

Jarosław Bąbka

W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych

Niepełnosprawność nr 3, 78-92

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Jarosław Bąbka

W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych

Wprowadzenie

U podstaw rozważań dotyczących wyznaczników społecznej integracji znajduje się wizja społeczeństwa oraz miejsce, jakie w nim zajmują osoby niepełnosprawne oraz pełnosprawne. Chodzi o to, na ile obie grupy będą obcować z sobą w sytuacjach egzystencjalnych na zasadach współzależności i współpracy, a na ile będą funkcjonowały obok siebie z różnym stopniem poszanowania prawa do respektowania własnej odrębności. Integracja to wspólnota wartości, norm, dążeń i działań. Henry Armond Giroux (1994, s. 413–434) i Zygmunt Bauman (2006, s. 260–308), znawcy problematyki współczesnego świata, uważają, że pomiędzy członkami społeczeństwa coraz częściej zaznaczają się różnice pod względem wartości, norm, dążeń itp. Może to im utrudniać akceptację tych samych wartości i norm, a tym samym osłabiać poczucie wspólnoty oraz społecznej integracji. Wynika z tego, że wspólnota wartości i norm jest istotną, ale nie jedyną kategorią, na podstawie której można wnioskować o integracji społecznej. Przegląd naukowego dorobku pozwala ukazać kategorie pojęciowe wykorzystane w badaniach dotyczących społecznej integracji, którą ujmowano w trzech aspektach: jako nurt przemian społecznych, system kształcenia oraz rodzaj relacji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. W opracowaniu przyjęto, że współpraca odpowiada typowi integracji funkcjonalnej, wyróżnionej przez W.S. Landeckera (za: Turowski 2001, s. 130–132) i może stanowić wskaźnik integracji społecznej wart naukowych poszukiwań. Zaprezentowany kierunek myślenia wpisuje się w wyzwanie współczesnej pedagogiki specjalnej. Zdaniem M. Chodkowskiej (1999, s. 38) są potrzebne badania dotyczące integracji funkcjonalnej pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Na gruncie pedagogiki specjalnej problem integracji funkcjonalnej nie był podejmowany. Tym bardziej w dobie kryzysu wartości i relacji międzyludzkich istnieje potrzeba podkreślenia znaczenia istoty

współzależności pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi, współuczestnictwa, współdecydowania oraz współpracy w wielu dziedzinach życia. Władysław Dykik podkreślał, że integracja społeczna jest „ideologią partnerskiego współuczestnictwa i współdziałania «wszystkich dla wszystkich»”.

Niniejszy tekst należy traktować jedynie jako przyczynek do poszukiwania nowych sposobów myślenia o zagadnieniu społecznej integracji, które ciągle jest aktualne. Dopelnienie rozważań stanowi egzemplifikacja dwóch analiz materiału obserwacyjnego dotyczącego współpracy uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w sytuacji zadaniowej. Przykład udanej i nieudanej współpracy wśród uczniów świadczy o tym, że w szkołach realizujących ideę społecznej integracji warto położyć nacisk na uczenie wychowanków współpracy. Tacy autorzy, jak M. Deutch (2005, s. 21–40), R.M. Gillies (2007, s. 29–40) oraz R. Slavin (1983, s. 89–101), uważają, że doświadczanie przez ludzi współzależności i współpracy sprzyja okazywaniu sobie pomocy, sympatii, komunikowaniu się, co prowadzi do wzrostu między nimi spójności w grupie, a tym samym społecznej integracji.

Wybrane aspekty społecznej integracji w polskiej literaturze przedmiotu

Rozwój idei integracji niepełnosprawnych oraz pełnosprawnych w Polsce w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego stulecia spowodował zarówno wzrost zainteresowania się problematyką kształcenia obu grup, jak i badania relacji społecznych pomiędzy nimi. Na gruncie pedagogiki specjalnej istnieje wiele opracowań, które dotyczą szeroko ujmowanej idei społecznej integracji. Jedne z nich dotyczą kwestii organizacji integracyjnego kształcenia, a inne wpisują się w problematykę przejawów społecznej integracji. Warto podkreślić, że wcześniej pedagogika specjalna nie dysponowała wystarczającym teoretycznym zapleczem, które można byłoby wykorzystać w procesie organizacji integracyjnego kształcenia, ani badaniami zachowań społecznych pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Realizacja założeń idei społecznej integracji wymagała przemian w podejściu do osób o odmiennych możliwościach psychofizycznych, ukazywania podobieństw z pełnosprawnymi, a także poszukiwania zasad organizacji kształcenia sprzyjających przesuwaniu akcentu z masowości na indywidualność, przedmiotowości na podmiotowość, unifikacji wychowanków na wspomaganie rozwoju na miarę ich możliwości. Wzrost zainteresowania społeczną integracją wymagał przetransponowania dorobku socjologii, np. w zakresie teorii integracji oraz małych grup społecznych, co wiązało się z powstaniem nurtu socjopedagogiki specjalnej (Chodkowska 1999, s. 31). Przyjęto, że integracja społeczna jest procesem łączenia się części albo członków w całość. Zdaniem J. Turowskiego (2001, s. 129) procesy integracji w społeczeństwie wyrażają się w takich interakcjach pomiędzy ludźmi, które prowadzą do ich

