

WYCHOWANIE FIZYCZNE UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI. PRZEGLĄD BADAŃ

dr Anna Kienig*

Wprowadzenie

Z badań naukowych wynika, że jednym z uwarunkowań dobrostanu¹ człowieka jest aktywność fizyczna. Wróblewski [2015, s. 8] wskazuje, zgodnie z holistyczną koncepcją zdrowia, że „aktywność fizyczna jest jedną z ważniejszych strategii zachowań prozdrowotnych oraz czynnikiem mającym istotny wpływ na zdrowie, ponieważ zmniejsza niepokój, łagodzi objawy depresji i zwiększa odporność psychiczną w trudnych sytuacjach życiowych, a ponadto skutkuje poprawą nastroju, redukcją stresu i zwiększeniem poczucia własnej wartości”.

Wychowanie fizyczne jest definiowane w literaturze na wiele sposobów, natomiast definicja tego pojęcia w przypadku uczniów z niepełnosprawnością sprawia wiele trudności. W USA np. wychowanie fizyczne w odniesieniu do osób z niepełnosprawnościami definiuje się w trzech kategoriach rozwoju: a) sprawności fizycznej i ruchowej, b) podstawowych umiejętności i wzorców motorycznych oraz c) umiejętności w tańcu indywidualnym i grupowym, grach i sporcie.

W polskim systemie edukacji niewiele jest pozytywnych przykładów włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) w typowe zajęcia wychowania fizycznego w szkołach ogólnodostępnych, nie prowadzi się też badań w tym obszarze. Warto przypomnieć, że zgodnie z artykułem 23 Konwencji Praw Dziecka [1989, s. 9] „*dziecko psychicznie lub fizycznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa.*” (...) *Dziecko niepełnosprawne powinno mieć „skuteczny dostęp do oświaty, nauki, opieki zdrowotnej, opieki rehabilitacyjnej, przygotowania zawodowego oraz możliwości rekreacyjnych, realizowany w sposób prowadzący do osiągnięcia przez dziecko jak najwyższego stopnia zintegrowania ze społeczeństwem oraz osobistego rozwoju, w tym jego rozwoju kulturalnego i duchowego”.*

Przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 13 grudnia 2006 r., na mocy rezolucji nr 61/106 Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami „*podkreśla znaczenie, jakie dla osób niepełnosprawnych ma ich samodzielność i niezależność, potrzebę stwarzania im możliwości udziału w procesach decyzyjnych, a także znaczenie, jakie w tej mierze ma dostępność środowiska fizycznego, społecznego, gospodarczego i kulturalnego, opieki zdrowotnej, edukacji, informacji i komunikacji*” oraz wskazuje na „*prawo do edukacji na wszystkich poziomach, stworzenie włączającego systemu kształcenia, umożliwiającego*

* Wyższa Szkoła Wychowania Fizycznego i Turystyki w Białymstoku

¹ Współcześnie dobrostan to pojęcie psychologiczne - subiektywne postrzegane przez osobę poczucie szczęścia, pomyślności, zadowolenie ze stanu życia. Pojęcie dobrostanu związane jest z nowym paradygmatem, jaki pojawił się w psychologii w końcu ubiegłego wieku, zgodnie z którym o jakości życia człowieka decyduje nie tylko brak zaburzeń, ale koncentracja na zdrowiu psychicznym i tworzenie warunków zapobiegających zaburzeniom [Wojciechowska, 2011].

integrację dzieci i młodzieży niepełnosprawnych na wszystkich poziomach edukacji, wprowadzanie racjonalnych usprawnień, ułatwianie nauki alfabetu Braille'a, alternatywnego pisma, wspomagających i alternatywnych sposobów, środków i form komunikacji i orientacji oraz umiejętności poruszania się, ułatwianie nauki języka migowego i popieranie tożsamości językowej społeczności osób głuchych (art. 24).”

Wyjaśnienia wymaga także pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne”. W 2008 roku Zespół Ekspertów ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej zaproponował definicje specjalnych potrzeb rozwojowych (SPR) i edukacyjnych (SPE). Zgodnie z proponowaną klasyfikacją [Zaremba, 2014, s. 15]:

- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości,
- dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi to te, u których stwierdza się zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój.

Zespół Ekspertów przyjął również kryterium podziału, biorąc pod uwagę wiek:

- dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi (SPR) to dzieci od urodzenia do 3. roku życia,
- dzieci od 3. roku życia i młodzież do ukończenia nauki w szkole określa się mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W rozważaniach nad wychowaniem fizycznym uczniów z SPE najczęściej akcentowane są dwa elementy - z jednej strony potrzeby uczniów a z drugiej organizacja systemu edukacji.

