwe) i odrębne ścieżki organizacji kształcenia. Dostosowanie łączy w tym ujęciu kategorie podmiotowe i przedmiotowe. Ważne pozostaje wzmacnianie potencjału ucznia, ale istotne jest także organizowanie specjalnego środowiska jego rozwoju – jedynie marginalnie poszukującego tego, co może być wspólne w edukacji uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Dostosowanie zatem to przede wszystkim tworzenie specjalnych warunków systemowych urzeczywistnianych w odrębnej ścieżce edukacyjnej, zwykle realizowanej w przestrzeni szkoły specjalnej lub edukacji indywidualnej;

---

<sup>2</sup> W nieco innym kontekście i zmienionej wersji typologia ta została zaprezentowana w pracy: Gajdzica, 2010: 163.

- konstruktywistycznej, osadzonej w kulturze i ściśle związanej ze społecznym nastawieniem do osób z niepełnosprawnością. Meritum tej koncepcji stanowi założenie, że obraz ucznia z niepełnosprawnością konstruowany jest w toku interakcji zachodzących w klasie/szkole. Istotne są mechanizmy oparte na relacjach (na przykład mniejszość versus większość, dystansu społecznego), w których zostają zdefiniowane oczekiwania społeczne oraz określone normy wychowawcze. Działania edukacyjne realizowane są przede wszystkim poprzez normalizowanie sytuacji szkolnej, co w praktyce oznacza dostosowanie przedmiotowe. Jego istotą jest nie tyle różnicowanie i uwytatnianie specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością (jak w przypadku koncepcji funkcjonalnej i medycznej), co dostosowywanie środowiska szkolnego do potrzeb wszystkich – także i tych, którzy mają trudności z realizacją powszechnego programu kształcenia. Istotne jest więc niwelowanie stygmatów i zapobieganie wchodzeniu w rolę upośledzonego. Koncepcja ta sprzyja realizacji kształcenia integracyjnego i inkluzyjnego.

Każda z przywołanych koncepcji wymusza nieco odmienne dostosowania. Reasumując: w pierwszym przypadku przede wszystkim dostosowania podmiotowego (zmiana w uczniu), drugim – kompilacji dostosowania podmiotowego i przedmiotowego (związanego ze zmianą sytuacji szkolnej), a w trzecim – przede wszystkim dostosowania przedmiotowego.

## Typy dostosowania w perspektywie przedmiotowej

Pozostawiając na marginesie dwie pierwsze koncepcje, w dalszej kolejności scharakteryzuję trzy obszary przedmiotowego dostosowania szkolnego. Punktem wyjścia prezentowanej typologii są typy adaptacji szkolnej: społecznej (zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem grupa innych uczniów), organizacyjnej (zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem szkoła jako organizacja) i zadaniowej (zdolność do adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie stawia przed uczniem nauczyciel i program nauczania) (Wilski, 2011: 137–140). Typologia ta służy przede wszystkim umownemu uporządkowaniu obszarów, które nie są odgródzone ostrymi granicami. Przeciwnie – wzajemnie się uzupełniają i przenikają. Niemniej jednak każdy z nich charakteryzuje określone meritum stanowiące rdzeń normalizacji

środowiska szkolnego ukierunkowanego na dostosowanie się do ucznia z niepełnosprawnością. To zaś odróżnia typologię tę od adaptacji szkolnej, która w podstawowym wymiarze nakłada się na podmiotową koncepcję dostosowania – ukierunkowaną na zmianę podmiotu wobec oczekiwań środowiska.

Dostosowanie społeczne środowiska szkolnego jest zatem zespołem zachowań i oczekiwań interpersonalnych wszystkich uczestników procesu edukacji wobec ucznia z niepełnosprawnością. Szczególną rolę odgrywa w nim nauczyciel, przy czym w tym typie dostosowania nie dotyczy ona kwestii związanych z realizacją programu (ten zakres zarezerwowany jest dla innego obszaru), a obejmuje jego zadania jako kreatora relacji w zespole klasowym. Dostosowanie to obejmuje zatem włączanie ucznia z niepełnosprawnością w główny nurt działań edukacyjnych, konstruowanie sytuacji wychowawczych, w których dominują relacje symetryczne oparte na wzajemnym uznaniu, wymianie usług, skracaniu dystansu, znoszeniu barier mentalnych, niwelowaniu stereotypów i naznaczenia. Wskaźniki te jednocześnie wyznaczają zbiór wzajemnych zachowań uczniów, zwłaszcza uczniów pełnosprawnych wobec ucznia z niepełnosprawnością. Nauczyciel-wychowawca definiuje także oczekiwania wobec ucznia z niepełnosprawnością przejmowane przez pozostałych uczestników zespołu klasowego. Przyjmując, że konstytuują się one na doświadczeniach dawnych i wiedzy o teraźniejszości (Hilgard, 1967; Kasperek, 2002), jego zadaniem jest również przekazywanie racjonalnej wiedzy o ograniczeniach i potencjale ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, wyjaśnianie jego zachowań, a zarazem wyznaczanie racjonalnej granicy akceptacji w przypadku zachowań wykraczających poza przyjęte społecznie normy. Wiedza ta powinna stanowić punkt wyjścia w procesie kształtowania oczekiwań grupy rówieśniczej wobec ucznia z ograniczoną sprawnością.

