

Model ekologiczny w praktyce inkluzyjnej – perspektywa wsparcia procesu inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu

JOANNA DOROSZUK*

Uniwersytet Gdański, Instytut Badań Edukacyjnych

Model ekologiczny opisuje rozwój jednostki jako wynik interakcji pomiędzy różnymi systemami środowiskowymi, które na nią oddziałują. W perspektywie procesu inkluzji model ten koncentruje się na tworzeniu warunków, które pozwalają dzieciom z niepełnosprawnościami na pełne uczestnictwo w systemie edukacji ogólnodostępnej. W modelu ekologicznym podkreśla się zwłaszcza następujące kwestie: wdrażanie elastycznych i zróżnicowanych programów edukacyjnych; wspieranie nauczycieli w zdobywaniu kompetencji w zakresie pracy z dziećmi z różnorodnymi potrzebami; promowanie współpracy między nauczycielami, terapeutami, rodzicami i specjalistami, a także osadzenie działań w środowisku lokalnym. Ujęcie teoretyczne modelu ekologicznego stanowi o ramach analizy działania praktycznego – projektu wsparcia inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu, który jest realizowany w Gdańsku od 2022 roku. Pierwszym i głównym celem działania było utworzenie sieci wsparcia dla podmiotów realizujących edukację inkluzyjną, w której uczestniczą dzieci z niepełnosprawnością słuchu lub CODA. Projekt, którego analiza stanowi część artykułu, w wyniku dwuletnich działań diagnostycznych, doradczych, interwencyjnych, ewaluacyjnych oraz edukacyjnych ewoluował – z działań nakierowanych na ucznia na działania zorientowane na wybrane szkoły. Analiza realizowanych działań praktycznych w perspektywie

* E-mail: j.doroszuk@ibe.edu.pl joanna.doroszuk@ug.edu.pl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-4021>

modelu ekologicznego podkreśla znaczenie holistycznego podejścia do potrzeb dziecka, pozwala na identyfikację kluczowych interakcji między różnymi środowiskami, a także umożliwia lepsze zrozumienie wpływu otoczenia społecznego, co może zwiększyć skuteczność i trwałość interwencji.

SŁOWA KLUCZOWE: inkluzja, model ekologiczny, edukacja, rodzina, kultura Głuchych

The ecological model in inclusive practice: A perspective on supporting the inclusion process of children with hearing disabilities

The ecological model describes individual development as the result of interactions between various environmental systems that influence the individual. From the perspective of inclusion processes, this model focuses on creating conditions that enable children with disabilities to fully participate in the general education system. The key aspects emphasized include implementing flexible and diverse educational programs, supporting teachers in acquiring competencies for working with children with diverse needs, fostering collaboration among teachers, therapists, parents, and specialists, and embedding actions within the local community. The theoretical framework of the ecological model serves as the basis for analyzing the practical activities of the "Support Project for the Inclusion of Children with Hearing Disabilities," implemented in Gdańsk since 2022. The primary and overarching goal of this initiative was to establish a support network for entities engaged in inclusive education involving children with hearing disabilities or CODA. The project, analyzed in this article, evolved over two years – from actions focused on individual students to those oriented around selected schools – through diagnostic, advisory, intervention, evaluative, and educational activities. Analyzing the practical activities within the framework of the ecological model highlights the importance of a holistic approach to addressing

the needs of children. It enables the identification of key interactions between various environments and provides a deeper understanding of the influence of the social context, thereby potentially increasing the effectiveness and sustainability of interventions.

KEYWORDS: Inclusion, ecological model, education, family, Deaf culture

1. Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszego artykułu są założenia i działania realizowane w ramach projektu „Proces wsparcia inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu w Gdańsku”. Rozpoczęty w 2022 roku projekt jest wynikiem współpracy dyrekcji i psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznej, pracowników naukowych uniwersytetu oraz poradni Polskiego Związku Głuchych (PZG) przeznaczonej dla dzieci i młodzieży z zaburzeniami słuchu. Analiza działań praktycznych w perspektywie rozważań teoretycznych pozwala na ich wzajemne uzupełnienie, rozwój oraz optymalizację zarówno praktyki, jak i teorii, a także umożliwia świadome działanie badacza w różnych dziedzinach. Interpretacja wskazanego projektu proinkluzyjnego w perspektywie modelu ekologicznego Urie Bronfenbrennera ma na celu:

- ujawnienie różnic między tym, co zakłada model ekologiczny, a tym, co faktycznie dzieje się w środowisku edukacyjnym uczniów z niepełnosprawnością słuchu;
- pomoc w identyfikacji luk lub nieefektywności w realizacji założeń teoretycznych modelu ekologicznego w poszczególnych działaniach projektowych;
- wzbogacenie teorii o nowe wnioski i perspektywy wynikające z rzeczywistych doświadczeń;
- dostrzeżenie zależności i czynników, które mogą być pominięte w czysto teoretycznych rozważaniach lub praktycznych implementacjach.

