

Kornelia Czerwińska, Izabella Kucharczyk

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

(Nie)efektywność kształcenia uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących gimnazjum

W pierwszej części artykułu przedstawiono formy kształcenia uczniów z zaburzeniami wzroku w polskim systemie edukacji, w tym omówiono specjalne potrzeby edukacyjne tych uczniów. Na tym tle przedstawione zostały dane dotyczące poziomu kompetencji uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących szkołę średnią w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego z 2014 r. i 2015 r. Analiza dotycząca wyników w zakresie trzech części egzaminu przebiega z uwzględnieniem perspektywy lokalnej (województwa) i perspektywy ogólnokrajowej. W tym celu wykorzystane zostały dostępne na stronach internetowych wyniki Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). W końcowej części artykułu autorzy podejmują próbę wskazania powodów, dla których uczniowie z wadami wzroku osiągają bardzo niskie wyniki na egzaminie gimnazjalnym.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność wzroku, niewidzenie, słabowzroczność, edukacja, specjalne potrzeby edukacyjne

(In)effective education of students with visual impairment graduating from middle- school

The first part of the article presents the forms of educating students with visual impairment in Polish education system, including discussion of their special educational needs. Furthermore, the data concerning the competency level of the students with visual impairment graduating from high school in 2014 and 2015 in each administrative district (voivodship), available on the websites of the Local Examination Committees (LEC) and the Central Examination Committee (CEC) are analyzed. In the final part of the article the authors propose means of identifying the reasons why students with visual impairment achieve very low scores at the final high school exam.

Keywords: visual impairment, blindness, low vision, education, special educational needs

Wprowadzenie

Potencjał intelektualny osób z niepełnosprawnością wzroku oceniany jest wysoko. Mimo licznych barier napotykanych w poszczególnych obszarach życia publicznego (edukacja, praca, czas wolny) osoby z tym rodzajem dysfunkcji mogą

uzyskać pełną samodzielność, skutecznie wypełniać rozmaite role społeczne oraz aktywnie działać w sferze zawodowej i kulturalno-sportowej. Zasoby intelektualne, fizyczne i psychiczne osób niewidomych i słabowidzących, które są w coraz większym stopniu wykorzystywane dzięki szybkiemu rozwojowi nowoczesnych technologii, sprawiają, że ta grupa społeczna uznawana jest za cenny kapitał na rynku gospodarczym [Konarska 2013; Rosińczuk i in. 2015].

Rozwój zdolności skutkujący uzyskaniem wyższego wykształcenia, a w dalszej perspektywie zdobyciem prestiżowej, satysfakcjonującej pracy, wymaga jednak właściwie zorganizowanego wsparcia systematycznie udzielanego osobie z dysfunkcją wzroku w toku rozwoju i kształcenia. Niezbędne jest także podejmowanie działań ukierunkowanych na budowanie środowiska w możliwie jak najmniejszym stopniu ograniczającego osoby z niepełnosprawnością wzroku i stałe dążenie do likwidacji przeszkód wynikających z właściwości otoczenia, które nadal często nie uwzględnia specyficznych potrzeb poznawczo-percepcyjnych tych osób. Bezpośrednie konsekwencje braku lub znacznie osłabionego widzenia są poważne, oddziałują negatywnie na m.in. zdolność poznawania otaczającej rzeczywistości, orientację w przestrzeni i umiejętność bezpiecznego przemieszczania się, kształtowanie wyobrażeń i rozumienie pojęć, tempo i jakość wykonywania czynności, możliwość nabywania nowych umiejętności na drodze obserwacji i naśladownictwa itp. Stanowią one tym samym potencjalne źródło trudności w procesie uczenia się. Niepełnosprawność wzroku wiąże się więc z potrzebą kształcenia specjalnego, w którym odpowiedni dobór metod, form, środków i strategii dydaktyczno-rehabilitacyjnych umożliwi przezwycięzenie następstw uszkodzenia wzroku i pozwala na pełne wykorzystanie potencjału rozwojowego danego ucznia.

Aktualnie w krajowym systemie edukacyjnym kształcenie specjalne może być realizowane w formach segregacyjnych na terenie placówek przeznaczonych dla uczniów z określonym rodzajem dysfunkcji, jak i w formach niesegregacyjnych – w szkołach integracyjnych i ogólnodostępnych [Marcinkowska 2015]. Uczniowie niewidomi i słabowidzący korzystają z wszystkich dostępnych form kształcenia, przy czym analizy danych statystycznych wyraźnie pokazują, że po wieloletniej dominacji edukacji segregacyjnej wiążącej się zazwyczaj z pobytem w internacie coraz większą popularność wśród tej grupy uczniów zyskują placówki realizujące model integracji lub inkluzji szkolnej [Chrzanowska 2015].

Niezależnie od typu każda szkoła zobligowana jest do świadczeń edukacyjnych o możliwie najwyższej jakości, co w przypadku uczniów z niepełnosprawnością wymaga spersonalizowania stosowanych strategii nauczania w celu dostosowania procesu kształcenia do ich indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych [Głodkowska 2010]. Opisy funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością wzroku w obecnym systemie

edukacyjnym [Więckowska 2011; Belzyt 2014; Czerwińska 2014, 2016; Dycht 2015] dość jednoznacznie wskazują, że polskie szkoły, zwłaszcza placówki ogólnodostępne, w niewystarczającym stopniu wywiązują się z tego zadania. Wśród obszarów szczególnie zaniedbanych wymienia się m.in.: brak lub niewystarczającą liczbę zajęć rehabilitacyjnych (trening orientacji przestrzennej, nauka czynności życia codziennego, rehabilitacja wzroku, nauka rysunku dotykowego, obsługa sprzętu tyfloinformatycznego itp.), niski stopień upogładowienia treści wynikający z niedostępności pomocy dydaktycznych prawidłowo zaadaptowanych do możliwości percepcyjnych uczniów, deklarowaną przez nauczycieli niewiedzę na temat właściwych metod nauczania i wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy z uczniem niewidomym.