Dostosowanie organizacyjne to przede wszystkim zlikwidowanie barier architektonicznych i stworzenie przyjaznego dla niepełnosprawnych klimatu instytucji. Przystosowanie przestrzeni do możliwości osób z ograniczoną sprawnością ruchową oraz niepełnosprawnością wzroku obejmuje zbiór stosunkowo prostych czynności (zainstalowanie wind, zbudowanie podjazdów, dostosowanie szerokości drzwi, oznakowanie miejsc itp.). To czynności łatwe do zdefiniowania, aczkolwiek kosztowne w wykonaniu. Trudniej uściślić przyjazny klimat instytucji szkoły. Nie wglębiając się w ten temat, na potrzeby opracowania przyjmuję, że jest on zespołem subiektywnie dostrzeganych przez uczestników procesu edukacji typowych cech, sytuacji, zdarzeń, będących względnie trwałymi skutkami jego

funkcjonowania w obrębie systemu organizacyjnego i pedagogicznego, kształtujący motywacje i zachowania jednostek i grup społecznych tej instytucji (Pytka, 1995: 103). Obejmuje zatem reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktyczno-wychowawczych (Konarzewski, 1995: 135). Przyjmując, że szkoła jest także specyficzną organizacją uczącą się, klimat ten może/powinien się zmieniać i dopasowywać do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością. Wyznaczając ramy i kierunki możliwych przeobrażeń, warto skorzystać z koncepcji cyklu głębokiego uczenia się instytucji, rozpowszechnionej przez Petera M. Senge (2012: 311-313), czyli: przekonań i założeń, ustalonych praktyk, umiejętności i zdolności, sieci relacji oraz świadomości i wrażliwości.

Punktem wyjścia w projektowaniu zmian jest przekonanie nauczycieli do uznania prawa realizacji obowiązku szkolnego w placówce ogólnodostępnej uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, a zarazem przekonanie ich o prakseologicznej słuszności takiego rozwiązania oraz zaangażowania w ten proces. Kolejnym krokiem jest ustalenie wewnętrznych praktyk, między innymi normujących procesy nieformalnego (formalne zostało sformułowane w aktach legislacyjnych) wspierania uczniów z niepełnosprawnością. Praktyki te powinny obejmować działania całego środowiska szkoły – uczniów, nauczycieli, ale także obsługi technicznej. Pozwala to na budowanie autentycznych relacji wielostronnego wsparcia, wymiany usług i skracania dystansu. Działania te wymagają nie tylko pozytywnego nastawienia, ale i samokształcenia wychowawców – często niewyposażonych w procesie nabywania kompetencji nauczycielskich – do pracy z tą grupą uczniów. Wreszcie dopasowanie szkoły – jej kultury organizacyjnej – do potrzeb uczniów z niepełnosprawnością. Wymaga ono od wszystkich uczestników procesu edukacji świadomości specyficznych potrzeb wychowanków z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego oraz wrażliwości na ich różnorodne oczekiwania.

Dostosowanie zadaniowe to zespół działań ukierunkowanych na stworzenie uczniom warunków do realizacji programu kształcenia zgodnie z ich możliwościami. Konsekwentnie lokowane w przedmiotowym charakterze dostosowania, dotyczy ono przede wszystkim środowiska, w którym proces uczenia się zachodzi. Niemniej jednak obejmuje także – jako wyznacznik projektowania struktury środowiska i podejmowanych w nim działań – planowe zmiany w uczniu (zdobyta wiedza, wykształcone nawyki, umiejętności). Są one jednak konsekwencją procesu dostosowywania, a nie jego immanentną częścią. Nie można go więc



sprowadzać wyłącznie do dostosowania wymagań edukacyjnych, jest również, a może przede wszystkim, dostosowaniem przestrzeni edukacyjnej i działań nauczyciela do możliwości i potrzeb ucznia podejmowanych w każdej fazie procesu uczenia się.