Omawiany w niniejszym artykule projekt „Proces wsparcia inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu w Gdańsku” koncentruje się na budowie sieci wsparcia dla instytucji realizujących edukację włączającą, w której uczestniczą dzieci z niepełnosprawnością słuchu oraz dzieci CODA. Projekt powstał w odpowiedzi na potrzeby zgłaszane przez różnorodne grupy interesariuszy, w tym:

- rodziców dzieci z zaburzeniami słuchu, którzy zgłaszali trudności w wyborze odpowiedniej placówki edukacyjnej dla swoich dzieci, wynikające z braku szkół przeznaczonych dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu w Gdańsku;
- specjalistów z ośrodka dla dzieci niesłyszących dostrzegających konieczność rozszerzenia tradycyjnych form terapii słuchu i terapii logopedycznej o działania środowiskowe, szczególnie w kontekście społeczności szkolnych;
- pracowników naukowych stawiających pytania dotyczące procesu budowy środowiska inkluzyjnego, a także oceniających zasoby i kompetencje kadry pedagogicznej w Gdańsku w zakresie pracy z uczniami z niepełnosprawnością słuchu;
- dyrektorów oraz nauczycieli placówek edukacyjnych, którzy napotykali trudności w zapewnieniu optymalnego wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu już uczęszczających do ich szkół;
- pracowników Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Gdańska świadomych potrzeb uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli związanych z budowaniem skutecznego systemu wsparcia.

Projekt ten stanowi odpowiedź na złożoność wyzwań wynikających z inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu, integrując działania wielu podmiotów i umożliwiając ich współpracę w celu wypracowania długofalowych rozwiązań systemowych. Projekt jest realizowany od trzech lat.

W drugim roku realizacji projektu (drugi etap) jego nazwa została rozszerzona o podtytuł „Budowanie środowiska inkluzyjnego”. W trzecim roku realizacji projektu (trzeci etap) projekt zyskał kolejny podtytuł „Tworzenie szkół przyjaznych uczniowi z niepełnosprawnością słuchu”. Analiza działań projektowych w kontekście modelu ekologicznego zostanie poprzedzona teoretycznym uzasadnieniem zasadności integracji koncepcji inkluzji osób z niepełnosprawnością z teorią ekologiczno-środowiskową.

2. Model ekologiczny jako teoretyczne podłoże działań inkluzyjnych dotyczących uczniów z niepełnosprawnością słuchu

Model ekologiczny Bronfenbrennera pomaga zrozumieć, jak różne poziomy środowiska wpływają na jednostkę w kontekście jej rozwoju społecznego, emocjonalnego i poznawczego.

W modelu tym podkreśla się również, iż rozwój jednostki jest wynikiem interakcji między nią a otaczającym środowiskiem, ułożonym w pięciu współzależnych systemach: mikrosystemie, mezosystemie, egzosystemie, makrosystemie oraz chronosystemie (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Ponadto Bronfenbrenner (1979b) podkreśla, że rozwój jednostki ma charakter dynamiczny i wielowymiarowy oraz jest kształtowany przez wzajemne oddziaływanie czynników wewnętrznych, takich jak cechy osobiste, oraz zewnętrznych, czyli warunków środowiskowych. Istotność uwzględnienia zewnętrznych uwarunkowań wpływających na możliwości funkcjonowania jednostki oraz jej poziom aktywności społecznej, przy jednoczesnym poszanowaniu indywidualnych cech i potrzeb, jest również silnie akcentowana w biopsychospołecznym oraz całościowym modelu niepełnosprawności (Twardowski, 2019). Modele te, stanowiąc teoretyczne podstawy, wyznaczają kierunek działań związanych z procesem inkluzji.

Dla optymalnego wsparcia rozwoju oraz dobrostanu ucznia ważny jest poziom akceptacji oraz kompetencji jego rodziny rozumianej jako najważniejsze, ekologiczne środowisko rozwoju człowieka, a także pierwsze środowisko w życiu dziecka, w którym się uczy (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Odpowiedzialność za rozwój dziecka spoczywa w tej perspektywie na rodzicach (Negri i Castorina, 2014). Środowisko rodzinne wskazywane jest jako kluczowe dla rozwoju dziecka w większości modeli teoretycznych dotyczących wychowania. Ponadto w przypadku rodzin dzieci niesłyszących znaczące jest również i to, że rodzina stanowi podstawowe środowisko komunikacyjne dziecka, a także dokonuje kluczowych wyborów w obszarze jego terapii słyszenia (Jagoszewska, 2011).

