

MONIKA KAŻMIERCZAK

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Instytut Filologii Polskiej i Logopedii, Zakład Dialektologii Polskiej i Logopedii

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4396-3627>

Słabowidzący aktywnym uczestnikiem komunikacji. Możliwości wsparcia ucznia w przestrzeni ogólnodostępnej szkoły średniej

**A Visually Impaired Student – an Active Communicator.
Possibilities of Supporting the Student in the Public High School Space**

STRESZCZENIE

W artykule zaprezentowano możliwości wsparcia słabowidzącego ucznia w przestrzeni ogólnodostępnej szkoły średniej. Uwzględnione zostały specyficzne dla osób z niepełnosprawnością wzroku trudności w komunikacji, wynikające z barier fizycznych w przestrzeni publicznej, prywatnej i intymnej szkoły. Wskazane zostały dostosowania w zakresie metod, form pracy i pomocy dydaktycznych, niezbędne dla komfortowej codziennej pracy oraz aktywizacji ucznia w sytuacjach lekcyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem interakcji językowej (w układzie symetrycznym: uczeń–uczeń i asymetrycznym: nauczyciel–uczeń). Egzemplifikację stanowi opis przypadku słabowidzącego maturzysty, uczęszczającego do jednego z publicznych łódzkich liceów.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność wzroku, uczeń słabowidzący, szkoła średnia, edukacja włączająca, komunikacja, interakcja językowa

SUMMARY

This article presents the possibilities of supporting the visually impaired student-communicator in the public space of a secondary school. The difficulties of communication specific to people with disabilities are taken into account, resulting from physical barriers in the public, private and intimate space of the school. Adaptations in the field of methods, forms of work and didactic aids

were indispensable for comfortable everyday work and activation of a young communicator in the classroom, with particular emphasis on linguistic interaction (in a symmetrical system: student – student and asymmetrical: teacher – student). The exemplification is a case study of a partially sighted high school graduate attending one of the public high schools in Łódź.

Key words: visual impairment, pupil with visual impairment, secondary school, inclusive education, communication, verbal interaction

WPROWADZENIE

Podejmowane w codziennym życiu działania aktywizują różne zmysły, wśród najważniejszych dla człowieka wymienia się słuch i wzrok (Aitchison 1991). Około 80% informacji o otaczającym świecie człowiek odbiera dzięki właściwemu spostrzeganiu, odpowiedniej selekcji i prawidłowemu rozpoznawaniu bodźców wzrokowych (Walkiewicz-Krutak 2009). Zmysł wzroku ma istotne znaczenie dla procesów poznawczych, ale też orientacji przestrzennej czy praktycznych działań człowieka (Majewski 1985; 2001; Paplińska 2008) – związane jest to między innymi z samodzielnym i bezpiecznym poruszaniem się w przestrzeni, z obserwacją czynności wykonywanych przez innych ludzi i przez siebie, orientacją w prawidłowym przebiegu działań, podczas których kierowanie i (auto)kontrola wymagają dobrej koordynacji wzrokowo-ruchowej. W konsekwencji umiejętność widzenia w znaczący sposób wpływa też na stan psychoemocjonalny oraz jakość interakcji językowo-komunikacyjnej człowieka na różnych etapach życia i podczas pełnienia rozmaitych ról społecznych, także w toku kształcenia instytucjonalnego, kiedy człowiek pełni rolę kolegi i ucznia (ucznia-dziecka, później ucznia-dorosłego).

Trudności młodych ludzi, u których uszkodzenie analizatora wzroku ma swoje negatywne konsekwencje fizyczno-zdrowotne, orientacyjno-poznawcze, emocjonalno-motywacyjne, osobowościowe i społeczne (Rakowska 2003), są podstawą refleksji między innymi rodziców dzieci z dysfunkcją wzroku, ale też tyflopedagogów, tyflopsychologów, tyflogopedów oraz dyrekcji szkół i nauczycieli, którzy mają za zadanie zapewnić komfort codziennej pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej każdego wychowanka, a w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)¹ odpowiedzieć na potrzeby kształcenia specjalnego

¹ Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” (ang. *Special Educational Needs* – SEN) sformułowano po raz pierwszy w 1978 roku w raporcie zespołu H.M. Warnock (1979) na temat dzieci w Wielkiej Brytanii. W polskiej literaturze przedmiotu formułowane są różne definicje pojęcia. W połowie lat 90. M. Bogdanowicz (1995) podała, że uczniowie z SPE nie są w stanie sprostać wymaganiom wskazywanym przez podstawę programową ze względu na większe trudności w uczeniu się. W 1998 roku eksperci Ministerstwa Edukacji Narodowej w publikacji *Reforma kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* określili, że przez specjalne potrzeby edukacyjne należy rozumieć potrzeby wynikające z niepełnosprawności lub z innych przyczyn trudności w uczeniu

(Majewski 2001). Kształcenie ucznia słabowidzącego może odbywać się w przestrzeni różnych placówek: specjalnych, integracyjnych oraz w tzw. szkołach głównego nurtu (edukacja włączająca), w których „uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą dokonać największych postępów w nauce i integracji społecznej” (Dońska-Olszko 2010, s. 6–7). Spośród uczniów z dysfunkcją wzroku kształcenie w placówkach ogólnodostępnych w zdecydowanej większości wybierają słabowidzący.

Ambicje naukowe ucznia słabowidzącego (także jego rodziców) z powodzeniem mogą być realizowane w każdej placówce, która ma obowiązek zagwarantować odpowiednie warunki kształcenia, dostosowane do możliwości oraz potrzeb ucznia ze SPE (Dycht 2015). Słabowidzący coraz częściej uczęszczają do placówek integracyjnych, ale też ogólnokształcących, również tych bez oddziałów integracyjnych (Czerwińska 2016). W przypadku placówki ogólnodostępnej jest to sytuacja trudna dla wielu podmiotów: władz szkoły (w odróżnieniu od placówek integracyjnych i specjalnych często niedostosowanej do potrzeb ucznia z niepełnosprawnością), nauczycieli (rzadko posiadających kwalifikacje tyflopedago-ga), społeczności uczniowskiej (to głównie społeczność o niezmnieszonej liczbie osób w klasie, bez nauczyciela wspomagającego) oraz samego ucznia z niepełnosprawnością wzroku i jego rodziców (Belzyt 2014).

OSOBA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WZROKU

Ponieważ umiejętność widzenia nie jest wrodzona, do jej prawidłowego kształtowania i rozwoju potrzeba odpowiedniego bodźcowania już od pierwszych tygodni życia człowieka. Stymulacja wzrokowa jest istotna również u dzieci z dysfunkcją wzroku, by w starszym wieku nie pozostały funkcjonalnie niewidome (Walkiewicz-Krutak 2008; 2009). Dotyczy to głównie dzieci, które, całkowicie lub w znacznym stopniu pomijając możliwości wzrokowe, wykorzystują inne zmysły (równowagi, słuchu, dotyku, węchu, smaku) do poznawania rzeczywistości (Witczak-Nowotna 2010; Rakowska 2003).