Obok poprawnej organizacji procesu dydaktycznego ukierunkowanej na rozwój kompetencji, zdolności i zainteresowań uczniów z niepełnosprawnością wzroku oraz równoczesną realizację celów rehabilitacyjnych, równie istotną kwestią w budowaniu sukcesu szkolnego tej grupy dzieci jest tworzenie warunków sprzyjających pełnemu ich uczestnictwu w życiu społeczności klasowej. Wymaga to podjęcia starannie zaplanowanych działań zmierzających do usuwania barier komunikacyjnych. Oddziaływania te obejmują zarówno kształtowanie u uczniów z dysfunkcją wzroku wzorców zachowań interpersonalnych zgodnych z normami społecznymi (np. prawidłowe nawiązywanie kontaktu, utrzymanie właściwego dystansu fizycznego w relacjach o różnym stopniu intymności, właściwe zwracanie się po pomoc lub odmawianie przyjęcia pomocy itp.), jak i systematyczne zwiększanie świadomości uczniów pełnosprawnych na temat specyfiki funkcjonowania w sytuacji słabowzroczności lub braku widzenia (np. konieczność uzupełniania w kontaktach z osobą z niepełnosprawnością wzroku sygnałów pozawerbalnych komunikatami słownymi, potrzeba słownego zasygnalizowania zakończenia rozmowy i odejścia itp.). Pełna partycypacja społeczna zakłada też umożliwienie uczniom niewidomym i słabowidzącym czynnego udziału we wszelkich uroczystościach szkolnych, wycieczkach, projektach i kołach zainteresowań, a także wypełniania istotnych funkcji (np. dyżurny, członek samorządu klasowego czy szkolnego). Wspólna praca i spędzanie wolnego czasu z pełnosprawnymi rówieśnikami będą wymagały odpowiedniej aranżacji otoczenia fizycznego oraz wyposażenia placówki w szereg pomocy i materiałów umożliwiających kooperacyjne działania mimo różnic w sposobach odbioru informacji. Przegląd krajowych badań poświęconych edukacji integracyjnej i inkluzyjnej wskazuje na stosunkowo niską pozycję społeczną uczniów z tym typem dysfunkcji [Dycht 2015], co dowodzi, iż także w obszarze integracji społecznej polska szkoła wykazuje znaczne zaniedbania.

Efektywność pedagogicznego wsparcia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością wzroku zależeć będzie w znacznym stopniu od trafnej identyfikacji potrzeb edukacyjnych swoistych dla tej grupy uczniów.

Niepełnosprawność wzroku a specjalne potrzeby edukacyjne

Indywidualne cechy rozwoju dziecka, w tym specyfika funkcjonowania poznawczo-percepcyjnego, wpływają na swoisty dla niego sposób nabywania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, tym samym stając się źródłem specjalnych potrzeb edukacyjnych. Ich zaspokojenie wymaga odpowiedniego dostosowania warunków dydaktycznych, w tym doboru właściwych metod i form nauczania, prawidłowej adaptacji środków, modyfikacji technik i sposobów kontroli wiedzy oraz wprowadzania innowacyjnych rozwiązań zapewniających uczniowi optymalny zakres wsparcia specjalistycznego. W koncepcji specjalnych potrzeb wyróżnia się także specjalne potrzeby techniczne, które dotyczą aranżacji przestrzeni szkolnej (m.in. dostępności sal dydaktycznych, szlaków komunikacyjnych, toalety, szatni, stołówki gwarantującej uczniowi bezpieczną i samodzielną aktywność na dostępnym dla niego poziomie) oraz możliwości stosowania sprzętu rehabilitacyjnego i niestandardowych pomocy dydaktycznych. Z kolei specjalne potrzeby psychospołeczne odnoszą się do konieczności korzystania ze wsparcia drugiej osoby w wypełnianiu roli ucznia w stopniu i zakresie wykraczającym poza typową dla sytuacji szkolnych pomoc nauczycielską [Chrzanowska, Jachimczak 2015].

Początkowo termin ten odnoszono w polskim systemie oświatowym głównie do uczniów z niepełnosprawnością. Z czasem uznano jednak, że źródłem specjalnych potrzeb edukacyjnych mogą być także inne czynniki osobowe i (lub) środowiskowe, jak np. wybitne uzdolnienia, niski status materialny rodziny, przynależność do mniejszości narodowościowych lub etnicznych, przeżycie sytuacji traumatycznej itp. Jednocześnie zauważono, że tak ujmowane specjalne potrzeby edukacyjne mają wieloczynnikowe uwarunkowania i dynamiczny charakter, a sposób ich rozpoznawania i zaspokajania również powinien przybierać postać zmiennego w czasie procesu uwzględniającego wzajemne interakcje stale zachodzące między podmiotem uczącym się a jego środowiskiem. Dostosowanie procesu kształcenia nie może więc opierać się na pojedynczo rozpatrywanych przejawach trudności w uczeniu się danego dziecka; konieczna jest pogłębiona analiza złożonej sieci czynników, w których zachodzi proces uczenia się. Stała lub okresowa zmiana w obrębie danego czynnika czy kategorii czynników będzie przekształcać w określony sposób środowisko uczenia się, tym samym nasilać lub redukować stopień doświadczanych przez ucznia trudności. Wymóg ciągłej obserwacji prowadzącej do refleksji nad złożoną i dynamiczną konstelacją uwarunkowań sytuacji szkolnej danego dziecka niejako wymusza przyjęcie zindywidualizowanej perspektywy dydaktycznej, jednocześnie zapobiega spostrzeganiu ucznia jedynie przez pryzmat jednej jego właściwości np. posiadanej dysfunkcji

organizmu. Jak zauważa I. Chrzanowska [2015, s. 424], w koncepcji specjalnych potrzeb edukacyjnych „od początku dostrzegano, że stopień i rodzaj niepełnosprawności nie są tu najważniejsze”. Można więc wyróżnić pewne kategorie trudności swoiste dla uczniów z danym typem dysfunkcji, jednak zakres i stopień nasilenia doświadczanych problemów będzie zawsze znacznie zróżnicowany w obrębie tej populacji, jak również będzie dynamicznie zmieniał się zależnie od miejsca i czasu, implikując potrzebę elastycznej modyfikacji dostarczanego wsparcia. Taki sposób spostrzegania sytuacji szkolnej ucznia z niepełnosprawnością jest wyraźnie obecny w teorii i praktyce tyflopedagogicznej, w której główny akcent położony został na wieloaspektową diagnozę funkcjonalną koncentrującą się na identyfikacji różnego typu czynników oddziałujących na stopień nasilenia trudności, których bezpośrednią przyczyną jest niewidzenie lub słabowzroczność [Walther 2005].