powiązania, kooperacji, koegzystencji, dostosowania się czy też rozwiązywania konfliktów. Współcześnie na gruncie pedagogiki specjalnej istnieje wiele opracowań, które dotyczą idei społecznej integracji, ujmowanej jako nurt przemian, system kształcenia oraz rodzaj relacji społecznych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Nie sposób przywołać wszystkich opracowań na ten temat. W artykule skoncentruję się jedynie na wybranych pozycjach monograficznych, które ukazały się po roku 1990, w związku ze zmianami systemowymi w Polsce. Istniejący dorobek na temat społecznej integracji można usystematyzować oraz wyodrębnić w nim kilka nurtów: metateoretyczny, konceptualizacyjny oraz empiryczny. Znaczący wkład w rozwój problematyki społecznej integracji stanowią prace o charakterze metateoretycznym, w których podnosi się ogólne założenia związane z wielowymiarowością idei społecznej integracji (zob. Chodkowska 2002, 2004; Krause 2000; Mikulski, Auleytner 1996; Ossowski 1999; Szumski 2006).

Konceptualizacja idei społecznej integracji została dokonana w opracowaniach na temat kształcenia osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz na różnych etapach edukacji (zob. Al-Khamisy 2006; Bąbka 2001; Bogucka, Kościelska 1994; Dryżałowska 2007; Lis-Kujawski 2010; Zamkowska 2000 i inni). Nurt empiryczny stanowią prace, w których ukazuje się efekty związane z realizacją idei społecznej integracji w Polsce. Badacze wykorzystują różne kategorie analityczne, za pomocą których można określić efektywność realizacji idei społecznej integracji, np. wyniki w nauce, poziom przystosowania, relacje społeczne, szeroko pojmowane kompetencje społeczne wychowanków korzystających z form edukacji integracyjnej (Baranowicz 2006; Barłóg 2001; Chrzanowska 2010; Ochonenko, Miłkowska 2005; Sakowicz-Boboryko 1999; Zamkowska 2009 i inni). W empirycznym nurcie opracowań, który odnosi się do środowiska szkolnego, istotnym wskaźnikiem społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych jest ich pozycja w strukturze grupy (zob. Bąbka 2001; Dryżałowska 2007; Nowicka 2001; Lipińska-Lokś 2006; Zamkowska 2009 i inni). Relacje społeczne pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w zdecydowanej większości były badane z wykorzystaniem metody socjometrycznej oraz odnosiły się do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Niewiele jest na ten temat badań z udziałem dorastających oraz młodzieży. O integracji społecznej można też wnioskować na podstawie sytuacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz ich funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych w środowisku lokalnym (zob. Juros, Otrębski 1997; Ostrowska i in. 2001; Trzebińska 2007 i inni). Niezaprzeczalną wartością opracowań jest to, że stanowią one próbę ukazania przejawów społecznej integracji osób niepełnosprawnych.

Integracja funkcjonalna jako zaniedbany obszar badania relacji społecznych pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi

Znawcy teorii integracji, w tym J. Turowski (2001, s. 130–131), W. Jacher (1999, s. 65–66), odwołują się do koncepcji W.S. Landeckera, który wyróżnił cztery zakresy życia grupowego oraz cztery typy integracji: kulturową, normatywną, komunikacyjną i funkcjonalną. Na przykładzie zgodności lub rozbieżności w dziedzinie uznawanych i realizowanych wzorów zachowań przez członków grupy można wnioskować o integracji kulturowej. Zgodność lub rozbieżność w zakresie wartości i norm wiąże się z integracją normatywną. Natomiast integracja komunikacyjna odnosi się do stopnia intensywności kontaktów społecznych pomiędzy członkami społeczności, które polegają na wymianie znaczeń i informacji w grupie. Stopień zależności pomiędzy ludźmi, którzy wymieniają między sobą świadczenia i usługi w grupie, świadczy o integracji funkcjonalnej. Pełna integracja zachodzi wtedy, kiedy stopnie zintegrowania w poszczególnych sferach, np. grupy czy społeczeństwa, są skorelowane i znajdują się na tym samym poziomie (Turowski 2001, s. 130).