Zaburzone kształtowanie się i rozwój umiejętności wzrokowych może być wynikiem nieprawidłowo zbudowanego lub niesprawnie funkcjonującego układu wzrokowego, za pomocą którego następuje odbiór (oko – narząd wzroku), przewodzenie (nerw wzrokowy i szlak wzrokowy) oraz przetworzenie i interpretacja

się (*Reforma*, 1998). W 2008 roku zespół MEN ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych sformułował definicje dotyczące specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i specjalnych potrzeb edukacyjnych (SPE), zwracając uwagę, że u tych dzieci i młodzieży można zidentyfikować spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających różnego typu funkcjonowanie (ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne), które wpływają na znaczne obniżenie komfortu życia i wypełnianie ról społecznych.

(ośrodki wzrokowe w mózgu) informacji odbieranych z wystarczająco oświetlonego otoczenia, w którym występują obiekty poddające się spostrzeganiu² („Okulistyka” 2018). Dysfunkcja wzroku jest skutkiem różnych chorób lub uszkodzeń narządu wzroku, a możliwości spostrzegania wzrokowego są zróżnicowane i zależne od wielu czynników: stanu narządu wzroku, zachowanego stopnia widzenia, czynników psychofizycznych i zewnętrznych (por. „Okulistyka” 2018). W związku z powyższym osoby z dysfunkcją wzroku (H.54.0–7, *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10*, 2012, s. 300–301) nie stanowią jednolitej grupy, są wśród nich: całkowicie niewidomi, z resztkami wzroku i słabowidzący³.

Za Światową Organizacją Zdrowia (WHO) do ostatniej z wymienionych grup zalicza się osoby, których ostrość wzroku mieści się w przedziale 0,05–0,3 (pełna ostrość wzroku osoby widzącej prawidłowo to 5/5, tj. z 5 metrów widzi to, co powinna widzieć właśnie z 5 metrów) oraz polu widzenia ograniczonym do obszaru 30° (pole widzenia osoby prawidłowo widzącej wynosi ok. 180° w poziomie i 160° w pionie), co oznacza trudności w postrzeganiu rzeczywistości (Ski-ba 2015; por. *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10* 2012, s. 301). Poza ograniczeniem pola widzenia, zaburzeniami ostrości czy trudnościami z rozpoznawaniem barw (daltonizm) u słabowidzących mogą występować inne zaburzenia utrudniające codzienne funkcjonowanie w różnych przestrzeniach życia, na przykład: znaczne osłabienie lub brak akomodacji, oczopląs, światłowstręt, zaburzenia adaptacyjne, jak również takie choroby, jak jaskra czy zaćma.

Populacja słabowidzących jest też grupą heterogeniczną. Jej niejednorodność wynika z różnego stopnia i rodzaju uszkodzenia wzroku, jak również chęci oraz możliwości wykorzystywania potencjału wzrokowego w różnych sytuacjach życiowych (Paplińska 2008). Choć wielu słabowidzących stara się wykorzystywać analizator wzrokowy do poznawania otoczenia oraz przy wykonywaniu codziennych aktywności, występują u nich problemy z właściwym spostrzeganiem jasności, barwy, kształtu, wielkości, długości, wysokości, szerokości, głębi, perspektywy, ruchu czy kierunku, zaś niedostatki kompensują⁴ przy pomocy innych zmysłów („Okulistyka” 2018; Rakowska 2003; Majewski 2001). Stopień wykorzystania tych dodatkowych informacji w dużym stopniu zależy od wielu zmiennych zewnętrznych (np. warunków socjalno-bytowych, możliwości korzystania

² Stymulacja fotoreceptorów (I neuron drogi wzrokowej) pod wpływem światła rozpoczyna przewodzenie impulsu na drodze wzrokowej (Grzybowski [red.], 2018).

³ Wśród dzieci z uszkodzonym wzrokiem R. Dziubińska (2010) wymienia: dzieci niewidome, dzieci słabo widzące, dzieci słabo widzące z ograniczonym polem widzenia [pisownia oryginalna].

⁴ Jak zaznacza A. Rakowska, „zastępstwo zmysłów należy rozumieć nie tylko jako kompensację sensoryczną zmysłów, lecz także jako wyćwiczenie (usprawienie) spostrzegania polisensorycznego przy udziale zmysłów nieuszkodzonych” (2003, s. 94).

z narzędzi optycznych i nieoptycznych, sytuacji rodzinnej, wsparcia psychologicznego rodziny, świadomości i zaangażowania rodziców, znajomości przestrzeni, stopnia adaptacji otoczenia, postaw innych uczestników sytuacji komunikacyjnej), jak też wewnętrznych (np. aktualnego samopoczucia, ogólnego stanu zdrowia, skuteczności i przebiegu dotychczasowego leczenia oraz rehabilitacji, ograniczeń ruchowych, stopnia niepełnosprawności intelektualnej, zaburzeń innych zmysłów, zaburzeń neurologicznych, występowania zespołów genetycznych wad wrodzonych).

Dla pełnej oceny potrzeb osoby słabowidzącej niezbędna jest analiza funkcjonalna, oparta na funkcjonalnej definicji osoby słabowidzącej, która „mimo okularów korekcyjnych ma trudności z wykonywaniem czynności wzrokowych, ale która może poprawić swoją zdolność wykonywania tych czynności poprzez wykorzystanie wzrokowych metod kompensacyjnych, pomocy ułatwiających widzenie i innych pomocy rehabilitacyjnych oraz poprzez dostosowanie środowiska fizycznego” (Adamowicz-Hummel 2008, s. 20). Podczas funkcjonalnej oceny widzenia⁵ określa się, w jakim stopniu pacjent wykorzystuje wzrok w codziennych sytuacjach i w naturalnych warunkach, identyfikuje mocne i słabe strony jego funkcjonowania wzrokowego. Celem funkcjonalnej oceny widzenia jest zatem uzupełnienie informacji klinicznych, określenie zakresu możliwości wzrokowych pacjenta oraz wykorzystanie uzyskanych wyników do różnego typu oddziaływań terapeutycznych (Topor 1999). Co istotne, funkcjonalne implikacje zaburzeń wzroku z reguły współwystępują z psychologicznymi, co wpływa na ogólny komfort życia człowieka na różnych etapach jego życia. Jednym z najbardziej niewralgicznych jest okres edukacji oraz pełnienia przez człowieka roli kolegi i ucznia.

MOŻLIWOŚCI WSPARCIA SŁABOWIDZĄCEGO UCZNIA W PRZESTRZENI OGÓLNODOSTĘPNEJ SZKOŁY ŚREDNIEJ

W przypadku słabowidzącego rozpoczynającego naukę w ogólnodostępnej szkole średniej, u którego wzrok pozostaje jednym z najważniejszych zmysłów podczas procesu poznawania rzeczywistości, jak również zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności wyznaczonych przez podstawę programową ważne jest zapewnienie optymalnych warunków pracy na terenie placówki. Ze względu na funkcjonalne konsekwencje dysfunkcji wzroku niezbędna jest analiza oraz modyfikacja otoczenia szkolnego.

