



Emilia Śmiechowska-Petrovskij

**Strategie interakcyjne i kooperacyjne
w procesie integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku
w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych**

Uczniowie niewidomi i słabowidzący są grupą, która w Polsce w znacznej większości kształci się w szkołach ogólnodostępnych (w tym z oddziałami integracyjnymi). Z danych GUS w roku szkolnym 2011/2012 – ogółem liczba dzieci i młodzieży z dysfunkcją wzroku, pobierających naukę w ogólnodostępnych szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach zawodowych i średnich wynosiła 4060, podczas gdy do szkół dla niewidomych i słabowidzących tych samych typów – uczęszczało 1124 osób.

Taka sytuacja prowokuje do poszukiwania sposobów, by edukacja włączająca uczniów z dysfunkcją wzroku była efektywna. Trzeba pamiętać, że świadczyć o niej będą dwa wskaźniki: z jednej strony realizacja programu nauczania oraz osiąganie sukcesów szkolnych przez ucznia, z drugiej zaś strony jego integracja społeczna w ramach klasy i szkoły – poczucie przynależności do grupy rówieśników, tworzenie i utrzymywanie więzi z innymi, dobre samopoczucie. Równa ważność tych dwóch elementów jest coraz częściej waloryzowana we współczesnych analizach przebiegu edukacji włączającej i integracyjnej (Witczak-Nowotna, 2010; Kirenko, Gindrich 2007). Jednocześnie zwraca się uwagę na zjawiska określane mianem „humanistycznych sposobów wykluczania”, czy „subtelnej marginalizacji”. Dotyczą one sytuacji, w których rozbudowanej pomocy instytucjonalnej, indywidualizacji procesu dydaktycznego i zabiegom rewalidacyjnym towarzyszy minimalizacja „wysiłku społecznego” w kontaktach interpersonalnych z osobami niepełnosprawnymi, a deklaracjom akceptacji – dystans społeczny (Krause, 2010).

A zatem choć punktem wyjścia do skutecznej integracji powinno być odpowiednie przygotowanie placówki na przyjęcie ucznia niewidomego i słabowidzącego poprzez szereg działań (takich, jak: odpowiednia modyfikacja przestrzeni fizycznej placówki, zatrudnienie specjalistów, mogących adekwatnie wspierać ucznia i współpraca ze specjalistami spoza szkoły, wyposażenie go w odpowiednie środki dydaktyczne: zaadaptowane do brajla czy powiększonego druku podręczniki i inne pomoce, oprzyrządowanie w narzędzia optyczne i nieoptyczne, a także przygotowanie społeczności klasy na przyjęcia ucznia przez dostarczenie wiedzy o specyfice funkcjonowania osób niewidomych i słabowidzących), to równą troską należy się wykazać w odniesieniu do rozwijania umiejętności społecznych uczniów niewidomych i słabowidzących oraz wzajemnych stosunków pomiędzy pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi jednostkami.

Ważne wskaźniki, wzmiankujące o poziomie integracji społecznej osób niepełnosprawnych w klasie ogólnodostępnej i integracyjnej odnoszą się do tego:

- czy, i na jakim poziomie, dobrze się czują, gdy znajdują się z innymi osobami w klasie?
- czy inne osoby chcą z nimi współpracować, działać, podejmują spontaniczny kontakt?
- na jakim poziomie angażują się w aktywności klasowe i dyskusje?
- czy mają przyjaciół w klasie lub szkole?

Efektywność edukacji włączającej to zarówno sukces edukacyjny ucznia, jak i nawiązanie relacji z rówieśnikami, dające poczucie przynależności do grupy

W niniejszym tekście skoncentrowano się jedynie na kwestiach związanych z integracją społeczną uczniów niewidomych i słabowidzących w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, wskazując na wybrane aspekty tej problematyki.