W literaturze tyflopedagogicznej [m.in. Krug 2001; Walther 2014; Czerwińska 2015] podkreśla się, że heterogeniczność możliwości i potrzeb edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnością wzroku jest bardzo wysoka, a wśród najistotniejszych czynników wpływających na funkcjonowanie tej grupy osób wymieniane są:

- czynniki związane ze stanem okulistycznym, w tym m.in. rodzaj schorzenia układu wzrokowego i stopień jego zaawansowania, czas, sposób i przyczyna pojawienia się problemów wzrokowych, charakter dysfunkcji (wrodzona vs. nabyta, progresywna vs. niepostępująca), sprawność w zakresie podstawowych i wyższych funkcji wzrokowych itp.;
- czynniki związane ze stałymi lub okresowymi właściwościami osoby, w tym m.in. kondycja zdrowotna, sprawność funkcji poznawczych, poziom motywacji, odporność na stres, cechy osobowościowe i charakterologiczne, typ temperamentu, stopień akceptacji niepełnosprawności, dostępność wsparcia, stopień zrehabilitowania itp.;
- czynniki związane z organizacją otoczenia fizycznego, w tym m.in. dostępność pomocy i materiałów w formatach alternatywnych dostosowanych do charakteru dysfunkcji sensorycznej, właściwości przestrzeni (uporządkowanie, złożoność, niezmiennosc), właściwości bodźców (wielkość, kolor, kontrast, czas ekspozycji), rodzaj i natężenie oświetlenia itp.

Czynniki te pozostają ze sobą we wzajemnych, dynamicznych relacjach, pewne właściwości w określonych warunkach mogą kompensować negatywny charakter innych, zmniejszać ich oddziaływanie i niwelować trudności pojawiające się w procesie kształcenia. Ścisłe zależności między elementami tworzącymi szeroki kontekst procesu uczenia się dziecka z niepełnosprawnością wzroku powodują, że przekształcenia dotyczące danego elementu będą wpływały na właściwości pozostałych oraz na funkcjonowanie całej struktury. Z praktycznego punktu widzenia szczególnie istotne wydaje się identyfikowanie tych interakcji

między zasobami osobowymi i środowiskowymi, poprzez które nauczyciel może w skuteczny sposób usuwać bariery w procesie uczenia się. Odejście od analizy wyizolowanych danych świadczących o trudnościach ucznia niewidomego lub słabowidzącego na rzecz ujmowania tych problemów w aspekcie złożonej sieci relacji, w której są osadzone [Werning, Lutje-Klose 2009], umożliwia kompleksową ocenę aktualnej sytuacji psychospołecznej dziecka i wdrożenie efektywnych strategii dydaktyczno-wychowawczych i rehabilitacyjnych. Tego typu działanie z pewnością sprzyjać też będzie budowaniu wokół ucznia z niepełnosprawnością wzroku przestrzeni włączającej, którą cechuje plastyczność, skoncentrowanie na osobie jako sprawczym podmiocie, dążenie do poszukiwania wzmacniających, optymalnych rozwiązań, uwzględnianie nie tylko deficytów i braków, lecz także sił rozwojowych dziecka i jego środowiska [Głodkowska 2010]. Warto podkreślić, że przyjęcie założenia o dynamicznym charakterze specjalnych potrzeb edukacyjnych nie stawia w centrum oddziaływań pedagogicznych niepełnosprawności ucznia jako dominującej, w pełni dookreślającej go właściwości i tym samym zapobiega procesowi etykietowania, zarazem jednak zapobiega pominięciu negatywnych konsekwencji dysfunkcji w organizacji procesu dydaktycznego. Niebezpieczeństwo nieuwzględnienia bezpośrednich następstw funkcjonalnych posiadanej przez ucznia niepełnosprawności i braku zapewnienia specjalistycznej pomocy dostrzegane jest przez niektórych badaczy koncepcji edukacji inkluzyjnej [Speck 2013]. Przyznanie pierwszeństwa zasadzie partycypacji społecznej w ramach prosto ujmowanej realizacji hasła „szkoła dla wszystkich” może prowadzić do przesunięcia na dalszy plan obowiązku udzielenia uczniowi z niepełnosprawnością niezbędnego wsparcia, co w przypadku tak poważnych dysfunkcji jak znaczne uszkodzenie wzroku, skutkować może niską efektywnością kształcenia. Kwestia ta wydaje się mieć szczególne znaczenie w odniesieniu do krajowego systemu edukacyjnego, z uwagi na stałą tendencję wzrostową w kształceniu inkluzyjnym uczniów z niepełnosprawnością wzroku przy jednocześnie utrzymującej się sytuacji osiągnięcia przez tę grupę uczniów stosunkowo niskich wyników w nauce.

Niepełnosprawność wzroku generuje specjalne potrzeby w obszarze dydaktycznym, technicznym i psychospołecznym. Interesującą propozycję pięciu podstawowych zasad pracy pozwalających na zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych ucznia przedstawiła A. Olechowska [2016, s. 53–57]. Koncepcję tę odnieść można do potrzeb ucznia niewidomego i słabowidzącego.

Pierwszym proponowanym przez autorkę założeniem jest zasada równych praw wszystkich uczniów, której praktyczna realizacja powinna objawiać się zapewnieniem uczniowi poczucia bezpieczeństwa w relacjach szkolnych, poszanowaniem jego integralności i poczucia wartości, umożliwieniem wypełniania istotnych ról w grupie rówieśniczej oraz udziału w ważnych wydarzeniach

w społeczności szkolnej. Życzliwy klimat sprzyjający rozwojowi emocjonalno-społecznemu ucznia z dysfunkcją wzroku, w tym budowaniu poczucia przynależności do grupy, wymaga zarówno przemyślanych oddziaływań tworzących kulturę włączania w środowisku szkolnym, jak i odpowiedniego wsparcia pozwalającego uczniowi opanować właściwe wzorce zachowań społecznych, których nie może on nabyć samorzutnie metodą obserwacji i naśladownictwa. Na poczucie bezpieczeństwa, pewności i sprawstwa wpływ będzie mieć także stopień opanowania przez ucznia strategii radzenia sobie z następstwami uszkodzenia wzroku odnoszącymi się do orientacji w przestrzeni i samodzielnego przemieszczania się oraz wykonywania czynności dnia codziennego. Zasada równych praw również zakłada, że szacunek dla odmienności ucznia powinien wyrażać się odpowiednim dostosowaniem warunków i form oceny jego wiedzy i umiejętności.

Druga zasada dotyczy wiedzy nauczyciela, która obejmować powinna podstawowe informacje na temat danego schorzenia wzroku i potencjalnych trudności, jakie może ono nieść ze sobą dla funkcjonowania szkolnego dziecka. Istotne jest, aby nauczyciel czerpał wiadomości o sytuacji ucznia z wszelkich dostępnych źródeł, w tym pisemnych diagnoz medycznych i psychopedagogicznych, a także bezpośrednich rozmów z rodzicami i specjalistami pracującymi w przeszłości lub aktualnie z danym dzieckiem. Zasada ta rekomenduje aktywne włączenie się nauczyciela do pracy zespołu profesjonalistów wspierających rozwój ucznia z niepełnosprawnością wzroku. Założenie to nabiera podstawowego znaczenia w przypadku nauczycieli w szkołach ogólnodostępnych, którzy nie posiadają przygotowania z obszaru pedagogiki specjalnej, w tym tyfłodydaktyki, jak również kluczowe staje się w ośrodkach specjalnych i integracyjnych w pracy z uczniem niewidomym z dodatkowymi dysfunkcjami, który wymaga wielospecjalistycznej pomocy.