Zabezpieczenie potrzeb dotyczących środowiska fizycznego stwarza optymalne warunki do rozwoju naukowego i osobowościowego, które pozwalają na

⁵ Funkcjonalna ocena widzenia powinna być oparta na wynikach diagnozy okulistycznej i przeprowadzana we współpracy okulisty i terapeuty widzenia (por. Walkiewicz-Krutak 2009).

efektywne wykorzystanie wzroku, zaangażowanie podczas zajęć lekcyjnych oraz udział w różnych aktywnościach na terenie szkoły. Jest to tym bardziej istotne, że wyrównanie dysproporcji w rozwoju poznawczym między dziećmi widzącymi oraz z dysfunkcją wzroku następuje około 11.–13. roku życia (Palak 2000), zatem słabowidzący uczeń rozpoczynający naukę w ogólnodostępnej szkole średniej ma szansę realizować swoje pasje i ambicje naukowe (z adekwatnym oprzyrządowaniem, wyposażeniem w dostosowane pomoce dydaktyczne, z oddziaływaniem rewalidacyjnym i wsparciem otoczenia). W procesie kształcenia ucznia z uszkodzonym wzrokiem należy uwzględniać różne zasady, w tym między innymi: bezpieczeństwa, indywidualizacji, konkretności i pogładowości nauczania, korekcji i kompensacji, różnorodnej formy zajęć, priorytetu rewalidacji w organizacji procesu edukacyjnego (Dziubińska 2010).

Rozpoznanie i optymalizacja środowiska fizycznego

Dla stworzenia optymalnego środowiska fizycznego szkoły oraz pracowni lekcyjnej niezbędna jest analiza oraz modyfikacja otoczenia fizycznego. Ich celem jest dążenie do zminimalizowania lub całkowitego wyeliminowania ograniczeń w samodzielnym i swobodnym poruszaniu się ucznia w różnych miejscach przestrzeni szkoły: publicznej (w wymiarze rytualnym, formalnym, służbowym), prywatnej i intymnej (Nalaskowski 2002). W tym celu skuteczne mogą być następujące działania:

- bezpośrednie zaznajomienie z topografią budynku, rozkładem pomieszczeń czy ciągów komunikacyjnych (najlepiej przed rozpoczęciem nauki, w towarzystwie nauczyciela wychowawcy, rodzica, ewentualnie innego ucznia),
- usunięcie ze szlaków komunikacyjnych przedmiotów utrudniających swobodne poruszanie się,
- stopniowe dopełnianie i porządkowanie wiedzy o otoczeniu fizycznym,
- utrzymywanie stałego porządku w otoczeniu,
- zapewnienie optymalnego oświetlenia na korytarzach i w pracowniach (należy wyeliminować przejścia z jasnych przestrzeni do ciemnych, zadbać o odpowiednie natężenie oraz rozmieszczenie światła, jego rodzaj), także indywidualnego oświetlenia blatu (w razie potrzeby),
- osłonięcie źródeł światła elektrycznego (światłówek),
- osłonięcie lub wyeliminowanie błyszczących i odbijających światło powierzchni (podłogi, blatów roboczych),
- zapobieganie odbłaskom i olśnieniom rażącym światłem (poprzez zastosowanie jednolitych matowych kolorów farb, systemów ograniczających przepuszczanie i natężenie światła, przesłon osobistych),

- oklejenie szklanych przezroczystych powierzchni (drzwi, gablot) matowym papierem,
- oznakowanie stopni na schodach,
- stosowanie kontrastowych oznaczeń włączników światła, klamek, przycisków, numerów sal,
- pozostawienie uczniowi decyzji o wyborze optymalnego miejsca w pracowni (z możliwością zmiany wg bieżących potrzeb),
- pozostawienie uczniowi wyboru optymalnego stanowiska pracy podczas lekcji z wykorzystaniem tablicy multimedialnej (lub rezygnacja z jej używania),
- używanie do zapisu czarnej lub ciemnozielonej, matowej tablicy zamiast białej błyszczącej⁶.

Uwzględnienie cech wizualnych otoczenia fizycznego podczas analiz przestrzeni szkoły oraz zapoznanie ucznia z architekturą budynku przed rozpoczęciem nauki, a także w pierwszych dniach w nowej szkole ma na celu poprawę orientacji w przestrzeni, zwiększenie komfortu codziennej pracy, podniesienie stopnia niezależności i samodzielności słabowidzącego. W przypadku nastolatka jest to o tyle istotne, że nie czuje się stygmatyzowany przez otoczenie i nie jest postrzegany głównie przez pryzmat swojej niepełnosprawności. Dzięki zapoznaniu się z otoczeniem i przeprowadzeniu koniecznej adaptacji przestrzeni słabowidzący uczeń szkoły średniej może bardziej skoncentrować się na efektywnym uczeniu się, budowaniu relacji społecznych oraz rozwoju osobistym – podobnie jak rówieśnicy.

Dostosowanie metod i form pracy oraz pomocy dydaktycznych

Indywidualne dostosowanie metod, form i narzędzi pracy do możliwości i potrzeb ucznia słabowidzącego wynika przede wszystkim z diagnozy okulistycznej, funkcjonalnej diagnozy widzenia oraz zaleceń sformułowanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego, z którym zapoznają się nauczyciele przedmiotowi. Dostosowanie to może obejmować między innymi:

- stosowanie przez ucznia indywidualnych pomocy optycznych lub nieoptycznych podczas lekcji (i pracy w domu),
- wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do komunikacji (przesyłanie terminarza prac z odpowiednim wyprzedzeniem, by uczeń mógł zapoznać się z materiałem na daną lekcję, przysyłanie materiałów do zapoznania się w domu przed właściwą lekcją),

⁶ Wskazówki dotyczące dostosowania w całym podrzdziale opracowane na podstawie: Bańka, 1999; Duffy, Maj, 2000; Adamowicz-Hummel 2001, 2008; Duffy 2002; Nalaskowski 2002; Rakowska 2003; Gajdzica 2007; Błaziak, Kałkus 2008; *Osoby niewidome i słabowidzące...*, 2009; Dziubińska 2010; Dońska-Olszko 2010; Witczak-Nowotna 2010; Śmiechowska-Petrovskij 2013; Belzyt 2014; Czerwińska 2014; Zaorska 2015 oraz własnych doświadczeń autorki.

- możliwość korzystania z komputera osobistego w celu sporządzania notatek z lekcji i korzystania z materiałów dydaktycznych,
- adaptację pomocy dydaktycznych do możliwości wzrokowych ucznia (powiększona czcionka, uproszczenia graficzne, kontrastowe kolory),
- uwzględnienie indywidualnego tempa pracy ucznia podczas nadawania dynamiki lekcji,
- wydłużenie czasu pracy lekcyjnej wg potrzeb,
- uwzględnienie męczliwości ucznia podczas wykonywania przydzielonych zadań (ograniczenie ćwiczeń angażujących receptor wzrokowy do 15 minut),
- indywidualne wyznaczanie terminów realizacji zadań pozalekcyjnych,
- angażowanie ucznia do pracy w grupach podczas lekcji, z uwzględnieniem jego funkcjonalnych możliwości widzenia,
- stosowanie uzupełnień słownych przez nauczyciela lub innych uczniów w czasie lekcji,
- wykorzystywanie poznania polisensorycznego podczas lekcji,
- zastąpienie pracy pisemnej odpowiedzią ustną (w uzasadnionych sytuacjach),
- umożliwienie realizowania pisemnych prac klasowych w formie komputera (szczególnie przy zdiagnozowanej dysgrafii).

