

Elżbieta Gawel-Luty

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

Społeczne postawy wobec szkół integracyjnych Social attitudes towards integration schools

Streszczenie: Artykuł przedstawia teoretyczne odniesienia związane z integracją osób niepełnosprawnych. W szczególności koncentruje się na samym pojęciu integracja, prawach osób niepełnosprawnych oraz integracji w edukacji. Przytoczono również wyniki badań pilotażowych, które potwierdzają fakt, że klasy integracyjne spełniają swoje funkcje, a mianowicie dają szansę pełnego rozwoju uczniom niepełnosprawnym oraz możliwość nawiązywania przez nich właściwych relacji społecznych ze zdrowymi rówieśnikami. Autorka zaproponowała również, by potraktować społeczeństwo jako całość, bez podziału na zdrowych i chorych, co spowoduje, iż zniknie wiele barier utrudniających traktowanie wszystkich ludzi jako pełnoprawnych członków tej samej społeczności.

Słowa kluczowe : integracja, integracja w edukacji, relacje, społeczeństwo, globalizacja

Summary: In this article the author presents the theoretical references related to the integration of people with disabilities. In particular, focuses on the notion of integration, the rights of persons with disabilities and integration in education. Also covers the results of pilot studies that confirm the fact that the integrated classes fulfill its function, namely, give a chance to the full development of students with disabilities and the ability to establish their proper social relationships with healthy peers. The author has also proposed to treat society as a whole, without division into healthy and sick. That could help to disappear many of barriers for all people and help them to be a full members of the same community.

Keywords: integration, integration in education, relations, society, globalization

Wstęp

Osoby niepełnosprawne stanowią znaczący procent współczesnych społeczeństw. Dlatego też stosownym wydaje się, zwłaszcza w krajach demokratycznych, szeroki namysł nie tylko nad miejscem osób niepełnosprawnych we współczesności, ale również nad tym, w jaki spo-

sób należy kreować społeczne postawy wobec ludzi niepełnosprawnych, co z pewnością czyni możliwym traktowanie ich jako pełnoprawnych obywateli.

Niepełnosprawność jako przedmiot zainteresowań teoretycznych

Traktując o niepełnosprawności, z pewnością należy przybliżyć samo pojęcie. I tak: „Niepełnosprawność jest tradycyjnie wymieniana – obok przestępczości, degradacji ekonomicznej czy kulturowej – jako najczęstsza przyczyna marginalizacji społecznej. Niezależnie od rodzaju i stopnia powodowanych przez nią ograniczeń, jest ona w tym ujęciu cechą jednostek lub zbiorowości odpowiedzialną za ich niedostosowanie do wymogów systemu społecznego i wytracanie ich z rozmaitych wymiarów porządku społecznego” [Ostrowska, Sikorska, 1996, s. 17].

Z ogólnego punktu widzenia można uznać, że niepełnosprawność człowieka wywołana jest uszkodzeniem ciała lub przewlekłą chorobą, może powodować dysfunkcjonalność organizmu, niepełnosprawność psychologiczną i niepełnosprawność społeczną. Może ona stanowić predyspozycję do stwarzania sytuacji problemowych, które z kolei oznaczają brak zgodności między możliwościami człowieka a stawianymi mu przez otoczenie wymaganiami [Kowalik 1996, s. 23].

Mając na względzie definicje formułowane dla określonych celów, można przyjąć, że osoby niepełnosprawne to takie osoby, których stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych, a w szczególności zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jeżeli uzyskały orzeczenie: o zakwalifikowaniu do jednego z trzech stopni niepełnosprawności (znacznego, umiarkowanego, lekkiego), o całkowitej niezdolności do pracy – na podstawie odrębnych przepisów lub o rodzaju i stopniu niepełnosprawności osób, które nie ukończyły 16. roku życia (na podstawie odrębnych przepisów) [Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych].

Biorąc pod uwagę określone grupy osób niepełnosprawnych, możemy wyróżnić: uszkodzenia narządów zmysłów, uszkodzenia mowy,

narządu ruchu, narządów wewnętrznych oraz układu nerwowego kierującego czynnościami umysłowymi i zachowaniem jednostki ludzkiej. Mogą one występować oddzielnie (niepełnosprawność czysta, jednorodna) lub we wzajemnym powiązaniu i w różnych kombinacjach (niepełnosprawność sprzężona) [Sorocka-Fiedorczuk, 2004, s. 647].

Zatem przytoczone definicje niepełnosprawności przybierają odmienne wartości ze względu na specyficzne kryteria ich formułowania. Można jednak zauważyć, iż biorą one pod uwagę elementy odnoszące się głównie do jednostki niepełnosprawnej. Dlatego też na szczególną uwagę zasługuje podejście formułujące definicję biorącą pod uwagę nie tylko defekt fizyczny jednostki, ale również defekt otoczenia, co daje możliwość koncentracji zarówno na oddziaływaniu na otoczenie, jak i na samą osobę. Przykładem takiego podejścia jest następująca definicja: „Osoba niepełnosprawna jest jednostką w pełni swych praw, znajdującą się w sytuacji upośledzającej ją, stworzonej przez bariery środowiskowe, ekonomiczne i społeczne, których nie może, tak jak inni ludzie, przezwyciężyć wskutek występujących w niej uszkodzeń” [Gałkowski, 1997, s. 159-164; cyt. za: Żółkowska, 2004, s. 23].

