

# Apanel, Danuta

---

## Model polskiej szkoły integracyjnej - wybrane zagadnienia

---

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 17, 231-244

---

2008

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Danuta APANEL

## Model polskiej szkoły integracyjnej – wybrane zagadnienia

*Dobra szkoła to przede wszystkim mądra szkoła.  
Niechaj w pracy wychowawczej wszyscy zaangażowani w nią ludzie poczują się związani najpiękniejszym zadaniem – cierpliwego i pełnego spokojnej mądrości ukazywania dojrzewającym ludziom, jak być człowiekiem naprawdę...*

Jan Paweł II

### Wstęp

Według standardów światowych i europejskich, sformułowanych w licznych dokumentach międzynarodowych dotyczących praw człowieka, każdy człowiek ma prawo do pełnego uczestnictwa i równych szans w życiu społecznym. Najważniejszymi dokumentami traktującymi o tym prawie są:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948);
- Konwencja Praw Dziecka (1989);
- Światowa Deklaracja Edukacji dla Wszystkich (1990);
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993);
- Deklaracja z Salamanki – Wytyczne dla Działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych (1994);
- Deklaracja Madrycka (2002).

We wszystkich tych dokumentach kluczowe miejsce zajmuje kwestia edukacji jako podstawowego prawa wszystkich ludzi, niezależnie od rasy, płci, miejsca zamieszkania, czy stopnia niepełnosprawności. Zatem „edukacja dla wszystkich ozna-

cza w istocie edukację dla każdego, szczególnie dla najsłabszych i będących w największej potrzebie”<sup>1</sup>.

W Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych zapisane zostały słowa: „Państwa powinny uznać zasadę równych szans edukacyjnych – na poziomie podstawowym, średnim i wyższym dla dzieci, młodzieży i dorosłych z niepełnosprawnościami – organizowanych w warunkach integracji. Powinny one zagwarantować, by edukacja osób niepełnosprawnych stanowiła integralną część systemu oświaty”<sup>2</sup>.

Z kolei Deklaracja z Salamanki stanowi: „Każde dziecko ma fundamentalne prawo do nauki i należy dać mu szansę osiągnięcia i utrzymania odpowiedniego poziomu kształcenia; każde dziecko ma charakterystyczne indywidualne cechy, zainteresowania, zdolności i potrzeby w zakresie nauczania; systemy oświaty powinny być tworzone, a programy edukacyjne wdrażane z uwzględnieniem dużego zróżnicowania tych charakterystycznych cech i potrzeb; dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych muszą mieć dostęp do zwykłych szkół, które powinny je przyjąć w ramach nauczania, stawiającego w centrum zainteresowania dziecko i zdolnego zaspokoić jego potrzeby; zwykłe szkoły o tak szerokiej orientacji są najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa oraz wprowadzania w życie edukacji dla wszystkich, zapewniają one odpowiednie wykształcenie większości dzieci oraz poprawiają skuteczność, a także efektywność kosztową całego systemu oświaty”<sup>3</sup>.

Zatem z powyższych dokumentów wylania się idea edukacji i szkoły przyjaznej dla wszystkich dzieci, a więc i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wynikających zarówno z niepełnosprawności fizycznej, psychicznej, intelektualnej czy społecznej, jak i ze sprawności wybitnych.

Pierwszym krokiem na drodze realizacji edukacji dla wszystkich była idea tzw. normalizacji<sup>4</sup>. Polegała ona na uznaniu prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie do bycia traktowanymi z szacunkiem równym innym członkom społeczeństwa i do umożliwienia im, dzięki odpowiedniemu wsparciu i kształceniu, maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> F. Mayor, *Wstęp*, [w:] *Deklaracja z Salamanki. Wytyczne dla działań w zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych*, publikacja MEN, UNESCO 1994.

<sup>2</sup> *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*, United Nations Department of Public Information, New York 1994, s. 23.

<sup>3</sup> *Deklaracja z Salamanki*, UNESCO 1994, s. VIII.

<sup>4</sup> W. Wolfensberger, *The Principles of Normalization in Human Services*, NIMR, Toronto 1972.

<sup>5</sup> D. Rowley, *Jak budować szczęśliwą przyszłość osób ze znaczną niepełnosprawnością intelektualną?*, [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, CMPPP MEN, 2000.