W tym kontekście do pożądanych działań rodziców zalicza się: zaangażowanie w rozwiązywanie problemów rozwojowych dzieci, wypełnianie czasu wolnego wysokiej jakości aktywnościami, ustanowienie intensywnych interakcji komunikacyjnych oraz optymalnej współpracy z placówkami edukacyjnymi i terapeutycznymi (Steiner, Koegel i Koegel, 2012). W przypadku rodzin dzieci z niepełnosprawnością słuchu znaczącymi utrudnieniami mogą być:

- trudności komunikacyjne na linii:
 - rodzice komunikujący się w PJM – nauczyciel komunikujący się w j. polskim,
 - rodzic komunikujący się w PJM – dziecko zaimplantowane, uczące się j. polskiego,
 - rodzic komunikujący się w PJM – społeczność rodziców innych uczniów komunikująca się w j. polskim,
 - rodzic komunikujący się w PJM – środowisko lokalne,
 - rodzic komunikujący się w j. polskim – dziecko komunikujące się w PJM,

- rodzic komunikujący się w j. polskim – środowisko Głuchych,
- dziecko komunikujące się w PJM – inni uczniowie komunikujący się w j. polskim,
- dziecko komunikujące się w j. polskim (w procesie uczenia się tego języka oraz z trudnościami w rozumieniu, które jest zależne od warunków otoczenia) – nauczyciele oraz inni uczniowie biegle komunikujący się w j. polskim;
- zmniejszona oferta kulturalno-edukacyjna dla dzieci komunikujących się w PJM oraz dla ich rodzin (Łozińska i Rutkowski, 2017);
- dylematy rodziców dotyczące kanału komunikacyjnego dziecka, implantowania oraz rodzaju terapii (Bieńkowska i Zaborniak-Sobczak, 2014; Davidson, Lillo-Martin i Chen-Pichler, 2014).

Inkluzję edukacyjną dzieci z niepełnosprawnością słuchu w perspektywie wyzwań i możliwości analizuje Philip Adoyo (2007), odnosząc ją do kenijskiego systemu edukacji. Pomimo różnic systemowych oraz kulturowych autor opisuje wiele kwestii, które również w polskiej inkluzji edukacyjnej wymagają uważności oraz niejednokrotnie wsparcia:

- wysoka liczebność klas w szkołach ogólnodostępnych utrudniająca nauczycielowi koncentrację na trudnościach w rozumieniu języka mówionego dziecka z zaburzeniami słuchu;
- trudność w dostosowaniu programu edukacyjnego do specyficznych potrzeb dziecka z zaburzeniami słuchu (kwestia ta wydaje się istotna zwłaszcza w nauczaniu przedmiotowym);
- konieczność dostosowania egzaminów i sprawdzianów, tak aby pytania były zrozumiałe dla ucznia;
- różnorodne nastawienie nauczycieli szkół masowych do wykorzystywania języka migowego oraz konieczność wyedukowania ich w tym obszarze;

- niedobór tłumaczy języka migowego w systemie edukacyjnym;
- bariery językowe pomiędzy słyszącymi a niesłyszącymi uczniami komunikującymi się w różnych modalnościach.

Jednym z istotnych wyzwań w procesie inkluzji uczniów z niepełnosprawnością słuchu jest również trudność w pełnym wykorzystaniu potencjału kultury Głuchych w środowisku szkolnym oraz uznawaniu jej za wartość. Kultura Głuchych, będąc integralnym elementem tożsamości osób niesłyszących, często nie znajduje właściwego odzwierciedlenia w praktykach edukacyjnych. Brak odpowiedniego uwzględnienia tej perspektywy może prowadzić do marginalizacji unikalnych zasobów językowych i kulturowych społeczności Głuchych, co ogranicza możliwości budowania środowiska w pełni włączającego.

Podjęta analiza trudności związanych z inkluzją uczniów z niepełnosprawnością słuchu nie ma na celu podważania sensu działań włączających, lecz służy wskazaniu obszarów wymagających wsparcia. Celem takiego podejścia jest zaprojektowanie optymalnych strategii wspierających proces włączania uczniów z niepełnosprawnością słuchu oraz ich rodzin, umożliwiających efektywną realizację założeń edukacji inkluzyjnej.

Projektując działania wspierające proces inkluzji ucznia z niepełnosprawnością słuchu na podstawie modelu ekologicznego, należy przede wszystkim uwzględniać różnorodne uwarunkowania związane z jego zastosowaniem. Model ekologiczny opracowany przez Bronfenbrennera dostarcza ram teoretycznych, które pozwalają analizować wzajemne oddziaływanie jednostki i jej środowiska. Już w latach 80. XX w. wykorzystywano ten model w badaniach dotyczących sytuacji osób z niepełnosprawnością słuchu. Michael Harvey i Barry Dym (1988) wskazywali na złożoność oraz dynamiczny charakter sytuacji