Z zasadą wiedzy ściśle łączy się kolejna wytyczna wskazująca na potrzebę uważnej i systematycznej obserwacji zachowań ucznia w różnego rodzaju naturalnych sytuacjach szkolnych (praca indywidualna i zespołowa, aktywności zadaniowe i zabawowe) oraz życzliwego reagowania na pojawiające się trudności czy symptomy pogarszającego się samopoczucia. Zgromadzony materiał obserwacyjny pozwala szybko i skutecznie interweniować w momentach problematycznych, opracowywać strategie zaradcze, trafnie identyfikować wzajemne zależności zachodzące między uczniem z dysfunkcją wzroku a przestrzenią fizyczną i społeczną, w której on działa. Pedagog może z większą precyzją dostosować zakres i rodzaj koniecznego wsparcia, gdyż uzyskuje szczegółową wiedzę na temat codziennego funkcjonowania ucznia z dysfunkcją wzroku w konkretnych, specyficznych warunkach. Nauczyciel poznaje uzdolnienia, zainteresowania, mocne i słabe strony rozwojowe dziecka, jak również rejestruje i analizuje tak istotne kategorie zachowań, jak: reaktywność, poziom aktywności, męczliwość, najczęściej

stosowane sposoby rozwiązywania problemów, umiejętności kooperacyjne, nasilenie i okoliczności pojawiania się zachowań autostymulacyjnych itp. Im wyższy poziom wiedzy tyflopedagogicznej, tym większa możliwość trafnej interpretacji uwarunkowań i następstw obserwowanych u ucznia zachowań oraz prawidłowego wykorzystania tych danych w planowaniu i organizacji oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Jednocześnie okazywana przez nauczyciela wrażliwość na potrzeby ucznia oraz życzliwy wobec niego stosunek modeluje wzorce relacji pożądaných w przestrzeni włączającej.

Integracja społeczna znajduje się w centrum uwagi kolejnej zasady nazwanej przez autorkę zasadą podejmowania pozytywnych oddziaływań wychowawczych. Działania nauczyciela powinny zmierzać do poszerzania wiedzy uczniów pełnosprawnych na temat specjalnych potrzeb ucznia z niepełnosprawnością wzroku, w tym zapoznania ich z zalecanymi sposobami nawiązywania i utrzymywania kontaktu, komunikacji, współdziałania czy oferowania i udzielania pomocy. Większa świadomość uczniów w zakresie specyfiki funkcjonowania osoby z uszkodzonym wzrokiem sprawia, że nie odbierają oni pewnych zachowań jako nietypowych, dziwnych, niepokojących, jak również nie odczuwają lęku przed wejściem w relację z taką osobą wynikającego z niepewności i poczucia braku znajomości właściwych form w takim kontakcie. Za szczególnie efektywne działania podnoszące poziom wiedzy dzieci o funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością wzroku i powodujące pozytywną zmianę w ich spostrzeganiu uznaje się zajęcia warsztatowe z wykorzystaniem opasek i symulatorów słabowzroczności, w czasie których podejmowane są różnego typu czynności praktyczne pozwalające na bezpośrednie doświadczenie odmienności związanej z brakiem lub ograniczeniem odbioru bodźców wzrokowych. Przeżyte doświadczenia pozwalają uczniom lepiej zrozumieć przyczyny i charakter dostosowania warunków dydaktycznych do potrzeb niewidomego czy słabowidzącego rówieśnika np. potrzebę wydłużenia czasu wykonywania prac kontrolnych, umieszczania pomocy szkolnych w stałych miejscach w sali lekcyjnej itp.; umożliwiają także dostrzeżenie tych dyspozycji ucznia z niepełnosprawnością wzroku, które mogą przyczynić się do wzrostu jego autorytetu wśród rówieśników np. sprawność w posługiwaniu się technikami dotykowymi, znajomość nowoczesnych technologii kompensujących braki sensoryczne, wytrwałość, kreatywność w rozwiązywaniu problemów.

Ostatnią w proponowanej koncepcji zasad regulujących pracę z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest zasada udzielania odpowiedniego wsparcia edukacyjnego. Niepełnosprawność wzroku implikować będzie konieczność odpowiedniej organizacji procesu dydaktycznego (doboru metod, form i środków dydaktycznych) oraz wprowadzenia dodatkowych zajęć rehabilitacyjnych. Punktem wyjścia w planowaniu procesu nauczania-uczenia się będzie

dążenie do zapewnienia uczniowi możliwości bezpośredniego poznawania rzeczywistości w sposób bezpieczny, a zarazem kompensujący występujące u niego braki sensoryczne. Na zajęciach powinny więc dominować metody aktywizujące, pozwalające na aktywne badanie, polisensoryczną obserwację, eksperymentowanie, przeprowadzanie doświadczeń, pomiar, praktyczne ćwiczenia; zaleca się częste stosowanie lekcji terenowych i wycieczek tematycznych [Witczak-Nowotna 2010]. Istotną kwestią jest także właściwy dobór lub adaptacja pomocy dydaktycznych, za pośrednictwem których uczeń z niepełnosprawnością wzroku może uzyskać te informacje o omawianym elemencie rzeczywistości, których nie może bezpośrednio w pełni percypować w codziennym funkcjonowaniu. Niezbędne jest umożliwienie uczniowi korzystania z podręczników i materiałów pomocniczych opracowanych w formatach alternatywnych, a także z bardziej zaawansowanej technologii skutecznie wspierającej uczenie się oparte na technikach dotykowych, słuchowych, czy w przypadku uczniów słabowidzących – wzrokowych [Wiązowski 2016].

Refleksyjne kierowanie się opisanymi powyżej zasadami pomaga prawidłowo zaplanować i realizować zajęcia dydaktyczne oraz tworzyć przestrzeń społeczną sprzyjającą integracji uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Poziom zaspokajania specjalnych potrzeb tych uczniów w trakcie codziennych sytuacji szkolnych będzie w istotnym stopniu wpływał na ich rozwój emocjonalno-społeczny i uzyskiwane wyniki w nauce, w tym wiadomości i umiejętności mierzone w egzaminach kończących poszczególne etapy edukacyjne.

Osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością wzroku w świetle wyników egzaminu gimnazjalnego

W celu określenia poziomu kompetencji uczniów z niepełnosprawnością wzroku kończących gimnazjum w roku 2014 i 2015 w poszczególnych województwach naszego kraju przeanalizowano dane zamieszczone na stronach Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych (OKE) i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE). Wybrano tylko dwa ostatnie lata, gdyż wcześniej nie wszystkie Okręgowe Komisje zamieszczały pełne dane dotyczące wyników egzaminu gimnazjalnego. Sprawozdania te różnią się metodą analizy i prezentacji danych statystycznych, ponadto w wielu z nich brakuje podstawowych informacji.

Egzamin gimnazjalny składa się z trzech części. Pierwsza odnosi się do wiedzy humanistycznej. Uczniowie sprawdzani są z wiadomości dotyczących języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Druga dotyczy treści matematyczno-przyrodniczych, zaś trzecia sprawdza poziom wiedzy z języka nowożytnego. Egza-

min z tego zakresu może być pisany na poziomie podstawowym (zdaje go każdy uczeń) lub rozszerzonym (wybiera go ten, kto uczył się danego języka od szkoły podstawowej i chce sprawdzić poziom swojej wiedzy). Egzamin gimnazjalny trwa trzy dni. Część humanistyczna i matematyczno-przyrodnicza trwają po 150 minut (odpowiednio 90 minut język polski i matematyka i 60 minut wiedza o społeczeństwie i nauki przyrodnicze), natomiast z języka nowożytnego – 60 minut (niezależnie od poziomu). Jeżeli do egzaminu gimnazjalnego przystępuje uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym uczeń z niepełnosprawnością wzroku), czas trwania egzaminu zostaje odpowiednio wydłużony: z języka polskiego i matematyki do 135 minut, z wiedzy o społeczeństwie, nauk przyrodniczych i języka nowożytnego do 80 minut. Podczas egzaminu uwzględnione zostają zróżnicowane potrzeby uczniów słabowidzących i niewidomych w zakresie adaptacji arkuszy. Uczniowie korzystający z technik wzrokowych otrzymują arkusze z odpowiednim rozmiarem czcionki: Arial 16 lub 24, zaś dla uczniów niewidomych przygotowane są arkusze w brajlu.

Do egzaminu gimnazjalnego ma obowiązek przystąpić każdy uczeń kończący tę szkołę. CKE nie określiła minimalnego poziomu wymaganych kompetencji, gdyż egzamin ma tylko określać poziom wiedzy uczniów. Należy jednak pamiętać, że osiągnięcie bardzo dobrych wyników stwarza uczniowi możliwość kontynuowania nauki szkolnej w liceum ogólnokształcącym o wysokim poziomie kształcenia. Co roku egzamin gimnazjalny odbywa się w kwietniu.

Poziom trudności egzaminu gimnazjalnego jest co roku inny, dlatego nie można w oparciu o średnie porównywać wyników uczniów na przestrzeni lat. W związku z tym w niniejszym artykule ograniczono się do porównania wyników między województwami w danym roku oraz podjęto próbę określenia, w których województwach uczniowie osiągają najwyższe i najniższe rezultaty.

Uczniowie kończący gimnazjum, po trzech latach nauki, powinni zostać wyposażeni w odpowiednią wiedzę z zakresu treści humanistycznych, matematycznych oraz z języka nowożytnego. Poniżej zostaną zaprezentowane dane w podziale na 3 części – humanistyczną, matematyczno-przyrodniczą i językową. Dokonując analizy danych określających liczbę uczniów z niepełnosprawnością wzroku podchodzących do egzaminu gimnazjalnego, można zaobserwować tendencję wzrostową. W 2014 roku takich uczniów było 701, a w 2015 o 35 więcej. W 2014 było 362 817 uczniów piszących wersję standardową, zaś w 2015 – 350 610. Największa liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku egzamin gimnazjalny w 2014 r. pisała w województwach: dolnośląskim – 76 uczniów, mazowieckim – 74, wielkopolskim – 64 i pomorskim – 53. Natomiast w 2015 roku były to województwa: mazowieckie – 74, dolnośląskie – 73, pomorskie – 71, kujawsko-pomorskie – 70. Najmniej uczniów z niepełnosprawnością wzroku w 2014 roku pisało egzamin w województwach: lubelskim – 17 uczniów, podlaskim – 18 i w opolskim – 21.

W 2015 r. najmniej uczniów z niepełnosprawnością wzroku przystąpiło do tego egzaminu w województwach: lubuskim – 14 uczniów, podlaskim – 19, świętokrzyskim – 22.

W tabeli 1 przedstawiono średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku piszących egzamin gimnazjalny w poszczególnych województwach oraz na terenie całej Polski. Średnie (%) dotyczą wyników z części humanistycznej, czyli języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Część humanistyczna odnosząca się do wiedzy z języka polskiego w wersji standardowej składała się z 22 zadań, przy czym 20 zadań miało charakter zamknięty, natomiast tylko 2 zadania były otwarte i wymagały samodzielnego uzupełnienia zgodnie z podaną instrukcją. Maksymalnie można było uzyskać 32 punkty. Zadania zostały podzielone tak, aby sprawdzały zarówno umiejętności i wiedzę zdobytą na III etapie edukacyjnym, jak i te kompetencje, które uczeń powinien nabyć w szkole podstawowej. Sprawdzały one: umiejętność odbioru wypowiedzi i wykorzystywania zawartych w niej informacji, umiejętność dokonywania analizy i interpretacji tekstów kultury a także umiejętność samodzielnego tworzenia wypowiedzi.

Z analizy danych zamieszczonych w tabeli 1 wynika, że uczniowie pełni sprawni piszący egzamin gimnazjalny zarówno w 2014, jak i 2015 r. osiągnęli wyższe rezultaty (odpowiednio: średnia to 62% możliwego do uzyskania wyniku oraz 68%) od uczniów z niepełnosprawnością wzroku (odpowiednio: średnia to 56% i 58% możliwego do uzyskania wyniku). Jest to wynik niższy o 6% w 2014 r. i aż o 10% w 2015 r. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w kształceniu ponadgimnazjalnym mogą doświadczać znacznych trudności z przyswajaniem jeszcze większych partii materiału z tego obszaru.

Najwyższe wyniki w zakresie posiadanych kompetencji z języka polskiego w 2014 roku osiągnęli uczniowie uczący się w województwach łódzkim, mazowieckim, podkarpackim (wyniki oscylują w przedziałach od 62% do 67%). Natomiast w 2015 najwyższe wyniki były w województwach: lubuskim, łódzkim, mazowieckim oraz podlaskim (wyniki oscylują w przedziałach od 59% do 62%). W obu analizowanych latach w zakresie kompetencji z języka polskiego uczniowie z województw kujawsko-pomorskiego, pomorskiego i świętokrzyskiego uzyskali niewiele ponad 50% wyniku możliwego do uzyskania.