W wielu pracach podkreśla się zróżnicowane i wielostronne możliwości szkolnego wychowania fizycznego - jest ono terenem rozwoju zarówno umiejętności motorycznych, czy sprawności fizycznych, ale również umiejętności społecznych. Osiągnięcia rozwojowe i edukacyjne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to nie tylko wynik wysiłków i umiejętności uczenia się, ale także wytrwałości, wiary w siebie i zachęty [Zaremba, 2014, s. 15]. Z doświadczeń wielu krajów wynika, iż szkolne wychowanie fizyczne jest najlepszym obszarem wraz z edukacją muzyczną i plastyczną ułatwiającą podejmowanie aktywności inkluzyjnych, jednym z pierwszych pól doświadczalnych do „eksperymentowania” w zakresie różnych strategii włączania uczniów z niepełnosprawnością do typowych zajęć szkolnych. Zaremba [2014, s. 15] zwróciła uwagę na dostosowanie systemu kształcenia dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do ich rzeczywistych potrzeb. Wymaga to przede wszystkim realnej, a nie tylko deklarowanej elastyczności programów wychowania fizycznego w szkołach oraz rzetelnego realizowania zasady indywidualizacji w nauczaniu. Warunkiem podstawowym jest wyposażenie nauczycieli wychowania fizycznego w umiejętności niezbędne w edukacji włączającej oraz (wzorem innych krajów) przygotowanie kompetentnych służb wspierających.

W wielu krajach od lat polityka edukacyjna ewoluowała w kierunku edukacji włączającej i zachęcania do włączania do głównego nurtu życia szkoły uczniów niepełnosprawnych [Tant i Watelain, 2016]. Deklaracja UNESCO z Salamanki z roku 1994

w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Wytyczne dla Działań wskazały, iż władze międzynarodowe zgadzają się, że edukacja włączająca nie jest po prostu umieszczaniem uczniów z niepełnosprawnościami w zwykłych szkołach, a raczej odnosi się do aktywnego uczestnictwa uczniów we wszystkich zajęciach, co zapewnia pełny rozwój ich potencjału poprzez dostęp do nauczania zgodnie z potrzebami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Często podkreśla się, że integracyjna edukacja uczniów z niepełnosprawnością ma na celu edukację wszystkich, także uczniów pełnosprawnych i całego środowiska szkolnego, które jest uważane za najlepsze miejsca do doświadczania różnorodności i uczenia się o sobie nawzajem. W idei inkluzji heterogeniczność nie jest problemem, ale szansą na przekształcenie szkół, aby lepiej były przygotowane do różnorodności uczniów. Rozwój tej filozofii edukacyjnej w połączeniu z rosnącą liczbą przepisów dotyczących inkluzji w wielu krajach doprowadził do zwiększenia liczby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, którzy uczestniczą w programie tradycyjnych środowisk edukacyjnych. Na uwagę zasługują dane z USA, gdzie według rocznego Raportu dla Kongresu na temat wdrożenia ustawy o kształceniu osób niepełnosprawnych z 2013 r. - w roku 2011 około 95% uczniów z niepełnosprawnościami uczęszczało do szkół publicznych, a ponad połowa z nich (61,1%) kształciło się w klasie ogólnej.

Inkluzja umożliwia wielu uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych osiągnięcie sukcesów akademickich i społecznych w środowiskach edukacyjnych ogólnodostępnych. Edukacja włączająca daje możliwość rozwoju pozytywnych postaw uczniów pełnosprawnych w stosunku do rówieśników z niepełnosprawnościami. Podkreśla się, że w pracy szkoły szczególnie zajęcia z takich przedmiotów jak muzyka, sztuka i wychowanie fizyczne mogą być najlepszym terenem do integracji uczniów z niepełnosprawnością. Inkluzja uczniów z SPE jest rozumiana w ostatnich latach jako subiektywne doświadczenie związane z poczuciem przynależności i akceptacji, z indywidualnymi interpretacjami, uczuciami, przekonaniami i percepcjami [Tanure i in., 2018, s. 152]. Prawidłowa inkluzja wiąże się z poczuciem przynależności, akceptacji i wartości w grupie [Stainback i Stainback, 1996]. Udział uczniów z niepełnosprawnościami w zajęciach wychowania fizycznego nie tylko optymalizuje ich fizyczne funkcjonowanie i nabywanie umiejętności motorycznych, ale też zwiększa poczucie przynależności do klasy lub szkolnej społeczności, stanowi wyjątkową okazję dla rozwoju społecznych zachowań uczniów i poprawia ich ogólne samopoczucie. Rogacka [2015, s. 20] wymienia wiele zalet szkolnego wychowania fizycznego: sprzyja harmonijnemu rozwojowi psychofizycznemu dzieci i młodzieży a także zachowaniu zdrowia obecnie i w dorosłym życiu; rozwija sprawność uczniów oraz kształtuje u nich, sprzyjające zdrowiu, całonocne nawyki aktywności ruchowej oraz postawy prozdrowotne. Szkolne wychowanie fizyczne umożliwia regularną aktywność fizyczną i tym samym pomaga zapobiegać licznym chorobom cywilizacyjnym i związanym z niewłaściwym trybem życia, w tym otyłości i wadom postawy. Wspomaga radzenie sobie ze stresem oraz służy zaspokojeniu różnorodnych potrzeb uczniów: szczególnie potrzeby ruchu i wyładowania energii, ale także kontaktu czy współzawodnictwa.

Badania podejmujące problem wychowania fizycznego uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami prowadzone są na świecie od wielu lat. Przegląd tych badań prowadzonych w różnych krajach pozwolił na wyodrębnienie dwóch kategorii tematycznych:

1. Perspektywy nauczycieli wychowania fizycznego.
2. Perspektywy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Dotychczas większość badań koncentrowała się na perspektywie nauczycieli wychowania fizycznego i ich postaw wobec włączania dzieci do typowych zajęć szkolnego wychowania fizycznego, natomiast w ostatnich latach pojawił się trend podejmowania badań w tym obszarze z perspektywy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich doświadczeń na lekcjach wychowania fizycznego w szkole.

