

Mirosław Rutkowski

Perspektywy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie świętokrzyskim

Acta Scientifica Academiae Ostroviensis nr 5, 137-152

1999

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

DR MIROSLAW RUTKOWSKI

Perspektywy kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w województwie świętokrzyskim

Reforma polskiego systemu edukacji stała się faktem i weszła w stadium pełnej realizacji. Zaistniała ona w kontekście fundamentalnych reform dotyczących innych dziedzin życia społecznego i być może ów kontekst powoduje wciąż wiele pytań lęków i obaw. Najważniejsze z nich dotyczą priorytetów w programowanych przemianach, oraz stopnia merytorycznego i ekonomicznego przygotowania państwa do tak istotnych zmian. W systemie edukacji ważnym elementem jest kształcenie dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Sam termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wymaga jednak precyzyjnego zdefiniowania ponieważ bywa on rozumiany niejednoznacznie. Jedni wiążą go z potrzebami wynikającymi z „upośledzenia” czy „zaburzenia”, inni zaś uważają, że termin ten oznacza potrzeby istniejące w populacji masowej a ich zaspokojenie może odbywać się przy użyciu środków osobowych i materialnych w każdej placówce oświatowej.

Według P. Bayliss */patrz: 1, s. 38-39 /* pojęcie „specjalna potrzeba edukacyjna” jest względne i należy je rozumieć jako wynik interakcji między możliwościami a brakami dziecka oraz możliwościami a brakami otoczenia.

Powyższe ujęcie zakłada dynamikę kategorii „specjalnych potrzeb edukacyjnych” jednostek niepełnosprawnych wynikającą z dynamiki relacji zachodzących między uszkodzeniami organicznymi, ograniczeniami w funkcjonowaniu psychologicznym jednostek i interakcjami między jednostkami a ich otoczeniem społecznym. Nie ulega bowiem wątpliwości, że potrzeby i wymagania osoby dorastającej

będą się zmieniały od dzieciństwa do dorosłości, a zmieniające się interakcje społeczne spowodują dynamikę w określaniu przez otoczenie roli jednostek. Ta ostatnia zaś wywołuje u jednostek zachowania i oczekiwania zgodne z przypisaną rolą.

W odniesieniu do jednostek niepełnosprawnych wszelka kategoryzacja i uogólnione przypisywanie im cech indywidualnych powoduje nastawienia i oczekiwania społeczne nadające im status „osób specjalnych”, te zaś następnie (w mniejszym lub większym stopniu) podporządkowują się tym cechom, nastawieniom i oczekiwaniom.

W polskich aktach prawnych dotyczących systemu edukacji przyjęto interpretację specjalnych potrzeb edukacyjnych, jako potrzeb w edukacji osoby niepełnosprawnej /patrz: 3; 6; 11/. Ma to daleko idące konsekwencje dla systemu edukacji, konstytuując funkcjonowanie szkolnictwa „masowego” (ogólnodostępnego, „zwykłego”) i specjalnego (dla „osób specjalnych”), ostatnio zaś także i integracyjnego. W takim ujęciu bowiem poza kategorią „specjalnych potrzeb edukacyjnych” pozostają potrzeby uczniów z dysleksją, dysgrafią, dysortografią i dyskalkulią (tzn. ze specyficznymi trudnościami w czytaniu, pisaniu i liczeniu). Istnieje niebezpieczeństwo, że uczniowie ci, słusznie - nie będąc niepełnosprawnymi w rozumieniu prawa oświatowego, nie-słusznie nie będą traktowani jako jednostki mające specjalne potrzeby edukacyjne. W konsekwencji ta duża grupa uczniów może pozostać bez należytego wsparcia terapeutyczno-pedagogicznego.

Należy podkreślić, że we współczesnych tendencjach pedagogicznych w większości krajów o wysokim poziomie cywilizacyjnym dominuje nastawienie na postrzeganie specjalnych potrzeb edukacyjnych jako problemów wynikających w realizacji programu nauczania przez ucznia. Odchodzi się zaś od kategoryzowania uczniów i stygmatyzacji ich cech psychofizycznych.