osób niesłyszących, uwzględniając zarówno ich sposób funkcjonowania, jak i środowiskowe uwarunkowania poziomu aktywności społecznej. Współcześnie model ekologiczny znajduje zastosowanie nie tylko w analizie interakcji między jednostką a środowiskiem, ale również jako podstawa teoretyczna w procesach wspierania rozwoju i inkluzji. Coraz częściej łączony jest z kategorią *empowerment* (upełnomocnienia), co umożliwia wzmacnianie pozycji rodziców i uczniów w działaniach edukacyjnych oraz społecznych. Jak zauważają Diana Aprilia i Tjutju Soendari (2019), model ten odgrywa istotną rolę we wczesnym wspomaganiu rozwoju, wspierając rodziców w pełniejszym angażowaniu się w procesy edukacyjne i terapeutyczne ich dzieci. Uwrażliwia również na konieczność zapewnienia rodzicom optymalnego i dostosowanego do ich potrzeb wsparcia, co wynika z przeniesienia na nich znacznej części odpowiedzialności za drogę i osiągnięcia edukacyjne dziecka. Zastosowanie modelu ekologicznego w kontekście inkluzji odpowiada również na neoliberalne i rynkowe uwarunkowania procesów wsparcia, w których często poszukuje się efektywnych, a zarazem ekonomicznych rozwiązań. Jak zauważa Lisa Jo Rudy (2013), zaangażowanie rodziców stanowi niskokosztową, lecz niezwykle skuteczną formę wsparcia, która może znacząco przyczynić się do sukcesu procesu włączania dziecka z niepełnosprawnością słuchu w środowisko edukacyjne i społeczne.

Projektowanie działań proinkluzyjnych z uwzględnieniem założeń modelu ekologicznego odgrywa kluczową rolę również w kontekście wsparcia nauczycieli. Ich wiedza, kompetencje, a także postawy i cechy osobowościowe w istotny sposób wpływają na specyfikę funkcjonowania ucznia w środowisku klasowym. Jak wskazują Mingjiao Liu i in. (w druku) na podstawie badań dotyczących kształcenia nauczycieli, szczególne znaczenie ma uwzględnienie kontekstowych uwarunkowań ich pracy oraz sieci powiązań środowiskowych, w których funkcjonują. W tym uję-

ciu działania takie jak konsultacje i warsztaty poprzedzone obserwacją w warunkach szkolnych mogą być skutecznie dostosowane do indywidualnych potrzeb nauczycieli, przyczyniając się do bardziej efektywnej realizacji założeń edukacji włączającej.

Uwzględnienie tych perspektyw w projektowaniu działań wspierających proces inkluzji pozwala na bardziej kompleksowe podejście, które integruje teoretyczne podstawy modelu ekologicznego z praktycznymi aspektami włączania ucznia i jego rodziny w różnorodne konteksty środowiskowe.

3. Analiza projektu „Proces wsparcia inkluzji dzieci z niepełnosprawnością słuchu w Gdańsku” w perspektywie modelu ekologicznego

W celu rozpoznania środowiskowych zależności pomiędzy komponentami projektu jego analiza w perspektywie modelu ekologicznego Bronfenbrennera została wykonana według pojęć kategoryalnych oraz poszczególnych systemów.

3.1. Perspektywa pojęć kategoryalnych

Kategorie: proces, osoba, kontekst, czas stanowią podstawę ekologicznego modelu Bronfenbrennera, stąd jego skrócona nazwa PPCT pochodząca od angielskich słów: *process, person, context, time*. W celu wprowadzenia w specyfikę działań projektowych kategorie te posłużą jako ramy analizy założeń projektu, umożliwiając uporządkowane przedstawienie jego kluczowych elementów oraz wzajemnych zależności między nimi.

Proces

W modelu ekologicznym wskazywane są zwłaszcza procesy proksymalne rozumiane jako „siła napędowa rozwoju” (Michel, 2013, s. 161). Mają one znaczenie dla dynamicznych powiązań pomiędzy elementami śro-

dowiska. Zachodzące w toku realizacji działań projektowych procesy proksymalne były rekonstruowane ze względu na cykliczną ewaluację realizowanych działań oraz wprowadzane zmiany.

W projekcie zidentyfikowano następujące procesy proksymalne (w ujęciu chronologicznym):

- diagnozowanie potrzeb wybranych uczniów z niepełnosprawnością słuchu, ich społeczności klasowych oraz nauczycieli, a także potrzeb i zasobów wszystkich nauczycieli i specjalistów pracujących w gdańskich szkołach publicznych;
- wsparcie środowiska klasowego dwudziestu uczniów z zaburzeniami słuchu rozproszonych w gdańskich szkołach masowych i integracyjnych (etap 1);
- wspieranie rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów oraz nauczycieli w wybranych szkołach – nauka komunikacji w różnych modalnościach oraz otwartości komunikacyjnej na ucznia wykorzystującego język migowy (etap 2);
- wzmocnienie rad pedagogicznych w obszarze wiedzy i kompetencji dotyczących pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów z niepełnosprawnością słuchu (etapy 1–3);
- mediacje pomiędzy nauczycielami a rodzicami (etapy 1–3);
- wspieranie szkoły włączającej ucznia z niepełnosprawnością słuchu w kwestii zarządzania (etap 3).

