

Marianna Marek-Ruka

Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych

Niepełnosprawność nr 3, 17-31

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.

Marianna Marek-Ruka

Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych

Jakość edukacji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej była i nadal jest przedmiotem troski, rozważań i poszukiwań wielu specjalistów. Dotychczasowe osiągnięcia w zakresie teorii i praktyki pedagogiki specjalnej stanowią spójną opcję badawczą, wokół której są skupione różne pokolenia pedagogów specjalnych, zarówno w pełni już samodzielnych, jak i tych na progu samodzielności, którzy, uzupełniając się wzajemnie, wnoszą ważne ustalenia badawcze i nowe propozycje w rewalidacji, otwierając także nowy etap w funkcjonowaniu pedagogiki specjalnej.

XXI wiek tworzy nowe oblicze pedagogiki specjalnej, która zgodnie z tradycyjnymi rozwiązaniami w zakresie teorii i praktyki rewalidacyjnej stworzonej przez Marię Grzegorzewską i jej następców musi uwzględniać nie tylko interdyscyplinarność, ale również zmiany społeczno-ekonomiczne zachodzące w życiu zarówno jednostek, jak i grup społecznych. Działania na rzecz współpracy między specjalistami w dobie globalizacji wymagają od pedagoga poznania wychowanka, opartego na różnych źródłach dyscyplin naukowych (pedagogika, w tym specjalna, psychologia kliniczna, medycyna, rehabilitacja) zajmujących się człowiekiem. Wypada przypomnieć i podkreślić, że Maria Grzegorzewska pojmowała człowieka jako niepodzielną całość biopsychiczną, co jest zgodne z holistycznym podejściem do człowieka. Oznacza to, że człowiek ma własny rytm rozwoju, dojrzwania, uczenia się i zaspokajania potrzeb. Całościowe podejście do procesów psychopedagogicznych jednostki wyznacza wielokierunkowe oddziaływanie pedagogiczne i zmusza specjalistów do wielostronnego określenia zaburzeń analitycznych i funkcji psychicznych, tj. stopnia utraty słuchu, wzroku, sprawności umysłowej, lokalizacji w centralnym systemie nerwowym (Sękowska 1982). Ostatnie lata XX i początki XXI wieku to okres, którego znamionami są idee integracji, włączania i zespalania. Wymusza to na społeczeństwie inny obraz osoby niepełnosprawnej i obliuguje do innego, bardziej skutecznego rozwiązywania ich problemów.

W myśl idei integracji należy zapewnić osobom niepełnosprawnym warunki wspólnego przebywania z rówieśnikami sprawnymi, zabawy, nauki, a także likwidować ograniczenia (bariery) oraz umożliwić dostęp nie tylko do edukacji, ale także do kultury oraz instytucji użyteczności publicznej.

Podstawowym założeniem oświaty integracyjnej jest uznanie indywidualności każdego dziecka oraz dostrzeganie w niej wartości pozytywnych. Realizacja tego założenia wymaga daleko idącej reformy warunków nauczania, zmian w metodyce prowadzenia zajęć, a przede wszystkim zmian dotychczasowego sposobu myślenia i metod działania nauczycieli. Rozpoznawanie i zaspokajanie specyficznych potrzeb edukacyjnych musi dotyczyć wszystkich dzieci – zarówno tych z zaburzeniami i defektami rozwojowymi, jak i przeciętnych oraz wybitnie zdolnych. Wobec tego zwraca się uwagę na relatywność pojęcia „specjalne potrzeby edukacyjne” i podkreśla jego interakcyjny charakter. Potrzeby edukacyjne traktuje się jako zagadnienie związane z realizacją programu, a więc jako wynik oddziaływania całego szeregu czynników, szczególnie zaś zadań stawianych uczniowi oraz warunków istniejących w klasie. Jedynie część czynników znajduje się w dziecku, pozostałe zaś są związane z decyzjami podejmowanymi przez nauczycieli. Neguje się wartość „etykietowania” uczniów, które powoduje znacznie większe trudności w nauce niż jakiegokolwiek inne działania nauczyciela. Jest to stanowisko określane jako zorientowane na program. Podkreśla się w nim konieczność uszanowania różnorodności indywidualności zarówno dzieci, jak i nauczycieli oraz kładzie się nacisk na ideę samokształcenia oraz wspierania nauczycieli wprowadzających innowacyjne formy pracy. Tak rozumiane potrzeby edukacyjne wymagają zmiany stylu nauczania. Przede wszystkim akcentuje się tu celowość nauczania (uczenie powinno polegać na nadawaniu osobistego znaczenia zdobywanym doświadczeniom) oraz zwraca uwagę na konieczność różnorodności zajęć, rolę refleksji w uczeniu się, odpowiednią organizację czasu umożliwiającą korzystanie z pomocy tak, aby nauczyciel miał szansę na maksymalną interakcję z dziećmi. Klasę traktuje się jako miejsce spotkania dzieci i dorosłych zdolnych do wspólnej pracy, dzielenia się pomysłami i wzajemnego wspierania. Uczenie się we współdziałaniu jest alternatywą wobec edukacji wyrównawczej i rywalizacji. W nowym spojrzeniu zakłada się, że jest tylko jedna populacja „dzieci”, nie ma zaś oddzielnych grup dzieci „zdrowych” i „niepełnosprawnych”. Zamiast tworzyć odrębne programy nauczania dla dzieci o specjalnych potrzebach nauczyciele w normalnych szkołach powinni szukać skutecznych rozwiązań, by stworzyć wspólną platformę programową, która uwzględniałaby indywidualne różnice między uczniami. Na szkołach zaś spoczywa odpowiedzialność za zorganizowanie zajęć szkolnych w taki sposób, aby umożliwić uczestnictwo każdemu dziecku, zapobiegając przekształcaniu się niepełnosprawności w przeszkodę. Izolacja osób niepełnosprawnych powoduje nastawienia na dostrzeganie odmienności (odrębności), wywierając wpływ na sferę stosunków międzyludzkich (Hulek 1992).