Tabela 1. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach w latach 2014–2015 w części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego

Badani	Województwo	Język polski		Wiedza o społeczeństwie	
		2015 N = 736	2014 N = 701	2015 N = 736	2014 N = 701
Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku	dolnośląskie	56,7	56,4	60,5	54,2
	kujawsko-pomorskie	53,0	56	58,0	52,0
	lubelskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	lubuskie	62,0	**	61,3	**
	łódzkie	62,0	67	64,0	59,0
	małopolskie	56,5	60,6	61,1	54,7
	mazowieckie	59,1	65,6	60,5	56,0
	opolskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	podkarpackie	56,0	62,7	64,9	56,4
	podlaskie	59,0	**	61,0	**
	pomorskie	53,0	53	56,0	53,0
	śląskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	świętokrzyskie	55,0	53	59,0	51,0
	warmińsko-mazurskie	56,0	*	64,0	b.d.
	wielkopolskie	*	*	*	*
	zachodniopomorskie	*	*	*	*
wszystkie województwa	56,0	58,0	60,0	53,0	
Uczniowie rozwiązujący test w wersji standardowej – uczniowie pełnosprawni		62,0	68,0	64,0	59,0

Objaśnienia:

N – liczba uczniów z niepełnosprawnością wzroku

b.d. – brak danych zamieszczonych w sprawozdaniach Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej

* ponieważ nie ma ujednoczonych standardów pisania sprawozdania z egzaminu gimnazjalnego, każda Okręgowa Komisja Egzaminacyjna prezentuje dane w inny sposób. Jedne Komisje piszą o uczniach niewidomych i słabowidzących łącznie, inne dokonują podziału na uczniów, którzy wykorzystują druk powiększony (uczniowie słabowidzący) lub alfabet Braille'a (uczniowie niewidomi), a jeszcze inne piszą tylko o jednej wybranej przez siebie grupie uczniów z niepełnosprawnością wzroku. Przedstawiane w różnorodny sposób sprawozdanie spowodowały, że dokumenty te, prezentowane przez Komisje Egzaminacyjne, są mało czytelne i nie jest zawsze możliwe podanie ilu uczniów słabowidzących a ilu niewidomych przystąpiło do egzaminu gimnazjalnego.

** parametry podawane powyżej 30 osób

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.cke.edu.pl.

Część humanistyczna dotyczyła również wiedzy o społeczeństwie. Arkusz w wersji standardowej zawierający treści sprawdzające poziom kompetencji z zakresu wiedzy o społeczeństwie uwzględnił 24 zadania zamknięte, przy czym 20 odnosiło się do historii a tylko 4 do WOS-u. W zadaniach tych wykorzystywano

teksty kultury, tj. teksty historyczne, mapy oraz tablice genealogiczne. Badano takie umiejętności, jak: chronologia historyczna, analiza i interpretacja historyczna, tworzenie narracji historycznej, znajomość zasad i procedur demokracji, znajomość podstaw ustroju Rzeczypospolitej Polskiej i rozumienie zasad gospodarki rynkowej. W tej części egzaminu różnica między uczniami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi wzrokowo jest stosunkowo niewielka, na korzyść uczniów bez problemów wzrokowych. Różnice w uzyskanych wynikach są odpowiednio 6 punktów procentowych (2014 r.) i 4 punkty procentowe (2015 r.). Należy zwrócić uwagę na fakt, że w grupie uczniów z niepełnosprawnością wzroku w ciągu roku uzyskany wynik wzrósł z 53% na 60%. W 2014 roku najlepsze województwa to: łódzkie (średni wynik wyniósł 59%), podkarpackie (średni wynik to 56,4%) oraz mazowieckie (średni wynik wyniósł 56%). Natomiast w 2015 r. do najlepszych województw należy zaliczyć województwo podkarpackie (średni wynik 64,9%), warmińsko-mazurskie (średni wynik wyniósł 64%). Uczniowie osiągający najniższe rezultaty w 2014 roku pochodzą z województwa kujawsko-pomorskiego i świętokrzyskiego (niewiele ponad 50%), a w 2015 roku z województwa pomorskiego (56%).

Kolejna część egzaminu dotyczyła treści matematyczno-przyrodniczych. Arkusz matematyczny składał się z 23 zadań, z czego 20 miało charakter zamknięty, a tylko 3 otwarty. W zadaniach tych wykorzystano zdjęcia, rysunki i wykresy. Sprawdzając kompetencje uczniów, brano pod uwagę następujące umiejętności: wykorzystywanie i tworzenie informacji, wykorzystywanie i tworzenie reprezentacji, modelowanie matematyczne, użycie i tworzenie strategii oraz rozumowanie i argumentację. Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku otrzymali arkusze dostosowane pod względem graficznym tzn. dodano i powiększono rysunki, wyróżniono informację o numerze danego zadania a także ilość podpunktów w zadaniach, zwiększono także interlinię między wierszami, ujednociono sposób odpowiedzi – zastosowany układ pionowy. W zadaniach zamkniętych zawarto informację, w jaki sposób należy zaznaczać odpowiedź. Wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku zostały zaprezentowane w tabeli 2.

Za rozwiązanie zadań matematycznych gimnazjaliści pełnosprawni uzyskali średnio 47% i 48% punktów możliwych do otrzymania. Natomiast uczniowie z niepełnosprawnością wzroku w ostatnich dwóch latach nie osiągnęli nawet 40% (poziom wykonania odpowiednio 36% i 39%). Najstąbiej w 2014 r. z zadaniami matematycznymi poradzili sobie uczniowie niewidomi i słabowidzący z województwa świętokrzyskiego. Ich poziom wykonania zadań to zaledwie 31% wyniku możliwego do uzyskania. Tylko uczniowie z województwa łódzkiego uzyskali równo połowę, czyli 50%. W 2015 r. uczniowie z dysfunkcją wzroku osiągnęli nieco wyższe rezultaty w części matematycznej egzaminu. Najwyższy wynik otrzymali gimnazjaliści z województwa warmińsko-mazurskiego (poziom

wykonania zadań to 49%). Osiągnięcia niewidomych i słabowidzących uczniów gimnazjum w zakresie opanowania, tworzenia i umiejętności zastosowania wiedzy matematycznej nie napawają optymizmem. Niecałe 40% to wynik wskazujący na posiadanie bardzo dużych braków w obszarze matematyki, prawdopodobnie dotyczą one również kompetencji z poziomu szkoły podstawowej.