1. Perspektywa nauczycieli wychowania fizycznego

Powszechnie uważa się i oczekuje, że nauczyciele powinni być facylitatorami procesu inkluzji i jednocześnie organizatorami integracyjnego środowiska edukacyjnego. Tant i Watelain [2016] dokonali przeglądu badań z całego świata na temat inkluzji w wychowaniu fizycznym na przestrzeni 40 lat (1975-2015). Analiza dotyczyła wyników 60 badań z całego świata a jej przedmiotem były a) czynniki, które mają wpływ na pozytywne i negatywne postawy i predyspozycje nauczycieli wychowania fizycznego wobec włączania uczniów niepełnosprawnych oraz b) czynniki, które w opinii nauczycieli mogą pozytywnie wpłynąć na włączenie uczniów z niepełnosprawnościami na lekcjach wychowania fizycznego.

Z dokonanego przeglądu wynika, że na postawy nauczycieli wobec inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami na typowych szkolnych lekcjach wychowania fizycznego nie miał wpływu ani poziom wykształcenia nauczycieli ani ich doświadczenia w prowadzeniu lekcji wychowania fizycznego. W większości badań nie stwierdzono związku także między wiekiem nauczycieli wychowania fizycznego a ich podejściem do inkluzji uczniów z niepełnosprawnościami. Wyjątkiem są wyniki badań Rizzo [1985] przeprowadzonych w grupie 194 amerykańskich nauczycieli wychowania fizycznego, z których wynika, że młodsi nauczyciele częściej wykazywali pozytywną postawę wobec włączania uczniów z niepełnosprawnościami w zajęcia z wychowania fizycznego w porównaniu ze starszymi kolegami.

Podobnie większość badań nie wykazała związku między płcią nauczyciela a jego podejściem do włączania do zajęć z wychowania fizycznego uczniów z SPE. Różnice wystąpiły natomiast w badaniach dotyczących postaw nauczycieli wychowania fizycznego wobec konkretnych rodzajów niepełnosprawności - nauczycielki były bardziej przychylnie niż nauczyciele tylko w odniesieniu do uczniów z niepełnosprawnościami fizycznymi lub fizycznymi trudnościami w uczeniu się.

Z wielu badań wynika, w przeciwieństwie do wcześniej omawianych czynników, że tym, co determinowało najsilniej postawę nauczycieli wobec uczniów z SPE była świadomość poziomu własnych kompetencji w zakresie pracy z nimi. Miało to znaczący wpływ na ich pozytywne nastawienie do integracji. Autorzy doszli do wniosku, że brak odpowiedniego przygotowania (zwłaszcza w zakresie dostosowanej aktywności ruchowej² i brak doświadczenia w nauczaniu z uczniami niepełnosprawnymi) czynniki, które negatywnie

² Dostosowana aktywność ruchowa (*Adapted Physical Education*) – jest najwyżej ocenianą, choć kosztowną formą wspierania edukacji inkluzyjnej w wychowaniu fizycznym. Polega na „integrowaniu różnych obszarów kultury fizycznej w jeden system oraz wykorzystaniu ich w sposób maksymalnie dostosowany do potrzeb i możliwości osób niepełnosprawnych. System ten dopełnia w pewnym stopniu wychowanie fizyczne i sport osób niepełnosprawnych oraz specjalne programy usprawniania ruchowego” [Maszczak, 2006; Kowalik, 2006].

wpłynęły na postawy nauczycieli wychowania fizycznego. W rzeczywistości nauczyciele, którzy wyżej oceniali swoje kompetencje w zakresie inkluzji (posiadający pewien poziom wiedzy i umiejętności kontrolowania integracji) mieli bardziej pozytywne nastawienie, ponieważ postrzegali włączanie uczniów z SPE do zwykłych zajęć wychowania fizycznego jako satysfakcjonujące i interesujące wyzwanie zawodowe. Natomiast niska ocena własnych kompetencji przez nauczycieli została uznana za główną przeszkodę w integracji. Nauczyciele wychowania fizycznego wierzyli, że mogą osiągnąć oczekiwane kompetencje, jeśli otrzymają bardziej odpowiednie szkolenia, więcej pomocy od specjalisty APE a program nauczania będzie bardziej eksponował i wspierał inkluzję. Badani nauczyciele wyrazili też opinie na temat szkoleń APE dla przyszłych nauczycieli. Co ciekawe wykazali, że późne szkolenie (podczas studiów magisterskich) bardziej pozytywnie i znacząco wpłynęło na postawy nauczycieli niż wczesne szkolenia (podczas studiów licencjackich).