Integracja jest procesem społecznym i jak każdy proces wymaga odpowiedniego przygotowania, odpowiedniego gruntu do zaistnienia. Zakres tego przygotowania powinien obejmować wszystkie grupy społeczne, a zatem wszystkich uczestników integracji – nie tylko szkoły (nauczycieli, uczniów), ale także rodziców dzieci zarówno pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych oraz wszystkich ludzi, którzy w przyszłości spotkają osoby niepełnosprawne. Proces ten w największej mierze dotyczy jednak dzieci, bo to one są pierwszym ogniwem, często najmocniej odczuwającym możliwości i ograniczenia integracji społecznej.

Kluczowym zagadnieniem jest postawa wychowawcy, nauczycieli i kierownictwa szkoły wobec dzieci z odchyleniami od normy i umiejętność zaspokajania ich odmiennych potrzeb. Nauczyciel klasy, w której uczy się dziecko z odchyleniami od normy, powinien pozostawać w kontakcie z jego rodziną i placówkami, z którymi było ono związane w okresie leczenia, usprawniania i rehabilitacji. Powinien też umieć rozpoznawać i wykorzystywać te momenty i techniki, które zwiększają funkcjonowanie dziecka niepełnosprawnego i umożliwiają mu udział we wszystkich przejawach życia szkoły.

Szczególnie ważna jest współpraca rodziców z placówkami pozaszkolnymi. Rodzice powinni przyczyniać się do wyzwania u swych dzieci wiary w ich możliwości, a nie zaniżać jej. Doświadczenia w tym zakresie wskazują, że wczesna i kompetentna diagnoza niepełnosprawności, wspieranie rozwoju dziecka w rodzinie, pomoc specjalistyczna w przedszkolu i szkole muszą na stałe być wmontowane w system edukacji.

Głównym celem wszelkich działań we współczesnym podejściu do osoby niepełnosprawnej jest jej samodzielne i niezależne życie w otwartym środowisku, zapewnienie niezbędnej pomocy i wsparcia. Podobnym problemem, istotnym w rewalidacji i rehabilitacji, jest szukanie odpowiedzi na pytanie, jaki ma być system edukacji i jakie ma on spełniać warunki, aby w maksymalnym stopniu przygotować osoby niepełnosprawne do życia w społeczeństwie ludzi pełnosprawnych. Coraz częściej podkreśla się dzisiaj, że podstawowym warunkiem dobrego przygotowania do życia jest przede wszystkim społeczne funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym, w przedszkolu, szkole, a następnie umiejętność harmonijnego współżycia w życiu dorosłym, a zwłaszcza zawodowym. Drogą do osiągnięcia tego celu jest kształcenie dzieci niepełnosprawnych razem z rówieśnikami pełnosprawnymi.

W dzisiejszym świecie propagowanie idei integracyjnych stało się czymś normalnym i oczywistym. Wartość integracji podkreśla doktryna Unii Europejskiej, podnosząca, że „osoby niepełnosprawne powinny uczyć się, mieszkać, pracować wspólnie z pełnosprawnymi”. Integracja stanowi obraz humanistycznej kultury społeczeństwa, według której każdy człowiek jest wartością samą w sobie i ma możliwość nieograniczonego rozwoju.

Reformując polską oświatę, szczególnie duży nacisk położono na budowanie integracyjnego modelu kształcenia i wychowania dzieci sprawnych i niepełnosprawnych. Na mocy ustawy o systemie oświaty z 1991 roku oraz licznych, stale aktualizowanych rozporządzeń uczniowie z różnego rodzaju niepełnosprawnościami mogą uczęszczać razem z pełnosprawnymi rówieśnikami do jednej szkoły i klasy. W klasach (oddziałach) integracyjnych, w zależności od potrzeb uczniów, obserwujemy:

- integrację funkcjonalną wyższego stopnia, kiedy uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania i realizują taką samą aktywność i ten sam program, co uczniowie sprawni;
- integrację funkcjonalną niższego stopnia, kiedy uczniowie niepełnosprawni podejmują wspólne działania, ale na innym materiale i według innego programu.

Najczęściej stosowanym systemem integracyjnym w szkole jest model integracji całościowej, co oznacza, że w skład klas integracyjnych oprócz uczniów pełnosprawnych wchodzi również uczniowie z różnymi dysfunkcjami sensorycznymi, ruchowymi, rozwojowymi. W klasach tych coraz częściej pojawiają się dzieci niepełnosprawne intelektualnie, których rodzice, stojąc przed wyborem szkoły specjalnej czy klasy integracyjnej w szkole masowej, coraz częściej decydują się na tę ostatnią. Mają nadzieję, że ta forma nauki pozwoli ich dziecku zapewnić normalne życie w społeczeństwie pełnosprawnym. Nie zawsze są świadomi problemów, z jakimi może się zetknąć ich dziecko, ponieważ nie dla wszystkich grup uczniów miejsce w klasie integracyjnej staje się najlepszym rozwiązaniem, gdyż koncepcja pracy w klasie integracyjnej różni się od tradycyjnej. W klasach integracyjnych liczba wszystkich uczniów powinna wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych. W klasach tych powinno być zatrudnionych dwóch nauczycieli (jeden to nauczyciel nauczania przedmiotów „codziennych”, drugi to pedagog specjalny, prowadzący m.in. zajęcia logopedyczne, dydaktyczno-wychowawcze, zajęcia z zakresu gimnastyki korekcyjno-kompensacyjnej, zajęcia ogólnorozwojowe itp.). Podczas gdy jeden z nich pracuje z całą grupą, drugi zajmuje się głównie dziećmi realizującymi program specjalny. Dzięki temu osiąga się indywidualizację procesu uczenia każdego ucznia, co zapewnia jego optymalny rozwój. Bardzo duży wpływ na funkcjonowanie grupy ma ich wzajemna współpraca. Jej jakość decyduje o atmosferze panującej w klasie oraz efektach nauczania i wychowania. Nauczyciele dzielą się odpowiedzialnością za przebieg pracy w klasie. Opracowują zasady nauczania, dzielą się wynikami obserwacji uczniów, dotyczącymi ich możliwości i ograniczeń. Pracując cały czas razem w oparciu o właściwe zasady, mogą osiągnąć nieoczekiwane efekty.