W województwie świętokrzyskim (wg danych Kuratorium Oświaty) kształceniem specjalnym w roku szkolnym 1998/1999 objętych było 3140 uczniów, z tej liczby 945 uczyło się w szkołach

zawodowych. Należy podkreślić, że 2900 uczniów, mających orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych, kierujące ich do kształcenia specjalnego, pozostawało w ogólnodostępnych szkołach podstawowych, a 190 uczniów objętych było nauczaniem indywidualnym w domu rodzinnym (powyższe dane rozbieżne są z danymi prezentowanymi przez GUS ale rozbieżność ta wynika ze zmian w podziale administracyjnym kraju).

W przytoczonych danych nie uwzględniono uczniów mających specyficzne trudności w czytaniu, pisaniu lub liczeniu, gdyż nie są oni objęci kształceniem specjalnym.

Zmiany w szkolnictwie specjalnym i integracyjnym oczekiwane były od dawna przez rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi i młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Obecnemu systemowi kształcenia specjalnego zarzucano m.in.: zbyt izolacyjny charakter, zbyt sztywne przestrzeganie atrybutów szkolnych (klasa, lekcja, stopnie, program nauczania, itp.), zbyt małe wykorzystanie aktywnych metod nauczania, koncentrację na wiedzy bez odpowiedniego akcentu na umiejętnościach uczniów, zbyt słabe partnerstwo we współpracy szkoły z rodzicami uczniów /patrz: 4; 11/. Idealną okazją do wyeliminowania tych zarzutów wydaje się być reforma systemu edukacji.

Powszechnie podkreśla się, że stworzenie równych szans edukacyjnych dziecku niepełnosprawnemu wymaga uwzględnienia wielu uwarunkowań proceduralnych, technicznych, społecznych i emocjonalnych /patrz: 1; 3; 4; 7; 8; 10; 12/.

W celu zapewnienia drożności i integralności struktury systemu edukacji, od 1 września 1999 roku programy nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powstają na bazie programów zreformowanego szkolnictwa ogólnodostępnego /patrz: 2; 6; 11/. Musi jednak zaistnieć powszechnie faktyczna drożność kształcenia, architektoniczna dostępność budynków szkolnych, pełna osłona psy-

chopedagogiczna wspierająca nauczanie, dostęp (bezpłatny) do specjalistycznego sprzętu rehabilitacyjnego oraz wsparcie rodzin uczniów niepełnosprawnych w ich specyficznej sytuacji. Śledząc dane statystyczne dotyczące powyższych zagadnień można mieć poważne obawy, że w wielu środowiskach lokalnych powyższe warunki nie są w pełni uwzględniane */patrz : 10/*.

Najważniejsza jednak wydaje się społeczna i emocjonalna akceptacja dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przez środowisko szkolne i dorosłych oraz stymulowanie i wzmacnianie zachowanego w nim potencjału możliwości.

W tym miejscu warto odpowiedzieć na pytanie jaka jest gotowość uczniów pełnosprawnych uczących się w szkołach ogólnodostępnych do kształcenia integracyjnego wraz z niepełnosprawnymi rówieśnikami. W badaniach, prowadzonych pod kierunkiem Autora niniejszego opracowania, wśród 224 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych w Kielcach i Chęcinach na początku 1999 roku, uzyskano wyniki świadczące o tym, że większość badanych (62,1%) utożsamia integrację z włączaniem osób niepełnosprawnych w różne aktywne formy życia społecznego. Badani są również w większości (76,3%) przekonani o tym, że społeczeństwo powinno być lepiej informowane o życiu i możliwościach osób niepełnosprawnych. W kwestiach dotyczących poglądów na wspólną edukację z niepełnosprawnymi rówieśnikami badani nie są już równie jednomyślni – 50,9% z nich deklaruje, że w pełni akceptuje wspólną edukację, akceptuje edukację ale w oddzielnych klasach 17,9% badanych, 13,4% badanych jest temu mniej lub bardziej przeciwnych, zaś 16,5% nigdy się nad tym nie zastanawiało. Podobnie zróżnicowane odpowiedzi uzyskano na pytanie w jakich placówkach edukacyjnych dzieci i młodzież niepełnosprawni rozwiną swoje możliwości edukacyjne – na szkołę masową wskazało 45,5% badanych, 39,3% uważa, że jest to możliwe tylko w placówkach specjalnych, zaś pozostali badani albo

nie mają na ten temat zdania (11,2%), albo wskazują na nauczanie indywidualne w domu.