Procesy te miały lub mają swoje odzwierciedlenie w następujących działaniach:

- cykl warsztatów dla klas/grup przedszkolnych dotyczących różnorodności komunikacyjnej oraz niwelowania barier komunikacyjnych;
- cykl warsztatów dla nauczycieli dotyczących różnorodności komunikacyjnej oraz niwelowania barier komunikacyjnych;

- program indywidualnych konsultacji dla rodziców;
- program indywidualnych konsultacji dla nauczycieli;
- szkolenia dla nauczycieli;
- wsparcie tłumacza PJM;
- konsultacje dla nauczycieli dotyczące metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchu oraz procesu jego włączania w grupę rówieśniczą;
- badanie ilościowe dotyczące potrzeb i zasobów nauczycieli gdańskich szkół publicznych w zakresie pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchu;
- szkolenie z podstaw PJM dla chętnych nauczycieli;
- film informujący o działaniach projektowych.

W realizacji projektu znaczący jest też proces zmian polegający na przejściu od działań interwencyjnych dotyczących wsparcia środowisk edukacyjnych konkretnych uczniów do działań profilaktycznych przygotowujących wybrane szkoły na przyjęcie ucznia z niepełnosprawnością słuchu.

Osoba

W tej kategorii odnotowuje się znaczące zróżnicowanie zarówno grup wspierających, jak i objętych wsparciem, co przekłada się na wysoką różnorodność realizowanych usług oraz ich dostosowanie do specyficznych potrzeb uczniów, nauczycieli, rodziców, gron pedagogicznych, a także społeczności klasowych i szkolnych. Zróżnicowanie uczestników projektu stanowi czynnik, który może istotnie wzbogacić jego przebieg i wyniki poprzez wniesienie różnorodnych perspektyw i doświadczeń. Jednocześnie różnorodność ta może generować wyzwania w zakresie zarządzania oraz koordynacji działań, co wymaga szczególnej uwagi i odpowiednich strategii współpracy. Szczegóły tego zjawiska przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1.
Zróżnicowanie osób biorących udział w projekcie

Grupa osób znaczących w działaniach projektowych	Cechy różnicujące	Konsekwencje zróżnicowania
Uczniowie z niepełno-sprawnością słuchu	• stopień ubytku słuchu • zaimplantowanie lub brak implantu • rozwój mowy oraz doświadczenia związane ze wspieraniem tego rozwoju • rozwój komunikacji niewerbalnej (PJM lub SJM) oraz doświadczenia związane ze wspieraniem tego rozwoju • głuchota lub brak niepełno-sprawności słuchu u rodziców ucznia • wszelkie sprzężenia niepełno-sprawności • dostęp do kultury Głuchych • cechy osobowościowe oraz zasoby społeczne	Wyzwania: • różnice w sposobach myślenia, używanym języku czy stylach pracy mogą zarówno wzbogacać dyskusje, jak i generować potencjalne trudności w porozumieniu • konieczność dostosowania procesów projektowych do różnych oczekiwań i poziomów zaangażowania uczestników
Rodzice uczniów z niepełno-sprawnością słuchu	• sprawność narządu słuchu • sposób komunikacji – język polski/PJM oraz poziom kompetencji komunikacyjnych • wiedza i kompetencje w obszarze wspierania rozwoju swojego dziecka • postawy rodzicielskie • cechy osobowościowe	

Grupa osób znaczących w działaniach projektowych	Cechy różnicujące	Konsekwencje zróżnicowania
Nauczyciele	• poziom wiedzy i kompetencji w obszarze pracy z uczniem z niepełnosprawnością słuchu • nastawienie do pracy z różnorodną, inkluzyjną grupą • świadomość zróżnicowania grupy uczniów z niepełnosprawnością słuchu pod kątem potrzeb, możliwości, stopnia rozumienia mowy oraz kompetencji komunikacyjnych • warunki pracy • cechy osobowościowe	Możliwości: • zróżnicowane perspektywy wynikające z odmiennych doświadczeń, wiedzy i kompetencji specjalistów realizujących działania oraz dyrektorów, nauczycieli i rodziców mogą sprzyjać generowaniu bardziej innowacyjnych rozwiązań • różnorodne umiejętności specjalistów pozwalają lepiej odpowiadać na wieloaspektowe potrzeby projektu • zróżnicowanie uczestników zwiększa szansę na opracowanie kompleksowych rozwiązań uwzględniających różne aspekty problematyki • dzięki różnorodności uczestników możliwe jest bardziej kompleksowe podejście do usuwania przeszkód w procesie inkluzji beneficjentów projektu
Inni uczniowie	• poziom wiedzy i kompetencji w obszarze komunikacji werbalnej i pozawerbalnej • indywidualne potrzeby • cechy osobowościowe	
Dyrektorzy szkół	• wiedza, kompetencje i zasoby w obszarze budowania środowiska inkluzyjnego • otwartość na innowacje i zmiany • specyfika kierowanego grona pedagogicznego oraz relacji między dyrekcją a gronem pedagogicznym • świadomość złożonych i zróżnicowanych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością słuchu	
Specjaliści realizujący działania projektowe	• wykształcenie: logopedzi, surdopedagodzy, pedagogzy specjaliści, neurologopedzi, psychologzy • praktyka zawodowa	