Co istotne, nauczyciel pracujący z uczniem słabowidzącym powinien spodziewać się możliwości wystąpienia zachowań wynikających z niepełnosprawności, takich jak: niechęć do pracy wzrokowej, skrócenie czasu koncentracji podczas aktywności angażujących wzrok, mniejsza precyzja ruchów (np. występuje dyspraksja), stosunkowo wolne tempo pracy (np. wolniejsze tempo czytania i pisanie, przemieszczania się), większa męczliwość czy wolniejsze tempo pracy (Dziubińska 2010; Czerwińska 2016).

AKTYWIZACJA SŁABOWIDZĄCEGO UCZNIA W SYTUACJACH LEKCYJNYCH

Dla słabowidzącego ucznia, ale także jego rówieśników uczenie się w naturalnych sytuacjach jest bardziej skuteczne niż w sytuacjach preparowanych (Sitarczyk 2006). Nastoletnia osoba słabowidząca pozostaje uczestnikiem nieoficjalnej ustnej interakcji werbalnej w codziennych zdarzeniach komunikacyjnych (prywatnych, towarzyskich, urzędowych itd.), wchodzi w interakcję przede wszystkim słowną, która stanowi pierwotną i najbardziej podstawową formę porozumiewania się. Przekazywanie i wymiana informacji między ludźmi odbywa się jednak nie tylko z wykorzystaniem kanału oralno-audytywnego, ale również innych, w tym ruchowo-wzrokowego (Rakowska 2003).

Jedną z najbardziej charakterystycznych sytuacji dla społecznej praktyki porozumiewania się w szkole jest dyskurs lekcyjny (m.in. edukacyjny, pedagogiczny, dydaktyczny), który może przyjmować różne formy: swobodnego dialogu nauczyciela i uczniów, pogadanki, wykładu, heurezy (Skowronek 1999). W takiej asymetrycznej komunikacji „najbardziej typowy tekst ustny (mówiony) jest dialogiem” (Nieckula 2001, s. 108), czyli z punktu widzenia komunikacji językowej rozmową minimum dwóch osób, rozumianą jako wymiana ustnych komunikatów, myśli, emocji, negocjowanie i uzgodnienie stanowisk, jak również zbliżenie punktów widzenia, jest to więc proces interakcyjny w celu porozumienia i zrozumienia się (Śnieżyński 1997). Interakcja językowa w oficjalnym układzie: nauczający–nauczany/uczący się (ja–ty albo ja–wy oraz my–ty albo my–wy) zachodzi w czasie danej jednostki lekcyjnej w klasopracowni (Skowronek 1999), a „na to, co i jak mówi uczeń, oddziałuje odbiorca, którym w szkole jest głównie nauczyciel, a także współuczniowie, sytuacja mówienia (w ławce, przy tablicy, na środku klasy) oraz świadomość oceny” (Rakowska 2003, s. 71).

Współdziałanie uczestników dyskursu warunkowane jest przez różne czynniki (poznawcze, społeczne i kulturowe, anatomiczno-fizjologiczne, osobowościowe, kompetencję językowo-komunikacyjną, stan emocjonalny, zewnętrzną sytuację) aktu komunikacji (Gajda 1999). Ponieważ rozwój i doskonalenie kompetencji oraz sprawności językowych i komunikacyjnych słabowidzącego ucznia pozostaje w ścisłym związku z ogólnym rozwojem poznawczym, zaburzenia mowy oraz interakcji językowo-komunikacyjnej nie wynikają bezpośrednio z niepełnosprawności wzroku, lecz jej następstw. Występowanie oraz jakość zachowań językowych słabowidzącego ucznia podczas szkolnych sytuacji komunikacyjnych zależą między innymi od:

- zapewnienia optymalnych warunków środowiska fizycznego oraz dostosowania form i metod pracy, dzięki czemu uczeń może skoncentrować swoją uwagę na treściach kształcenia i przebiegu zajęć,
- układu ławek w sali lekcyjnej,
- miejsca, które uczeń zajmuje w klasie (co wpływa na aktywność każdego ucznia),
- liczebności zespołu klasowego,
- możliwości lokalizacji i rozpoznania (słuchowego oraz wzrokowego) innych uczestników dyskursu lekcyjnego i konfrontacji opinii,
- relacji rówieśniczych,
- budowanej przez nauczyciela atmosfery lekcyjnej i dążenia do aktywizacji uczniów,
- obserwacji zachowań komunikacyjnych ucznia słabowidzącego przez nauczyciela i właściwego reagowania (dla wzmocnienia pozytywnych zachowań językowych i eliminowania barier komunikacyjnych),

- wymagań wzrokowych związanych z uczestnictwem w sytuacji komunikacyjnej (np. omawiania przedmiotu czy dzieła kultury prezentowanego podczas lekcji),
- adekwatnego wykorzystywania wzroku w różnych sytuacjach komunikacyjnych (bez przeszacowywania swoich możliwości wzrokowych czy – przeciwnie – nieuzasadnionego asekuranctwa),
- stopnia posiadanej wiedzy i umiejętności szkolnych, motywacji do nauki,
- kompetencji językowej ucznia,
- omawianych podczas lekcji treści kształcenia,
- zainteresowań ucznia i możliwości ich rozwijania podczas nauki danego przedmiotu,
- osobowości nastolatka i jego chęci aktywnego uczestnictwa w interakcji językowej,
- aktualnego samopoczucia.

Interakcja komunikacyjna z nauczycielem i rówieśnikami oraz aktywne uczestnictwo w dyskursie lekcyjnym staje się wyrazem prawidłowego współdziałania, warunkującego efektywny rozwój osobisty i lepsze uczenie się. Zaangażowanie pozwala uczniowi rozwijać wiedzę o świecie, konfrontować własne sądy z opiniami rówieśników i nauczyciela, dopełniać wiedzę o innych ludziach i o sobie, daje poczucie sprawstwa, pozwala też budować głębsze relacje z otoczeniem, co zapobiega marginalizacji. Satysfakcjonująca codzienna praca lekcyjna zwiększa motywację do samodzielnej eksploracji naukowej, a to bezpośrednio przekłada się na wyniki w nauce, sukces podczas egzaminów oraz decyzję o kontynuowaniu nauki na studiach.