Pytani o przewidywane własne reakcje na obecność niepełnosprawnych uczniów w klasie 40,2% badanych stwierdziło, że wzbudziłoby to u nich chęć okazania pomocy, 25% deklарowało, że czuli by się bardziej odpowiedzialni, u 12,1% badanych wzbudziło by to litość, zaś dla 14,3% byłoby to obojętne /*patrz: 14*/. Reasumując przedstawione wyniki badań można oczekiwać, że wdrażanie różnych rozwiązań edukacji integracyjnej nie napotka totalnego oporu ze strony uczniów pełnosprawnych, można też zakładać, że część z nich nie jest jeszcze emocjonalnie i społecznie gotowa do włączania się w partnerskie interakcje z niepełnosprawnymi rówieśnikami.

Coraz częściej jednak dzieci i młodzież niepełnosprawni wspólnie ze sprawnymi uczestniczą w różnych formach kształcenia, począwszy od szkół podstawowych poprzez szkoły średnie a skończywszy na studiach wyższych. Uczestniczą więc w integracyjnych formach edukacji.

We współczesnej pedagogice specjalnej uważa się, że integracyjne kształcenie dzieci niepełnosprawnych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wraz z ich pełnosprawnymi rówieśnikami ma przygotowywać do normalnego życia w społeczeństwie poprzez różnorakie kontakty z pełnosprawnymi, przez wspólną naukę, zabawę, rekreację, przez wspólne zajęcia hobbystyczne, ma lepiej stymulować rozwój, wzmacniać i uruchamiać dodatkowe mechanizmy kompensacyjne, w konsekwencji podnosić jakość życia niepełnosprawnych, a jednocześnie kształtować właściwy stosunek dzieci zdrowych do rówieśników pokrzywdzonych przez los /*patrz: 3; 7; 12*/>.

Zwolennicy integracji twierdzą, że edukacja osób niepełnosprawnych, prowadząca ich do włączenia w normalne życie, nie może odbywać się w izolacji. Proces stawania się osobą społecznie kompetentną, zdolną do efektywnych działań w otaczającej rzeczywistości, realizuje się bowiem w relacji jednostka – społeczeństwo. Słusznie uważa się, że dziecko niepełnosprawne jest przede wszystkim osobą a nie jed-

nostką z zespołem deficytów. W związku z powyższym cele edukacji muszą przede wszystkim uwzględniać rozwój tych cech osobowych, które są nierozzerwalnie związane z rozwojem człowieczeństwa, a więc zdolności do myślenia i umiejętności komunikowania się. Dopiero bowiem te zdolności warunkują sprawne funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie. Nie ulega wątpliwości, że izolacja edukacji specjalnej wobec ogólnodostępnej utrudnia tworzenie poznawczych i społecznych kompetencji jednostek niepełnosprawnych. Integracja edukacyjna zaś, będąc z jednej strony systemem kształcenia, jest równocześnie procesem wzajemnych relacji interpersonalnych zachodzących między uczestnikami realizującymi ten system.

Integracja nie musi być równoznaczna z uczęszczaniem dzieci sprawnych i tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do tej samej klasy, choć zazwyczaj tak właśnie bywa rozumiana. Opierając się na przykładzie placówek edukacji specjalnej w Niemczech, Belgii i Wielkiej Brytanii można stwierdzić, że podnoszenie świadomości społecznej i kształtowanie postaw prointegracyjnych może realizować się poprzez szeroko zakrojoną politykę integracji społecznej. Placówki edukacji specjalnej są otwarte dla gości i sprawnych rówieśników uczniów, w lokalnych mediach propaguje się problematykę niepełnosprawności, podejmuje się wiele inicjatyw znoszących bariery architektoniczne i społeczne (od zmian architektonicznych w otoczeniu, poprzez specjalne znakowanie miejsc publicznych piktogramami, do organizowania imprez integracyjnych takich jak dyskoteki, festyny, różne formy wypoczynku letniego i zimowego).