Nauczyciele w klasach integracyjnych spotykają się z wieloma sytuacjami trudnymi i muszą sobie z nimi radzić. Układ, jaki tworzą nauczyciel i pedagog specjalny, umożliwia im właściwe reagowanie na sytuacje klasowe oraz pra-

widłowe rozwiązywanie konfliktów i problemów. Wspólne podejmowanie decyzji uczy trzy strony (uczniów, wychowawcę i pedagoga specjalnego) kompromisów, tolerancji oraz pokory i szacunku dla drugiego człowieka. Z pomocą wychowawcy i pedagoga specjalnego następuje przyswojenie społecznie akceptowanych zasad moralnych oraz nawiązanie kontaktów koleżeńskich w ramach grupy rówieśniczej. Dzieci poddają się łatwo kierownictwu dorosłych, przyjmują ich wskazówki i rady, ale muszą one być poparte racjonalnymi przykładami.

Nauczyciele powinni szczególnie w klasach integracyjnych przewidywać i stwarzać sytuacje wspomagające realizację celów wychowania moralno-społecznego. Chodzi tu o wyrabianie w uczniach sprawnych postaw prospołecznych w stosunku do osób słabszych, młodszych, niepełnosprawnych oraz o kształtowanie postaw prospołecznych osób niepełnosprawnych w stosunku do osób sprawnych.

Zadania integrujące powinny także uściślić budowanie i wspieranie integracji zarówno pomiędzy dziećmi jednej klasy, jak i całej szkoły, by uniknąć tzw. integracji pozornej, a także dotyczyć integracji pomiędzy rodzicami dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Nauczyciele powinni stawiać dzieciom wymagania, utrwalać zachowania poprawne, społecznie akceptowane, a piętnować zachowania egoistyczne i agresywne. Kształcenie u dziecka społecznej gotowości do wejścia w różne sytuacje pomoże mu w kontaktowaniu się z drugim człowiekiem oraz nauczy podejmowania prób rozwiązywania wspólnie problemów i niepoddawania się życiowym trudnościom.

Nauczyciele podejmujący pracę z niepełnosprawnymi dziećmi muszą mieć właściwy zasób wiedzy, zarówno merytorycznej, jak i dotyczącej dziecka (jego rozwoju, wychowania i nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej), odpowiednie kompetencje, dodatkowe kwalifikacje zawodowe, powinni znać różnorodne metody pracy oraz umiejętnie nimi dysponować. Przede wszystkim pedagog powinien mieć odpowiednią osobowość, wyróżniającą się cechami, takimi jak: dobroć, cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie i dobra kontrola emocjonalna, życzliwość, empatia, kultura i takt, umiejętność szanowania i słuchania innych oraz odpowiedzialność.

Jedną z głównych trudności jest brak pełnej, wczesnej i prawidłowej diagnozy potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych. Brak ścisłej współpracy między przedszkolem a szkołą integracyjną powoduje, że dziecko, rozpoczynając edukację szkolną, jest poznawane na nowo. Nauczyciel nie może prawidłowo przygotować programu pracy z uczniem, nie znając poziomu jego możliwości i ograniczeń. Obecnie podkreśla się konieczność prowadzenia podwójnej diagnozy, tzn. w odniesieniu do funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego, z ukazaniem rzeczywistych powiązań między nimi, czyli określenia, na ile ograniczenia intelektualne warunkują problemy emocjonalne i odwrotnie – w jakim stopniu problemy emocjonalne utrudniają realizację potencjału intelektualnego.

Określenie ich zakresu i rodzaju pozwala na pełniejsze przygotowanie programu edukacyjnego dla dziecka, z uwzględnieniem jego profilu umiejętności i cech.

Kolejnym problemem jest zdobywanie wiedzy razem z pełnosprawnymi rówieśnikami. Założeniem oświaty integracyjnej jest modyfikowanie dla uczniów niepełnosprawnych programów nauczania dających im możliwość osiągnięcia sukcesu. Powinien on być zindywidualizowany i dostosowany do stopnia niepełnosprawności. Na pierwszym poziomie kształcenia praca z dzieckiem powinna polegać głównie na wdrożeniu go do systemu klasowego, wyeliminowaniu trudnych społecznie zachowań. W momencie pojawienia się w klasie np. trzech uczniów z różnym poziomem i rodzajem niepełnosprawności pojawiają się trudności z pełnym różnicowaniem materiału dydaktycznego.

W procesie integracji niekorzystna jest też sytuacja, gdy nauczyciel jest zmuszony do ciągłego nadzoru i opieki nad uczniem niepełnosprawnym w trakcie zajęć lekcyjnych. Traci na tym uczeń specjalnej troski – staje się niesamodzielny, ale też uczeń pełnosprawny, który jest pozbawiony koordynacji ze strony nauczyciela. Często zdarza się, że dzieci niepełnosprawne nie nadążają za normalnym tokiem lekcji, szybko przejawiają znużenie. Często tempo opanowywania materiału powoduje, że niepełnosprawny uczeń jest sfrustrowany niemożnością sprostania wymaganiom. Ta zła ocena własnych możliwości utrudnia proces integracji społecznej. Konsekwencją tego jest niepodejmowanie zadań sprawiających dziecku nawet minimalną trudność. Jest to związane z brakiem wiary we własne siły. Ten rodzaj samooceny obniża aktywność dziecka, a w konsekwencji prowadzi do ograniczenia kontaktów społecznych i izolacji.