Koegzystencja i kooperacja zamiast incydentalności kontaktu i dystansu społecznego

Zasadniczo można wyróżnić **dwie główne strategie** związane ze sferą umiejętności społecznych i relacji interpersonalnych uczniów z dysfunkcją wzroku:

Strategia adaptacyjna – polega na nauczaniu norm panujących w środowisku widzących, zachowań społecznie akceptowanych, np. trzymania prosto głowy, skierowania głowy i oczu w kierunku rozmówcy, wykonywania gestów niezbyt obszernych, zachowania niekrępującej odległości od partnera rozmowy, dbania o estetykę wyglądu, by nie być narażonym na negatywny odbiór otoczenia. Są to umiejętności niezbędne, konieczne do włączenia do indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, ponieważ brak lub ograniczone możliwości wzrokowej obserwacji otoczenia uniemożliwiają mimowolną naukę, jednocześnie wpływając na to, jak postrzegane są osoby z dysfunkcją wzroku przez widzących rówieśników.

Strategia interakcyjna – w jej toku dokonuje się wzajemne poznawanie osób widzących i z dysfunkcją wzroku, a także aktywizowane są zasoby danej osoby, jej potencjał. Tym samym, oprócz przystosowania do norm panujących w środowisku widzących, rozwijane i waloryzowane są właściwości osobnicze, cechy charakteru, osobiste formy ekspresji, zainteresowania, poczucie humoru, umiejętności danej osoby, przy jednoczesnym uwzględnianiu przez widzących potrzeb osób z dysfunkcją wzroku, na przykład w zakresie precyzyjnej komunikacji i unikania komunikatów niewerbalnych.

Strategia adaptacyjna ukierunkowana jest na sprostanie zastanym wymaganiom.

Strategia interakcyjna umożliwia wzajemne poznawanie siebie i obopólną naukę poprzez kontakt i doświadczenie.

Podstawą tej drugiej strategii, która jest jednocześnie istotnym warunkiem integracji społecznej uczniów niewidomych i słabowidzących oraz widzących, jest umożliwienie im

wzajemnych kontaktów nie na zasadzie wyjątkowości i okazjonalności, lecz poprzez naturalną, ciągłą **koegzystencję i kooperację**. Ten proces musi zostać zainicjowany i wzmacniany przez nauczyciela, który organizując tok lekcyjny, może stworzyć okoliczności do budowania wzajemnych relacji pomiędzy uczniami. Chodzi tu o wykorzystanie takich strategii pracy klasowej, które są efektywne zarówno w poznawczym, jak i społeczno-emocjonalnym obszarze edukacji, choć także o zaprojektowanie dodatkowych sytuacji, pozwalających na radzenie sobie z innymi problemami. Wspólnym mianownikiem tych strategii są działania kooperacyjne i interakcyjne. Umożliwiają one:

- wzajemne poznawanie się uczniów poprzez doświadczenie i współdziałanie;
- współdziałanie, które nie jest ograniczone do postawy pomocowej ze strony uczniów sprawnych na rzecz niepełnosprawnych, lecz przynosi zysk wszystkim uczestnikom;

– uznanie potencjału i wyjątkowości każdego ucznia, bowiem różnorodność jest postrzegana, jako potencjał, który może dawać całej grupie wymierne korzyści.

Do takich działań można zaliczyć:

Metody interakcyjne wspomagające komunikację interpersonalną

Osoby niewidome i słabowidzące mają naturalne problemy, aby zrozumieć pełny kontekst sytuacji komunikacyjnych, w których oprócz słów wpływ na znaczenie komunikatu mają zachowania niewerbalne, gesty, określony wyraz twarzy, postawa ciała rozmówcy. W wielu spontanicznych sytuacjach nie ma możliwości szczegółowego zapoznania się z tym, jak ktoś wygląda i zachowuje się, gdy doświadcza określonych emocji. Również postawa, czy sposób zachowania osób niewidomych i słabowidzących nie zawsze są właściwie interpretowane przez widzących rozmówców, powodując niekiedy nieporozumienia (na przykład w wypowiedziach na temat osób niewidomych, przypisywany jest im smutek lub uduchowienie – takie wrażenie może być przykładem interpretacji statycznej postawy ciała i koncentracji na bodźcach słuchowych danej osoby).

Opisane poniżej techniki dramowe i teatralne mogą być szczególnie przydatne w lepszym poznaniu sposobów swojego funkcjonowania oraz rozpoznaniu znaczenia określonych zachowań innych osób.