Źródło: opracowanie własne.

Kontekst

Jedną z przyczyn realizacji projektu jest brak szkoły przeznaczonej dla uczniów z niepełnosprawnością słuchu w Gdańsku. Zazwyczaj takich uczniów kierowano do ośrodków specjalistycznych w miastach ościennych, co pozbawiało ich możliwości edukacji w środowisku lokalnym. Rodzice dzieci z niepełnosprawnością słuchu niejednokrotnie spotykali się z nieoficjalną odmową przyjęcia ich dziecka do szkoły masowej oraz zniechęcaniem do podejmowania starań w tym zakresie.

Ważny kontekst dla działań projektowych tworzy również oddzielnie każda ze wspomaganych placówek. Różnią się one bowiem historią integracyjną oraz inkluzyjną, a także doświadczeniami z uczniami z niepełnosprawnością słuchu lub komunikującymi się niewerbalnie. Te różnice stanowią ważny punkt wyjścia w opracowywaniu spersonalizowanych strategii wsparcia i rozwoju kompetencji nauczycieli oraz społeczności szkolnych, uwzględniających lokalne uwarunkowania i potrzeby.

Czas

Kategoria ta związana jest z długością i częstotliwością oddziaływań wokół dziecka lub w placówce, dostosowywanych w miarę możliwości do indywidualnych potrzeb. Środowisko siedmiorga z dwudziestu uczniów objętych wsparciem w pierwszym etapie otrzymywało wsparcie również podczas drugiego etapu, kiedy większość oddziaływań koncentrowała się na wybranych placówkach edukacyjnych. Byli to uczniowie, którzy zmieniali środowisko edukacyjne, etap edukacji lub ich środowisko wymagało kontynuacji wsparcia ze względu na wielopoziomowe trudności dziecka lub zróżnicowane pod względem kompetencji środowisko nauczycieli. W klasach IV–VIII oraz w szkole ponadpodstawowej z uczniem pracuje wielu nauczycieli, którzy mogą potrzebować wsparcia, złasz-

cza że materiał dydaktyczny do opanowania przez ucznia nawarstwia się z każdym kolejnym rokiem edukacji.

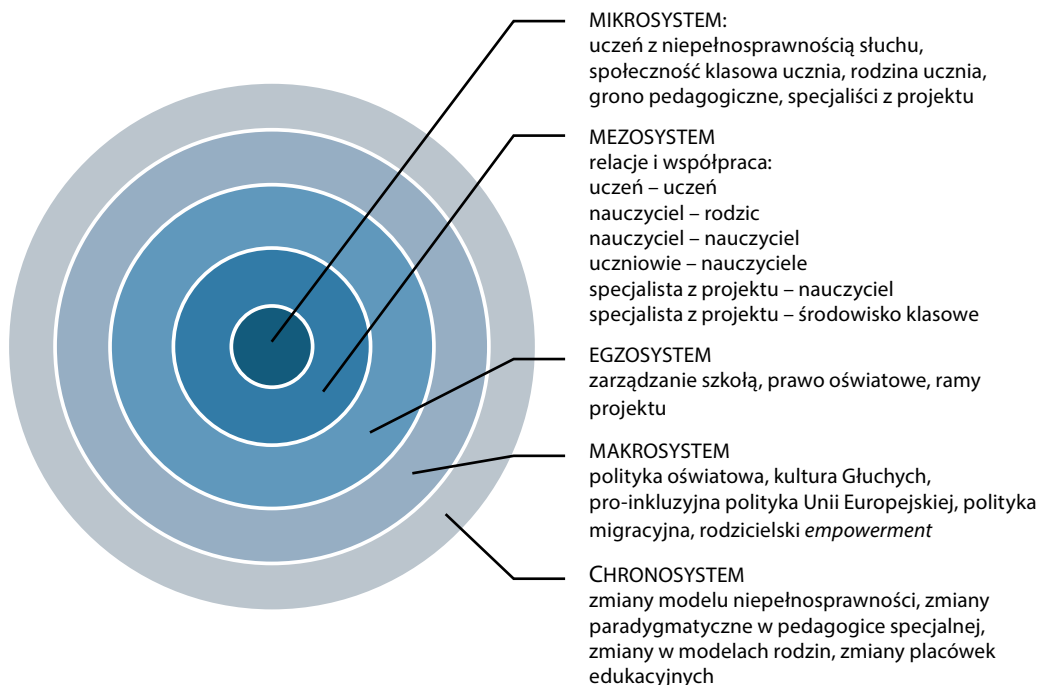
Według założeń projektu z upływem czasu oddziaływania mają być coraz mniejsze, a placówki przyjazne uczniom z niepełnosprawnością słuchu samodzielne w obszarze pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów z zaburzeniami słuchu oraz otwarte na różnorodność komunikacyjną.