Idea normalizacji pojawiła się jako reakcja na wieloletnią tradycję segregacji i marginalizacji osób niepełnosprawnych intelektualnie, powszechną praktykę izolowania ich w zamkniętych zakładach czy szpitalach psychiatrycznych oraz odmawianie im wszelkiej wartości jako jednostkom i członkom społeczeństwa. W zakresie edukacji odpowiednikiem tych praktyk było segregacyjne szkolnictwo specjalne, organizowane głównie dla dzieci określanych jako upośledzone umysłowo w stopniu lekkim. Dla głębiej upośledzonych brakowało jakichkolwiek form edukacji. Toteż dzieci te znajdowały się na marginesie, a ściślej mówiąc, poza nawiasem nurtu kształcenia.

### Krótkie rozważania wokół integracji

Idea normalizacji, która odnosiła się głównie do dorosłych, otworzyła drogę pojęciu *integracji*, używanemu w odniesieniu do dzieci.

Integracja oznacza przede wszystkim *nie segregację*. Dzieciom o specyficznych, indywidualnych potrzebach edukacyjnych oferuje się integrację, która może mieć różnorodne wymiary. Może bowiem oznaczać:

- **integrację indywidualną**, która występuje wówczas, gdy dziecko niepełnosprawne wychowuje się i uczy w przedszkolu masowym, uczy się w zwykłej klasie lub klasie zwanej integracyjną i jest traktowane na równi z innymi dziećmi;
- **integrację grupową**, która występuje wtedy, gdy dzieci niepełnosprawne tworzą klasę specjalną w szkole masowej, grupę wychowawczą w przedszkolu lub instytucjach opiekuńczych;
- **integrację formalną**, gdy dzieci z odchyleniami od normy rozwojowej przebywają w jednej grupie społecznej z pełnosprawnymi, ale jest to jedynie wspólnota miejsca bez bliższych kontaktów społecznych i więzi emocjonalnych;
- **integrację częściową** – występującą wówczas, gdy w przedszkolu masowym czy szkole masowej obok grup dzieci zdrowych znajdują się odrębne grupy dzieci o jednakowym rodzaju zaburzeń. Dzieci te mają własne, odrębne pomieszczenia i nauczycieli przygotowanych merytorycznie w zakresie pedagogiki specjalnej. Dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne odwiedzają się, uczestniczą we wspólnych uroczystościach, zabawach, wycieczkach;
- **integrację pełną, rzeczywistą, całkowitą** – czyli integrację, w której zachodzi pełna łączność wszystkich dzieci, niezależnie od stopnia sprawności i mo-

zliwości rozwojowych. Jest to forma integracji, w której łączy się dzieci zdrowe z niepełnosprawnymi w ramach klasy lub innej grupy wychowawczej<sup>6</sup>.

Tak rozumiana integracja koncentruje się głównie na umiejscowieniu dziecka w środowisku wychowawczym szkolnym lub przedszkolnym wraz ze sprawnymi rówieśnikami. Jest to oczywiście ogromny postęp w stosunku do segregacyjnego systemu kształcenia, ponieważ daje szansę dziecku niepełnosprawnemu na naukę w lokalnej szkole – bliskiej miejsca zamieszkania jego rodziny i na uczestnictwo w życiu szkoły.

Integracja stwarza szansę zarówno dzieciom z niepełnosprawnością, jak i dzieciom zdrowym na wzajemne poznawanie się. Dzieci zdrowe uczą się spostrzegania potrzeb innych, akceptacji i tolerancji odmiennych zachowań, opiekuńczości i odpowiedzialności za słabszych.

Dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych mają możliwość wzrastania w naturalnym środowisku wśród pełnosprawnych rówieśników. Wspólna nauka i zabawa jest więc okazją do wzajemnego poznania i zrozumienia się.

Integracja jest niezwykle szlachetnym procesem, jednak trudnym do realizacji i, aby mogła przynosić jak najlepsze efekty, powinna być dokładnie przemyślanym przedsięwzięciem, bardzo potrzebnym nie tylko dzieciom niepełnosprawnym. Szkoła podejmująca się edukacji integracyjnej powinna być dobrze przygotowana. Tylko wtedy będzie to działalność sprzyjająca wszystkim dzieciom.

Termin „niepełnosprawny” posiada w języku polskim pejoratywne znaczenie. W Polsce przez wiele lat problemy tych osób nie były zauważane, a kwestie związane z edukacją zupełnie pomijane.