Prawa osoby niepełnosprawnej

Podstawą naturalnych, nienaruszalnych i niezbywalnych praw osoby ludzkiej jest przyrodzona godność człowieka [Konstytucja RP, art. 30; Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Preambuła; Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych, Preambuła; por. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Preambuła i art. 1]. Mamy zatem prawa jako istoty rozumne i wolne [por. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, art. 1]. Oznacza to, iż wszyscy posiadamy te same prawa, ich podstawą nie jest bowiem jakkolwiek rozumiana nasza pełnosprawność. Podstawą tą nie są również jakiegokolwiek spisane akty prawa wewnętrznego czy międzynarodowego, których funkcją jest jedynie ochrona naszych praw.

Specyficzne akty prawne regulujące status osoby niepełnosprawnej gwarantują tej kategorii osób szczególną ochronę mającą na celu za-

bezpieczenie korzystania z zasadniczo tych samych – wspólnych i równych dla wszystkich uprawnień. Akty, o których mowa, mogą posiadać niejednakowy charakter i moc obowiązywania, wynikające z ich pozycji w hierarchii porządku prawnego.

Najważniejsze zatem akty prawa wewnętrznego i międzynarodowego gwarantują:

- zakaz dyskryminacji,
- zabezpieczenie materialnych warunków uczestnictwa w życiu społecznym,
- dostęp do leczenia i opieki medycznej,
- dostęp do wszechstronnej rehabilitacji,
- dostęp do szkolnictwa na wszystkich jego poziomach,
- prawo do pomocy psychologicznej, pedagogicznej i innej,
- prawo do pracy,
- prawo do zabezpieczenia społecznego,
- prawo do środowiska wolnego od barier funkcjonalnych,
- prawo do samorządnej reprezentacji,
- prawo do uczestnictwa w najszerzej rozumianym życiu społecznym.

Integracja a wyrównywanie szans rozwojowych osób niepełnosprawnych

Idea integracji stanowi z pewnością odpowiedź na społeczne dążenia w niesieniu pomocy osobom niepełnosprawnym w kierunku włączenia ich w życie społeczne. Integracja (z języka łacińskiego *integrare* – scalić) w szerokim znaczeniu wyraża się we wzajemnym stosunku pełno- i niepełnosprawnych, w którym są respektowane takie same prawa, liczą się takie same wartości, a obu grupom stwarza się identyczne warunki do wszechstronnego i maksymalnego rozwoju [Tomkiewicz- Bętkowska, Ktoń, 2008, s. 11].

W obszarze pedagogiki specjalnej integrację rozumie się jako interdyscyplinarne, zintegrowane działanie mające na celu rewalidację jednostek odbiegających od normy oraz jako włączanie niepełnosprawnych w normalne codzienne życie przez różne formy kształcenia i przygotowanie do pracy zawodowej oraz aktywny udział w życiu społecznym. [Kościelak 1996, s. 14].

Najczęściej wyodrębnia się cztery typy integracji [Lalak, Pilch, 1999, s. 108-110]: normatywną, funkcjonalną, komunikatywną, kulturową. Integracja normatywna oznacza zgodność zachowania, postępowania członków społeczności z systemem wartości i wzorami zachowań obowiązującymi w tej społeczności. Integracja funkcjonalna oznacza zgodność postępowania, działalności osób, grup lub instytucji z rolami wyznaczonymi im przez daną społeczność. Role te wynikają z celów, jakie stawia przed sobą ta społeczność oraz z zasady podziału pracy i zajmowanych pozycji społecznych. Integracja komunikatywna manifestuje się w sprawnej i ciągłej wymianie informacji między osobami, grupami społecznymi, a także w porozumiewaniu za pomocą systemu sygnałów.

Integracja daje zatem osobom niepełnosprawnym możliwość funkcjonowania w życiu społecznym, zgodnie z obowiązującymi w nim normami, pełnienia w nim określonych ról, czemu służy możliwość komunikacji z innymi członkami społeczności.