W obecnej szkole można zauważyć również dużą koncentrację nauczyciela na formalnym wymiarze wymagań programowych, a nie na potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach uczniów. Niewystarczająco uwzględnia się swoiste potrzeby dzieci niepełnosprawnych związane ze zmiennością samopoczucia, sprawności fizycznej, zdolności do wysiłku oraz naruszoną u nich równowagą nerwową. Inne ograniczenia wynikają z faktu, że w szkole funkcjonuje nastawienie na wymuszanie u uczniów osiągnięć, którego kryterium jest opanowanie wiedzy encyklopedycznej. W klasie integracyjnej nauczyciel musi odrzucić zasadę wymuszania na dziecku jak największych osiągnięć.

W klasach integracyjnych, mimo braku widocznych konfliktów między dziećmi niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi, rzadko można zauważyć łączące ich głębsze więzi. Mimo wspólnej fizycznej obecności na lekcjach kontakty towarzyskie pomiędzy dziećmi są chłodne. W psychologicznych teoriach zakłada się, że już samo umieszczenie dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkole powszechnej zaowocuje:

- wzrostem interakcji społecznych między nimi a innymi dziećmi,

- wzrostem akceptacji społecznej wobec dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych ze strony rówieśników,
- zintegrowaniem tych dzieci dzięki kontaktom z kolegami w klasie i naśladowaniu ich zachowań.

Niestety, w praktyce można zauważyć trudności w pełnej integracji uczniów niepełnosprawnych w grupie rówieśniczej. Jest to spowodowane ich trudnościami w opanowaniu zarówno kompetencji, jak i umiejętności funkcjonowania społecznego. Obniżony poziom z kolei powoduje podkreślanie „inności” i negatywny odbiór przez otoczenie. W szkole, w której występuje tylko kilka takich klas, problem ten narasta. Brak bezpośredniej styczności w klasie z dziećmi niepełnosprawnymi powoduje pojawienie się zachowań agresywnych, które są powodowane lękiem przed innością oraz stereotypowym obrazem tych dzieci. Realizacja idei społecznej integracji ma sens wówczas, gdy jednostka niepełnosprawna odczuwa więzi społeczne z innymi ludźmi, ma poczucie przynależności i ich akceptacji, mimo, że nie zawsze może sprostać wymaganiom społecznym.

Dzisiejsza szkoła integracyjna często zwraca uwagę na stronę organizacyjną, dydaktyczną procesu integracji, zostawiając zaniedbaną tak istotną stronę psychoemocjonalną.

Tak naprawdę dziecko staje się niepełnosprawne w kontakcie ze społeczeństwem pełnosprawnym. Idąc do szkoły, uczeń porównuje swoje możliwości, wygląd, zachowanie z rówieśnikami. Tam dostrzega swoją odmienność, przez otoczenie często odbieraną negatywnie. To społeczeństwo pełnosprawne tworzy tło, w którym dzieci niepełnosprawne dostrzegają swoją odmienność. Wskaźnik dzieci z odchyleniami od normy, które są odrzucane, izolowane przez klasę, jest bardzo wysoki.

Można więc zastanowić się, czy forma kształcenia integracyjnego jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich grup uczniów z niepełnosprawnością. Codzienność praktyki ukazuje, że ogromny problem stanowi dostosowywanie, konstruowanie programów nauczania do indywidualnych możliwości ucznia niepełnosprawnego tak, aby mógł on odnieść sukces, a jednocześnie opanował zakładane treści programowe. Kształcenie integracyjne na poziomie nauczania zintegrowanego staje się polem doświadczalnym dla dziecka, próbą sił, czy jego deficyt pozwoli na uczestnictwo w powszechnym systemie kształcenia. Kiedy wystąpią z tym trudności, uczeń jest kierowany do szkoły specjalnej. Powoduje to sytuację trudną zarówno dla ucznia, jak i jego rodziny. Uczeń nie zawsze rozumie decyzję, jaką wobec niego podjęto, a rodzice odczuwają to jako swego rodzaju porażkę.

Możliwości uniknięcia tych trudnych sytuacji można upatrywać w rozsądniejszym przyjmowaniu uczniów niepełnosprawnych umysłowo do szkoły masowej. Hasła idei integracji spowodowały, że szkoły specjalne, mimo swoich możliwości korekcyjnych, kompensacyjnych i realizacji programów społecznej

jedności, nie są popularne. W obecnej dobie „walki” szkół masowych i specjalnych o ucznia przegrywają te ostatnie. Wydaje się, że pełna współpraca pomiędzy wszystkimi placówkami w diagnozowaniu możliwości dziecka pozwoli na zapewnienie każdemu uczniowi niepełnosprawnemu intelektualnie właściwej integracji na poziomie jego indywidualnych potrzeb. Proces ten może przebiegać zarówno w szkołach masowych, jak i w szkołach specjalnych, realizujących obecnie szeroki program integracji społecznej.

Idea integracji w praktyce różnie jest rozumiana. Niesie ona ze sobą pewne pułapki. Jedną z nich jest tworzenie specjalnego miejsca w klasie, przystosowanego dla ucznia niepełnosprawnego. Konkretny warunki nauki, modyfikacja programu nauczania i sposób jego realizacji przez nauczyciela wspomagającego tworzą miejsce odizolowane od reszty klasy. Lekcja z udziałem ucznia niepełnosprawnego przebiega według własnych zasad, często różnych od zasad klasowych. Powstaje rozłam, podział klasy na uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych, niestety, podział zauważalny.