W systemie edukacyjnym Polski Ludowej dzieci normalnie rozwijające się ograniczone były w swych codziennych kontaktach do obcowania z rówieśnikami o podobnych możliwościach uczenia się. Wyrastały więc w przekonaniu o normalności świata pozbawionego ludzi niepełnosprawnych. Dojrzewały bez świadomości istnienia rówieśników z różnego rodzaju deficytami i trudnościami w rozwoju.

W ostatnich latach obserwuje się jednak pozytywne zmiany zachodzące w świadomości społecznej dotyczące miejsca oraz roli osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie.

W Polsce podejmowane są działania zmierzające do stworzenia dzieciom, młodzieży i dorosłym niepełnosprawnym warunków dotyczących ich własnego rozwoju, uczestnictwa w życiu społecznym na równi z innymi, jak i przewyżczenia nieprzychylnych dla nich postaw, ocen i opinii.

---

<sup>6</sup> A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987, s. 19.

Działania te rozwijają się dzięki dynamicznie postępującemu procesowi tworzenia sieci integracyjnych placówek kształcących.

## **Rozwój edukacji integracyjnej w Polsce – zagadnienia prawne i organizacyjne**

Doświadczenia w zakresie edukacji integracyjnej w Polsce mają krótką historię. Zaczęły się bowiem w czasach ostatnich przemian społeczno-ustrojowych. „Grunt pod ich rozwój został przygotowany wcześniej przez wielkiego prekursora idei integracji – profesora Aleksandra Hulka, który wykształcił cały zastęp pedagogów uwrażliwionych na ten problem”<sup>7</sup>.

Model polskiej szkoły integracyjnej oparty został na rozwiązaniach integracyjnych przyjętych w Hamburgu.

Pierwsze zasady organizacji tego typu placówek zostały określone w Wytocznych Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 14 października 1983 roku w sprawie zajęć z uczniami realizującymi obowiązek szkolny w szkole podstawowej, a zakwalifikowanymi do kształcenia specjalnego. Natomiast szczególnie zasady organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia określone zostały przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Zarządzeniu nr 29 z dnia 4 października 1993 roku.

W ostatnich latach obserwuje się pozytywne zmiany zachodzące w świadomości społecznej dotyczące miejsca oraz roli osoby niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim. Podejmowane są działania zmierzające do stworzenia dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej warunków dotyczących ich własnego rozwoju, uczestnictwa w życiu społecznym na równi z innymi, jak i przecięzania nieprzychylnych dla nich postaw, ocen i opinii.

Pierwsze placówki integracyjne powstawały głównie dzięki ogromnemu zaangażowaniu rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy poszukiwali możliwości kształcenia swoich dzieci w gronie zdrowych rówieśników. Dynamiczny wzrost liczby placówek prowadzących nauczanie i wychowanie integracyjne na przestrzeni ostatnich lat wskazuje, iż ta forma edukacji spotyka się z coraz większym uznaniem i zrozumieniem wśród pedagogów, rodziców oraz władz oświatowych.

---

<sup>7</sup> J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, wybór tekstów i opracowanie J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1996, s. 52.

**Tabela 1.**

Dynamika rozwoju placówek integracyjnych i placówek z oddziałami integracyjnymi w Polsce w latach 1989–2007

Placówki	Liczba placówek z oddziałami integracyjnymi w roku szkolnym						
	1989/90	1993/94	1996/97	2000/2001	2002/2003	2004/2005	2006/2007
Przedszkola	1	58	105	255	303	340	342
Szkoły podstawowe	—	26	162	403	505	603	668
Gimnazja	—	—	—	83	166	218	302
Szkoły ponadgimnazjalne	—	—	—	—	41	65	87
<b>Razem</b>	<b>1</b>	<b>84</b>	<b>267</b>	<b>741</b>	<b>1015</b>	<b>1226</b>	<b>1399</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów placówek integracyjnych nadsyłanych do Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEiN w Warszawie oraz badań własnych.

Z powyższej tabeli wynika, że na przestrzeni 19 lat stale i systematycznie wzrasta liczba placówek integracyjnych na różnych etapach edukacyjnych. Największy przyrost liczby placówek integracyjnych obserwowany jest na poziomie szkół podstawowych. Przybywa również gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, co pozwala w coraz szerszym wymiarze zapewnić ciągłość edukacji dzieciom niepełnosprawnym na wszystkich etapach edukacyjnych.