Wiele polskich placówek edukacji specjalnej (tzw. segregacyjnych) w ostatnich latach podejmuje podobne działania. Można więc założyć, że organizacja klas integracyjnych nie jest jedyną płaszczyzną integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi.

Wychodząc z takiego założenia w polskim systemie edukacyjnym można byłoby uznać za integracyjne następujące rozwiązania:

- klasy i szkoły integracyjne tworzone na podstawie zarządzenia nr 29 z 1993 roku MEN określającego, że liczba uczniów w oddziale integracyjnym winna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych /*patrz: 16/*,
- nauczanie indywidualne uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (wg. programu odnośnej szkoły specjalnej) w klasach zwykłych,
- zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i dydaktyczno-wyrównawcze wobec uczniów z deficytami parcjalnymi (częściowe zaburzenia rozwoju) w edukacji masowej,
- klasy specjalne w szkołach masowych, (klasy terapeutyczne, klasy wyrównawcze),
- szkoły specjalne w sąsiedztwie szkół masowych – tzw. „szkoły sąsiedzkie” ,
- szkoły specjalne i ośrodki szkolno-wychowawcze otwarte na integrację społeczną ze środowiskiem lokalnym.

Takie interpretowanie form integracji wynika z wyodrębnianych w literaturze poziomów integracji szkolnej. Może się ona odbywać na poziomie – fizycznym funkcjonalnym lub społecznym. Poziom fizyczny (lokalizacyjny) oznacza umieszczenie w jednym miejscu (wspólna lokalizacja) uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych; poziom funkcjonalny – oznacza wspólne uczenie się ale z realizacją różnych programów nauczania lub (i jest to bardziej zaawansowany poziom) wspólne uczenie się i realizacja jednego integracyjnego programu nauczania z uwzględnieniem różnych potrzeb edukacyjnych uczniów; poziom społeczny integracji szkolnej - oznacza takie wspólne funkcjonowanie uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi w którym wszyscy czują się członkami grupy i są postrzegani jako pełnowartościowi partnerzy w interakcjach.

Według dotychczasowych założeń prawnych za integracyjne uważa się jedynie rozwiązanie wynikające z zarządzenia MEN nr 29 z 4 października 1993 r. Warto zauważyć, że tylko w tym przypadku pla-

cówka mogła dotąd liczyć na wsparcie merytoryczne i finansowe władz oświatowych.

Rodziło to wiele nieprawidłowości w oświatowej polityce pro-integracyjnej. W publikacjach odnotowuje się fakty przyjmowania do szkoły powszechnej na polecenie władz oświatowych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bez zapewnienia im wsparcia merytorycznego i finansowego, bądź też zaprzeczania, że na danym terenie zamieszkują dzieci wymagające specjalnych oddziaływań edukacyjnych. Uzyskiwane w ten sposób „oszczędności” wywołują jedynie negatywne skutki etyczne i społeczne, będące w jawnej sprzeczności z przyjętymi przez Polskę międzynarodowymi konwencjami.

Wśród najistotniejszych determinantów przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej są:

- stopień samodzielności fizycznej;
- umiejętność kształtowania poprawnych relacji z grupą rówieśniczą;
- dojrzałość emocjonalna i odporność psychiczna dziecka;
- struktury poznawcze i mechanizmy motywacyjne;
- zaspokojenie potrzeb psychicznych dzieci integrowanych w klasach integracyjnych (tj. akceptacja, bezpieczeństwo, miłość, afiliacja itd.);
- jakość środowiska rodzinnego i współpracy rodziny i szkoły
/patrz: 3; 7; 12/.