Wyróżnione typy integracji: kulturowa, normatywna, komunikacyjna, funkcjonalna zostały w pedagogice specjalnej w różnym stopniu poddane badawczym eksploracjom. Omówionym różnym rodzajom integracji społecznej można przyporządkować określone kategorie analityczne. Na przykład o integracji kulturowej można wnioskować na podstawie wzorów zachowań czy stylu życia. Integrację normatywną można określić poprzez analizę wartości i norm. Natomiast o integracji komunikacyjnej da się wnioskować na podstawie stosunków społecznych oraz pozycji społecznej jednostki w grupie. Na gruncie pedagogiki specjalnej integracja komunikacyjna stanowi najczęściej analizowany obszar społecznej integracji. Z dokonanego przeglądu badań wynika, że o społecznej integracji niepełnosprawnych i pełnosprawnych w środowisku szkolnym wnioskowano na podstawie pozycji społecznej w grupie. Chodzi o to, że struktura socjometryczna¹ oddaje sieć atrakcyjności interpersonalnej, z której można wnioskować o tendencjach zbliżania się ludzi do siebie bądź unikania siebie nawzajem (Miaka 1998, s. 114). Zdaniem W. Jachera (1999, s. 67) o integracji komunikacyjnej można wnioskować na podstawie kontaktów społecznych w grupie, a w szczególności ich częstotliwości, liczby wyborów i odrzuceń w grupie, liczby osób izolowanych społecznie w danej wspólnocie. Tego typu badania mają dużą wartość poznawczą, ale nie oddają dynamiki procesów grupowych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Jeśli chodzi o integrację funkcjonalną, to na gruncie pe-

¹ Warto podkreślić, że sam sposób sformułowania pytań może modyfikować wiedzę na temat struktury socjometrycznej i atrakcyjności interpersonalnej, np. Kogo zaprosiłbyś na urodziny? Z kim chciałbyś przygotować makietę miasta? W pierwszym przypadku bardziej istotne dla wybierającego są stosunki międzyludzkie, a w drugim przypadku ważne są orientacja zadaniowa i umiejętność współpracy.

dagogiki zaznacza się wyraźna luka, zarówno pod kątem opracowań teoretycznych, jak i badań. Integracja funkcjonalna polega na tym, że pomiędzy osobami pełnosprawnymi oraz niepełnosprawnymi zachodzi współzależność, która może wyrażać się w różnych formach aktywności podejmowanych przez jednych na rzecz drugich. Władysław Jacher (1999, s. 65–66) wiąże integrację funkcjonalną ze stopniem współzależności wśród współdziałających jednostek w systemie. Taki model relacji społecznych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi nie był analizowany na gruncie pedagogiki specjalnej. Warto podkreślić, że pojęcie integracji funkcjonalnej jest różnie definiowane (por. Dryżałowska 2007, s. 85; Dykcik 2001, s. 371). Najpełniej istotę integracji funkcjonalnej ujmuje A. Hulek. Autor uważa, że polega ona na uczestnictwie niepełnosprawnych w życiu grupy i takiej częstotliwości kontaktów, jakich wymaga sytuacja. Warto podkreślić, że badacz wiąże integrację funkcjonalną z szeroko pojętym współdziałaniem niepełnosprawnych z otoczeniem społecznym (Hulek 1988, s. 14).

Na użytek niniejszego opracowania przyjęto, że integracja funkcjonalna stanowi zaniedbany typ integracji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Kategorią analityczną umożliwiającą poszukiwanie nowych sposobów badania integracji funkcjonalnej jest współzależność oraz współdziałanie (Bąbka 2010). Trudno jest sobie wyobrazić zarówno współczesne społeczeństwa, jak i działające w nich instytucje bez wyraźnego podziału pracy oraz korespondencji uzyskiwanych przez ludzi wyników. Oznacza to, że człowiek łączy się w grupy, aby realizować zadania, których nie może wykonać w pojedynkę. Z punktu widzenia społecznej integracji istnieje potrzeba przygotowania niepełnosprawnych nie tylko do podmiotowego samostanowienia, ale podejmowania aktywności w kooperacji z innymi ludźmi, wymiany świadczeń i usług. Współzależność społeczna jest rodzajem relacji międzyludzkich, który polega na odczytywaniu, konfrontowaniu i uzgadnianiu interesów jednostki z oczekiwaniami innych ludzi. Współzależność zadaniowa dotyczy sytuacji, w których osiągnięcia każdego członka grupy mają określone konsekwencje dla rezultatów działania pozostałych uczestników. Im bardziej w danej sytuacji wymaga się od grupy współdziałania, tym wyższy jest stopień współzależności zadaniowej (Stoner i in. 2001, s. 492–493). Z badań zachodnich autorów wynika, że jeśli ludzie doświadczają współzależności i współpracy, to częściej się komunikują, okazują sobie pomoc oraz sympatię, co świadczy o wzroście spójności zarówno w grupie, jak i społecznej integracji. Tak rozumianą integrację można odnosić zarówno do poziomu instytucjonalnego funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie (np. zakład pracy), jak i grupowego, np. klasa szkolna czy grupa rówieśników (por. Brzezińska 2000, s. 208). W jednym i drugim przypadku integrację można ująć na kontinuum: od wysokiego stopnia współzależności pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w różnych sytuacjach do wysokiego stopnia samowystarczalności jednych i drugich oraz braku zharmonizowania działań, czyli dezintegracji funkcjonalnej (Bąbka 2010).