Rozmowa-wywiad jest techniką dramową. Można ją wykorzystać na pierwszych zajęciach w danej grupie lub jako ćwiczenie do wykorzystania na zajęciach języka polskiego, czy historii. Oprócz doskonalenia umiejętności słownego komunikowania się, następuje możliwość lepszego wzajemnego poznania się uczniów, zobaczenia drugiej osoby poprzez jej sukcesy, radości, czy specyficzne cechy, poznania sposobu wyrażania emocji (dzięki odpowiednio zaprojektowanej sytuacji łączenia w pary oraz propozycji tematu wywiadu). Jako sposób poznania się uczniów w nowej grupie, może przebiegać następująco: uczniowie w parach przeprowadzają wzajemnie wywiady na sprecyzowany wcześniej przez nauczyciela temat, a następnie każdy uczestnik opowiada o swoim partnerze całej grupie. Dzięki temu każdy ma okazję wypowiedzenia się, ale ponieważ wypowiedź nie dotyczy siebie, obniżone zostaje napięcie związane z autoprezentacją. Cała społeczność dowiaduje się czegoś o każdym członku grupy, a jednocześnie odnotować można zysk wynikający z nawiązanego kontaktu interpersonalnego w parach.

Inscenizacja i improwizacja są technikami, które można wykorzystać w realizacji celów dydaktycznych w ramach szeroko rozumianej edukacji humanistycznej, czy społecznej. Mogą one pełnić dodatkowe funkcje. Odegranie sceny na podstawie scenariusza ze szczegółowo rozpisanymi kwestiami oraz sposobami zachowania lub zaprezentowanie określonej sceny, której elementy określone są ramowo, zaś wypowiedziane kwestie powstają w czasie rzeczywistym, bez oparcia na scenariuszu, umożliwiają rozwijanie form werbalnej, parajęzykowej i niewerbalnej ekspresji. Uczniowie są zachęceni do kształtowania umiejętności wyrażania stanów psychicznych, uzewnętrznianiu uczuć, współdziałania w grupie. Dochodzi również do kształtowania umiejętności adekwatnego do możliwości odbiorczych osób z dysfunkcją wzroku komunikowania. Na przykład dzięki zaangażowaniu

dodatkowo widzącego narratora, który będzie audiodeskrybował to, co się dzieje na scenie, dostarczane zostają szczegółowe informacje o sposobach zachowania się wszystkich uczniów.

Etiuda pantomimiczna wykorzystuje ruch, który staje się środkiem wyrazu dramaturgicznego. W młodszych klasach może być wykorzystywana w ramach przerw śródlekcyjnych, w starszych klasach na zajęciach z zakresu edukacji humanistycznej i społecznej. W zależności od wieku i specyfiki funkcjonowania uczestników, można wykorzystać prostsze ćwiczenia pantomimiczne, takie jak naśladowanie zachowania znanych zwierząt, wykonywanie codziennych czynności bez przyborów, czy obrazowanie zjawisk przyrodniczych, po trudniejsze formy, jak np. przedstawianie w grupie wspólnej koncepcji fabularnej tylko za pomocą ruchu i mimiki. Może to być ważnym punktem wyjścia do rozmowy i poznania języka ciała rówieśników oraz znaczenia określonych gestów, a także rozwijania form niewerbalnej ekspresji osób niewidomych, których mimika zazwyczaj jest uboższa.

Rzeźba (pomnik), rzeźbienie – technika kształtująca świadomość ciała, pomagająca wyrażać emocje. Można ją wykorzystać przy realizacji różnych celów dydaktyczno-wychowawczych, zarówno w młodszych, jak i starszych klasach. Uczniowie pełnią funkcję „rzeźbiarza” lub „tworzywa”, modelują ciało, gesty, wyraz twarzy, by unaocznic określone przeżycia. Najczęściej rzeźbiarz tworzy swoją „figurę”, dotykając i ustawiając partnera, który ma być podatny na kształtowanie. Unieruchomienie sprzyja wycwiczeniu pamięci mięśniowej w odniesieniu do doskonalonych form wyrazu. Statyczność ułatwia również pełniejsze zapoznanie się z gestami innych.

Żywy obraz to technika dramatowa, którą można wykorzystać w pracy w klasach młodszych i starszych, przy realizacji treści polonistycznych, historycznych, społecznych, etycznych. Jej celem jest wyrażenie pewnych tematów poprzez ruch lub układ ciała, bez użycia słów, np. wyrażenie w sposób symboliczny radości, smutku, samotności lub scen znanych z doświadczeń domowych, czy szkolnych, na przykład konfliktów – uczniowie zastygają w bezruchu w najbardziej dramatycznym momencie odgrywanej scenki.