Punktem wyjścia w określeniu tego obszaru dostosowania jest sprecyzowanie zadań, którym uczeń powinien sprostać. W praktyce są one kojarzone z opanowaniem treści kształcenia. Te zaś stanowią nie tylko zestaw wiadomości, ale także zbiór planowych czynności ucznia wyznaczonych przez materiał nauczania i planowaną zmianę psychiczną (Kruszewski 1987: 113). Treści kształcenia, sformułowane w podstawie programowej oraz uszczegółowione w programie, stanowią zatem zbiór oczekiwań osiągnięć ucznia. Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego opracowuje się indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne. Powinny one uwzględniać zalecenia zawarte w orzeczeniu, być dostosowane do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1489). Kluczowym pojęciem w przywołanym akcie prawnym jest więc dostosowanie, które umożliwia modyfikowanie zbioru oczekiwań nauczyciela wobec ucznia. Stwarza więc podstawę częściowo dowolnego (ograniczonego podstawą programową) konstruowania zestawów treści, czynności podejmowanych w toku procesu edukacji i zamierzonych efektów w postaci zmian ucznia. Niesie to ze sobą niebezpieczeństwo podejścia ukonstytuowanego przede wszystkim na stosunkowo prostych zabiegach, takich jak: ograniczenie zakresów treści kształcenia, obniżenie kryteriów oceniania, wydłużenie czasu pracy ucznia, stosowanie mechanicznych powtórzeń, wzmocnienie kontroli – ograniczenie samodzielnej pracy ucznia. Niestety, są to zabiegi prowadzące do obniżenia jakości kształcenia.

## **Dostosowanie zadaniowe w wymiarze praktycznym**

Zgodnie z poczynionymi ustaleniami dostosowanie zadaniowe w wymiarze przedmiotowym dotyczy przede wszystkim organizacji pracy, a dopiero w dalszej kolejności zmian w uczeniu, które stanowią ich konsekwencję. W przypadku uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego realizujących obowiązek szkolny w formie integracyjnej i inkluzyjnej założenia te – nieco spływając – można zaprezentować w dwóch ujęciach.

Pierwsze to koncentracja na dostosowaniu form i metod pracy ukierunkowanych na pełną realizację programu kształcenia. Wówczas treści kształcenia i oczekiwania w zakresie realizacji celów pozostają jednolite dla wszystkich uczniów, a proces dostosowywania obejmuje przede wszystkim działania nauczyciela w zakresie doboru metod i środków kształcenia oraz organizacji pracy. Dostosowanie może więc przyjmować formę indywidualizacji opartej na pracy innymi metodami niż praca z całym zespołem klasowym (na przykład w przypadku dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną unikanie metod opartych wyłącznie na słowie), częstszej kontroli (na przykład w przypadku ucznia nadpobudliwego etapowego sprawdzania zadań i dodatkowego motywowania), użytkowaniu specjalistycznych środków dydaktycznych (na przykład w przypadku dziecka z niedosłuchem dodatkowej wizualizacji). Nieco inaczej ujmując dostosowanie może obejmować projektowanie niezwykłych form:

- przekazywania informacji (na przykład w zakresie formy zewnętrznej – oddziaływanie na inne zmysły, wiele zmysłów równocześnie, w zakresie struktury – inny układ, podział na partie);
- wyjaśniania i integrowania informacji (na przykład egzemplifikacja – odwoływanie się do przykładów, inne sposoby definiowania, stosowanie amplifikacji informacji nadrzędnych w strukturze wiadomości);
- odpamiętywania i wykorzystywania (na przykład stosowanie sytuacji potrzeby użytkowania informacji w trakcie rozwiązania zadania, unikanie ekspozycji społecznej typowej w czynności odpytywania).

Drugie ujęcie dostosowania dopuszcza, w związku z koniecznością wynikającą z istoty zaburzenia (najczęściej dotyczącą ograniczeń intelektualnych), częściową realizację programu. Naturalnie także i w tym ujęciu istotna jest próba intensyfikacji lub modyfikacji procesu kształcenia w zakresie metod i środków. Ujęcie to traktowane – w aspekcie nabywania kompetencji przez ucznia – jako ostateczność dopuszcza uproszczenie, ograniczenie, a nawet realizację tylko wybranych treści kształcenia. Jako przykład można podać niektóre treści programowe matematyki w aspekcie realizacji programu przez ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną, muzyki – w przypadku ucznia z niedosłuchem, plastyki – w edukacji ucznia z niedowzrocznością.