Analiza innych czynników warunkujących postawy nauczycieli wobec inkluzji uczniów z SPE wykazała, że postawy te zależą również od specyficznych cech uczniów: od ich wieku lub poziomu klasy - uczniowie z niepełnosprawnościami w klasach niższych byli bardziej korzystnie postrzegani niż w klasach wyższych, jak też od rodzaju i stopnia zaawansowania niepełnosprawności ucznia. Chociaż nauczyciele WF byli bardziej pozytywnie nastawieni niż np. nauczyciele muzyki do włączania uczniów z zaburzeniami zachowania lub emocji, to jednak byli mniej skłonni do pracy z uczniami z zaburzeniami emocjonalnymi (takimi jak zachowania agresywne lub impulsywne, depresja, nadpobudliwość lub niedostosowanie społeczne), ponieważ uczniowie ci wymagali innej organizacji lekcji, odpowiedniego zarządzania klasą i zaangażowania nauczyciela w relacje między uczniami z SPE i uczniami pełnosprawnymi, a więc praca z nimi była trudniejszym wyzwaniem. Stopień niepełnosprawności był także czynnikiem warunkującym i wywołującym postawy nauczycieli - im poważniejsze zaburzenia, tym mniej postaw pozytywnych. Interesujące są wyniki badań dotyczące postaw badanych nauczycieli wobec uczniów z trudnościami w uczeniu – w większości były to postawy pozytywne. Zajęcia z wychowania fizycznego dla uczniów z trudnościami w uczeniu się (takich jak dysleksja, dysfazja lub dysortografia) wydawały się mniej trudne niż dla uczniów z niepełnosprawnością fizyczną, upośledzeniem czucia lub upośledzeniem umysłowym.

Potwierdza to przypuszczenie, iż kluczowym czynnikiem warunkującym postawy nauczycieli wobec inkluzji uczniów jest też poziom ich wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, a szczególnie z postępowania z uczniami o różnych cechach rozwojowych. Niestety nauczyciele uczestniczący w badaniach wskazywali, że wyższe uczelnie nie przygotowują w odpowiedni sposób nauczycieli do pracy z uczniami z SPE i nie szkolą ich w zakresie umiejętności wymaganych do włączenia wszystkich uczniów, a najczęściej spotykaną barierą są braki w przygotowaniu zawodowym.

Postawa nauczyciela wobec ucznia z SPE przekłada się na jego zachowania - nauczyciele o pozytywnym nastawieniu do inkluzji prezentowali wyższe oczekiwania pod względem osiągnięć motorycznych w stosunku do wszystkich uczniów (z niepełnosprawnościami i bez niepełnosprawności), dopuszczali też większą liczbę prób ćwiczeń, która wiązała się większymi możliwościami powodzenia dla wszystkich uczniów (z i bez niepełnosprawności). Nauczyciele, którzy preferowali integrację, dostosowali swoje

nauczanie do specyficznych potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami bez obniżania poziomu wymagań motorycznych.

Niepokojące są wyniki, które wskazały, że wzrost liczby uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkołach ogólnodostępnych nie wpłynął na zmianę treści programowych w obszarze wychowania fizycznego, nadal zdominowanych przez konkurencyjne sporty zespołowe i silny nacisk na wydajność, doskonałość i umiejętności techniczne. Z badań wynika, że taka tendencja w zakresie treści programowych zmniejsza, a nie poprawia możliwości niepełnosprawnych uczniów udziału w tych samych działaniach, co ich typowo rozwijających się rówieśników.

Lienert i in. [2001] przeprowadzili wywiady z trzydziestoma nauczycielami wychowania fizycznego z Niemiec i Stanów Zjednoczonych, aby ustalić obawy nauczycieli dotyczące włączenia uczniów z niepełnosprawnością fizyczną w wychowanie fizyczne. Nauczyciele amerykańscy prezentowali bardziej osobiste obawy dotyczące własnych kompetencji i codziennych wymagań, aby sprostać potrzebom uczniów z niepełnosprawnościami. Niektórzy nauczyciele w Stanach Zjednoczonych unikali bezpośredniego kontaktu z uczniami z niepełnosprawnościami, wyřęcali się paraprofesjonalistami.³ Niemieccy nauczyciele uważali, że bardzo ważne jest, aby mieć wybór, czy pracować z uczniami z SPE, czy nie. Z badań wynika, że wszyscy nauczyciele byli niezadowoleni z wyposażenia, sprzętu i wysokiego odsetka uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w swoich klasach. Współpraca w środowisku wspierającym była postrzegana przez nauczycieli w obu krajach jako bardzo ważna, a pozytywne skutki włączenia były znacznie większe niż skutki negatywne.

Z badań Jing i Ha [2012] przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania fizycznego z Hongkongu wynika, że przekonania dotyczące nauczania uczniów z niepełnosprawnościami mieszczą się na kontinuum - od życzliwego (pod wpływem satysfakcjonujących doświadczeń) przez ambiwalentny (wątpliwości co do korzyści integracji dla niektórych uczniów i wątpliwości co do własnej skuteczności) do niekorzystnego (sprzeciw wobec inkluzji studentów z poważnymi niepełnosprawnościami). Percepcja nauczycieli dotycząca inkluzji zależy głównie od poziomu i zakresu uczestnictwa w zajęciach wychowania fizycznego przez dzieci z niepełnosprawnościami oraz od poziomu działań wspierających i możliwości szkoleń. Większość nauczycieli z Hongkongu, podobnie jak i w innych krajach, podkreślała znaczenie doświadczenia zawodowego i specyficznej wiedzy z zakresu nauczania osób niepełnosprawnych, w tym dostrzegania różnic indywidualnych i dostosowania rodzaju ćwiczeń i poziomu wymagań do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. Doświadczeni nauczyciele wiedzą, jak radzić sobie z konkretnymi sytuacjami, które występują na ich zajęciach wychowania fizycznego. Traktują jednak uczniów z niepełnosprawnościami jako osoby o niskich umiejętnościach.