Audiodeskrypcja (wizualna interpretacja, komunikacja nakierowana na potrzeby i możliwości ucznia niewidomego i słabowidzącego)

W pracy z uczniem niewidomym i słabowidzącym niezwykle ważne jest dostosowanie komunikatów słownych, by precyzyjnie przekazywać informacje i instrukcje, np. dotyczące prezentowanego przez nauczyciela materiału, czy zadania skierowanego do ucznia.

Istotnym aspektem jest również dostarczanie uczniowi informacji o cechach przestrzeni, w której się znajduje oraz o sposobach zachowania się innych uczniów. Dzięki temu słabowidzący, czy niewidomy członek grupy będzie pełniej uczestniczył w tym, co jest wiadome i zrozumiałe dla całej klasy, np. wiedza o nowej fryzurze koleżanki. Warto mieć świadomość, że dla uczniów niewidomych ma znaczenie, kto i jak dokonuje opisu. Dobry deskryptor, to osoba, która przekazuje odpowiednią ilość informacji oraz jest empatyczna i docieka, czego niewidomy chce się dowiedzieć (Björk, 2009).

Kształtowanie instrukcji, opisów czy komentarzy słownych, inicjowane w sposób modelowy przez nauczyciela, a następnie doskonalone przez widzących rówieśników uczniów z dysfunkcją wzroku, jest korzystne dla wszystkich uczniów, szczególnie w klasach młodszych. Pomaga rozwijać słownictwo oraz doskonalić adekwatne posługiwanie się określeniami przestrzennymi (Witczak-Nowotna, 2010).

Uczenie się przez współdziałanie (*Cooperative learning*)

Cooperative learning to wzajemne uczenie się poprzez współdziałanie uczniów w grupach. Cechy charakterystyczne tej metody to:

- pozytywna współzależność,
- osobista odpowiedzialność,
- możliwie największy stopień uczestnictwa,
- równomierne rozłożenie ciężaru pracy (Tendey 2001, R. T. Johnson, D. Johnson 1994).

Pozytywna współzależność to sytuacja, w której wymagany jest wysiłek wszystkich członków grupy, by odniosła ona sukces (każda osoba ma unikalny wkład w pozytywne zakończenie działania), a jednocześnie realizowany wspólnie cel przynosi korzyści każdemu uczestnikowi. W ten sposób pojawia się poczucie osobistej odpowiedzialności za realizację zamierzeń. Od nauczyciela wymagana jest taka aranżacja grupy oraz skonstruowanie zadania, by umożliwić największy stopień uczestnictwa w jego wykonaniu każdej osobie, a także by wkład pracy był postrzegany, jako równy.

Tego rodzaju współpraca powoduje u uczniów zainteresowanie zarówno własnymi działaniami, jak i pracą innych, zachęca do celebrowania wspólnych sukcesów i dodawania sobie odwagi oraz udzielania pomocy. Przykładem wykorzystania *cooperative learning* może być uczenie się słów obcego języka w grupie. Chociaż każdy uczestnik podchodzi do testu indywidualnie i jest indywidualnie oceniany, to może uzyskać dodatkową premię, jeśli wszyscy członkowie grupy osiągną określony pułap punktowy. Wyzwała to naturalne zainteresowanie ucznia zarówno tym, jak sam jest przygotowany, a także jak radzą sobie inni.

Na tym polega różnica pomiędzy zwykłą pracą grupową a *cooperative learning* – w drugim przypadku chodzi o wzajemne oddziaływanie, przynoszące korzyści indywidualne i grupowe.

Jedną z odmian *cooperative learning* jest *jigsaw*.