Dobra integracja edukacyjna nie jest więc możliwa jeśli nie stworzy się odpowiednich warunków dla tego procesu.

W wielu publikacjach, zarówno teoretyków jak i praktyków w zakresie edukacji specjalnej, podkreśla się, że wprowadzenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do masowych szkół bez odpowiedniego przygotowania środowiska jest bezużyteczne a wręcz nieodpowiedzialne. Wprowadzenie takie musi być poprzedzone przygotowaniem rodzin dzieci niepełnosprawnych oraz rodzin dzieci ze szkół

masowych – w przeciwnym razie może dojść do tzw. „segregacji wewnętrznej” w klasie integracyjnej.

Należy sobie uzmysłowić fakt, że w warunkach polskich większość rodzin wychowujących niepełnosprawne dziecko, w obecnej sytuacji ekonomicznej, ma poziom życia odbiegający od standardów europejskich. Często potrzebują one znacznego wsparcia na płaszczyźnie wychowania oraz pomocy materialnej i finansowej związanej z rehabilitacją dziecka. Spróbujmy wyobrazić sobie chociażby konieczność zapewnienia przez rodziców codziennego transportu dziecka z dysfunkcją motoryki do szkoły masowej, jeśli nie dysponują oni własnym samochodem.

Szkoły i klasy należy przygotować tak, aby uczniowie niepełnosprawni nie czuli się zależni od otoczenia. Wyposażenie klas powinno być dostosowane do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów.

Ważnym czynnikiem dobrej integracji jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli.

W powszechnej opinii, przeważająca większość nauczycieli szkół masowych nie czuje się w pełni gotowa do realizacji zadań związanych z edukacją integracyjną, choć są oni przekonani o słuszności założeń wspólnego kształcenia uczniów niepełnosprawnych z ich sprawnymi rówieśnikami. Wspomniany brak pełnej gotowości nauczycieli może rodzić nieodwracalne zaniedbania w realizacji rewalidacyjnej i wychowawczej funkcji edukacji. O tych niebezpieczeństwach pisze A. Maciarz powołując się na badania prowadzone wśród nauczycieli już funkcjonujących placówek integracyjnych */patrz: 8, s.216/*. Należy zgodzić się z tezą, że kilkudniowy system przeszkalania nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych, nie zapewni im wiedzy, która inni muszą zdobywać podczas 5-letnich studiów w zakresie pedagogiki specjalnej. Specjaliści podkreślają, że entuzjazm nie poparty wiedzą i kompetencjami może uczynić wiele szkód. Warto w tym miejscu zaznaczyć, iż w szkołach wyższych województwa świętokrzyskiego na kierunkach pedagogicznych, przygotowujących nauczycieli

do pracy w zreformowanym systemie edukacji, zarówno w systemie studiów magisterskich (dziennych, zaocznych i podyplomowych), jak i licencjackich uwzględniono problematykę kształcenia integracyjnego dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Kolejnym podstawowym warunkiem skutecznej integracji edukacyjnej jest zaakceptowanie uczniów niepełnosprawnych przez ich pełnosprawnych kolegów. Uczniowie ci muszą być przygotowani odpowiednio wcześniej do nowej sytuacji i nowych kolegów. Ważnym problemem wychowawczym staje się wyeliminowanie przejawów agresji słownej lub fizycznej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze strony ich pełnosprawnych rówieśników, oraz traktowania niepełnosprawnych jako osoby dziwne i nienormalne */patrz: 13, s.34-411.*

Dla procesu integracji niekorzystna jest także sytuacja, gdy nauczyciel zmuszony jest do ciągłego opiekowania się i kontrolowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Traci na tym zarówno sam uczeń niepełnosprawny, nie dorównując tempem pracy pełnosprawnym kolegom i nie potrafiąc być samodzielnym, jak i pełnosprawni uczniowie pozbawieni koordynacji ze strony nauczyciela.