³ **Paraprofesjoniści** (*asystenci nauczyciela*) – są od wielu lat częścią systemu edukacji w wielu krajach. Stanowią część zespołu, który asystuje nauczycielom wychowania fizycznego w ich codziennej pracy. Do ich obowiązków należy tutoring, organizowanie spotkań i wspieranie, włączanie się do planów zarządzania zachowaniem uczniów, przygotowanie materiałów edukacyjnych i współpraca z nauczycielami. Funkcje te mogą pełnić zarówno tutorzy-rówieśnicy, jak też dorośli wolontariusze (rodzice, dziadkowie, starsze rodzeństwo, przyjaciele i inne osoby ze społeczności lokalnej, które mają czas wolny i są nastawione pozytywnie, a nawet entuzjastycznie do pracy z uczniami z SPE).

Nauczyciele zwrócili też uwagę na problem relacji między uczniami - nie wszyscy uczniowie z SPE są mile widziani na wspólnych zajęciach przez swoich pełnosprawnych rówieśników, niektórzy często śmieją się z nich i nękają ich. Wykluczające postawy uczniów bez niepełnosprawności w stosunku do niepełnosprawnych rówieśników sprawia, że nauczyciele mają trudności z wdrożeniem integracyjnego wychowania fizycznego. Czynniki najczęściej wymieniane przez nauczycieli jako utrudniające kształcenie przede wszystkim niepełnosprawnych uczniów, to duża liczba uczniów w klasie, ograniczony czas pracy na lekcjach, rodzaj i stopień niepełnosprawności ucznia, ale też brak motywacji wśród uczniów niepełnosprawnych do uczestniczenia w zajęciach z wychowania fizycznego i wykluczające postawy uczniów bez niepełnosprawności.

Rzeczywistość wychowania fizycznego sprzyjającego inkluzji nie zawsze jest zgodna z podstawowymi założeniami tradycyjnego wychowania fizycznego. Od postaw i inwencji nauczycieli zależy w dużej mierze powodzenie działań inkluzyjnych. Pocock i Miyahara [2017, s. 1-16.] zauważyły wyraźne różnice w postawach nauczycieli wychowania fizycznego wobec inkluzji w Nowej Zelandii - podczas gdy niektórzy byli pozytywnie nastawieni i przygotowani do włączania uczniów z niepełnosprawnościami do zajęć z wychowania fizycznego, inni nie byli chętni ani przygotowani do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zbadały praktyki edukacyjne nauczycieli przyczyniające się do integracji społecznej i fizycznej uczniów z niepełnosprawnościami na lekcjach wychowania fizycznego. Niektórzy nauczyciele ograniczali się do samodzielnego zbierania informacji o specyfice niepełnosprawności poszczególnych uczniów, inni analizowali możliwości edukacyjne podejmowania odpowiednich działań związanych z zarządzaniem zachowania uczniów, a jeszcze inni koncentrowali się na wyposażeniu szkół w specjalistyczny sprzęt, który ułatwiłby udział w lekcjach wychowania fizycznego uczniom z SPE. Oprócz poszerzania własnej wiedzy nauczyciele, w celu podniesienia poziomu nauczania, konsultowali pojawiające się problemy, jak też i nowe rozwiązania oraz współpracowali z innymi nauczycielami, asystentami nauczycieli, specjalistami, rodzicami i także z uczniami z SPE, co przyczyniło się w efekcie do rozwijania kompleksowej sieci wiedzy i wsparcia społecznego. Angażowali się również w opracowywanie indywidualnych planów edukacyjnych dla uczniów z SPE przy współpracy z fizjoterapeutami, terapeutami zajęciowymi i rodzicami.

Atmosfera w grupie, interakcje rówieśnicze i poczucie dobrostanu okazały się również ważnym celem działań edukacyjnych nauczycieli wychowania fizycznego, próbowali oni wzmocnić integrację społeczną uczniów z niepełnosprawnościami na swoich lekcjach. Poza fizycznym włączaniem ich w różne aktywności fizyczne, koncentrowali się na poprawie społecznego i psychologicznego dobrostanu uczniów z SPE, w szczególności na podnoszeniu poziomu samooceny, pewności siebie i poczucia własnej wartości. Stosowali strategię współpracy, poprzez uczenie kooperatywne zachęcali do interakcji i komunikacji, koordynowali interakcje między uczniami, promowali wspierające działania uczniów pełnosprawnych wobec ich niepełnosprawnych kolegów i zachęcali, by wszyscy uczniowie brali na siebie odpowiedzialność za wspólną naukę w ramach włączających lekcji wychowania fizycznego. Co ciekawe częściej takie działania podejmowali nauczyciele szkół podstawowych niż średnich.

Znaczenie wiedzy na temat rodzajów niepełnosprawności, ale też zrozumienia istoty różnic indywidualnych między uczniami podkreślali amerykańscy nauczyciele badani przez An i Meaney [2015]. Kluczowe dla ich pracy było zrozumienie swoich uczniów. Nauczyciele aktywnie angażowali się, aby poznać swoich uczniów przed rozpoczęciem przez nich lekcji, przeglądali dokumentację dotyczącą ich osiągnięć, komunikowali się z innymi nauczycielami (np. specjalistą APE, nauczycielami w klasie i nauczycielem edukacji specjalnej) oraz rodzicami uczniów z niepełnosprawnościami. Dostosowywali programy nauczania, strategie i instrukcje do indywidualnych potrzeb uczniów, modyfikowali własne działania, warunki środowiskowe i wyposażenie w sprzęt w celu zwiększenia możliwości edukacyjnych uczniów z SPE i ułatwienia im nauki w szkołach ogólnodostępnych. Działaniom tym przyświecał cel, by wszyscy uczniowie zwiększyli własną aktywność fizyczną i potencjalnie stali się osobami aktywnymi fizycznie.