Jigsaw (Aronson, Patnoe, 1997) ma następujący przebieg: klasę dzieli się na cztero-, pięcioosobowe grupy. Grupy otrzymują ten sam materiał do opanowania (np. informacje o jakimś autorze), który podzielony zostaje na kilka fragmentów. Każda osoba w grupie otrzymuje swój fragment zadania (np. biografia autora, informacja o dziełach itp.). Początkowo w obrębie grupy każdy przygotowuje się do zreferowania swojego fragmentu tematyki. Końcowym celem pracy jest to, by uczeń przyswoił informacje z całego zakresu tematycznego. Podstawą jest więc zaufanie do członków grupy i przeświadczenie, że kompetentnie przekażą swoją część materiału. Po wstępnym zapoznaniu się każdego członka ze swoim wycinkiem wiadomości, następuje wyjście z grup i spotkanie się z osobami z innych

grup, które przygotowują ten sam materiał – z ekspertami z danej dziedziny. Dzięki konsultacji i dyskusji w obrębie grup eksperckich, nawet słabiej przygotowany uczeń może uzupełnić swoje wiadomości, by rzetelnie je przedstawić w swojej macierzystej grupie. Po konsultacji eksperckiej, następuje powrót do pierwotnych grup, gdzie prezentowana jest całość materiału przez poszczególnych członków. Na koniec może odbyć się quiz sprawdzający wiedzę, by podkreślić ważność wykonanego zadania.

Peer tutoring, classwide peer tutoring, cross-age tutoring, mentoring¹

Peer tutoring i classwide peer tutoring to strategie polegająca na przekazaniu wiedzy lub umiejętności przez tych rówieśników, którzy je posiadli – tym, którzy ich nie prezentują. Pierwsza forma dotyczy pracy poza godzinami lekcyjnymi, druga forma realizowana jest w ramach pracy na lekcjach. Dobór par jest celowy – uczniowie są łączeni z uwzględnieniem ich zróżnicowanych umiejętności. Ważne jest takie formowanie par, by nie pozycjonować ról w obrębie grup, nie sytuować ucznia z dysfunkcją wzroku zawsze jako odbiorcy działań pomocowych. Należy zadbać o to, by i uczeń niepełnosprawny miał również okazje przekazywać swoją wiedzę czy umiejętności rówieśnikom.

Jedną z realizacji tej strategii jest tworzenie zespołów dwu- lub trzyosobowych i zaplanowanie sytuacji dydaktycznej w taki sposób, by role w obrębie grup były wymienne: by każda osoba miała okazję być instruktorem danej czynności oraz uczącym się. W przypadku zespołów trzyosobowych możliwe jest też zaprojektowanie roli obserwatora, który daje dodatkową informację zwrotną o przebiegu procesu nauki (może być to sytuacja ćwiczenia czytania, nauki języka obcego, dokonywania pomiarów, odszukiwanie czegoś na mapie – szczególnie ważne będą tu sytuacje z wykorzystaniem np. dotykowych pomocy dydaktycznych). Badania dowodzą, że *peer tutoring* jest strategią skuteczną w podnoszeniu wiedzy zarówno uczniów niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych. Pozytywnie wpływa na pewność siebie uczniów jednocześnie pobudzając społeczne interakcje (Mejier, 2004).

Cross-age tutoring to strategia angażująca uczniów zróżnicowanych wiekowo – transfer umiejętności czy wiedzy, dokonuje się od ucznia starszego do młodszego.

Mentoring natomiast dotyczy oddziaływania na ucznia poprzez dobry przykład tego, który podejmuje rolę nieformalnego przewodnika życiowego. Różnica dotyczy przedmiotu oddziaływania: w drugim przypadku nie jest ono ściśle związane z zadaniami szkolnymi.

Strategie te wymagają zaangażowania nauczyciela, począwszy od określenia potrzeb i możliwości udzielenia wsparcia, przez odpowiednie przygotowanie ucznia udzielającego pomocy, po obserwowanie i modelowanie współpracy w zależności od rozwoju sytuacji.

¹ Szczegółowo omawia te strategie J. Witczak-Nowotna w tekście „Sposoby wspomaganie integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych” (w: „Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia”, J. Witczak-Nowotna (red.), BON UW, Warszawa 2010).

Współpraca przy rozwiązywaniu problemów (*Collaborative problem-solving*)

Jest to metoda mająca różne realizacje. Na początku roku szkolnego może służyć wspólnemu tworzeniu kontraktu obowiązującego w danej społeczności, dotyczącego standardów zachowań i sankcji wynikających z ich nieprzestrzegania.