Przystępując do organizowania integracji edukacyjnej trzeba wszechstronnie poznać jej uczestników. W zależności bowiem od rodzaju i poziomu niepełnosprawności ucznia integracja może być pełna lub częściowa. W przypadku osoby wymagającej szczególnej opieki na terenie szkoły specjalnej integracja edukacyjna tej osoby w szkole powszechnej nie wydaje się możliwa.

Z doświadczeń placówek integracyjnych wynika, że najłatwiej integrują się w nowej grupie społecznej dzieci z dobrze rozwiniętymi umiejętnościami komunikacyjnymi. Istotną barierą w integracji uczniów z uszkodzeniami somatycznymi są przede wszystkim utrudnienia techniczne. Integracja osób z uszkodzeniami sensorycznymi najłatwiej przebiega w przypadku dzieci i młodzieży z uszkodzeniami wzroku, w przypadku zaś uszkodzenia słuchu proces

integracji jest bardziej utrudniony. Najtrudniej proces integracji przebiega u uczniów z niepełnosprawnością umysłową – choć najczęściej współuczestniczą oni w życiu społecznym klasy i szkoły, to ich nauczanie prowadzone jest często oddzielnie. Ma to miejsce tym częściej, im wyższy jest poziom nauki w klasie. Następuje bowiem coraz większe zróżnicowanie w zakresie możliwości intelektualnych dzieci, a także ich potrzeb /*patrz: 3; 7; 10; 11; 12!*

Dotychczasowe rozważania nie przekreślają argumentów uzasadniających potrzebę istnienia autonomicznych specjalnych placówek edukacyjnych. Placówki te charakteryzują się kilkoma ważnymi cechami, którymi nie dysponuje zunifikowany system integracji edukacyjnej:

- klasy specjalne stanowią grupy homogeniczne (dotyczy to rodzaju specjalnych potrzeb edukacyjnych);
- program nauczania dostosowany jest do specjalnych potrzeb wynikających z danej kategorii niepełnosprawności uczniów i zgodny z ogólnymi celami kształcenia (integracja społeczno-zawodowa przewidziana jest na czas, w którym uczniowie będą do tego dojrzałi);
- pedagodzy specjalni uczący w tych placówkach są dobrze przygotowani do zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów;
- klasy specjalne są ustawowo mniej liczne, większa jest zatem możliwość indywidualizacji nauczania /*por: 9!*

Wszystko to pozwala nauczycielowi poświęcić więcej uwagi dzieciom indywidualizować i lepiej realizować proces nauczania.

Dzieci niepełnosprawne w sytuacji porażki w klasie ogólnej są narażone na ośmieszenie, żarty, odrzucenie i inne nieprzyjemne zachowania ze strony kolegów - w klasach specjalnych sytuacje takie należą do rzadkości. Można więc domniemywać, że znaczna grupa uczniów z głębszym stopniem niepełnosprawności i z wieloraką niepełnosprawnością, nie będąc gotowymi do integracji edukacyjnej,

może rozwijać bardziej prawidłową koncepcję samego siebie i tworzyć bardziej pozytywny obraz własnej osoby jedynie w placówce specjalnej.

Nie przesądzając ostatecznie co bardziej sprzyja rozwojowi dziecka niepełnosprawnego - homogeniczność czy heterogeniczność grupy edukacyjnej, autonomiczność czy unifikacja rozwiązań edukacyjnych w zakresie kształtowania struktury osobowości, można stwierdzić, że integracja edukacyjna będzie sukcesem wtedy, gdy uczniowie niepełnosprawni odniosą więcej korzyści z edukacji w szkołach powszechnych niż w specjalnych.

Proponowane w reformie edukacji nauczanie integracyjne nie musi wcale oznaczać kresu szkolnictwa specjalnego. Zapewnienie szerokiej oferty edukacyjnej uczniom niepełnosprawnym stwarza większe prawdopodobieństwo optymalnego wyboru placówki pozwalającej zrealizować ich specjalne potrzeby edukacyjne i wyjść naprzeciw oczekiwaniom rodziców. Oferta ta wymaga wysokiej jakości usług pedagogicznych oraz wieloaspektowego przygotowania ogólnopedagogicznego i specjalnego nauczycieli do kształcenia integracyjnego tak, aby wykorzystać w maksymalnym stopniu potencjał i możliwości rozwojowe dziecka.