3.2. Perspektywa systemowa

Analiza układów i zależności pomiędzy uczestnikami i realizatorami projektu oraz procesami o charakterze wewnętrznym i zewnętrznym pozwala zauważyć wielopłaszczyznowość realizowanych działań. Próbę uchwycenia poszczególnych systemów w opisywanym projekcie przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1.

Realizowane działania projektowe w ujęciu modelu ekologicznego Bronfenbrennera



Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 1 obrazuje podział na systemy środowiskowe podmiotów biorących udział w projekcie oraz zachodzące między nimi lub wpływające na nie procesy. Jednocześnie ukazuje, w jaki sposób różne poziomy środowiska wpływają na funkcjonowanie ucznia, a także na efektywność działań proinkluzyjnych.

W wyżej zaprezentowanych zależnościach systemowych znacząca jest wielopodmiotowość mikrosystemu, do którego okresowo dołączają również interesariusze zewnętrzni w postaci specjalistów z projektu. Mezosystem podkreśla natomiast znaczenie relacji i synergii między podmiotami, które są kluczowe dla efektywnej realizacji działań inkluzyjnych. Relacje te wspierane są dodatkowo przez działanie interesariuszy zewnętrznych (działania projektowe). Egzosystem obejmuje szersze struktury i ramy organizacyjne, takie jak: zarządzanie szkołą, prawo oświatowe czy zasady projektowe, które implikują warunki funkcjonowania szkoły i wpływają na decyzje dotyczące uczniów z niepełnosprawnością słuchu i ich społeczności klasowych. Elementy makrosystemu natomiast stanowią ramy wartości i norm, które kształtują podejście do edukacji inkluzyjnej i wspierania uczniów z niepełnosprawnością słuchu, co może rzutować np. na nastawienie nauczycieli do działań proponowanych przez realizatorów projektu. Chronosystem konstytuuje dynamiczny charakter procesów inkluzji, a także podkreśla konieczność dostosowywania działań do zmieniającego się kontekstu. Taki podział pozwala na całościowe spojrzenie na proces inkluzji, uwzględniające zarówno najbliższe otoczenie ucznia, jak i szerokie konteksty społeczne, polityczne i kulturowe. Umożliwia także identyfikację kluczowych relacji i czynników, które należy wziąć pod uwagę w projektowaniu działań wspierających.

4. Wnioski

Analiza działań praktycznych w kontekście teorii ekologicznej Bronfenbrennera pozwala na wzajemne uzupełnienie, rozwój oraz optymalizację zarówno praktyki, jak i teorii. Stanowi kluczowe narzędzie dla badaczy i praktyków dążących do efektywniejszego i bardziej świadomego działania w różnych dziedzinach, w tym w obszarze edukacji włączającej. Nawiązując do wskazanych we wstępie celów interpretacji projektu proinkluzyjnego w perspektywie modelu ekologicznego, można wyciągnąć następujące wnioski dotyczące kwestii takich jak:

1. Relacje w mikrosystemie

Proces budowania relacji teoretycznie ma miejsce pomiędzy wszystkimi podmiotami mikrosystemu, jednak w praktyce integracja terytorialna okazuje się niewystarczająca. Budowanie relacji i współpracy wymaga świadomego wsparcia oraz przemyślanej organizacji działań. Bariery komunikacyjne i kulturowe stanowią istotne wyzwanie, które blokuje spontaniczne akty komunikacyjne i zakłóca naturalny proces kształtowania relacji. Oznacza to konieczność wprowadzenia bardziej zróżnicowanych strategii wspierających komunikację i wzajemne zrozumienie.

2. Kontekst edukacyjny

Odwołanie się do specyficznego kontekstu środowiska edukacyjnego – zgodnie z założeniami modelu ekologicznego – pozwoliło uwzględnić unikalne cechy, potrzeby oraz specyfikę funkcjonowania i zarządzania poszczególnymi szkołami. W efekcie działania realizowane w ramach projektu różniły się zarówno charakterem, jak i częstotliwością, co zwiększyło ich adekwatność względem rzeczywistych potrzeb danej społeczności szkolnej.