Tabela 2. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach w latach 2014–2015 w części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego

Badani	Województwo	Matematyka		Nauki przyrodnicze	
		2015 N = 733	2014 N = 700	2015 N = 736	2014 N = 701
Uczniowie z niepełnosprawnością wzroku	dolnośląskie	37,8	38,3	46,6	44,7
	kujawsko-pomorskie	36	39	41	45
	lubelskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	lubuskie	37,71	b.d.	43,0	b.d.
	łódzkie	39	50	46	51
	małopolskie	44,6	44,2	46,6	46,2
	mazowieckie	41,1	37,6	46,6	44,5
	opolskie	b.d.	b.d.	44	44,5
	podkarpackie	42	44,2	47,8	46,8
	podlaskie	45	b.d.	48	b.d.
	pomorskie	35	34	42	44
	śląskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	świętokrzyskie	35	31	41	47
	warmińsko-mazurskie	49	b.d.	55	b.d.
	wielkopolskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
	zachodniopomorskie	b.d.	b.d.	b.d.	b.d.
wszystkie województwa	39	36	44	45	
Uczniowie rozwiązujący test w wersji standardowej – uczniowie pełnosprawni		48	47	50	52

Objaśnienia: jak w tabeli 1.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.cke.edu.pl.

Druga część egzaminu w bloku matematycznym ukierunkowana była na ocenę poziomu wiedzy z następujących nauk: biologii, geografii, chemii i fizyki. W zakresie biologii sprawdzano nabycie takich umiejętności, jak: znajomość różnorodności biologicznej i podstawowych procesów biologicznych, znajomość metodyki badań biologicznych, poszukiwanie, wykorzystywanie i tworzenie informa-

cji, rozumowanie oraz argumentacja. Z chemii kontrolowano posiadanie takich kompetencji, jak: pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji, rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów, a także opanowanie czynności praktycznych. Natomiast pytania z fizyki dotyczyły: wykorzystywania wielkości fizycznych do opisu poznanych zjawisk lub rozwiązania prostych zadań obliczeniowych, przeprowadzania doświadczeń i wyciągania wniosków z otrzymanych wyników, wskazywania w otaczającej rzeczywistości przykładów zjawisk opisanych za pomocą poznanych praw i zależności fizycznych, posługiwania się informacjami pochodzącymi z przeczytanych tekstów (w tym popularnonaukowych). Natomiast w dziedzinie geografii sprawdzano umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji geograficznej oraz identyfikowania związków i zależności oraz wyjaśniania zjawisk i procesów.

Analiza danych przedstawionych w tabeli 2 wskazuje, że wiedza przyrodnicza gimnazjalistów z niepełnosprawnością wzroku kształtuje się na nieco wyższym poziomie w porównaniu do części matematycznej, ale nadal nie przekracza 50% punktów możliwych do otrzymania. 6 i 7 punktów procentowych to różnice wyników między grupą uczniów z niepełnosprawnością wzroku a ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Wyniki odnoszące się do treści przyrodniczych uzyskane przez uczniów z dysfunkcją wzroku są stosunkowo jednorodne, mieszczą się w przedziale od 41% do 55%, przy czym ten najwyższy wskaźnik został zarejestrowany tylko w województwie warmińsko-mazurskim w 2015 r.

Ostatnia część egzaminu gimnazjalnego dotyczy znajomości języków nowożytnych (do wyboru: języka angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego, francuskiego i włoskiego). Uczniowie mogą zdawać egzamin gimnazjalny w wersji podstawowej albo rozszerzonej. Arkusz na poziomie podstawowym składał się z 40 zadań o charakterze zamkniętym (wyboru wielokrotnego, typu prawda – fałsz, a także zadań na dobieranie). Badane umiejętności odnosiły się do czterech typów zadań: rozumienie ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych, znajomość funkcji językowych, znajomość środków językowych. Uczeń za poprawne rozwiązanie wszystkich zadań otrzymywał 40 punktów. Natomiast w przypadku egzaminu na poziomie rozszerzonym arkusz składał się z 20 zadań o charakterze zamkniętym i 11 otwartych. Sprawdzane kompetencje odnosiły się do czterech obszarów: umiejętności rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, znajomości środków językowych oraz umiejętności tworzenia wypowiedzi pisemnych. Za poprawne rozwiązanie tego arkusza uczeń mógł otrzymać 40 punktów.

W ciągu ostatnich dwóch lat uczniowie z niepełnosprawnością wzroku najczęściej wybierali na egzaminie gimnazjalnym język angielski, następnie niemiecki, rosyjski, francuski (1 osoba w roku 2014 i 2015 na poziomie podstawowym, a na rozszerzonym 1 osoba w 2015 roku), hiszpański (w 2015 r. – 1 osoba na poziomie rozszerzonym). Gimnazjaliści z niepełnosprawnością wzroku (tab. 3), którzy

przystąpili do egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym uzyskali w 2014 roku (564 osób) średnio 53% możliwych punktów, a na poziomie rozszerzonym średnio 33% punktów (liczba osób 598). Jest to odpowiednio o 14 i 13 punktów procentowych mniej niż u uczniów pełnosprawnych. Natomiast w 2015 roku (liczba osób 585) otrzymali średnio 55% na poziomie podstawowym i 37% punktów na poziomie rozszerzonym (liczba osób 551), czyli odpowiednio 12 i 11 punktów mniej od uczniów pełnosprawnych.

Tabela 3. Średnie (%) wyniki uczniów z niepełnosprawnością wzroku i bez niepełnosprawności wzroku w zakresie znajomości języków nowożytnych

Rok	Grupa osób	Angielski		Niemiecki		Rosyjski		Francuski	
		podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony	podstawowy	rozszerzony
2015	UzNW	55	37	49	37	*	*	*	*
	UW	67	48	57	41	58	42	74	75
2014	UzNW	53	33	48	33	*	*	*	*
	UW	67	46	54	39	61	41	70	66

Objaśnienia:

UzNW – uczniowie z niepełnosprawnością wzroku

UW – uczniowie widzący

* brak informacji w sprawozdaniach o wynikach

Źródło: Opracowanie własne na podstawie www.cke.edu.pl

Tak dużych różnic między grupą pełnosprawnych jak i niepełnosprawnych nie zanotowano w zakresie znajomości języka niemieckiego. W 2014 r. na poziomie podstawowym uczniowie z niepełnosprawnością wzroku (123 osoby) otrzymali średnio o 6 punktów procentowych mniej od uczniów piszących egzamin w wersji standardowej, a w wersji rozszerzonej (48 osób) także o 6 punktów procentowych mniej. W 2015 r. różnice te są nieznacznie większe, ponownie na korzyść uczniów bez problemów wzrokowych. Na poziomie podstawowym (133 osoby) uczniowie niewidomi i słabowidzący otrzymali o 8 punktów procentowych mniej, zaś na poziomie rozszerzonym (30 osób) o 4 punkty procentowe mniej od uczniów pełnosprawnych. Danych dotyczących wyników z języka rosyjskiego oraz francuskiego nie można poddać analizie, gdyż w sprawozdaniach zamieszczonych na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych nie zostały one uwzględnione.