Współcześni edukatorzy muszą uwzględnić założenie, że pełna integracja to możliwość uczestnictwa w zespole klasowym dzieci z bardzo różnymi potrzebami edukacyjnymi. Wiąże się z tym konieczność specjalistycznego wyposażenia klasy i specyficzne pomoce dydaktyczne oraz zagwarantowanie dziecku różnego rodzaju specjalnych usług niezbędnych dla jego optymalnego rozwoju (może to być rehabilitacja ruchowa, alternatywne i wspomagające metody porozumiewania, terapia mowy, czy psychologiczne wsparcie dla dziecka lub jego rodziców).

Istotnym zagadnieniem staje się więc zsynchronizowanie planu zajęć oraz stworzenie systemu wspomagającego pracę nauczyciela – zatrudnienie nauczyciela wspierającego (pedagoga specjalnego), re-educatora, logopedy lub innego terapeuty w zależności od rodzaju niepeł-

nosprawności w integrowanej grupie, ewentualnie współpraca w tym zakresie z odpowiednią szkołą specjalną czy też lekcje indywidualne w planie nauczania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Nie mniej istotnym problemem, wymagającym szerszych rozważań, staje się ściśle połączenie koncepcji edukacji integracyjnej z antycypacją uczestnictwa młodzieży niepełnosprawnej w dorosłym życiu – edukacja osób ze specjalnymi potrzebami nie może być przecież „sztuką dla sztuki”, czy tylko spełnianiem humanitarnego „kosztownego” obowiązku, lecz przygotowaniem do życia w głównym jego nurcie, w jak najmniej ograniczającym je środowisku.

Dopiero uwzględnienie wszystkich wspomnianych elementów, decydujących o jakości kształcenia ucznia niepełnosprawnego pozwoli zrealizować generalną zasadę reformy i jednocześnie jeden z punktów konwencji praw dziecka, że najważniejsze we wszystkich poczynaniach podejmowanych przez instytucje edukacyjne jest dobro dziecka.

Należy mieć nadzieję, że reforma edukacji umożliwi rozwiązanie wielu zasygnalizowanych w niniejszym opracowaniu problemów. Trzeba przy tym pamiętać, że nie ma „jedynej słusznej recepty” na edukację dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. To co jest słuszne i realne dla jednej osoby niepełnosprawnej, dla innej może być nierealne, czy nawet niekorzystne. Głównym wymogiem skuteczności reformy kształcenia specjalnego i integracyjnego jest dbałość o ciągłość nauczania oraz monitorowanie co dalej dzieje się z dzieckiem niepełnosprawnym w jego karierze edukacyjnej i czemu służy wieloletnie kształcenie. Wtedy pozostaje „tylko” zadbać o taki poziom edukacji, aby osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogły niezależnie, aktywnie i twórczo realizować się w dorosłym życiu. Wówczas nikt nie będzie pytał, którą drogą edukacyjną osiągnięto ten cel - specjalną, czy integracyjną.

Na odbytej w dniach 4-6.06.1999 roku w Krakowie konferencji naukowej „Pedagogika specjalna – idea, treści, rzeczywistość” z dużą ostrożnością i odpowiedzialnością podchodzono do problemów zwią-

zanych z edukacją integracyjną. W podejściu tym wyraźnie zarysowała się opinia, że na początkowym etapie wdrażania reformy edukacji należy nauczać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach masowych, jeśli to możliwe, a kształcić ich w szkołach specjalnych jeśli to konieczne /*patrz: 10!*.

Z danych przytoczonych na wstępie wynika, że świętokrzyska oświata stwarza dzieciom i młodzieży niepełnosprawnym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi szeroką ofertę edukacyjną w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych (nauczanie indywidualne, „zindywidualizowane”). Niestety brak jeszcze podobnie szerokiej oferty w postaci szkół integracyjnych lub form wsparcia realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Należy uszanować prawo dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodziców do decydowania o miejscu kształcenia, pamiętając równocześnie, że zaakceptują oni tę drogę edukacji, na której spotkają się z aprobatą, życzliwą pomocą i profesjonalną konsekwencją.