3. Sfery zewnętrzne w modelu ekologicznym

Uwzględnienie w projekcie sfer zewnętrznych modelu ekologicznego, czyli egzosystemu, makrosystemu oraz chronosystemu, umożliwiło stworzenie bardziej kompleksowego podejścia do procesu inkluzji. Analiza tych sfer pozwoliła uwzględnić nie tylko bezpośrednie interakcje w środowisku ucznia, ale również wpływ szerszych struktur organizacyjnych, politycznych i kulturowych oraz dynamicznie zmieniających się uwarunkowań społecznych i edukacyjnych.

4. Luki w realizacji projektu

Ewaluacja projektu przeprowadzona po drugim etapie jego realizacji w perspektywie modelu ekologicznego pozwoliła na zidentyfikowanie luk w dotychczasowych działaniach. W szczególności zwrócono uwagę na niedostateczne wsparcie dla procesu zarządzania szkołami włączającymi. Niewystarczające zaangażowanie dyrekcji placówek w działania projektowe wskazuje na konieczność bardziej systematycznego podejścia do wspierania kadry zarządzającej w przyszłych etapach projektu.

Projekt stanowi próbę systemowego ukonstytuowania wsparcia procesu inkluzji uczniów z zaburzeniami słuchu. Jego celem jest nie tylko zmniejszenie odpowiedzialności spoczywającej na rodzicach, ale także pobudzanie ich zaangażowania oraz wspieranie rozwoju ich kompetencji w obszarze edukacji włączającej. Jednocześnie projekt podkreśla znaczenie wielowymiarowego podejścia do inkluzji, uwzględniającego zarówno relacje bezpośrednie, jak i szerokie uwarunkowania systemowe. Wyniki projektu wskazują na potrzebę kontynuacji działań z uwzględnieniem wniosków z dotychczasowych etapów, co pozwoli na dalsze doskonalenie praktyk inkluzyjnych oraz budowanie bardziej spójnych strategii wsparcia.

Bibliografia

- Adoyo, P.O. (2007). Educating Deaf Children in an Inclusive Setting in Kenya: Challenges and Considerations. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(2). Pobrano z <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol2/iss2/8>
- Aprilia, I.D. i Soendari, T. (2019). Ecological model in empowering families of children with special needs. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 214, 90–94. DOI: <https://doi.org/10.2991/ices-18.2019.22>.
- Bieńkowska, K. i Zaborniak-Sobczak, M. (2014). Wsparcie społeczne i jego związek z kształtowaniem się postaw rodzicielskich wobec dzieci z wadą słuchu. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 13, 135–152.
- Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979b). Context of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>.
- Bronfenbrenner, U. i Morris, P.A. (2006). The bioecological model of human development. W: R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (wyd. 6) (s. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Davidson, K., Lillo-Martin, D. i Chen-Pichler, D. (2014). Spoken English language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 238–250. DOI: <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>.
- Harvey, M.A. i Dym, B. (1988). An ecological perspective on deafness. *JADARA*, 21(3). Pobrano z <https://repository.wcsu.edu/jadara/vol21/iss3/6>
- Jagoszewska, I. (2011). Rola rodziców w rozwoju dziecka niesłyszącego. *Wycho-
wanie w Rodzinie*, 4, 49–62.
- Liu, M., Wang, H., Shi, H., Zhang, B., Sun, X. i Wang, J. (w druku). Examining the personal growth of college teacher educators through the lens of human development ecology: An approach utilizing artificial neural networks (ANNs) modelling. *Heliyon*.

- Łozińska, S. i Rutkowski, P. (2017). Język migowy źródłem pamięci społecznej Głuchych. *Horyzonty Wychowania*, 16(38), 91–108. DOI: <https://doi.org/10.17399/HW.2017.163806>.
- Michel, M. (2013). Swoistość adaptabilności i przewidywanie rezyliencji u „młodych bezdomnych” w lokalnym systemie profilaktyki i resocjalizacji w kontekście ekologicznego modelu Urie Bronfenbrennera. *Resocjalizacja Polska*, 4, 153–168.
- Negri, L.M., i Castorina, L.L. (2014). Family adaptation to a diagnosis of autism spectrum disorder. W: V.B. Patel, V.R. Preedy i C.R. Martin (red.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (s. 149–174). New York (NY): Springer.
- Rudy, L.J. (2013). Should parents provide their own children’s autism therapy? *Journal of Education Technology*, 5(2). DOI: <https://doi.org/10.23887/jet.v5i2.34313>.
- Steiner, A.M., Koegel, L.K. i Koegel, R.L. (2012). Issues and theoretical constructs regarding parent education for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(6), 1218–1227.
- Twardowski, A. (2019). Kontrowersje wokół społecznego modelu niepełnosprawności. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 2(16), 7–23.