2. Perspektywa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Perspektywa uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest znacznie rzadziej podejmowana w badaniach nad ich włączaniem w typowe lekcje wychowania fizycznego w ogólnodostępnej szkole. Przyczyną takiego stanu rzeczy są prawdopodobnie trudności metodologiczne, a przede wszystkim odpowiedni dobór metod i technik badawczych. Coraz częściej wskazuje jednak się na to, że w badaniach nad inkluzją nie można ograniczać się wyłącznie do opinii osób dorosłych (nauczycieli i rodziców) i że równie ważny jest tu głos samych uczniów. Haegele i Sutherland [2015] dokonali przeglądu badań jakościowych z lat 1995-2014 dotyczących opinii uczniów z zaburzeniami rozwoju na temat ich doświadczeń na lekcjach wychowania fizycznego. Wyniki badań zostały podzielone na trzy obszary: a) relacji z typowo rozwijającymi się rówieśnikami, b) relacji z nauczycielami wychowania fizycznego oraz c) perspektywy uczniów z SPE na temat inkluzji i wykluczenia.

a) relacje z typowo rozwijającymi się rówieśnikami

Najczęściej badana perspektywa uczniów z niepełnosprawnościami jest związana z interakcjami z typowo rozwijającymi się rówieśnikami. Interakcje rówieśnicze są postrzegane przez uczniów z niepełnosprawnościami jako istotne dla poczucia ich uczestnictwa w wychowaniu fizycznym. Niepokoi fakt, iż uczniowie z SPE zgłaszali częstsze interakcje społeczne na lekcjach wychowania fizycznego z nauczycielami wychowania fizycznego lub nauczycielami pomocniczymi niż z rówieśnikami. Interakcje z rówieśnikami obejmują interakcje pozytywne i negatywne. Uczniowie z SPE jako interakcje pozytywne postrzegali działania takie, jak cierpliwość, opiekuńczość, dzielenie się i wsparcie społeczne, utożsamiali je z rozwijaniem relacji przyjacielskich. Opisywano też niestety interakcje negatywne, takie jak zastraszanie i znęcanie się (*bullying*) przyjmujące różne formy: krzyku, wzywania i śmiechu czy też izolację społeczną (brak komunikacji z rówieśnikami). Powszechnie zgłaszane przez uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności jest też niestety poczucie bycia prześladowanym. Jest to sytuacja niekorzystna dla ich indywidualnego rozwoju, poczucia bezpieczeństwa i poczucia własnej wartości. Jeżeli nawet uczniowie niepełnosprawni wierzą we własne zdolności w zakresie aktywności fizycznej, to często są ignorowani z powodu swojej niepełnosprawności, nie dostrzega się ich możliwości. Rzadko też uczniowie pełnosprawni współdziałają z niepełnosprawnymi. Negatywne

interakcje doświadczane przez uczniów z SPE w trakcie lekcji wychowania fizycznego mogą powodować negatywne skojarzenia z aktywnością fizyczną także w pozaszkolnym życiu uczniów.

b) relacje z nauczycielami wychowania fizycznego

Na perspektywę uczestnictwa w zajęciach z edukacji fizycznej miało wpływ zachowanie nauczycieli wychowania fizycznego oraz interakcje z nauczycielami oceniane pozytywnie lub negatywnie. Uczniowie z ukrytymi niepełnosprawnościami obawiali się ich ujawnienia nauczycielom wychowania fizycznego ze względu na ich ewentualne konsekwencje, takich jak wykluczenie i marginalizacja. Brak zaufania do nauczycieli powodował, że nie brali pod uwagę tego, że ujawnienie niepełnosprawności było koniecznym środkiem ostrożności dla zapewnienia zdrowia i bezpieczeństwa. Niektórzy nauczyciele wychowania fizycznego w opinii uczniów z SPE nie dostrzegali potrzeb uczniów lub zaniedbywali je. Inni nauczyciele z kolei byli faworyzowani przez tych uczniów ze względu na zdolność do planowania działań dostosowanych do potrzeb wszystkich uczniów. Percepcja nauczycieli przez uczniów może również przyczyniać się do pozytywnych doświadczeń w zakresie edukacji fizycznej.