Podsumowanie

Twórcy gimnazjum jako trzeciego etapu edukacyjnego, opracowując jego program, mieli na celu podniesienie jakości kształcenia i wyrównanie szans edukacyjnych uczniów ze wszystkich środowisk. Wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują jednak, że założenia te nie do końca zostały zrealizowane.

Niemożliwa jest dokładna analiza wyników z tego powodu, że nie wszystkie Okręgowe Komisje publikują pełne informacje o efektach egzaminu gimnazjalnego napisanego przez uczniów z uszkodzonym wzrokiem. Porównując rezultaty uczniów z niepełnosprawnością wzroku w poszczególnych województwach, można zauważyć, że różnice wyników nie są znaczące i nie można wskazać zdecydowanego lidera. Niepokoją niskie wyniki, zwłaszcza w części matematyczno-przyrodniczej, zarówno uczniów piszących egzamin w wersji standardowej (średnia to niecałe 50%), jak i uczniów z dysfunkcją wzroku (średnia – niecałe 40%).

Analiza zgromadzonego materiału wykazuje wysokie podobieństwo z opisem wyników uzyskanych ze sprawdzianów kompetencji uczniów niepełnosprawnych z lat 2002–2007 [Chrzanowska 2009], wyników egzaminów uczniów niewidomych i słabowidzących kończących szkołę podstawową w latach 2005–2011 [Kucharczyk 2013], jak również wyników sprawdzianów po szkole podstawowej, które miały miejsce w latach 2006–2008 oraz po gimnazjum z lat 2005–2008 [Chrzanowska 2013]. Zestawienia danych dowodzą, że osiągnięcia szkolne uczniów z niepełnosprawnością wzroku są stosunkowo niskie. Trudno jest jednoznacznie zidentyfikować przyczynę takiej sytuacji. Wymaga to głębszej analizy i szeroko zakrojonych badań pedagogicznych dotyczących zarówno motywacji uczniów do nauki, jak i merytorycznego przygotowania nauczycieli oraz strategii realizacji wybranych treści programowych. Kluczową kwestią wydaje się podjęcie działań w kierunku bardziej uważnego monitorowania przebiegu ścieżki edukacyjnej uczniów niewidomych i słabowidzących, zwłaszcza tych, którzy realizują swój obowiązek szkolny w placówkach integracyjnych i ogólnodostępnych. Dotychczasowe badania pokazują, że szkoły te doświadczają wielu trudności w zaspokajaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych tej grupy dzieci. Wczesne wykrycie nieprawidłowości w organizacji procesu kształcenia umożliwiłoby wprowadzenie strategii korygujących i zaradczych, a tym samym zmniejszyło ryzyko niepowodzeń szkolnych.

Bibliografia

- Belzyt J.I. (2014), *Uczeń z dysfunkcją wzroku w szkole ogólnodostępnej*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 14, s. 80–90.

- Chrzanowska I. (2009), *Niepełnosprawni w szkole. Z analiz dotyczących kompetencji szkolnych i realizacji przez szkoły standardu stwarzania warunków zapewniających rozwój osobom niepełnosprawnym* [w:] *Pedagogika specjalna. Różne poszukiwania – wspólna misja*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Chrzanowska I. (2013), *Strategia kształcenia osób niepełnosprawnych. Diagnoza pozoru* [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, red. Z. Gajdzica, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I. (2015), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Chrzanowska I., Jachimczak B. (2015), *Praca wychowawcza w grupie zróżnicowanej – uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej* [w:] *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, red. J. Pyżalski, theQ studio, Łódź.
- 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, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- Czerwińska K. (2015), *Tyflopedagogika w perspektywie konstruktywistycznej* [w:] *Tyflopedagogika wobec współczesnej przestrzeni edukacyjno-rehabilitacyjnej*, red. K. Czerwińska, M. Paplińska, M. Walkiewicz-Krutak, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Czerwińska K. (2016), *Włączenie czy wykluczenie edukacyjne? Krytyczna analiza przestrzeni edukacyjnej na przykładzie uczniów z niepełnosprawnością wzroku* [w:] *Patologie edukacji: ideologia, polityka, biurokracja. Edukacja XXI wieku*, t. 37, red. N. Starik, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań.
- 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.
- Głodkowska J. (2010), *Model kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – różnice nie mogą dzielić* [w:] *Podniesienie efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Materiały szkoleniowe. Część I*, MEN, Warszawa.
- Konarska, J. (2013), *Formy wsparcia rehabilitacji osób z niesprawnością wzrokową* [w:] *Wspomaganie funkcjonowania psychospołecznego osób z niepełnosprawnością*, red. B. Grochmal-Bach, M. Alberska, A. Grzebinoga, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Krug F-K. (2001), *Didaktik für Unterricht mit sehbehinderten Schülern*, Reinhardt Verlag, München.
- Kucharczyk I. (2013), *Kompetencje uczniów z uszkodzonym wzrokiem kończących szkołę podstawową* [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, K. Pawelczak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Marcinkowska B. (2015), *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 7, s. 205–219.
- Olechowska A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Rosińczuk J., Szalotka K., Fugowska E., Sikora R. (2015), *Pomiar jakości życia osób z dysfunkcją narządu wzroku*, „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, nr 3, s. 120–142.

- Speck O. (2013), *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, Wydawnictwo „Harmonia”, Gdańsk.
- Walther R. (2005), *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*, Reinhardt Verlag, München.
- Walther R. (2014), *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung*, Reinhardt Verlag, München.
- Werning R., Lutje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wiazowski J. (2016), *Rola technologii wspomagających w funkcjonowaniu społecznym uczniów z niepełnosprawnością wzroku w kontekście edukacji włączającej*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 101–114.
- Więckowska E. (2011), *Edukacja nie wystarczy – potrzeby rewalidacyjne dziecka niewidomego w wieku szkolnym* [w:] *Uwarunkowania i kierunki rozwoju pedagogiki specjalnej*, red. B. Antoszewska, Cz. Kosakowski, Wydawnictwo „Adam Marszałek”, Toruń.
- 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, Biuro ds. Osób Niepełnosprawnych UW, Warszawa.