Współpraca niepełnosprawnych i pełnosprawnych uczniów jako wyznacznik społecznej integracji

Przyjmuje się, że integracja społeczna jest procesem łączenia się części albo członków w całość. Zjawisko społecznej integracji jest definiowane jako zwartość społeczna, zespolenie członków zbiorowości społecznej, które wyraża się w intensywności i częstotliwości kontaktów społecznych, akceptacji w jej obrębie wspólnych wartości i norm. Istotne jest, że czynnikiem społecznej integracji jest podobieństwo sytuacji życiowej członków danej grupy (por. *Nowa encyklopedia powszechna* 1995, s. 67).

Zdaniem J. Turowskiego (2001, s. 129) procesy integracji w społeczeństwie wyrażają się w takich interakcjach pomiędzy ludźmi, które prowadzą do ich powiązania, kooperacji, koegzystencji, dostosowania się czy też rozwiązywania konfliktów. Kontynuując myśl Turowskiego, można stwierdzić, że kooperacja może stanowić wskaźnik społecznej integracji. W opracowaniu kooperację traktuję jako synonim współpracy, wyższą formę współdziałania, która polega na zaangażowaniu się kilku osób (co najmniej dwóch) w realizację wspólnego celu.

O współpracy pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami można wnioskować, biorąc pod uwagę dwa kryteria: (1) dotyczące cech ich aktywności oraz (2) uzyskiwanych przez nich efektów. W przypadku pierwszego kryterium istotne jest, w jakim stopniu niepełnosprawni i pełnosprawni dostrzegają wspólny cel, wyrażają chęć wspólnego działania, podejmują rolę kierującego, lecz nie dominują, rozmawiają na temat zadania, są zainteresowani jego wykonaniem, są pobudzeni poznawczo, a także wzajemnie sobie pomagają.

Drugie kryterium wiąże się z analizą efektywności wspólnego działania, które oprócz realizacji zamierzonego celu pozwala uzyskać efekt synergii². Istotna jest w tym względzie produktywność działania grupowego oraz przejawianie przez uczestników wspólnego działania takich zachowań, jak: zadowolenie ze wspólnie wykonywanego zadania, dzielenie się podczas aktywności doświadczeniem i wiedzą, przejawianie radości, obdarzanie się zaufaniem i akceptacją (Bąbka 2007, s. 40–43). Wynika z tego, że nie każde działanie uczniów można uznać za współpracę. Zachowanie kooperacyjne to taki rodzaj działania, które pozwala uczestnikom wspólnej aktywności uzyskać jak najlepsze rezultaty (Grzelak 2000, s. 128). Oznacza to, iż u podstaw zachowań kooperacyjnych leży współzależność. Polega ona na tym, że powodzenie jednostki jest uwikłane w sukces grupy i odwrotnie.

Znawcy problematyki, w tym np. R.T. Johnson, D.W. Johnson (1989, s. 167–177), R. Slavin (1983, s. 89–101) i R. Gillies (2001, s. 49–50), uważają, że doświadczenie

² Synergia oznacza „rezultat pracy zespołowej, której produkt przewyższa nie tylko każdy z wniesionych wkładów, ale nawet sumę ich wszystkich. W synergii dwa dodać dwa daje pięć, siedem, dziesięć itp.” Zob. D. Elsner, K. Kafel (2000, s. 139). Z synergią wiążą się również takie zjawiska, jak: uczucie wspólnoty, radość itp. (Axel-Burow 1992, s. 114).

przez ludzi współzależności i współpracy prowadzi do społecznej integracji. Badacze zachodni dostarczyli dowodów na temat skuteczności uczenia we współpracy w odniesieniu do uczniów zaliczanych do różnych kategorii inności, np. niepełnosprawnych, z niskim statusem społecznym, odmiennych rasowo. Z badań autorów wynika, że doświadczanie współzależności zadaniowej sprzyja przyrostowi u uczniów i studentów wiedzy oraz umiejętności przewidzianych programem kształcenia. Udana współpraca sprzyja również likwidowaniu stereotypów i uprzedzeń rasowych, polepszeniu się relacji społecznych pomiędzy uczestnikami wspólnego działania oraz wzrostowi spójności grupy. Warto podkreślić, że na podstawie wymienionych wskaźników można wnioskować o społecznej integracji.

Zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w świetle badań – egzemplifikacja

W opracowaniu przedstawię jedynie wycinek badań, których przedmiotem były zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w sytuacjach zadaniowych. W badaniach wzięli udział piętnastoletni niepełnosprawni uczniowie w normie intelektualnej oraz ich pełnosprawni rówieśnicy. Udział uczniów w badaniach był dobrowolny. Badania polegały na tym, że spośród wyselekcjonowanych niepełnosprawnych i pełnosprawnych uczniów z klas integracyjnych utworzono czteroosobowe grupy zadaniowe. Ważne było, aby zespół tworzyli uczniowie z jednej klasy. Każda grupa zadaniowa składała się z dwóch osób niepełnosprawnych i dwóch pełnosprawnych. Zespół został postawiony w sytuacji eksperymentalnej, polegającej na wykonaniu zadania wymagającego kooperacji. Zachowania uczniów były rejestrowane przez specjalnie do tego przygotowanych sędziów kompetentnych. Każdy zespół był obserwowany tylko jeden raz w warunkach eksperymentalnych. Materiał badawczy zebrano z wykorzystaniem obserwacji fotograficznej oraz kategoryzowanej.

Analizę jakościową materiału obserwacyjnego dotyczącego dwóch przykładowych grup zadaniowych ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie: Jakie są przejawy kooperacji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi gimnazjalistami podczas wykonywania zadania? W toku analizy materiału obserwacyjnego skoncentrowano się na dwóch aspektach współpracy. Pierwszy dotyczył takich cech aktywności uczniów, jak: chęć wspólnego działania, komunikowanie się, zainteresowanie zadaniem, wzajemna pomoc. Drugie kryterium analizy polegało na doszukiwaniu się u gimnazjalistów takich zachowań, jak: dzielenie się doświadczeniem oraz wiedzą, przejawianie radości i zadowolenia podczas współpracy, obdarzanie kolegów zaufaniem i akceptacją. Na tej podstawie wnioskowano o zachowaniach kooperacyjnych uczniów oraz udanej bądź nieudanej między nimi współpracy w grupie.

Przykład 1. Dobra współpraca pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami w sytuacji zadaniowej

Grupa otrzymała zadanie polegające na ułożeniu czterech takich samych kwadratów z kawałków umieszczonych w czterech kopertach przydzielonych uczniom³. W zadaniu wzięli udział uczniowie III klasy gimnazjum: Aleksandra (niepełnosprawność ruchowa, bardzo dobre wyniki w nauce), Krzysztof (niepełnosprawność ruchowa, dobre wyniki w nauce), Daniel (pełnosprawny uczeń, bardzo dobre wyniki w nauce), Konstancja (pełnosprawna uczennica, średnie wyniki w nauce).

Tab. 1. Zachowanie się uczniów w sytuacji zadaniowej

| Aleksandra – uczennica niepełnosprawna | Krzysztof – uczeń niepełnosprawny | Daniel – uczeń pełnosprawny | Konstancja – uczennica pełnosprawna |
|---|---|---|---|
| <p>Powtarza głośno instrukcję.</p> <p>Układa swoje części. Próbuje ułożyć kwadrat ze swoich kawałków.</p> <p><i>Pokaż, jakie masz części – bierze część kwadratu od Konstancji i przykłada do kolegi.</i></p> <p><i>O, a ta część przyda się tobie, a ta mi, super – pomaga koledze z radością.</i></p> <p><i>Chyba mam już ułożone, popatrzcie, a ta część dla Krzyśka.</i></p> <p>Z radością patrzy na ukończone zadanie.</p> | <p>Zastanawia się nad treścią zadania.</p> <p>Jest wyraźnie zainteresowany zadaniem: <i>Coś mi nie wychodzi – mów głośno.</i></p> <p><i>Pożycz mi jakiegoś kawałka.</i></p> <p><i>A to co, można mieszać?</i></p> <p><i>Tak. Dobrze możemy się wymienić.</i></p> <p><i>Hm, prawie jest kwadrat.</i></p> <p><i>Dziękuję, dziękuję.</i></p> <p><i>A to dla Daniela.</i></p> <p>Szuka rozwiązania dla kolegi. Jednocześnie sam układa poprawnie kwadrat.</p> | <p>Milczy.</p> <p>Zainteresowany zadaniem, milczy.</p> <p>Kolega pomaga mu w ułożeniu kwadratów.</p> <p>Milczy podczas wykonywania zadania.</p> | <p>Powtarza instrukcję. <i>Czy wszystkie kwadraty muszą być takie same?</i> – pyta uśmiechnięta.</p> <p>Uśmiechając się, powtarza jeszcze raz instrukcję.</p> <p>Zerka, co mają koledzy.</p> <p><i>Może się wymienimy częściami?</i></p> <p>Pomaga grupie w ułożeniu figur.</p> <p><i>O właśnie, prawie ci wyszedł – odpowiada z radością.</i></p> <p><i>Masz to jeszcze – proponuje koledze, aby wziął leżący element.</i></p> |

³ Przykład zadania zaczerpnięto z książki H. Hamer (1994, s. 226–228).