WSPARCIE SŁABOWIDZĄCEGO UCZNIA W OGÓLNODOSTĘPNEJ SZKOLE ŚREDNIEJ – OPIS PRZYPADKU

Słabowidzący uczeń P.U. w 2011 roku uzyskał orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na achromatopsję⁷ i złożoną wadę wzroku (wraz z zaleceniami i uzasadnieniem na mocy decyzji zespołu orzekającego z poradni psychologiczno-pedagogicznej). Dysfunkcja wzroku wynika ze zwyrodnienia siatkówki obu oczu, braku widzenia barwnego, oczopląsu, światłowstrętu i astygmatyzmu obu oczu. Uczeń nie widzi prawidłowo do bliży ani do dali. Schorzenie nie daje się korygować szklami optycznymi i znacznie utrudnia funkcjonowanie w zakresie edukacyjnym (szybka męczliwość oczu, trudność w koncentracji

⁷ Achromatopsja (monochromatyzm pręcikowy) to ślepotą barw. W achromatopsji kompletnej chory widzi jedynie w odcieniach szarości, zaś w achromatopsji niekompletnej ma zachowaną częściową percepcję barw (Grzybowski [red.] 2018).

na bodźcach i dostrzeganiu małych elementów, postrzeganiu głębi, perspektywy i stereoskopii).

Analiza dokumentacji

W opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej podkreślono sprawność intelektualną na poziomie wyższym niż przeciętny, trudności pojawiają się w zadaniach wymagających angażowania operacji analityczno-syntetycznych na materiale prezentowanym wzrokowo. Uczeń nadal w znacznym stopniu wykorzystuje analizator wzroku, choć percepcję kompensuje głównie za pomocą słuchu i dotyku. Wśród zachowanych funkcji percepcyjno-motorycznych wskazano dobrą analizę słuchową (przy niskiej świadomości fonologicznej), prawostronną lateralizację oraz „względnie dobre”: rozwój ruchowy i orientację przestrzenną. P.U. potrafi prawidłowo określić stosunki między przedmiotami lub osobami znajdującymi się w najbliższym otoczeniu, orientuje się w schemacie ciała osoby znajdującej się naprzeciwko, w niewielkiej odległości, ale ma trudności z bezpiecznym samodzielnym poruszaniem się w nieznannej przestrzeni. U badanego nie odnotowano zaburzeń w rozwoju emocjonalnym i społecznym.

W zaleceniach do pracy lekcyjnej zapisano między innymi: stosowanie w materiałach do czytania czcionki większej niż standardowa (min. 16 pkt), drukowanie materiałów na matowym papierze, w razie potrzeby możliwość korzystania z pomocy optycznych i nieoptycznych, dostosowanie oświetlenia i miejsca pracy do potrzeb ucznia (światło rozproszone, w miarę możliwości za plecami ucznia), zachowanie właściwej odległości od nauczyciela (ze względu na percepcję słuchową), wydłużenie czasu pracy związanej z czytaniem i pisanem, w razie możliwości zamiana formy pisemnej na ustną.

Dane z wywiadu i obserwacji

Z obserwacji nauczycieli wynika, że uczeń w szkole średniej miał bardzo duże wsparcie ze strony matki, choć jako nastolatek pragnął więcej samodzielności w podejmowaniu decyzji. Krępował się, kiedy matka przyjeżdżała do szkoły, by omówić jego najmniejsze trudności, tym bardziej że z powodzeniem sam komunikował własne potrzeby, już po kilku tygodniach uczeń miał zapewniony komfort codziennej pracy lekcyjnej. Od początku nauki P.U. w liceum nauczyciele i dyrektor stopniowo niwelowali bariery oraz dostosowywali formy i metody pracy, podejmując (w porozumieniu z uczniem i jego matką) różne działania:

- przygotowanie najbardziej optymalnego stanowiska pracy,
- zainstalowanie żaluzji pionowych w oknach (wychodzących na południe i zachód) pracowni,
- zaopatrzenie ucznia w niezbędne pomoce optyczne,

- wykorzystywanie mediów elektronicznych do komunikacji z uczniem (i jego matką),
- przygotowywanie materiałów do czytania według wytycznych poradni,
- stosowanie się do wszelkich zaleceń uwzględnionych w opinii poradni,
- uważne obserwowanie i reagowanie na bieżące potrzeby ucznia.

Na początku trzeciej klasy w rozmowie z nauczycielką języka polskiego uczeń wyraził swoje obawy dotyczące matury pisemnej i ustnej, potęgowane pogarszającym się stanem wzroku, i poprosił o pomoc w koordynowaniu dostosowań. Wychowawca klasy i dyrektor zaaprobowali rolę polonistki w przygotowaniach tym bardziej, że jako nauczycielka klasy z rozszerzonym programem z języka polskiego prowadziła z uczniem najwięcej lekcji (8 godzin w tygodniu) i dobrze знаła jego potrzeby. Z początku pewne obawy miała matka, ale po rozmowie z synem, z dyrektorem, szkolną pedagog i samą polonistką ostatecznie zgodziła się na koordynowanie przez wskazaną nauczycielkę przygotowań do egzaminu.

Po licznych rozmowach z P.U. oraz obserwacji uczestniczącej nauczycielka języka polskiego zauważyła, że wspomaganie funkcjonowania maturzysty z dysfunkcją wzroku jest istotne ze względu na kilka aspektów. Trzeba wziąć pod uwagę trudności w samodzielnym zdobywaniu informacji (np. z dostępem do materiałów czytelnich o powiększonej czcionce), pewne utrudnienia w interakcji językowej, związane z ograniczoną możliwością odbioru sygnałów pozawerbalnych oraz licznymi uczestnikami dyskursu edukacyjnego (problem z szybkim określeniem źródła dźwięku, identyfikacją osoby mówiącej, włączanie się w dyskusję i równoczesne sporządzanie notatek, szczególnie w czasie ćwiczeń typu maturalnego), dążyć do racjonalnej organizacji (samo)kształcenia, by nadmierne nie obciążać analizatora wzrokowego. Podczas pracy lekcyjnej w młodszych klasach liceum można było zauważyć, że skupienie się na pracy analizatora wzrokowego skutkowało wolniejszym wykonywaniem zadań, znacznymi problemami w samodzielnym sporządzaniu notatek z lekcji, w której wykorzystywano jednocześnie materiały wizualne, ruch i słowo. Co więcej, występujące zaburzenia orientacji przestrzennej, przy gorszej kondycji psychofizycznej, w pewnym stopniu utrudniały swobodne poruszanie się po budynku szkoły.

Propozycja rozwiązań problemu

Analiza potrzeb i możliwości ucznia słabowidzącego w przestrzeni szkoły średniej miała na celu:

- trafne określenie potrzeb ucznia słabowidzącego,
- wsparcie ucznia w podejmowaniu świadomych decyzji dotyczących dostosowań na podstawie trafnej (samo)oceny,
- dostosowanie warunków kształcenia do możliwości percepcyjnych i tempa uczenia się słabowidzącego,

- maksymalne usamodzielnienie podczas zajęć (poza)lekcyjnych (też w codziennym życiu),
- wykorzystanie w pełni zdolności i możliwości ucznia,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,
- rozbudzenie potrzeb i aspiracji z równoczesną oceną realnych możliwości ucznia,
- zachęcenie do aktywnego udziału w życiu kulturalnym i społecznym oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych (zawodowych, rodzinnych itp.),
- uwzględnianie podczas oceniania ucznia słabowidzącego wpływu zaburzeń rozwojowych na jego naukę, a także zachowanie,
- przystąpienie do egzaminu maturalnego w warunkach i formie dostosowanych do indywidualnych potrzeb ucznia.