Jej kooperacyjny charakter umożliwia wspólne wypracowanie w toku negocjacji reguł postępowania, dając zarówno uczniom niepełnosprawnym, jak i pełnosprawnym okazję do określenia swoich potrzeb, czy uwag. Zapobiega więc tendencji asymilacyjnej, w której uczeń niepełnosprawny ma się przystosować do reguł panujących w społeczności widzących, i uwrażliwia społeczność na jego potrzeby.

Metoda ta sprawdza się szczególnie w grupach, w których występują problemy z zachowaniem. Może być również wykorzystywana wtedy, gdy pojawi się problem wychowawczy lub związany z izolacją jakiegoś ucznia. Założeniem tej strategii jest stworzenie klimatu współodpowiedzialności za sytuację grupową. Podczas sesji nauczyciel pomaga uczniom:

- zidentyfikować problem,
- znaleźć i omówić wszystkie możliwości jego rozwiązania,
- ocenić potencjalne rozwiązania i wybrać rozwiązanie, które będzie wdrażane,
- w odpowiednim czasie dokonać ewaluacji.

Spotkania w kręgu (*Circle time session*)

Spotkania kręgu to systematyczne spotkania klasy, których celem jest umożliwienie uczniom refleksji na temat sytuacji i przeżyć mających miejsce w okresie poprzedzającym spotkanie. To również okazja do wymiany doświadczeń, wyrażenia obaw, radości, omówienia zagadnień interesujących grupę, a także świętowania wspólnych lub jednostkowych sukcesów.

Spotkania w kręgu mogą przebiegać według metody *rundka bez przymusu*. Polega ona na tym, że uczniowie siedzący w kręgu wypowiadają się po kolei, jednak tylko ci, którzy chcą zabrać głos. Gdy skończy się jedna runda wypowiedzi, następuje kolejna. Uczniowie, którzy wcześniej nie zabrali głosu, mogą poczuć się pewniej i zechcieć wypowiedzieć się w kolejnej rundzie.

Przebieg spotkań musi być poprzedzony ustaleniem reguł komunikacyjnych, w tym zachęcaniem uczniów do poszanowania rówieśników, nieprzerywania wypowiedzi, niewartościowanie odczuć i przeżyć innych, niewyśmiewania ich.

Systematyczne, kontynuowane w kolejnych latach edukacji spotkania tego typu, kształtują umiejętności interpersonalne uczniów, uwrażliwiają na potrzeby innych, umożliwiają dostrzeżenie perspektywy drugiej osoby, kształtują empatię. Nauczycielowi dają zaś okazję do orientowania się w sytuacji klasy, dostrzeżenia relacji między uczniami oraz pozycji ucznia niepełnosprawnego w obrębie społeczności.

Inną realizacją spotkań w kręgu mogą być spotkania dla konkretnych uczniów, którzy wykazują trudności w społecznym funkcjonowaniu w klasie, np. są wycofane, nie podejmują

aktywności, są izolowane. W tym przypadku celem jest określenie wzorców społecznego funkcjonowania w grupie, poznanie perspektywy ucznia, odnoszącej się do jego samopoczucia w klasie, do poziomu uczestnictwa we wspólnych aktywnościach, przekonania o tym, jaki jest stosunek innych uczniów do niego. Następnie przeprowadza się cykl spotkań, dotyczących na przykład takich kompetencji jak bycie dobrym słuchaczem, wypowiedzianie się na swój temat, określanie, nazywanie i wyrażanie uczuć, ale także radzenie sobie z negatywnymi zachowaniami ze strony innych, np. wyśmiewaniem, czy też przełamywanie barier komunikacyjnych, nieśmiałości. W powstałej grupie uczniowie ćwiczą konkretne umiejętności w warunkach przyjaznych i kontrolowanych. Kolejnym etapem jest włączenie wskazówek dotyczących wsparcia danego ucznia do pracy w sytuacjach klasowych, bazując na obserwacjach poczynionych w trakcie sesji tematycznych.

Krąg przyjaciół (*Circle of friends*)

Krąg przyjaciół może być pomocą dla uczniów wykazujących trudności w funkcjonowaniu ze względu na niepełnosprawność lub inne przyczyny, mogące powodować izolację społeczną, szczególnie w sytuacji dołączenia do zespołu klasowego.