Integracyjne formy kształcenia organizowane są w całej Polsce, choć nie w jednakowym stopniu. Jest to zależne w dużej mierze od świadomości środowiska lokalnego, przyjętej przez władze lokalne polityki oświatowej, założeń województwa i gmin, jak również zasobów kadrowych.

Według raportów edukacyjnych placówek kształcących, znajdujących się w Centrum Wspierania Rozwoju i Integracji przy Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji i Nauki, w roku szkolnym 2006/2007 w Polsce funkcjonowało 1 399 różnego typu placówek kształcenia integracyjnego, w tym: 342 przedszkola integracyjne, 668 szkół podstawowych integracyjnych, 302 gimnazja integracyjne i 87 ponadgimnazjalnych placówek integracyjnych<sup>8</sup>.

Realizacja kształcenia integracyjnego wymaga spełnienia przez placówki edukacyjne podstaw programowo-organizacyjnych zawartych w przepisach prawnych. Należą do nich:

<sup>8</sup> Dane pochodzą z badań autorki przeprowadzonych w Centrum Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji i Nauki w listopadzie 2007 roku.

- nauczanie wielopoziomowe w ramach wspólnego programu nauczania (program dostosowany do potrzeb dzieci w zakresie treści i tempa, indywidualne programy nauczania, aktywne metody oparte na współpracy);
- opisowy lub opisowo-cyfrowy sposób oceniania;
- pedagog wspomagający;
- inni specjaliści wspomagający proces kształcenia i wychowania (logopeda, rehabilitant, lekarz, pielęgniarka, psycholog);
- dodatkowe wyposażenie w pomoce dydaktyczne, środki techniczne, sprzęt rehabilitacyjny;
- organizacja przestrzeni klasowej zwiększająca aktywność dzieci niepełnosprawnych;
- dodatkowe zajęcia integrujące grupę, np. z zakresu terapii pedagogicznej, (socjoterapii);
- metody wspomagające proces wychowania i kształcenia;
- partnerstwo we współpracy z rodziną (konsultacje, planowanie pracy wychowawczej);
- szkolny zespół wspierający (np. nadzorowanie skuteczności programów, obrona praw uczniów);
- zniesienie barier architektonicznych (podjazdy, windy, modernizacja łazienek, przygotowanie pomieszczeń pomocniczych);
- ścisła współpraca z instytucjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych;
- tworzenie grup integracyjnych złożonych z dzieci zdrowych i niepełnosprawnych zgodnie z zapotrzebowaniami środowiska lokalnego;
- liczebność grup przedszkolnych integracyjnych wynosi od 15–18 dzieci, grup szkolnych od 18–20 dzieci;
- w każdej grupie jest w tej liczbie 3–5 dzieci niepełnosprawnych z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności;
- dzieci niepełnosprawne powinny pochodzić z najbliższego środowiska w pobliżu przedszkola lub szkoły, aby integracja miała miejsce również poza placówką: na spacerze, w sklepie, w kościele.

Bardzo ważnym zagadnieniem jest architektoniczne przygotowanie budynku na przyjęcie uczniów z różnymi niepełnosprawnościami. Przede wszystkim konieczne jest przygotowanie podjazdów oraz szerokich zewnętrznych drzwi (aby dzieci poruszające się na wózkach mogły dostać się do szkoły głównym wejściem razem ze swoimi kolegami i koleżankami z klasy) oraz uruchomienie windy, która umożliwiałaby swobodne przemieszczanie się między poszczególnymi kondygnacjami budynku. Wewnątrz placówki należy w stosowny sposób przygotować różnorodne gabinety (np.: logopedyczny, lekarski, reedukacyjny, rehabilitacyjny i inne oraz zaopatrzyć je w potrzebny sprzęt), a także sekretariat



szkoły, świetlicę, stolówkę. Wysokość niektórych stolików powinna być dostosowana do wysokości wózków inwalidzkich. Wszystkie pomieszczenia należy wyposażyć w szerokie drzwi oraz posadzki bez możliwości poślizgu. Korytarze szkolne powinny być szerokie i umożliwiać poruszanie się dzieci na wózkach.