Cele te mogły zostać zrealizowane przy podjęciu określonych działań na terenie placówki. Wśród nich były między innymi:

- 1) jeszcze lepsze (samo)poznanie ucznia, określenie jego funkcjonowania w różnych obszarach,
- 2) określenie stopnia wykorzystania wzroku w działach praktycznych i faktycznego wpływu niepełnosprawności na funkcjonowanie w szkole,
- 3) skonfrontowanie opinii ucznia i jego matki na temat dostosowania form i metod pracy lekcyjnej oraz egzaminacyjnej,
- 4) dostosowanie stanowiska pracy do aktualnych potrzeb ucznia,
- 5) dostosowanie metod i form pracy do aktualnych możliwości ucznia,
- 6) właściwe przygotowanie do pisemnego i ustnego egzaminu maturalnego,
- 7) wsparcie w usamodzielnianiu się,
- 8) uwrażliwienie środowiska (nauczycielskiego i uczniowskiego) na potrzeby słabowidzącego,
- 9) motywowanie do aktywności komunikacyjnej, zaangażowania w życie kulturalne i społeczne (np. do udziału w dyskusjach lekcyjnych, w konkursach, wyjściach kulturalnych, pracach samorządu klasowego).

Wdrożenie oddziaływań

Od początku nauki P.U. w liceum były prowadzone z uczniem liczne rozmowy dotyczące podniesienia komfortu jego codziennego funkcjonowania. Z początku nieśmiało, później coraz odważniej wyrażał swoje potrzeby. Już w pierwszej klasie zostało przygotowane stanowisko pracy bez oświetlenia odbijającego się w blacie roboczym, z lampką nabladową (z regulowanym ramieniem, regulowanym natężeniem światła i kloszem zapobiegającym oślepieniu), optymalnie usytuowane względem okna i stanowiska nauczyciela. W pokoju nauczycielskim została zdeponowana lupa, z której uczeń mógł korzystać w miarę potrzeby.

Po założeniu pionowych żaluzji w pracowni zweryfikowano stanowisko pracy ucznia. Na co dzień zarówno rówieśnicy, jak i nauczyciele starali się pilnować stałego porządku w otoczeniu, a o ewentualnych zmianach niezwłocznie informować słabowidzącego.

W uzgodnieniu ze wszystkimi zainteresowanymi na początku każdego semestru uczniowi i jego matce nauczyciele przesłali ogólny plan pracy (w tym kolejność omawiania dłuższych lektur), a z minimum miesięcznym wyprzedzeniem przysyłali e-mailem wykaz bieżących treści kształcenia i ewentualne dodatkowe materiały, by uczeń mógł zapoznać się z nimi w domu przed lekcją, na której były omawiane. E-mailem przekazywano też notatki sporządzane przy użyciu tablicy interaktywnej (wyposażona każda pracownia w szkole), dzięki której znacznie ograniczono, a z czasem nawet zrezygnowano z używania zielonej tablicy kredowej, co zaaprobował i uczeń, i koledzy z jego klasy. Ponieważ od początku nauki w liceum uczeń samodzielnie chciał sporządzać notatki z lekcji, umożliwiono mu korzystanie z laptopa, gdyż pisanie odręczne sprawiało mu większą trudność, zajmowało więcej czasu i zaburzało śledzenie toku lekcji oraz zaangażowanie w dyskusję.

Zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy wykazywali się wrażliwością, wkładali duży wysiłek w stworzenie optymalnego środowiska rozwoju i pracy P.U., starali się, by doświadczenie komunikacyjne słabowidzącego było strukturalizowane przez język. Po uwrażliwieniu przez nauczyciela i omówieniu możliwych form wsparcia w dyskursie koledzy z klasy wzmacniali jego zachowania komunikacyjne poprzez zainteresowanie i reakcje słowne, niejednokrotnie prowokowali dyskusje wokół problemów wyzwalających przeżycia czy stymulujących aktywność werbalną. Podczas lekcji każde pytanie czy prośbę o wypowiedź lub działanie nauczyciel poprzedzał wypowiedzeniem imienia ucznia (jedyne w klasie), by P.U. wiedział, że zwraca się właśnie do niego. Nauczyciele różnych przedmiotów brali pod uwagę wymagania wzrokowe związane z uczestnictwem w sytuacji komunikacyjnej oraz na bieżąco niwelowali bariery. Celowo rozbudowywali słowne komentarze do zadań wymagających zaangażowania analizatora wzrokowego, kierowali obserwacją za pośrednictwem słów, przekazywali określoną wiedzę, której egzemplifikacją były używane podczas lekcji pomoce dydaktyczne. W trakcie omawiania dzieł ikonicznych, wyświetlanych przy pomocy rzutnika multimedialnego, kierowali jego opisem, uwzględniając cechy analizowanego obiektu (m.in. kolor, elementy wyróżniające), jego usytuowanie wobec innych elementów, postaci, tła zdarzeń czy sytuacji. Taki opis fotograficzny, „polegający na przedstawianiu szczegółów dotyczących wyglądu czegoś lub kogoś, przebiegu jakiegoś wydarzenia, działania lub charakterystyki określonego obiektu” (Rakowska 2003, s. 108), jest korzystny dla doskonalenia językowej sprawności pragmatycznej i socjolingwistycznej u słabowidzących. Podczas analizy według

potrzeb powiększali fragmenty i szczegóły dla lepszego zobrazowania omawianego zagadnienia, dodatkowo uczeń mógł wyświetlać analizowane dzieła na swoim komputerze (sieć WiFi w szkole). Obok działań analitycznych występowały syntetyczne ujęcia treści, ze zwróceniem uwagi na znaczenie szczegółów względem całości interpretowanego dzieła kultury.

Na prośbę ucznia (było to zaledwie cztery razy w ciągu trzech lat nauki, przy omawianiu *Lalki*, *Zbrodni i kary*, *Chłopów* oraz *Trans-Atlantyku*) nauczycielka języka polskiego wyraziła zgodę na przesunięcie terminu weryfikacji treści lektury, a w przypadku potrzeby wyrażonej przez ucznia – zamieniała pisemną formę sprawdzianów na ustną (uczeń preferował formę pisemną, kiedy pozwalał mu na to stan wzroku, rezygnował z niej podczas gorszych dni) lub indywidualnie ustalała inny termin, uwzględniając zalecenie o wydłużeniu czasu pracy. Podobne działania podejmowali nauczyciele innych przedmiotów, szczególnie historii i WOS-u.