c) perspektywa uczniów z SPE na temat inkluzji i wykluczenia

Perspektywa uczniów została opisana na podstawie ich emocji związanych z inkluzją i wykluczeniem. W obszarze tym wyróżniono trzy kategorie: a) wymuszone wykluczenie, b) samowykluczenie oraz c) wymuszone włączenie. *Wymuszone wykluczenie* to uczniowska percepcja wykluczenia z aktywności fizycznej z powodu ograniczeń w środowisku materialnym czy też brakiem zainteresowania ze strony nauczyciela i pełnosprawnych rówieśników. *Samowykluczenie* występowało w sytuacjach, w których uczniowie sami decydowali o powstrzymaniu się od uczestnictwa w wychowaniu fizycznym. *Wymuszona integracja* opisuje sytuacje, w których uczniowie z niepełnosprawnościami uważali, że włączenie do zajęć było obowiązkowe bez względu na warunki, w jakich odbywały się aktywności fizyczne. Zmuszanie do uczestniczenia w edukacji fizycznej, zwłaszcza gdy działania nie są dostosowywane lub zmodyfikowane w celu zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych mogą mieć szkodliwe skutki, ponieważ niepełnosprawni uczniowie uważają, że są postrzegani przez rówieśników jako niezdolni do uczestniczenia we wszystkich aktywnościach fizycznych. Wpływa to negatywnie na ich samoocenę i poczucie własnej wartości. Dwa istotne elementy, które mogą mieć wpływ na pozytywne postrzeganie przez uczniów niepełnosprawnych satysfakcjonującego udziału w wychowaniu fizycznym to możliwość wyboru (aktywności lub środowiska uczenia się) i postawa nauczyciela.

Z badań Haegle i Sutherland [2015] wynika, że mimo wiedzy na temat integracji uczniowie niepełnosprawni nadal doświadczali sytuacji wykluczenia na lekcjach wychowania fizycznego, a także dyskryminacji ze strony rówieśników i zaniedbania ze strony nauczycieli. Jednak autorzy podkreślili również pozytywne doświadczenia inkluzji, związane przede wszystkim z pozytywnymi relacjami społecznymi z rówieśnikami i postawą nauczyciela.

Alves i in. [2018] badali doświadczenia brazylijskich uczniów z zaburzeniami widzenia z udziału w zajęciach wychowania fizycznego. Uczniowie ci nie korzystali w pełni z zajęć gimnastycznych z powodu braku odpowiedniego i dostosowanego sprzętu oraz

utrudnionego dostępu do miejsca ćwiczeń. W innym badaniu [Alves i Duarte, 2013] uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną lub upośledzeniem wzroku mieli również poczucie wykluczenia na lekcjach wf - skarżyli się na izolację społeczną oraz zaniedbanie ich potrzeb edukacyjnych. Wśród przyczyn ich złego samopoczucia wymieniano brak dostosowania środowiska materialnego, rodzajów aktywności i strategii nauczania do potrzeb uczniów z zaburzeniami widzenia. Mieli oni ponadto poczucie braku akceptacji dla ich udziału w zajęciach wychowania fizycznego zarówno ze strony pełnosprawnych rówieśników, jak też i nauczycieli.

Bebetsos i in. [2014] analizowali różnice w postawach 168 uczniów greckich szkół wobec niepełnosprawnych rówieśników uczęszczających na wspólne lekcje wychowania fizycznego ze względu na płeć uczniów. Z omawianych badań wynika, że dziewczęta mają bardziej przychylne nastawienie niż chłopcy w stosunku do rówieśników z niepełnosprawnościami, sugeruje się, że dziewczęta są bardziej odpowiedzialne w stosunku do osób niepełnosprawnych niż chłopcy. W greckich szkołach wprowadzono specjalny program edukacyjny dotyczący inkluzji uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Uczniowie bez niepełnosprawności uczą się podejścia do dzieci o różnych cechach, rozwijania empatii i akceptacji różnic indywidualnych między dziećmi, stają się bardziej świadome i uważne na potrzeby innych dzieci.

Zakończenie

W artykule dokonano analizy wyników badań z różnych krajów, których przedmiotem było funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcjach wychowania fizycznego w szkołach ogólnodostępnych. W systemach oświaty przewidziano szereg możliwości realizacji zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży, w tym dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami. W Polsce jak dotąd brak jest badań naukowych w tym obszarze, mimo, że problem inkluzji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach ogólnodostępnych jest coraz częściej podejmowany i uznawany za niezwykle ważny. Z informacji Ministerstwa Edukacji Narodowej [<https://men.gov.pl>] wynika, że:

- w 2018 r. rozpoczęła się realizacja rządowego programu Dostępność Plus. Program zawiera szeroki komponent edukacyjny obejmujący: kampanie świadomościowe, szkolenia kadr, opracowanie standardów dostępnej szkoły (Działanie pn. 200 dostępnych szkół), pilotaż Centrów Wsparcia Edukacji Włączającej (nowa rola szkół specjalnych i ośrodków) oraz rozwiązania polegające na zapewnieniu asystentów wspierających funkcjonowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,
- trwają prace nad międzyresortową Strategią na Rzecz Osób Niepełnosprawnych, w której ujęte są obszary związane z edukacją uczniów oraz dorosłych osób z niepełnosprawnościami,
- w 2017 r. podjęto prac nad opracowaniem nowego modelu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opartego na założeniach diagnozy funkcjonalnej; prace prowadzone są przez zespół ekspertów powołany przez Ministra Edukacji Narodowej i będą trwały do 30 czerwca 2019 r.,
- od VI 2018 r. MEN realizuje projekt pn. Wspieranie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce, realizowany w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej. Celem projektu jest opracowanie rekomendacji

działań, które służyć będą poprawie jakości edukacji włączającej w codziennej praktyce przedszkoli i szkół. Projekt realizowany jest we współpracy z Europejską Agencją ds. Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i potrwa do marca 2019 r.,

- w roku 2019 planowane jest opracowanie nowych rozwiązań legislacyjno-organizacyjnych w oparciu o wyniki prac zespołu ekspertów MEN oraz rekomendacji opracowanych w projekcie realizowanym we współpracy z Europejską Agencją.