Wszelkiego rodzaju tablice należy tak umieszczać, aby mogły korzystać z nich dzieci poruszające się na wózkach – pisać, zawieszać swoje prace.

Również łazienki szkolne należy dostosować do indywidualnych potrzeb uczniów. Zaopatrzyć je w uchwyty, sedesy umieścić na jednym poziomie z siedziskiem wózka. Umywalki oraz mydło do rąk należy umieścić na odpowiedniej wysokości. Umywalki powinny być płytkie i szersze niż tradycyjne z regularnym kątem nachylenia<sup>9</sup>.

W klasie integracyjnej inna jest organizacja przestrzeni klasowej niż w tradycyjnej sali lekcyjnej. Należy wyodrębnić tam pewne strefy:

- kącik do relaksacji, gdzie dziecko może odreagować napięcie emocjonalne;
- kącik pracy indywidualnej, gdzie nauczyciel wspomagający może pracować z dzieckiem innymi metodami niezakłócającymi procesu lekcyjnego;
- klasa powinna być wyposażona w odpowiednie pomoce dydaktyczne i środki techniczne;
- dzieci z niepełnosprawnością powinny mieć w razie potrzeby odpowiednio oprzyrządowane stanowiska pracy.

Zgodnie z założeniami integracyjnego systemu kształcenia dzieci i młodzieży, w każdej takiej klasie powinno być dwóch nauczycieli, w tym jeden pedagog specjalny. W przypadku gdy zajęcia prowadzi dwóch nauczycieli, zadania te są podzielone. Najczęściej nauczyciel ogólny realizuje ramowe treści, a pedagog specjalny dostosowuje ich zakres do możliwości każdego dziecka.

Wspólnie:

- ustalają metody pracy podczas zajęć wraz z określeniem w ich przebiegu miejsca dla aktywności dzieci z deficytami;
- prezentują środki dydaktyczne, które zostaną wykorzystane podczas omawianych lekcji;
- uzupełniają konspekty o cele terapeutyczne;
- ustalają sposoby realizacji celów terapeutycznych i włączanie ich w przebieg całego procesu dydaktycznego;
- planują przebieg poszczególnych jednostek lekcyjnych;
- ustalają zakres treści obowiązkowych dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz opanowanych umiejętności, które należy sprawdzić na planowanym sprawdzianie;

---

<sup>9</sup> *Dom bez barier*, „Integracja” lipiec/sierpień 2001, s. 11.

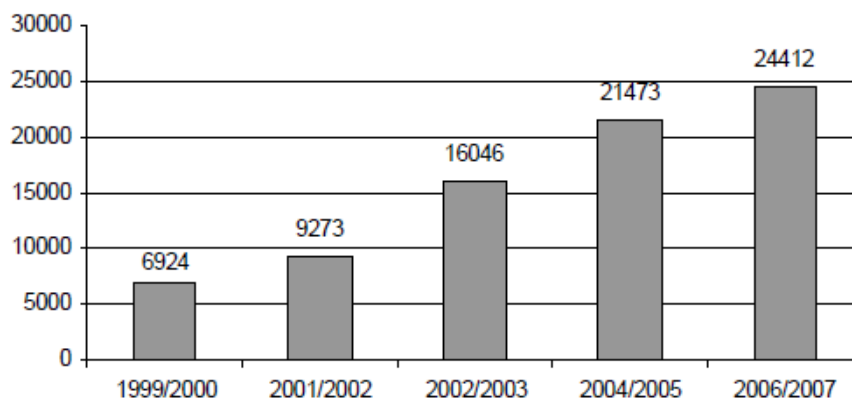
— opracowują sposób oceniania dzieci integrowanych oraz rodzaj stosowanych wzmocnień;

## Dzieci i młodzież niepełnosprawna w polskich placówkach kształcenia integracyjnego

Idea kształcenia integracyjnego staje się coraz bardziej powszechna, uwiadczenia to stały wzrost liczby uczniów niepełnosprawnych uczących się wspólnie ze zdrowymi rówieśnikami. Poniższy wykres przedstawia dynamikę przyrostu liczby dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w placówkach prowadzących kształcenie integracyjne w Polsce w latach 1999–2007.

### Wykres 1.

Liczba dzieci niepełnosprawnych



Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów CMPPP oraz badań własnych.