W rozmowie z rodzicami często można usłyszeć, że szkoła niejednokrotnie zniekształca ideę integracji poprzez udostępnianie edukacji w szkole ogólnodostępnej dzieciom z wybranymi dysfunkcjami. Dyrektorzy tłumaczą swoje decyzje niedostosowaniem warunków architektonicznych do wymagań stawianych przez konkretne niepełnosprawności. Przekonują poniekąd, że wszystko, co jest potrzebne do optymalnego rozwoju dzieci niepełnosprawnych, mogą zapewnić szkoły specjalne. Dyrekcje szkół kierują się powszechnym „dobrem dziecka”.

Zmodyfikowany program pracy i odpowiedzialne jego realizowanie to nie wszystko. Największy nacisk jest kładziony na działalność, umiejętności organizacyjne i kompetencje nauczyciela.

Kolejny problem to obawy ze strony nauczycieli, ponieważ każde dziecko różni się od innych, bez względu na posiadaną niepełnosprawność lub jej brak. W klasie znajdują się różne dzieci, od zdolnych, poprzez przeciętnych, do dzieci z problemami w nauce czy w zachowaniu. Do tego pojawiają się dzieci z różnym typem i stopniem niepełnosprawności, którym są potrzebne indywidualne programy nauczania oraz indywidualne podejście. Nasuwa się pytanie: jak nauczyciel ma sprostać tym wyzwaniom, nie zaniedbując nikogo w klasie, biorąc pod uwagę krótki czas trwania lekcji. Aby dobrze wywiązać się z powierzonych zadań, nauczyciel oprócz wiedzy i odpowiednich cech musi mieć jeszcze możliwości, czas i narzędzia.

Czy edukacja integracyjna w szkole masowej jest efektywna i potrzebna? Takie pytanie może zadać sobie wielu rodziców i nauczycieli. Dzieciom z niepełnosprawnością ruchową będzie łatwiej, bo wystarczy znieść bariery architektoniczne w szkole. Jednak czy dzieci z umiarkowaną lub znaczną niepełnosprawnością intelektualną skorzystają z wartości edukacji w szkole ogólnodostępnej. Wielu ro-

dziców i nauczycieli wyraża swoje obawy co do wartości nauczania. Czy nauka sprowadza się tylko do obecności dziecka w szkole, czy ma za zadanie wspierać oraz nauczać dzieci niepełnosprawne.

Wielu badaczy podkreśla, że proces rewalidacji w obrębie systemu integracyjnego prowadzi do pełniejszego kształcenia umiejętności społecznych (Hulek 1987, 1992; Maciarz 1987; Marek-Ruka 1998).

Wymienione przesłanki potwierdzają przekonanie, że przedszkola i szkoły ogólnodostępne powinny przyjmować dzieci niepełnosprawne, stwarzając im odpowiednie warunki i pomoc specjalistyczną dostosowaną do rodzaju i stopnia ich niepełnosprawności. Daje to możliwość spełnienia warunków równych szans dla wszystkich dzieci.

Przeprowadzone badania prowadzą do następujących wniosków:

- 1) Uczniowie z obniżoną sprawnością intelektualną uczący się w klasach integracyjnych uzyskali lepsze rezultaty z języka polskiego aniżeli ich rówieśnicy ze szkół i klas specjalnych, bowiem odsetek prawidłowych odpowiedzi wynosił odpowiednio 65% i 45%. Podobne stwierdzenie dotyczy matematyki. Uczniowie z obniżoną sprawnością intelektualną z klas integracyjnych osiągnęli znacznie lepsze rezultaty (70% prawidłowych odpowiedzi) aniżeli ich koledzy z placówek specjalnych (49% prawidłowych odpowiedzi).
- 2) Postawy rodziców wobec kształcenia integracyjnego są bardzo zróżnicowane. Rodzice, którzy mają swoje dzieci w klasach integracyjnych, są przekonani, że ta forma kształcenia jest szansą dla ich dzieci. Natomiast rodzice, których dzieci kształcą się w placówkach specjalnych, są odmiennego zdania. Uważają, że placówki specjalne są najlepszą formą kształcenia ich dzieci (70%). Należy dodać, że w obu tych grupach znajdują się rodzice, którzy sceptycznie odnoszą się zarówno do kształcenia dzieci niepełnosprawnych w placówkach specjalnych, jak i w szkołach ogólnodostępnych (30%).
- 3) Większość rodziców (70%) uważa, że praca rewalidacyjna i rehabilitacja zdecydowanie wpływają na poprawę funkcjonowania ich dzieci w wielu sferach życia, takich jak: rozwój fizyczny, rozwój mowy, niezależność funkcjonowania, wykonywanie prac domowych, samokontrola, odpowiedzialność i uspołecznienie.
- 4) Także 78% rodziców widzi przyszłość swoich dzieci w maksymalnym usprawnianiu i przygotowaniu ich do życia (Marek-Ruka 1998).

Rodzice swoje obawy odnośnie wspólnego kształcenia swoich dzieci w szkołach ogólnodostępnych wyrażali w różny sposób. Podkreślali, że nauczyciele stawiają zbyt wysokie wymagania wobec dzieci, wskazywali na słabe wyposażenie szkół w pomoce naukowe oraz brak sprzętu rehabilitacyjnego, bariery architektoniczne, społeczne, a przede wszystkim potrzeby w zakresie kadry specjalistycznej – pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów, terapeutów i rehabilitantów.