Dzięki dostosowaniom uczeń coraz częściej uczestniczył w dyskusjach lekcyjnych, zadawał pytania i wyrażał wątpliwości, odważniej zabierał głos (z dodatkowym identyfikowaniem współrozmówców przez nauczyciela). Z czasem zdecydowanie mniej niechęci wykazywał wobec samodzielnej pracy z tekstem, na lekcjach był spokojniejszy, szybciej się koncentrował i mniej męczył podczas wykonywania zadań z użyciem analizatora wzrokowego. Widocznie zwiększyło się jego zaangażowanie i precyzja wykonywanych czynności zarówno w szkole, jak i w domu. Każde z podejmowanych działań starał się wykonywać do końca, nawet jeśli zdarzyły się trudności lub niepowodzenia za pierwszym razem.

Stworzenie słabowidzącemu optymalnych warunków środowiska fizycznego oraz dostosowanie form i metod pracy sprawiło, że uczeń nie skupiał się na dysfunkcji wzroku, lecz na aktywności intelektualnej oraz społecznej. Komfortowe, właściwie usytuowane miejsce pracy lekcyjnej dało mu możliwość adekwatnego wykorzystywania wzroku podczas pracy z materiałem słownym bądź ikonicznym, a także lokalizacji i rozpoznania (słuchowego oraz wzrokowego) uczestników dyskursu lekcyjnego. Przyjazna atmosfera lekcyjna (dzięki dobrym relacjom w zespole klasowym i z nauczycielami), stałe wzmacnianie pozytywnych zachowań językowych wszystkich uczniów w klasie oraz respektowanie zasad dobrej dyskusji (m.in. w zakresie organizacji: mówienia po kolei czy proporcjonalnego zabierania głosu) zauważalnie zaktywizowało słabowidzącego. W sytuacjach (poza)lekcyjnych informacje słowne uzupełniały wrażenia wzrokowe, a mowa werbalna z czasem stała się dla ucznia chętnie wykorzystywaną formą ekspresji, zaspokajającą potrzeby komunikacyjne, ale też estetyczne. Dostrzegalny wzrost kompetencji językowej i komunikacyjnej sprawił, że coraz chętniej wyrażał i konfrontował własne opinie z rówieśnikami oraz nauczycielem, chętniej i aktywniej uczestniczył w różnego typu interakcjach językowych. Więk-

sza (samo)świadomość nastolatka skutkowała pogłębieniem relacji w środowisku szkolnym i domowym, a także ogólnym rozwojem jego osobowości, zaś większa koncentracja na treściach kształcenia i przebiegu zajęć w efekcie wpłynęła na wzrost jego wiedzy i umiejętności (lepsze wyniki w nauce, udział w konkursach).

Ocena codziennej pracy ucznia słabowidzącego obejmowała nie tylko efekt, ale też jego możliwości i włożony wysiłek. Ze względu na dysgrafię ocenę nie podlegała graficzna strona pisma. Kiedy uczeń wprowił się w pisanie na komputerze, miał możliwość wyboru, w jakiej formie (odręcznej czy komputeropisu) będzie realizował zadania – decyzję podejmował w zależności od aktualnej kondycji psychofizycznej i długości czasu pracy. Co istotne, podczas oceniania każdy z nauczycieli stosował wobec ucznia wymagania zgodne z podstawą programową, szczególnie że uczeń był zdolny i – jak większość jego rówieśników – potrzebował również zewnętrznej motywacji do nauki.

Przez cały okres trzyletniej nauki nauczyciele obserwowali zachowanie ucznia, byli wrażliwi na ewentualne jego potrzeby, nawet jeśli nie wyrażał ich wprost. W trakcie przygotowań do matury ustnej, po kilku symulacjach podczas lekcji języka polskiego (też angielskiego), uczeń zdecydował się na wydłużenie czasu pracy oraz poprosił o odpowiednie dla siebie powiększenie materiałów na ekranie komputera. Choć sam nie zgłaszał więcej potrzeb, podczas symulacji pisemnej części egzaminu maturalnego oraz na egzaminie właściwym uczeń skorzystał z następujących zaproponowanych dostosowań:

- wydłużenia czasu egzaminu o 30 minut,
- arkuszy egzaminacyjnych wydrukowanych powiększoną czcionką,
- właściwego oświetlenia dostosowanego do indywidualnych potrzeb,
- odpowiedniego sprzętu – komputera oraz pomocy optycznej (lupy).

Zrezygnował natomiast z:

- 1) pomocy tyflopédagoga,
- 2) pomocy nauczyciela pełniącego rolę kopisty lub lektora (obecny w sali podczas właściwego egzaminu na prośbę matki).

PODSUMOWANIE

Problemy, jakie napotyka w szkole średniej słabowidzący uczeń, mogą wpłynąć na jego aktualną motywację do nauki, poziom wykształcenia, relacje społeczne czy rozwój osobisty, a w dużym stopniu także na jakość komunikacji językowej oraz jego uczestnictwo w dyskursie lekcyjnym. Optymalizacja przestrzeni oraz adekwatne dostosowanie form i metod pracy stanowi jeden z podstawowych warunków aktywizacji komunikacyjno-językowej ucznia, który może skoncentrować się na realizacji wyższych potrzeb, w tym przynależności, szacunku i uznania czy samorealizacji.

Ze względu na realizowanie założeń edukacji inkluzywnej istnieje duża potrzeba profesjonalnego wsparcia tyflopedagogicznego i tyflogopedycznego rodziców oraz nauczycieli szkół ogólnodostępnych (Czerwińska 2014), jednak – co warto podkreślić – skuteczne wsparcie słabowidzącego ucznia w ogólnodostępnej szkole średniej warunkuje przede wszystkim zaangażowanie rodziców, nauczycieli oraz właściwe postawy kolegów, nie zaś tylko zasoby finansowe placówki czy specjalistyczna pomoc pedagogiczna.

Od świadomości rodziców, nauczycieli i rówieśników w zakresie dysfunkcji zaprezentowanego słabowidzącego ucznia P.U., posługującego się właściwymi sobie technikami funkcjonowania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych, zależała poprawa jakości jego życia szkolnego, społecznego oraz osobistego. Postępy były widoczne zaraz po uwzględnieniu potrzeb, określeniu warunków i wdrożeniu pierwszych udogodnień, niezbędnych do skutecznej realizacji programu nauczania i bardziej komfortowego funkcjonowania ucznia na co dzień. W placówce, w której żaden nauczyciel nie posiada specjalistycznego wykształcenia z zakresu tyflopedagogiki czy tyflopsychologii, intuicyjnie zastosowano zasadę wyrażoną przez Alicję Rakowską: „W promowaniu metod stymulujących rozwój umiejętności społecznych, w tym umiejętności komunikacyjnych dziecka niepełnosprawnego, należy poszukiwać najlepszych doświadczeń spośród wprowadzanych w życie, po czym zastosować te, które najbardziej odpowiadają potrzebom konkretnego dziecka” (2003, s. 156).