Ogółem nauczaniem i wychowaniem integracyjnym w roku szkolnym 2006/2007 w 1 399 placówkach integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi było objętych 24 412 dzieci i młodzieży niepełnosprawnej (z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, uczących się w oddziałach integracyjnych). Liczba ta wzrosła o 2 939 uczniów w porównaniu do roku szkolnego 2004/2005.

Każdego roku wzrasta liczba dzieci niepełnosprawnych ubiegających się o przyjęcie do placówek integracyjnych. Korzystne zapisy w prawie oświatowym, polityka państwa przeciwdziałająca wykluczeniu oraz lepsza znajomość praw przez rodziców, a przede wszystkim pozytywne doświadczenia integracyjne powodują ogromne zainteresowanie tą formą kształcenia. Niestety, liczba miejsc

w placówkach jest niedostateczna w stosunku do potrzeb. Szacuje się, że liczba dostępnych miejsc jest 3–4-krotnie niższa niż ciągle rosnące zapotrzebowanie.

**Tabela 2.**

Zestawienie liczby placówek, oddziałów integracyjnych i dzieci niepełnosprawnych w placówkach integracyjnych w roku szkolnym 2006/2007

Rodzaj placówki	Liczba placówek	Liczba oddziałów integracyjnych	Liczba dzieci niepełnosprawnych
Przedszkola	342	967	3911
Szkoły podstawowe	668	2943	12986
Gimnazja	302	914	4142
Szkoły ponadgimnazjalne	87	279	1473
<b>Ogółem</b>	<b>1399</b>	<b>5203</b>	<b>24412</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów CMPPP oraz badań własnych.

W integracyjnych oddziałach przedszkolnych w roku szkolnym 2006/2007 uczyło się 3 911 dzieci. W szkołach podstawowych liczba uczniów niepełnosprawnych wynosiła 12 986, w gimnazjach 4 142 uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, natomiast w szkołach ponadgimnazjalnych 1 473 uczniów.

Większość placówek integracyjnych przyjmuje do oddziałów integracyjnych dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, co oznacza, że opowiadają się one za pełną integracją. Łączna liczba oddziałów integracyjnych w poszczególnych placówkach wynosiła 5 203, z czego 967 oddziałów istniało w przedszkolach, 2 943 w szkołach podstawowych, 914 oddziałów istniało w gimnazjach, 279 w szkołach ponadgimnazjalnych.

**Tabela 3.**

Dzieci niepełnosprawne w oddziałach integracyjnych w roku szkolnym 2006/2007

Rodzaj niepełnosprawności u dzieci	Liczba dzieci
Niewidome	81
Słabowidzące	1236
Niesłyszące	294
Słabo słyszące	1542
Upośledzone umysłowo w stopniu lekkim	4542
Upośledzone umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym	1503
Z rozpoznanym autyzmem	842
Przewlekłe chore	2552
Niepełnosprawne ruchowo	3286
Z niepełnosprawnością sprzężoną	4121
Z zaburzonym zachowaniem, niedostosowane społecznie	3117
<b>Razem</b>	<b>22121</b>

Źródło: opracowanie własne na podstawie raportów CMPPP oraz badań własnych.

Analiza danych wskazuje, że w roku szkolnym 2006/2007 najliczniejszą grupę wśród integrowanych dzieci w przedszkolach i szkołach stanowiły dzieci i młodzież z niepełnosprawnością umysłową – 27,4% ogółu dzieci i młodzieży kształconej w oddziałach integracyjnych. W grupie tej znajdowały się dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim – 20,6 % oraz umiarkowanym i znacznym – 6,8%. Następną grupą co do liczebności były dzieci niepełnosprawne ruchowo – około 14,9 % oraz przewlekłe chore – 10,2 %.

Liczba dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi i zaburzeniami zachowania oraz niedostosowanych społecznie wynosiła – 14,1%. Liczba ta w ostatnich latach nieustannie wzrasta. Zagadnienie staje się poważnym wyzwaniem dla szkół, uczniowie ci bowiem wymagają ogromnej uwagi, specjalistycznego wsparcia ze strony nauczycieli, jak również środowiska rówieśników. Najmniej liczną grupę w oddziałach integracyjnych stanowili uczniowie z zaburzeniami zmysłów: wzroku – 5,9%, słuchu – 8,3%.