Równie interesujące okazały się opinie nauczycieli. Nauczyciele szkół ogólnodostępnych, w których uczą się dzieci upośledzone umysłowo, w większości (69%) opowiadają się za integracją. Jednakże podkreślają, że do tej pracy nie są wystarczająco przygotowani, a szkoła nie ma odpowiednich warunków do realizacji tego zadania. Najostrożniejsi są nauczyciele szkół specjalnych. Uważają oni (30%), że placówki integracyjne powinny być organizowane tylko w wyjątkowych przypadkach. Wobec tak różnych, a nawet skrajnych opinii, jakie prezentują nauczyciele w sprawie kształcenia dzieci niepełnosprawnych, można sformułować podstawowy wniosek, że decydującym czynnikiem w strukturze szkoły zapewniającej pełną rehabilitację jest nauczyciel. Powinien to być nauczyciel nowator, mistrz, entuzjasta o wybitnej indywidualności, którego wyróżnia twórcze myślenie, umiejętność prowadzenia badań oraz praktyka pedagogiczna. Badania te ujawniły także pewne niekorzystne zjawiska, które towarzyszą integracji. Można do nich zaliczyć następujące fakty:

- 1) Okres włączania poszczególnych uczniów niepełnosprawnych do przedszkoli i szkół ogólnodostępnych jest bardzo różny. Jedni są włączani w wieku przedszkolnym, a inni w wieku szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Sytuacja taka sprawia znaczne trudności w pokonywaniu barier społecznych i psychologicznych. W związku z tym wydaje się, że najlepszym rozwiązaniem byłoby rozpoczynanie procesu integracji jak najwcześniej, a więc od przedszkola i kontynuowanie go w szkole podstawowej, a następnie ponadpodstawowej.
- 2) Liczebność grup i klas integracyjnych jest bardzo różna. Zależy to od liczby uczniów niepełnosprawnych w klasie. Jeżeli ich liczba jest mniejsza od 3, klasa liczy 28–36 uczniów. Natomiast, gdy liczba uczniów niepełnosprawnych mieści się w granicach od 3 do 5, wówczas klasa liczy 15–20 uczniów.

Oznacza to, że jeśli na terenie gminy (dzielnicy, miasta) jest jedno lub dwoje dzieci niepełnosprawnych, to są one traktowane na równi z dziećmi pełnosprawnymi i nie ma dla nich możliwości organizowania nauczania i wychowania specjalnego. Wystarczy, że będzie ich troje i takie możliwości zostaną stworzone. Klasa taka będzie mniej liczna (15–20 uczniów) i będzie w niej uczyło dwóch nauczycieli. Szkoła otrzyma dodatkowe środki na wyposażenie i likwidację barier architektonicznych, a nauczyciele pomoc ze strony innych specjalistów – psychologa, pedagoga specjalnego, rehabilitanta, terapeuty, logopedy i innych. Pomocy tej nie ma ani uczeń, ani nauczyciel, jeśli jest w klasie tylko jedno dziecko niepełnosprawne.

Sytuacja taka jest bardzo niekorzystna, krzywdząca i nie stwarza równych szans. Dotyczy to dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole masowej na podstawie Wytocznych Ministra Oświaty (1983) wprowadzających nauczanie zintegrowane. Warto przypomnieć, że w myśl tego zarządzenia dziecko zakwalifikowane do kształcenia specjalnego, o ile nie będzie szkoły specjalnej w miejscu zamieszkania,

a rodzice nie wyrażą zgody na umieszczenie go w ośrodku kształcenia specjalnego, może i powinno realizować obowiązek szkolny w szkole podstawowej w miejscu zamieszkania w klasach I–III. Od klasy IV uczniowie ci powinni kontynuować naukę w placówce specjalnej.

Jednakże praktyka wykazała, że większość tych dzieci nie przechodzi do szkół specjalnych, lecz realizuje obowiązek szkolny w szkole ogólnodostępnej w miejscu zamieszkania. Jest to przykład naturalnej integracji, której się nie eksponuje. Musiało minąć wiele lat, by problem ten został uregulowany Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej (1993). Konsekwencje wprowadzania nauczania zintegrowanego są takie, że klasy, w których uczą się dzieci niepełnosprawne, są bardzo liczne, większość nauczycieli nie ma przygotowania do tej pracy i są pozbawieni pomocy ze strony specjalistów, co nie sprzyja popularności tej formy kształcenia, prowadzącej przecież w sposób naturalny do integracji.

Z przeprowadzonych badań wynika, że częściej występuje nauczanie zintegrowane (jedno dziecko niepełnosprawne w klasie) aniżeli nauczanie integracyjne (2–5 uczniów specjalnej troski w klasie). Sytuacja taka budzi uzasadniony niepokój wśród specjalistów, których zastrzeżenia, jak dotąd, nie znalazły odzewu w postaci zmiany zarządzenia MEN z 1993 roku.

Badania te pokazały, że na ogół liczba dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych nie przekracza pięciorga. Tylko sporadycznie zdarza się, że jest ich sześcioro. Jednakże niepokojący jest fakt łączenia uczniów w jednej klasie o różnych niepełnosprawnościach, co niezwykle utrudnia i komplikuje proces ich rewalidacji i rehabilitacji nawet wówczas, gdy uczy dwóch nauczycieli. Dlatego też wydaje się, że rodzaj niepełnosprawności powinien stanowić podstawowe kryterium włączania dzieci do klasy integracyjnej. Jest to uzasadnione z wielu powodów. Pierwszy i najważniejszy to dobro dziecka, zaspokajanie jego specyficznych potrzeb edukacyjnych. Inne potrzeby mają bowiem dzieci z dysfunkcją ruchu, upośledzone umysłowo, a inne z wadą słuchu czy wzroku. Dlatego w klasie integracyjnej nie powinno się łączyć dzieci o różnej niepełnosprawności. Drugi powód to nauczyciel wspomagający i jego rola w procesie integracji. Jest on zatrudniany w oddziałach (klasach) integracyjnych szkół podstawowych, gimnazjach, pełni funkcję wspierającą, wspomagającą ucznia niepełnosprawnego, a także nauczyciela. Nauczyciel wspomagający jest pedagogiem specjalnym, co oznacza, że ma kwalifikacje z zakresu oligofrenopedagogiki, surdopedagogiki lub innej subdyscypliny pedagogiki specjalnej.