## Zakończenie

Jeżeli nie można stworzyć dobrych warunków edukacji, tworzy się narzędzia do jej upraszczania. W kontekście przedstawionych stanowisk niejednoznacznego

postrzegania i definiowania dostosowania, a szczególnie możliwych konsekwencji dla praktyki edukacyjnej wynikających z dowolności interpretacyjnej omawianego pojęcia, stawiam tezę, że takim narzędziem może stać się źle pojęte dostosowanie. Szczególnie w obliczu mody na inkluzję uczniów z niepełnosprawnościami (a nawet tworzenia z niej pewnego rodzaju ideologii edukacyjnej) w przestrzeni nieprzygotowanej do niej rzeczywistości szkoły ogólnodostępnej pojęcie dostosowania może stawać się swoistym środkiem pozornego rozwiązywania problemów. Chociaż problematyka dostosowania jest obecna w literaturze z obszaru pedagogiki specjalnej, zwłaszcza w zakresie egemplifikacji praktyk organizacyjnych to – w moim przekonaniu – brakuje analiz teoretycznych ukazujących możliwe sposoby rozumienia i definiowania dostosowania, omawiających jego różne płaszczyzny, typy, zakresy – ułożone w rozmaitych koncepcjach teorii nauczania i uczenia się. Nie może więc dziwić, że nauczyciele zapewne poszukują intuicyjnych rozwiązań, opartych na uproszczeniach, często zakorzenionych w stereotypowym myśleniu o potrzebach i możliwościach uczniów z niepełnosprawnościami. Sprzyjają temu nie tylko codzienne problemy polskiej szkoły, ale także polityczne oczekiwania konstruowane na kanwie przeświadczeń o konieczności obniżenia wskaźników segregacyjnej formy kształcenia. Tymczasem zbyt duża siła oczekiwań i związanych z nimi głębokich nastawień dopasowania zwykle ogranicza poszukiwanie informacji, obniża próg akceptacji nietrafnych wymagań i sprzyja kształtowaniu stereotypów (Jost, Trope, 2013: 31) – co w przyszłości może prowadzić do neofityzmu dostosowania jako ważnej formy każdego działania w codzienności edukacji inkluzyjnej.

## Literatura

- Belza M. (2012). *System edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w Republice Czeskiej i Polsce*. „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 14, s. 23–50.
- Chodkowska M. (2009). *Razem damy sobie radę. W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*. Warszawa.
- Chrzanowska I. (2009). *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*. Kraków.
- Chrzanowska I. (2010). *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*. Kraków.
- Colman A.M. (2009). *Słownik psychologii*, przeł. A. Cichowicz, M. Guzowska-Dąbrowska, P. Nowak, H. Turczyn-Zalewska. Warszawa.

- Crano W.D. Mellon P.M. (2013). *Przyczynowy wpływ oczekiwań nauczycieli na osiągnięcia szkolne dzieci: analiza krzyżowo-diachroniczna*. [W:] S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. przeł. S. Trusz. Warszawa, s. 142–157.
- Gajdzica Z. (2010). *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badawcza*. [W:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcie, procesy, konteksty – interdyscyplinarne ujęcie*. T. 5. Gdańsk, s. 161–185.
- Gajdzica Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków-Katowice.
- Hilgard E.R. (1967). *Wprowadzenie do psychologii*. Przeł. J. Radzicki. Warszawa.
- Jost J.T., Trope Y. (2013). *Oczekiwania interpersonalne: tam, gdzie psychologia styka się ze społeczeństwem*. [W:] S. Trusz (red.). *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*. Przeł. S. Trusz. Warszawa, s. 21–32.
- Kasparek A. (2002). *Poszukiwanie Godota. Studium socjologiczne o relacjach pomiędzy oczekiwaniem a ładem społecznym*. Katowice.
- Konarzewski K. (1995). *Uczeń*. [W:] K. Konarzewski (red.). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa, s. 91–147.
- Konopczyński M. (2014). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*. Kraków.
- Konopnicki J. (1971). *Niedostosowanie społeczne*. Warszawa.
- Krause A. (2009). *Iluzja dydaktycznej sprawczości – profesjonalizacja niekompetencji*. [W:] L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków, s. 92–97.
- Kruszewski K. (1987). *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.). (2000). *Pedagogika*. Warszawa.
- Praktyczny słownik wyrazów bliskoznacznych*. (1993). Warszawa.
- Pszczółowski T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Pytka L. (1995). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach oraz ośrodkach*. § 5.1. Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1489.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych*. Dz. U. 2007, nr 83, poz. 562.
- Sadowska S. (2005). *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*. Toruń.
- Senge P.M. (2012). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Przeł. M. Lipa. Warszawa.
- Siuta J. (red.). (2009). *Słownik psychologii*. Kraków.
- Słownik języka polskiego*, t. 1 (A-K). (1992). Warszawa.
- Synonim. Internetowy słownik synonimów języka polskiego online*, <http://synonim.net/synonim/dostosowa%C4%87>, dostęp: 20.07.2015.
- Szumski G. (2006). *Integracyjne kształcenie uczniów niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*. Warszawa.

- Wilski M. (2011). *Adaptacja uczniów do warunków szkoły*. [W:] S. Kowalik (red.). *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Warszawa, s. 134–168.
- Wojciszke B. (2001). *Psychologia społeczna*. Warszawa.
- Zamkowska A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom.