W aktywności uczniów można wyróżnić dwa etapy. Pierwszy polegał na działaniu metodą prób i błędów oraz koncentracji badanych na realizacji indywidualnych celów. Uczniowie chcieli ułożyć kwadraty bez związku z innymi osobami. Aleksandra, niepełnosprawna uczennica, jako pierwsza zauważyła możliwość wymiany kawałków kwadratów. Aleksandra dostrzegła u Konstancji elementy, które były potrzebne do ułożenia swojego kwadratu. Dziewczynka pierwsza wykazała inicjatywę współpracy poprzez wymianę figur. Warto podkreślić, że Aleksandra podsuwała pomysły i miała wyraźny wpływ na zachowanie się pozostałych uczniów. Konstancja, pełnosprawna gimnazjalistka, dzięki Aleksandrze dostrzegła współzależność sytuacji zadaniowej, o czym świadczy wypowiedź: *Może się wymienimy częściami*. Konstancja również podsuwała i weryfikowała pomysły. Pełniła funkcję osoby kierującej, lecz nie dominowała. Wprowadzała radosną atmosferę, uśmiechała się, głośno komentowała swoje działanie oraz aktywność pozostałych uczestników. Można stwierdzić, że uczennica najlepiej współpracowała w grupie. Krzysztof, drugi niepełnosprawny gimnazjalista, wykazywał duże zainteresowanie zadaniem. Działał w sposób refleksyjny. Szybko spostrzegł, że brakujące elementy można pożyczyć od kolegi (*pożycz mi jakiegoś kawałka*). Głośno komentował swoje działanie, używał przy tym wielu zwrotów grzecznościowych, np. *dziękuję, dziękuję*. Daniel, pełnosprawny uczeń, tylko na początku wykazywał zainteresowanie zadaniem. W odróżnieniu od pozostałych uczestników zespołu milczał. Oczekiwał on na pomoc kolegów w ułożeniu kwadratu. Chłopiec najslabiej angażował się we współpracę. Z analizy materiału obserwacyjnego wynika, że uczniowie niepełnosprawni wyróżniali się w zespole pomysłowością i zaangażowaniem. Niepełnosprawność uczniów w żaden sposób nie zmniejszyła ich aktywności oraz nastawienia na współpracę. Pełnosprawni i niepełnosprawni gimnazjaliści podczas wykonywania zadania podchodzili do siebie życzliwie oraz bez uprzedzeń. Badani doświadczyli w grupie współzależności, która polegała na tym, że sukces zespołu był uzależniony od wzajemnej współpracy. Uczniowie przychodzili sobie z pomocą oraz cieszyli się z wykonania zadania. Można sądzić, że pozytywna atmosfera, jaka panowała w trakcie działania, oraz sukces grupy będą sprzyjać dobrym relacjom pomiędzy uczniami w podobnych sytuacjach wymagających wspólnej aktywności.

Przykład 2. Słaba współpraca pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami w sytuacji zadaniowej

Grupa uczniów otrzymała takie samo zadanie, jak zespół opisany wyżej. W zadaniu wzięli udział uczniowie III klasy gimnazjum: Agnieszka (zaburzenia zachowania, słabe wyniki w nauce), Kinga (przewlekła choroba, dobre wyniki w nauce), Ania (pełnosprawna uczennica, bardzo dobre wyniki w nauce), Sylwia (pełnosprawna uczennica, średnie wyniki w nauce).

Tab. 2. Zachowanie się uczniów w sytuacji zadaniowej

| Agnieszka – uczennica niepełnosprawna | Kinga – uczennica niepełnosprawna | Ania – uczennica pełnosprawna | Sylwia – uczennica pełnosprawna |
|--|--|-------------------------------------|--|
| Czyta po cichu instrukcję. | Przygląda się, co mają koleżanki. | Milczy. | Próbuje dopasować elementy. |
| Układa kwadrat ze swoich części. | Zgłasza pomysł, żeby się powymieniać elementami: <i>Pozamieniamy się.</i> | | Jako pierwszej udaje jej się ułożyć kwadrat. Burzy go. |
| Nie reaguje na pomysł Kingi. | | Nie chce oddać swoich części. | Nie odzywa się do nikogo. |
| Zabiera elementy od koleżanki potrzebne do ułożenia kwadratu. | Jest zainteresowana zadaniem. | Milczy. Jest zdenerwowana. | Nie jest zainteresowana wymianą elementów. |
| Bardzo długo układa kwadrat. | W pewnym momencie bez zgody innych zabiera elementy i jeszcze raz mówi: <i>Czy możemy się pozamieniać.</i> | Pomaga Kingie. Dokłada elementy. | Układa po raz kolejny kwadrat. |
| Ułożyła kwadrat. Jest dumna, że wykonała zadanie. Nie odzywa się do koleżanek. | Zaczyna poprawnie układać kolejne kwadraty. | | Zerka, co robią koleżanki. |
| | | Milczy po ułożeniu kwadratu. | Nie komunikuje się z grupą. |