Obok rozwiązań prawnych i systemowych konieczne jest prowadzenie badań naukowych w tym obszarze. Przedmiotem badań powinna być zarówno organizacja pracy z uczniami z SPE w szkołach ogólnodostępnych ale także potrzeby uczniów niepełnosprawnych w zakresie wychowania fizycznego, aby dowiedzieć się więcej o odpowiednich praktykach edukacyjnych. Badacze powinni również wziąć pod uwagę zmienne kontekstowe, które mogą wpływać na perspektywy uczniów i nauczycieli w stosunku do nich wychowania fizycznego. Wiedza o tym, jak uczniowie z zaburzeniami postrzegają cel wychowania fizycznego może prowadzić do lepszego zrozumienia tego, jakie są ich doświadczenia na lekcjach wychowania fizycznego w szkole i podczas aktywności fizycznej poza szkołą.

Bibliografia:

- Alves T. M. L., Haegele J. A. Duarte E. (2018) „*We can't do anything*”: *The experiences of students with visual impairments in physical education classes in Brazil*, British Journal of Visual Impairment, Vol. 36, No. 2.
- An J., Meaney K. S. (2015) *Inclusion Practices in Elementary Physical Education: A Social-cognitive Perspective*, International Journal of Disability, Development and Education, Vol. 62, No. 2.
- Bebetsos E., Derri V., Filippou F., Zetou E., Vernadakis N. (2014) *Elementary school children's behavior towards the inclusion of peers with disabilities, in mainstream physical education classes*, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 152.
- Haegele J. A., Sutherland S. (2015) *Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review*, Quest, Vol. 67, No. 3.
- Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Jing Q., Ha A. S. (2012) *Hong Kong Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Disabilities: A Qualitative Analysis*, Asian Social Science, Vol. 8.
- Konwencja o prawach dziecka* (1989) Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych (Dz. U. z dn. 23 grudnia 1991), <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka> [data dostępu: 01.02.2019].
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* (2006), www.unic.un.org.pl/dokumenty/Konwencja_Praw_Osob_Niepelnosprawnych.pdf [data dostępu: 03.02.2019].
- Kowalik S. (2006) *Kultura fizyczna osób z niepełnosprawnością. Dostosowana aktywność ruchowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Lienert C., Sherrill C., Myers B. (2001) *Physical educators' concerns about integrating children with disabilities: a cross-cultural comparison*, Adapted Physical Activity Quarterly, Vol. 18, No. 1.
- Maszczyk T. (2007) *O powinnościach nauczyciela wychowania fizycznego w edukacji inkluzyjnej*, Kultura Fizyczna, nr 9-10.
- O'Brien D., Kudláček M., Howe P. D. (2009) *A Contemporary Review Of English Language Literature On Inclusion Of Students With Disabilities In Physical Education: A European Perspective*, European Journal Of Adapted Physical Activity, Vol. 2, No. 1.
- Pocock T., Miyahara M. (2017) *Inclusion of students with disability in physical education: a qualitative meta-analysis*, International Journal of Inclusive Education, Vol. 22, No. 4.
- Rizzo T. L. (1985) *Attributes related to teachers' attitudes*, Perceptual and Motor Skills, Vol. 60, No. 3.

- Rogacka A. (2015) *Znaczenie aktywnego udziału uczniów w zajęciach wychowania fizycznego*, [w:] *Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna w bezpiecznej i przyjaznej szkole*, (red.) Piotr Wróblewski, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Stainback W., Stainback S. (1996) *Collaboration, support network and community construction*, [w:] *Inclusion: A guide for educators*, (ed.) Stainback W., Stainback S., P. H. Brookes Publishing Company, Baltimore, MD.
- Tant M., Watelain E. (2016) *Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): A teacher perspective*, *Educational Research Review*, No.19.
- Wojciechowska L. (2011) *Dobrostan psychiczny studenta w obliczu realizacji rozwojowych zadań społecznych, [w:] Zaburzenia w zachowaniu dzieci i młodzieży w kontekście trudnych sytuacji szkolnych i pozaszkolnych*, (red.) Borecka-Biernat D., Impuls, Kraków.
- Wróblewski P. (2015) *Zdrowy styl życia, aktywność fizyczna - holistyczne ujęcie zdrowia*, [w:] *Wychowanie fizyczne i edukacja zdrowotna w bezpiecznej i przyjaznej szkole*, (red.) Wróblewski P. P., Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Zaremba L. (2014) *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży*.

Streszczenie

Artykuł jest przeglądem badań przeprowadzonych w różnych krajach na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) na lekcjach wychowania fizycznego w szkole ogólnodostępnej. Z analizy zebranego materiału wynika, iż badania na ten temat częściej prowadzone są wśród nauczycieli wychowania fizycznego. Rzadziej badana jest perspektywa uczniów z SPE, niezależnie od stopnia i rodzaju ich niepełnosprawności.

Słowa kluczowe: wychowanie fizyczne, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacja włączająca

PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES. RESEARCH REVIEW

Summary

The article is a review of research conducted in different countries on the subject of education involving students with special educational needs (SEN) in physical education classes in a public school. The analysis of the collected material shows that research on this topic is more often conducted among teachers of physical education. The perspective of pupils with SEN is less often examined, regardless of the degree and type of their disability.

Key words: physical education, students with special needs, inclusive education