W doborze dzieci niepełnosprawnych do integracyjnych oddziałów przedszkolnych czy szkół obowiązuje zasada pełnej tolerancji w odniesieniu do różnorodności schorzeń i stopnia ich uszkodzenia. Przebywanie dzieci o specyficznych potrzebach edukacyjnych w grupie integracyjnej sprzyja ich rozwojowi społecznemu oraz usamodzielnianiu. Praca w takim zespole powinna być tak zorganizowana, by zarówno uczniowie zdrowi, jak i niepełnosprawni mogli w bezpieczny dla zdrowia i możliwie pełny sposób uczestniczyć w zajęciach.

Grupa integracyjna jest dla wielu dzieci pierwszym spotkaniem z niepełnosprawnym kolegą. Dlatego też ważnym zadaniem nauczyciela w grupie integracyjnej, oprócz trudnego procesu nauczania, jest wychowanie. Nauczyciel główny wraz z tzw. nauczycielem „specjalnym” powinni ułatwiać wszystkim uczniom wzajemne poznawanie się, zrozumienie indywidualnych różnic. Toteż rolą nauczyciela jest ciągle uświadamianie uczniom, że każdy człowiek jest inny i ma prawo być inny. Nauczyciel powinien umieć docenić, uwypuklić i pokazać innym mocne strony każdego dziecka, dostrzegać i doceniać każdy jego postęp i sukces, scalać grupę wychowawczą.

Przedszkolne i szkolne oddziały integracyjne dają dzieciom niepełnosprawnym szansę wzrastania wśród zdrowych rówieśników, a dzieciom pełnosprawnym, szansę poznawania swoich niepełnosprawnych kolegów, nawiązywania z nimi kontaktów koleżeńskich, przyjaźni, uczenia się udzielania im pomocy w określonych sytuacjach. „Wczesna integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych z dziećmi pełnosprawnymi stwarza dla rozwoju dzieci obu tych grup ko-

rzystne sytuacje wspierające ich wzajemne ustosunkowania i umiejętności zgodnego współżycia i współdziałania”<sup>10</sup>.

Podstawową zasadą nauczania i wychowania integracyjnego jest fakt wspólnego nauczania, niezależnie od doświadczanych trudności i różnic. Klasy integracyjne muszą dostosować styl i tempo nauczania do zróżnicowanych potrzeb swoich uczniów.

Ważne jest, aby nauczyć każde dziecko podejmowania działań na miarę własnych możliwości, wiary we własne siły, a w konsekwencji przygotować do życia w społeczeństwie. Główną ideą integracji społecznej realizowanej w przedszkolu, a potem w szkole, jest pełna akceptacja, współdziałanie i prawo każdego człowieka do godnego, pełnego i satysfakcjonującego życia.

Proces integracji w kształceniu trwa. Rzeczywistość edukacyjna rozwijająca się na tym tle nie ma charakteru zakończonego procesu, ciągle zmienia się ukazując tym samym nowe możliwości dla osób obarczonych licznymi wadami i zaburzeniami rozwojowymi.

Oświata integracyjna stanowi więc wielką szansę wychowania nowego pokolenia inaczej. Placówki edukacyjne, które wprowadziły do grup przedszkolnych i klas dzieci niepełnosprawne, musiały dokonać wielu zmian w podejściu do tych dzieci i ich rodzin oraz w koncepcji ich nauczania.

W tradycyjnym modelu nauczania źródeł niepowodzeń szkolnych poszukiwano w dziecku, w jego niskim poziomie inteligencji, w niepełnosprawności, w obniżonej motywacji. Przez długi okres czasu różni specjaliści sporządzali profil diagnostyczny takiego dziecka, najczęściej w formie diagnozy negatywnej, tzn. określali dokładnie „czego dziecko nie potrafi”, przyczyniając się tym samym do naznaczenia dziecka jako zaburzonego. Taka diagnoza była często „destrukcyjnym, samospelniającym się proroctwem”<sup>11</sup> i wywierała negatywny wpływ zarówno na nauczycieli, jak i na uczniów, na ich obraz samego siebie.

Uwaga rodziców, nauczycieli i różnych innych specjalistów pracujących z dzieckiem o specyficznych potrzebach edukacyjnych skupiona była na „defekcie” dziecka, toteż wszyscy troszczyli się, jak przygotować dziecko do podjęcia obowiązku szkolnego.