Opiera się na budowaniu relacji między uczniami i tworzeniu sieci wsparcia, która następnie może przeistoczyć się w relację przyjaźni. Jest to proces inicjowany przez pedagogów, ale wymaga dobrowolnego zaangażowania się chętnych do współpracy uczniów. Założeniem jest przekonanie, że aktywny udział rówieśników w rozwiązywaniu problemów konkretnego ucznia ma większe znaczenie i siłę oddziaływania, niż zalecenia ze strony dorosłych.

Wykorzystanie tej strategii polega na poinformowaniu uczniów danej klasy o rodzaju wsparcia, którego potrzebuje dołączająca osoba oraz zaproszeniu ochotników do stworzenia sieci wsparcia. Utworzony tym samym krąg przyjaciół pomaga potrzebującemu uczniowi, angażuje go do uczestnictwa w rozmowach i wydarzeniach, służy pomocą np. poprzez opis słowny przestrzeni, osób, zachowań; asystuje w różnych sytuacjach, pomaga w poruszaniu się i docieraniu do celu. Funkcjonowanie kręgu przyjaciół uzależnione jest od wsparcia ze strony pedagogów – potrzebne są tu regularne, np. cotygodniowe spotkania, których celem będzie rozwiązywanie trudności, ale także wspólne świętowanie sukcesów i osiągnięć grupy.

Nauczyciel – istotny podmiot kształtujący relacje społeczne w klasie szkolnej

Podsumowanie

Zarysowane w skróty sposób strategie, metody i techniki, mogące pozytywnie wpływać na integrację społeczną uczniów z dysfunkcją wzroku z widzącymi rówieśnikami, będą skuteczne tylko wtedy,

Strategie interakcyjne i kooperacyjne przynoszą korzyści poznawcze i w zakresie kompetencji społecznych wszystkim uczniom: pełnosprawnym i niepełnosprawnym

gdy zyskają uznanie nauczycieli. Dzięki ich uważności, obserwacji i orientacji w stosunkach klasowych oraz zasobach uczniów, możliwy będzie właściwy dobór metod, tematów do przepracowania i zadań.

Najważniejszą zachętą do podejmowania wysiłku w tym zakresie jest fakt, iż realizowane strategie, metody i techniki okazują się korzystne dla całej społeczności uczniów – zarówno pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych, dając pozytywne rezultaty zarówno w zakresie przyswajania wiedzy, jak i kształtowania kompetencji społecznych.

Poprzez ich kooperacyjny, oparty na interakcjach charakter, mogą zapobiegać obu skrajnym zjawiskom: z jednej strony praktykom asymilacji osób niepełnosprawnych, którym nie towarzyszy należyta troska o faktyczną integrację społeczną, z drugiej – formowaniu w uczniach sprawnych wyłącznej postawy pomocowej względem osób niepełnosprawnych.

Literatura przedmiotu:

Aronson E., Patnoe S., *The jigsaw classroom*, Longman, New York 1997.

Björk, T., *Talar du med mig?: En studie om blindas tankar och erfarenheter kring icke-verbal kommunikation*, Stockholms Universitet, Stockholm 2009.

Johnson R. T., Johnson D., *An overview of cooperative learning*, [w:] J. Thousand, A. Villa, A. Nevin (red.), *Creativity and Collaborative Learning*, Brookes Press, Baltimore, 1994.

Kirenko J., Gindrich P., *Odkrywanie niepełnosprawności wzrokowej w nauczaniu włączającym*, Wydawnictwo Akademickie WSSP, Lublin 2007.

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

Meijer C. J. W. (red.), *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Literature Review, European Agency for Development In Special Needs Education, Brussels 2004.

Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2011/2012, GUS, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2012.

Pankowska K., *Drama – zabawa i myślenie*, COMUK, Warszawa 1990.

Social inclusion – Primary. Guide, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2011.

Social inclusion – Secondary. Guide, Royal National Institute of Blind People, Birmingham 2011.

Tendej J., *Uczymy się w szkole przez współdziałanie*, "Auxilium sociale. Wsparcie społeczne", 3/4 (2002).

Witczak-Nowotna J., *Sposoby wspomagania integracji społecznej uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] Witczak-Nowotna J. (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, BON UW, Warszawa 2010.