Uczennice na początku były zdezorientowane. Tylko Kinga (niepełnosprawna dziewczynka) dostrzegła konieczność wymiany elementów, aby ułożyć kwadraty. Pozostałe gimnazjalistki przejawiały zachowania indywidualistyczne, które uniemożliwiały grupie wykonanie zadania. W przypadku uczestniczek tego zespołu nie odnotowano wyraźnych cech świadczących o zachowaniach kooperacyjnych. Badane nie komunikowały się ze sobą, za wyjątkiem Kingi, co utrudniało im uzgodnienie wspólnego celu. Uczennice nie dostrzegły współzależności. Trudno się dziwić, że nie myślały o sobie jako o zespole. Agnieszka pierwsza wykonała zadanie. Była z tego zadowolona. Nie wyrażała jednak zaniepokojenia, że pozostałe koleżanki nie mają jeszcze ułożonych kwadratów. Świadczy o tym, że badana koncentrowała się na własnym sukcesie. Obserwowane dziewczęta

bardzo długo wykonywały zadanie, około 25 minut. Badane nie rozmawiały ze sobą, nie wyraziły też radości z wykonanego zadania, a raczej ulgę, że to już koniec. Uczennice nie doświadczyły wspólnoty, współodpowiedzialności oraz współuczestnictwa w realizacji celu. Można wnioskować, że taki rodzaj wspólne- go działania uczniów nie sprzyjał ich społecznej integracji. Olaf Axel-Burow (1992, s. 113), znawca problemu, twierdzi, że w każdym człowieku tkwią niewykorzystane siły związane ze współpracą z innymi osobami. Kinga była od samego początku najbardziej zorientowana na współpracę. Natomiast u pozostałych dziewcząt zadanie nie wpłynęło na rozwinięcie potencjału synergetycznej współpracy.

Dyskusja nad wynikami badań

Z materiału obserwacyjnego wybrano dwa kontrastowe przykłady zachowania się niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w sytuacji wymagającej współpracy w grupie. Istotne było ukazanie, że pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi jest możliwa efektywna współpraca, która się wiąże z komunikowaniem, uwzględnianiem punktu widzenia innych osób oraz współodpowiedzialnością za wynik. Świadczą o tym zachowania młodzieży w pierwszym opisanym przykładzie. Warto podkreślić, że niepełnosprawni uczniowie nie byli biernymi uczestnikami zespołu. Wręcz przeciwnie, włożyli dużo pracy w sukces grupy, a tym samym mogli cieszyć się uznaniem rówieśników. To, że byli oni bardzo dobrymi i dobrymi uczniami, może tłumaczyć ogólne pobudzenie poznawcze oraz chęć rozwiązywania problemu. Drugi przykład świadczy o tym, że zachowań kooperacyjnych nie da się wyzwać jedynie poprzez sformułowanie zadania sprzyjającego współpracy. Uczestnicy tego zespołu, choć wykonali zadanie, to raczej nie doświadczyli efektu synergii wpisanego w efektywną kooperację.

Obserwowane uczennice nie komunikowały się ze sobą, nie okazywały sobie zaufania. Tylko jedna uczestniczka, Kinga, była nastawiona na współpracę. Brak zaangażowania pozostałych koleżanek spowodował niską skuteczność działania grupy oraz mniejszy zysk edukacyjny, który był wpisany w założenia zadania. Ponieważ uczestnicy pierwszego zespołu doświadczyli współzależności oraz efektywnej współpracy, to można podejrzewać, że ta sytuacja nie była obojętna dla poczucia ich społecznej integracji. U tych uczniów, w porównaniu z uczestnikami drugiego zespołu, częściej występowało zjawisko myślenia o sobie w kategoriach *My*. Z badań R.M. Gilliesa (2001, s. 49–56) wynika, że doświadczenia, jakie uczniowie gromadzą w toku współpracy, mogą wpływać na relacje społeczne pomiędzy nimi. Analiza jakościowa materiału obserwacyjnego zmusza do następującej refleksji. O społecznej integracji można wnioskować na podstawie dynamiki procesów grupowych, w których bierze się pod uwagę takie zachowania, jak: komu-

nikacja, empatia, nawiązywanie relacji, okazywanie sobie pomocy, radość z działania itp. Zasadne jest również uwzględnienie w badaniach innych aspektów, np. cech osobowościowych wychowanków, ich kompetencji czy też zdobytych wcześniej doświadczeń dotyczących organizacji przez nauczycieli procesu kształcenia w szkole, w tym uczestnictwa w grupowych formach pracy. Te kwestie zostaną uwzględnione w kolejnych etapach badawczych poszukiwań autora artykułu⁴.