W nowym podejściu źródła niepowodzeń poszukiwane są poza dzieckiem. Rodzice, nauczyciele, specjaliści starają się poprawić warunki funkcjonowania szkoły, aby przygotować ją na przyjęcie dzieci z określonym typem niepełnosprawności.

<sup>10</sup> E. Janion, *Stosunki emocjonalno-społeczne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w grupie integracyjnej*, [w:] A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 53.

<sup>11</sup> *Szkola dla wszystkich. X-lecie integracji w Polsce*, red. J. Bogucka, Warszawa 2000, s. 35.

Doświadczenia integracji edukacyjnej wskazują, że tzw. „dobre przedszkola i szkoły” stają się jeszcze lepsze, gdy przyjmują wszystkie dzieci, a tzw. „dobrzy nauczyciele” stają się jeszcze bardziej kompetentni, gdy włączają do grupy wychowawczej każde dziecko. W tej grupie, pośród innych uczniów, otrzymuje ono stosowną, indywidualną pomoc konieczną dla jego rozwoju i postępów w nauce. Wszyscy uczniowie rozwijają się pełniej, gdy w ich gronie znajdują się rówieśnicy o różnych upodobaniach i zdolnościach. Ich rozwój staje się bogatszy także wówczas, gdy wszyscy w klasie czują się bezpiecznie, pewni, że otrzymają pomoc zawsze, ilekroć o nią poproszą. W procesie edukacji integracyjnej łączą się również rodziny, współpracując z nauczycielami i uczniami w tworzeniu społeczności klasowej, w której każdy będzie się czuł dobrze.

Do najważniejszych zadań edukacji integracyjnej należy zatem:

- stworzenie każdemu dziecku optymalnych warunków rozwoju: w sferze procesów poznawczych i intelektualnych, w sferze emocjonalno-społecznej, w sferze psychologicznej, w zakresie sprawności manualnej;
- wykształcenie u wszystkich dzieci postaw tolerancji, akceptacji, szacunku, gotowości służenia pomocą;
- przeciwdziałanie istniejącym w społeczeństwie tendencjom do separacji ludzi niepełnosprawnych.

Zatem celem edukacji integracyjnej jest wychowanie człowieka odpowiedzialnego za siebie i innych, wrażliwego na potrzeby słabszych, użytecznego i tolerancyjnego.

## **Zakończenie**

Skuteczność edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych w warunkach szkoły powszechnej zdeterminowana jest przez różnorodne czynniki. Wiąże się one z koniecznością przystosowania środowiska pod względem technicznym, dydaktycznym i organizacyjnym do potrzeb rozwoju i nauki niepełnosprawnego ucznia. Dotyczą one bazy lokalowej i sposobu funkcjonowania szkoły, przygotowania i postaw nauczycieli, dostępności kadry specjalistów, zaangażowania w proces kształcenia i wychowania rodziny. Nieprawidłowe funkcjonowanie któregoś z tych elementów utrudnia lub uniemożliwia integrację.

Najważniejszym i zarazem najtrudniejszym problemem w analizowanych formach kształcenia jest zatem takie zorganizowanie środowiska edukacyjnego, by zminimalizowane zostały skutki niepełnosprawności, i takie zorganizowanie procesu nauczania i wychowania, aby w jego toku zostały wydobyte z dziecka niepełnosprawnego wszystkie jego możliwości i umiejętności.

Podstawowym czynnikiem warunkującym powodzenie w tym trudnym procesie jest właściwy klimat emocjonalny. „Dziecko szczęśliwe łatwiej się uczy – to podstawowa idea integracji”<sup>12</sup>.

Międzynarodowe doświadczenia edukacyjne dowodzą, iż szkoły stosujące model edukacji integracyjnej są ważnym narzędziem budowania demokratycznego społeczeństwa.

## SUMMARY

### **A model of Polish integrated school – selected problems**

The article deals with the legal regulations concerning the problem of educating handicapped children in Poland and describes the types of schools undertaking this task. The author has presented the basic rules of integrated school functioning and has commented on them. The model of Polish integrated school has been based on integration solutions worked out in Hamburg. The very first rules for organizing such educational institutions were described in the „Ministry of Education Guidelines” edited on 14<sup>th</sup> October 1983. Those guidelines regulate the procedures of educating children with special needs in a typical primary school.

---

<sup>12</sup> F. Bayliss, *Modele integracji pedagogicznej*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Warszawa 1996, s. 35.