W czasie badań udało się stwierdzić, że w ramach integracji występuje dość niekorzystne zjawisko, które można określić mianem selekcji. Polega ono na tym, że nie wszystkie dzieci niepełnosprawne są przyjmowane do przedszkola lub szkoły integracyjnej. Jest to z gruntu niesłuszne i niebezpieczne, a przede wszystkim dyskryminujące i niesprawiedliwe. Wszystkie dzieci muszą mieć te same prawa odnośnie wyboru przedszkola czy szkoły.

W Polsce integracja w edukacji jest rozumiana, jak już wspomniano, jako umożliwianie uczniom sprawnym i niepełnosprawnym wspólnego uczęszczania do jednej klasy przy zmniejszeniu liczebności klas (15–20), ustaleniu liczby uczniów niepełnosprawnych (3–5) oraz dodatkowym wspierającym nauczycielu-specjaliście z zakresu pedagogiki specjalnej. W zarządzeniu MEN 1993, ustalając powyższe zasady, nie wzięto pod uwagę istotnych i ważnych, ale wręcz niekorzystnych aspektów dla dzieci niepełnosprawnych. W praktyce w szkołach masowych realizują obowiązek szkolny uczniowie niepełnosprawni w liczbie jeden lub dwoje. Klasy te nie mają przywilejów klas integracyjnych, a jest ich znacznie więcej aniżeli klas integracyjnych. Mamy więc zjawisko dyskryminacji pewnej grupy dzieci niepełnosprawnych. Drugi problem wynikający z tego zarządzenia dotyczy liczby dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej. Ponieważ zarządzenie nie określiło jednorodnej niepełnosprawności, w klasie integracyjnej znajdują się dzieci z dysfunkcją ruchu, niepełnosprawni intelektualnie w stopniu lekkim i umiarkowanym, z wadą słuchu, wzroku, co jest niekorzystne tak dla ucznia, jak nauczycieli. Kolejny problem to nauczyciel wspomagający – ma nim być pedagog specjalny. To zbyt ogólne określenie, bowiem pedagodzy specjaliści są przygotowani w wąskich subdyscyplinach pedagogiki specjalnej i nie zawsze są w stanie pomóc zarówno nauczycielowi prowadzącemu klasę, jak i uczniowi niepełnosprawnemu. Nie określono również, że integrację należy zaczynać jak najwcześniej – od przedszkola, poprzez szkołę podstawową, gimnazjum i liceum nauczyciel idzie razem z uczniem. Pozwala to na gruntowne poznanie ucznia (zna jego możliwości, zainteresowania, potrzeby) i w sposób racjonalny wspiera go i przygotowuje do samodzielnego życia w społeczeństwie.

W praktyce w pierwszych latach włączano dzieci niepełnosprawne z „doskoku”. Jedni zaczynali integrację w przedszkolu, inni w I lub IV klasie, a jeszcze inni w gimnazjum, co nie sprzyjało tworzeniu akceptacji wokół integracji ani wśród uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Tymczasem w różnych krajach Europy Zachodniej, także zgodnie z ideą włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół masowych (prócz pełnej integracji we Włoszech i Danii), organizuje się:

- 1) Klasy specjalne na terenie szkół masowych (zwane współpracującymi, kooperującymi), w których uczniowie niepełnosprawni, pod opieką pedagoga specjalnego, realizują swój program nauczania. Oprócz tego każdy uczeń niepełnosprawny ma przypisane godziny, które spędza w innych klasach ze zdrowymi rówieśnikami (Francja, Niemcy, Austria).
- 2) Klasy integracyjne, których uczniowie część zajęć realizują ze sprawnymi rówieśnikami, część zaś na osobnych lekcjach (Szwecja).
- 3) Możliwość uczęszczania poszczególnych dzieci do klas integracyjnych z jednoczesną realizacją na zajęciach indywidualnych niektórych przedmiotów nauczania (Anglia).

Prezentowane powyżej różne rozwiązania integracyjne są możliwe również w naszym kraju. Wymagają jednak specjalnego programu, który określi miejsce oraz formę kształcenia dla każdego niepełnosprawnego dziecka w odniesieniu do jego dysfunkcji rozwojowych, systematyczności podejmowanych działań, doboru odpowiednich grup uczniów niepełnosprawnych do jednej klasy oraz zgody rodziców tych uczniów. Nauczyciele, pedagodzy, psychologowie, badacze oświaty (naukowcy), a także rodzice bardzo często zwracają uwagę na fakt, że uczniowie niepełnosprawni są izolowani od sprawnych rówieśników, czasem wręcz przez nich odrzucani. Chociaż fizycznie wszyscy razem biorą udział w zajęciach lekcyjnych, a nawet pozalekcyjnych, nie dochodzi między nimi do konfliktów, to jednak kontakty towarzyskie między nimi są ubogie i zupełnie obojętne. W specjalistycznej literaturze z zakresu pedagogiki taka sytuacja doczekała się nawet swojego określenia – integracji pozornej. Zdecydowanie w najgorszej sytuacji są uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną. Im większy stopień upośledzenia umysłowego, tym słabsza w oddziale integracyjnym możliwość zaspokojenia potrzeb, takich jak: potrzeba sukcesu, akceptacji, bezpieczeństwa. Ciągłe porównywanie siebie do sprawnych rówieśników sprzyja tworzeniu negatywnego, gorszego obrazu własnej osoby upośledzonych uczniów, co w konsekwencji powoduje poczucie wstydu, niższości i może wywołać zachowania społecznie nieakceptowane bądź nieadekwatne do sytuacji. Także zdobywanie nowej wiedzy razem ze sprawnymi rówieśnikami budzi wiele zastrzeżeń.