Podsumowanie

W opracowaniu przyjęto, że o społecznej integracji można wnioskować nie tylko na podstawie wspólnych wartości i norm, co odpowiada integracji normatywnej, oraz relacji społecznych, które wyznaczają integrację komunikacyjną. Wyzwania teorii i praktyki pedagogiki specjalnej wiążą się z koniecznością poszukiwania nowych podejść związanych z analizą sytuacji niepełnosprawnego człowieka w szkole, grupie rówieśniczej czy społeczeństwie. Zaproponowany kierunek poszukiwań wiąże się z koncentracją na umiejętności wspólnego działania uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. O integracji społecznej można wnioskować nie tylko wtedy, kiedy się ludzie lubią, wyznają takie same wartości, ale również w sytuacji, gdy tworzą grupę osób współzależnych, potrafiących ze sobą współpracować pomimo występujących pomiędzy nimi różnic. Złożoność problemu polega na tym, że o niepełnosprawnych pisze się jako o kategorii ludzi zależnych od innych. Jest to związane ze stanem ich zdrowia, ograniczonymi możliwościami działania, a także z wyuczoną bezradnością, tendencją do samoizolacji czy też orientacji indywidualistycznej. Takie postawy nie są obce również pełnosprawnym. Oznacza to, że w toku edukacji istnieje potrzeba przygotowania do efektywnej współpracy jednych i drugich. Można podać wiele przykładów sytuacji życiowych, w których od osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych będzie się oczekiwało współpracy. Z wcześniejszych rozważań wynika, że współpraca sprzyja integracji ludzi.

Bibliografia

- Axel-Burow O. (1992), *Synergia jako zasada pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków
- Al-Khamisy D. (2006), *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

⁴ Wielowymiarowa analiza materiału badawczego zostanie przedstawiona w pracy: *Zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych adolescentów w sytuacjach zadaniowych*.

- Baranowicz K. (2006), *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Barlóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków
- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań
- Bąbka J. (2007), *Uczenie we współpracy – na przykładzie przedszkolnej grupy integracyjnej*, [w:] *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. A. Nowak-Łojewska, I. Kopaczyńska, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Bąbka J. (2010), *Współzależność jako kategoria społecznej integracji osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych (w druku)*
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1994), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa
- Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnętrzna i międzygrupowa*, przeł. J. Suchecki, GWP, Gdańsk
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Chodkowska M. (1999), *Socjopedagogika specjalna – założenia i kierunki badań*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chodkowska M. (2004), *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, WSP TWP, Warszawa
- Chodkowska M. (red.) (2002), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Impuls, Kraków
- Deutch M. (2005), *Współpraca i rywalizacja*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, przeł. M. Kodura, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Dykciak W. (2001), *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykciak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Elsner D., Kafel K. (2000), *Jak organizować wewnętrzzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów
- Gillies R.M. (2001), *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore
- Giroux H.A. (1994), *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń
- Grzelak J. (2000), *Współzależność społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk

- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa
- Hulek A. (1988), *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (Współczesne tendencje)*, [w:] *Integracja społeczna ludzi*, red. A. Hulek, „*Studia Pedagogiczne*”, t. LI
- Jacher W. (1999), *Integracja społeczna*, [w:] *Małe struktury społeczne*, red. I. Machaj, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina Minnesota
- Juros A., Otrębski W. (red.) (1997), *Integracja osób niepełnosprawnych w społeczności lokalnej*, FSCEDS, Lublin
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Impuls, Kraków
- Lipińska-Lokś J. (2006), *Wzajemne relacje emocjonalne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych*, [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność*, red. Z. Pałak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Lis-Kujawski A. (2010), *Moje „ja” i szkoła integracyjna*, Impuls, Kraków
- Maciarz A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji*, Impuls, Kraków
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa
- Mikulski J., Auleytner J. (red.) (1996), *Polityka społeczna wobec niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, WSP TWP, Warszawa
- Nowa encyklopedia powszechna* (1995), PWN, Warszawa
- Nowicka A. (2001), *Społeczna integracja dzieci przewlekle chorych*, Impuls, Kraków
- Ochonczenko H., Miłkowska G. (red.) (2005), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Impuls, Kraków
- Ossowski R. (red.) (1999), *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwa Przemysłowe WEMA, Warszawa
- Rudek I. (2007), *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków
- Sakowicz-Boboryko A. (1999), *Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu*, Trans Humana, Białystok.
- Skorek E.M. (2000), *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy oraz ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra
- Slavin R.E. (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York–London
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. (2001), *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, PWE, Warszawa
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa
- Trzebińska E. (red.) (2007), *Oddziaływania psychologiczne na rzecz integracji osób z ograniczeniami sprawności*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa
- Turowski J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Zamkowska A. (2000), *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*, Politechnika Radomska, Rzeszów
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Politechnika Radomska, Rzeszów

**In search of new indicators of social integration
of disabled and non-disabled pupils
(Summary)**

The current state of the knowledge of social integration and the problems of the theory and practice of special pedagogy necessitate seeking new terminological concepts which would facilitate analysing the condition of the disabled person – at school, in a peer group or in the society. The social integration of the disabled and non-disabled pupils can be judged on the basis of their co-operation in task groups. This paper adopts the view that experiencing co-dependence and co-operation promotes the development of helpfulness, friendliness, and mutual understanding, which increases the group's coherence and, consequently, social integration. The quality analysis of the material gathered through observations is an example of a research which takes account of the disabled and non-disabled pupils' conduct in educational situations.