Wyniki w nauce słabowidzącego ucznia P.U. nie zależały tylko od stopnia zaburzeń wzroku, lecz również od uwarunkowań środowiska rodzinnego, dobrych relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Pozytywne nastawienie do podejmowanych czynności stymulowało intelekt i rozbudzało zainteresowania, co przekładało się na wzrost poziomu nauki oraz większe samozadowolenie. Jeśli z początku uczeń starał się bezrefleksyjnie spełniać wymagania nauczyciela i oczekiwania rodziców względem nauki oraz jego zachowania, to wzrost poczucia bezpieczeństwa czy komfortu pracy sprawił, że otworzył się na nowe wyzwania, bardzo dojrzał emocjonalnie. Coraz częstsze przejmowanie odpowiedzialności za podejmowane decyzje było efektem wnikliwej analizy własnego postępowania i determinacji w dążeniu do większej samodzielności, co na początku wywołało kilka konfliktów z matką. Wzrost ambicji oraz wytrwałości w nauce dał w efekcie bardzo dobry wynik maturalny nie tylko z języka polskiego, ale również z innych przedmiotów. Pozwoliło to uczniowi złożyć dokumenty na studia i podjąć decyzję o próbie kontynuowania nauki (ze względu na swoje ograniczenia wcześniej nie był do tego przekonany).

BIBLIOGRAFIA

- Adamowicz-Hummel A., 2001, *Posługiwanie się wzrokiem przez dzieci słabo widzące*, [w:] *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, red. S. Jakubowski, Warszawa, s. 33–51.
- Adamowicz-Hummel A., 2008, *Potrzeby osób słabowidzących i możliwości ich zaspokajania*, [w:] *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*, red. M. Paplińska, Warszawa, s. 20–26.
- Aitchison J., 1991, *Ssak, który mówi. Wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa.
- Bańka A., 2016, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, Poznań.
- Belzyt J.I., 2014, *Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, nr 14, s. 80–90.
- Błaziak M., Kalkus A., 2008, *Adaptacja klasy pod kątem potrzeb i możliwości ucznia z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Edukacja równych szans. Uczeń i student z dysfunkcją wzroku – nowe podejście, nowe możliwości*, red. M. Paplińska, Warszawa, s. 29–34.
- Bogdanowicz M., 1995, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, s. 216–223.
- Czerwińska K., 2014, *Uczeń z niepełnosprawnością wzroku we współczesnej przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Podmioty, środowiska i obszary edukacyjne. Wyzwania i zagrożenia połowy XXI wieku*, red. M. Suświłło, N.A. Fechner, Poznań, s. 229–242.
- Czerwińska K., 2016, *Funkcjonowanie osoby stopniowo tracącej wzrok w przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 167–180.
- Dońska-Olszko M., 2010, *Wstęp*, [w:] *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Witczak-Nowotna, Warszawa, s. 5–13.
- Duffy M., Maj W., 2000, *Ocena i adaptacja miejsca pracy dla osób niewidomych i słabo widzących*, [w:] *Poradnik pracodawcy osób niewidomych i słabo widzących*, Warszawa, http://idn.org.pl/aware-europe/poradnik/x_poradnik.htm (dostęp: 15.03.2019).
- Duffy M., 2002, *Ocena i modyfikacja otoczenia dla osób słabowidzących*, „Zeszyty Tyflogiczne”, nr 20, Warszawa.
- Dycht M., 2015, *Edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku w Polsce – wdrażanie zobowiązań i analiza wątków zaniedbanych*, „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”, nr 2, s. 34–49.
- Dziubińska R., 2010, *Model pracy z uczniem niewidomym lub słabo widzącym*, [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe*, cz. II, Warszawa, s. 79–96.
- Gajda S., 1999, *Jak zbudowane są wyrazy?*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, red. T. Galkowski, G. Jarzębowska, Opole.
- Gajdzica Z., 2007, *Przestrzeń w procesie integracyjnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna”, nr 5, s. 333–341.
- Grzybowski A. (red.), 2018, *Okulistyka*, Wrocław.
- Majewski T., 1985, *Psychologia niewidomych i niedowidzących*, Warszawa.
- Majewski T., 2001, *Dzieci z uszkodzonym wzrokiem i ich edukacja*, [w:] *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*, red. S. Jakubowski, Warszawa, s. 11–32.
- Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 World Health Organization 2008, 2012, Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, X Rewizja, t. I, https://www.csioz.gov.pl/fileadmin/user_upload/Wytyczne/statystyka/icd10tomi_56a8f5a554a18.pdf (dostęp: 18.10.2019).

- Nalaskowski A., 2002, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków.
- Nieckula F., 2001, *Język ustny a język pisany*, [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Lublin, s. 99–114.
- Osoby niewidome i słabowidzące w przestrzeni publicznej – zalecenia, przepisy, dobre praktyki*, praca zbiorowa, 2009, Warszawa.
- Palak Z., 2000, *Uczniowie niewidomi i słabowidzący w szkołach ogólnodostępnych*, Lublin.
- Paplińska M., 2008, *Niepełnosprawność wzroku i jej psychospołeczna specyfika*, [w:] *Niewidomi w kulturze – od terapii do sztuki. Wybrane zagadnienia*, red. M. Czerwińska, „Przegląd Tyflogiczny”, nr 1–2 (38–39), Warszawa, s. 12–28.
- Rakowska A., 2003, *Język – komunikacja – niepełnosprawność. Wybrane zagadnienia*, Kraków.
- Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, 1998, Warszawa.
- Sitarczyk M., 2006, *Praca z dzieckiem z dysfunkcją wzroku*, [w:] *Diagnoza i rewalidacja indywidualna dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, red. M. Klaczak, P. Majewicz, Kraków, s. 82–113.
- Skiba P., 2015, *Niewidomy, ociemniały, słabowidzący, tracący wzrok. Definicje, różnice*, <http://pzn.org.pl/niewidomy-ociemniały-slabowidzacy-tracacy-wzrok-definicje-roznice/> (dostęp: 24.02.2019).
- Skowronek B., 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków.
- Śmiechowska-Petrovskij E., 2013, *Warunki bezpiecznego funkcjonowania ucznia z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej i integracyjnej*, „Trendy”, nr 1, s. 46–53.
- Śnieżyński M., 1997, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków.
- Topor I., 1999, *Functional vision assessment and early interventions*, [w:] *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities*, ed. D. Chen, New York.
- Walkiewicz-Krutak M., 2008, *Usprawnianie widzenia małych dzieci słabowidzących*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 14–18.
- Walkiewicz-Krutak M., 2009, *Funkcjonowanie wzrokowe małych dzieci słabowidzących*, Warszawa.
- Warnock H.M., 1979, *Children with special needs: the Warnock Report*, „British Medical Journal”, March 10, s. 667–668, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1598299/> (dostęp: 28.02.2019).
- Witczak-Nowotna J., 2010, *Sposoby wspomagania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, red. J. Witczak-Nowotna, Warszawa, s. 15–31.
- Zaorska M., 2015, *Tyflopedał wobec problemu aktywności życiowej – zawodowej i prozawodowej osób dorosłych z niepełnosprawnością wzrokową*, Toruń.