Niepowodzenia tych uczniów nasilają się w klasach wyższych ze względu na trudności spowodowane dużymi różnicami programowymi i możliwościami intelektualnymi. Im bardziej zaawansowany i wyższy stopień trudności szkolnych, tym większe ma nauczyciel problemy z dostosowaniem treści i metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, a treści przedmiotów są dla nich całkowicie niedostępne.

Wprowadzenie autentycznej integracji wiąże się z zaistnieniem między wszystkimi uczestnikami życia szkolnego relacji opartych na podmiotowości i dialogu. Dialogowa relacja powinna dotyczyć zarówno współżycia uczniów, relacji z rodziną, jak i relacji między nauczycielami. Bez tych zmian, bez kultury dialogu, integracja jest pozorna i powierzchowna. Prawdziwa integracja wymaga przejścia od percepcyjno-odtwórczych form aktywności dziecka i frontalnego stylu nauczania do form percepcyjno-innowacyjnych i aktywizujących; od dominującej w szkole indywidualizacji i rywalizacji do uczenia się we współdziałaniu. Przynosi niezaprzeczalne korzyści nie tylko dzieciom niepełnosprawnym, lecz wszystkim uczniom oraz nauczycielom, inspirując ich do poszerzania kompetencji zawodowych. Poprzez kontakt z różnorodnością oraz przekroczenie jednorodnego środowiska integracja stwarza szansę rozwoju dla każdego, kto jest w nią zaangażowany.

Zmiany dotyczące edukacji osób niepełnosprawnych, które niesie XXI wiek, prowadzą się również do potrzeb rynku pracy. Światowe tendencje idą w kierunku ograniczenia produkcji w tradycyjnym znaczeniu, ciężar rozwoju jest skierowany na rozwój usług, a to oznacza, że należy się do tego przygotować, badając, w jakich usługach niepełnosprawni będą mogli znaleźć zatrudnienie. Próby, jakie w tym zakresie są podejmowane, wskazują na usługi, takie jak:

- ogrodnictwo – Holandia i Hiszpania;
- zdobnictwo, dekoracje kwiatowe – Polska, Niemcy;
- wyroby z drewna – Szwecja;
- pakowanie artykułów w supermarketach – USA.

Nadrzędnym założeniem każdego modelu integracji jest przede wszystkim włączanie dzieci niepełnosprawnych w społeczność dzieci pełnosprawnych, uczęszczających do szkół ogólnodostępnych. Cały system kształcenia integracyjnego opiera się na zasadzie wyrównywania szans i równouprawnienia. Ważne jest jednak, aby integracja nie obejmowała tylko wąskiego tematu, jakim jest szkoła. Proces integracji osób niepełnosprawnych powinien obejmować całe społeczeństwo i myślenie społeczeństwa o osobie niepełnosprawnej. Jednakże proces integracji wymaga usprawniania w obszarze jego organizacji i form oraz wprowadzenia następujących zasad:

- włączanie dzieci niepełnosprawnych należy zaczynać od przedszkola i systematycznie kontynuować w szkole podstawowej i ponadpodstawowej pod opieką tego samego pedagoga specjalnego;
- dzieci niepełnosprawne w klasach integracyjnych powinny charakteryzować się takim samym rodzajem niepełnosprawności;
- zapewnienie szkole integracyjnej nie tylko pedagoga specjalnego, ale także innych specjalistów (psychologa, logopedy, rehabilitanta i terapeutę);
- wprowadzenie obowiązków, aby każdy nauczyciel zatrudniony w przedszkolu, szkole, klasie integracyjnej miał przygotowanie z zakresu pedagogiki specjalnej;
- wprowadzenie ekwiwalentu dla nauczycieli za dodatkowe kwalifikacje.

Bibliografia

- Bleszyńska K. (2001), *Niepełnosprawność a struktura identyfikacji społecznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Dykcik W. (1997), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Grzegorzewska M. (1996), *Listy do młodego nauczyciela*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa
- Gustavson A., Zakrzewska-Manterys E. (1997), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Hulek A. (1987), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagoga. Studia Pedagogiczne*, PWN, Warszawa

- Kazanowski Z. (2003), *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Kwapisz J., Kwapisz J. (1992), *W kierunku integracji*, „Szkoła Specjalna”, nr 2/3, Warszawa
- Maciarz A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Marek-Ruka M. (1988), *Efektywność kształcenia upośledzonych umysłowo w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] *Tożsamość polskiej pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*, red. Pańczyk, Wydawnictwo WSPS, Warszawa
- Sękowska Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo WSPS, Warszawa
- Wytyczne Ministra Oświaty w sprawie organizacji zajęć z uczniami realizującymi obowiązki szkolny w szkole podstawowej, a zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego (Nr-K.S. 431320-50/83 z dnia 14.10.1983)
- Zarządzenie Ministra Edukacji o systemie oświaty (Dz.U. Nr 95 z 1991 r., poz. 425)
- Zarządzenie Nr 29 MEN z dnia 4.10.1993 roku w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych, publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10.09.2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz.U. z 2002 r. Nr 155, poz. 1288)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18.01.2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. z 2005 r. Nr 19, poz. 167)

Changes in theory and practice of the disabled persons education (Summary)

The article presents some problems of changes in the area of theoretical and practical sphere of special education which take into consideration it's complicated, multidimensional and interrelated nature. Special attention is focused on the basic grounds of the people with disability integrative education processes directed not only towards adaptation of a child to school environment and demands but also to more flexible and open school attitude for making changes in its structure and functioning. Integration, perceived as the social process, needs a proper preparation of all social groups to participate in the process: school, teachers, pupils, parents of disabled and nondisabled pupils and all environment engaged in the integration. Rethinking the thesis, the results of empirical research as well as the educational statistical data, the author presents the analysis of some chosen factors determining of integrative education in different forms and at different levels.