Współczesna reforma systemu szkolnictwa stwarza wszelkie podstawy prawne takiego działania. W szczegółowych uregulowaniach dotyczących sfery edukacji integracyjnej i wsparcia terapeutyczno-pedagogicznego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi należałoby dopuścić możliwość istnienia różnych rozwiązań organizacyjnych, dostosowanych do sytuacji istniejącej w określonej społeczności lokalnej.

Zasygnalizowane w niniejszym opracowaniu problemy wymagają wnikliwych badań i analiz zarówno od strony naukowej, jak i instytucji odpowiedzialnych za jakość funkcjonowania systemu edukacji.

Piśmiennictwo:

- ¹ Bayliss P. Amerykański sposób integracji uczniów. Przegląd stanowisk. W: Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia. Pod red. J.Boguckiej i M.Kościelskiej. Wyd. CMPP-P MEN. Warszawa 1996.
- ² Biblioteczka Reformy. Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zeszyty 1-10. Wyd. MEN Warszawa 1999.
- ³ Bogucka J., Kościelska M. /red/. Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia. Wyd. CMPP-P MEN. Warszawa 1996.
- ⁴ Dońska-Olszko M.. Szkolnictwo integracyjne – zmierzch szkolnictwa specjalnego. „Szkoła Specjalna” nr 2, marzec-kwiecień 1999.
- ⁵ Dykcik W. /red./ Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych (Od diagnoz do prognoz i do działań). Wyd. ERUDITUS s.c., Poznań 1996.
- ⁶ Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej nr 14. Warszawa, 23.02.1999.
- ⁷ Hulek A., Grochmal-Bach B. /red./ Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej. Wyd. WSP Kraków 1992.
- ⁸ Maciarz A. Szanse i zagrożenia rozwoju dzieci niepełnosprawnych w integracyjnych formach kształcenia specjalnego. W: Pedagogika specjalna wobec zagrożeń i wyzwań XXI wieku. Pod red.: J.Pańczyka i W.Dykcika. Poznań 1999.
- ⁹ Moulin J.- P. Nauczanie integracyjne w perspektywie rozwojowej: źródła, rozwój i przyszłość. W: Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych. Pod red. J.Pileckiego i M.A.Winzer. Wyd. Nauk. WSP Kraków 1996.
- ¹⁰ Pedagogika specjalna - idea, treści, rzeczywistość. Konferencja naukowa, Kraków, 4-6 czerwca 1999 roku. Streszczenia referatów. Wyd. Nauk. WSP Kraków 1999.
- ¹¹ Reforma systemu kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. (Opr.: Zespół ds. Reformy Systemu Kształcenia Uczniów ze specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi). „Szkoła Specjalna” nr 2, marzec-kwiecień 1998.
- ¹² Rutkowski M., Gubała A. Kieleckie szkoły podstawowe wobec integracji uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi. W: Kieleckie Studia Pedagogiczne i psychologiczne t. IX, Kielce 1997.
- ¹³ Sołtysiak T., Mąka J. Wykorzystywanie nietypowego rozwoju uczniów klas pierwszych w tworzeniu im utrudnień przystosowawczych przez uczniów klas starszych w szkołach ponadpodstawowych. W: Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych. Pod red. J.Pileckiego i M.A.Winzer. Wyd. Nauk. WSP Kraków 1996.

- ¹⁴ Styczeń D. Postawy młodzieży uczącej się wobec integracji z osobami niepełnosprawnymi. Niepublikowana praca magisterska pod kier. M. Rutkowskiego. WSP Kielce 1999.
- ¹⁵ Wykaz placówek oświatowych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej województwa świętokrzyskiego. Kuratorium Oświaty w Kielcach 1999.
- ¹⁶ Zarządzenie nr 29 MEN z dnia 4.10.1993, w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, Warszawa 1993.