OECD (Organizacja Współpracy i Rozwoju) opisuje cztery modele oddziaływań integracyjnych [Ruta, 2000, s. 22]:

- model medyczny, poprzez wskazania na przyczyny organiczne i funkcjonalne prowadzi do rozwinięcia opieki medycznej. Celem jest zwalczanie skutków ograniczeń oraz opieka. Osiągnięcie tego celu jest możliwe dzięki nauczaniu stosowanym w różnych oddziaływaniach terapeutycznych. Integracja oznacza w tym modelu powtórna integrację w zwykłej szkole po uprzednim włączeniu do szkoły specjalnej. Ta koncepcja nie wymaga żadnych zmian w systemie szkolnym, bowiem bazuje na przystosowaniu dziecka do obecnych struktur;
- model społeczno-patologiczny, który przyjmuje, że punkt ciężkości integracji opiera się na społecznych i biologicznych przyczynach niepełnosprawności. Z tego punktu widzenia upośledzone jednostki nie są przystosowane społecznie i muszą podlegać procesowi adaptacji i normalizacji przy pomocy określonej terapii;
- model środowiskowy, łączy się z pytaniem: jak zmienić szkołę, by lepiej służyła niepełnosprawnym uczniom? Gdy dzieci są integrowane w zwykłej szkole, szkoła dostosowuje się do potrzeb tych dzieci. Podstaw tego zjawisk można szukać w programach nauczania. Wymaga

odpowiedniego doboru kadry oraz zaangażowania zarówno w szkołach specjalnych, jak i masowych. Zaletą tego modelu jest to, że składa się on głównie z zajęć pozaszkolnych;

- model antropologiczny, którego głównym założeniem nie jest poprawienie środowiska i wyposażenia, lecz wspomaganie interakcji międzyludzkich. Nie zakłada uczenia się przez osoby niepełnosprawne życia z niepełnosprawnością, lecz bazuje przede wszystkim na ich odrębności oraz niepełnosprawności.

Ciekawe ujęcie integracji prezentuje A. Hulek [Hulek 1987, 1988]. Uznaje on bowiem, że integracja winna mieć u swoich podstaw wskazanie na to, co łączy osoby pełnosprawne i niepełnosprawne. Dlatego też scalanie elementów podobnych, zdaniem autora, daje możliwość współbicia osób pełno- i niepełnosprawnych.

Niepełnosprawność stwarza różne trudności, ale to, jak osoba niepełnosprawna je pokonuje i jakie są ich skutki w jej rozwoju i nauce, jest kwestią wysoce indywidualną i zależy między innymi od: inteligencji, temperamentu, cech charakteru, sfery emocjonalnej oraz od czynników środowiskowych, wychowania. Tak więc ustalenie cech wspólnych stanowi podstawę tworzenia dla nich odpowiednich warunków rozwoju i edukacji. Istotne jest zatem ustalenie, pod jakim względem nie ma różnic między pełno- i niepełnosprawnymi, a pod jakimi względami te różnice występują. Cel integracji społecznej osób niepełnosprawnych jest ujmowany także jako normalizacja sytuacji ich rozwoju, wychowania i nauki, która zmierza do unormowania warunków materialnych i psychospołecznych życia, rozwoju i zabawy w taki sposób, aby ich odmienność była naturalna i by miały one prawo do odmienności. Budowa nowego modelu współżycia i współistnienia niepełnosprawnych z pełnosprawnymi wymaga kompleksowego wysiłku różnych służb społecznych, wzbogacenia systemu wartości oraz preferencji społecznych i materialnych. Za konieczne w tym modelu uznano zniesienie barier tkwiących w otoczeniu fizycznym, środowisku społeczno-kulturalnym, systemie edukacji. Tak więc integracja społeczna osób niepełnosprawnych uznawana jest za proces wymuszający zmiany we wszystkich dziedzinach życia społecznego. Dziecko niepełnosprawne czuje się zintegrowane wów-

czas, gdy jest akceptowane w grupie rówieśniczej. Na równych prawach może brać udział w decyzjach i formach aktywności członków grupy, ma poczucie przynależności i akceptacji przez jej członków. Społecznej integracji nie można osiągnąć przez samo pozostawienie czy umieszczenie niepełnosprawnego dziecka w społeczności dzieci pełnosprawnych, istota tkwi w odczuwanych przez dziecko niepełnosprawne więziach emocjonalnych z innymi dziećmi. Taki stan daje poczucie bezpieczeństwa, umożliwia pełne zaufanie do otoczenia oraz realizację własnych potrzeb. Istotą społecznej integracji jest także pełne włączenie niepełnosprawnego dziecka w społeczność osób pełnosprawnych przez członków danej społeczności, którzy wcześniej przeszli edukację włączającą.

Integracja w edukacji

W systemach oświatowych, także w Polsce, występują dwa kierunki działania, koncepcje wyznaczające rozwój integracyjnych form kształcenia specjalnego. Pierwsza koncepcja, zwana integracją pełną, została stworzona przez A. Hulka [Hulek 1987,1988]. Według autora koncepcja pełnej integracji polega na łączeniu ludzi sprawnych i niepełnosprawnych w jedno społeczeństwo, czyli tworzeniu nowego modelu współżycia i współlistnienia. Pełność integracji w koncepcji wyrażona jest w dążeniach do umożliwienia każdemu dziecku niepełnosprawnemu wychowania i nauczania w jego naturalnym środowisku (rodzynie, szkole powszechnej, środowisku lokalnym) i tworzeniu dla niego w tym środowisku odpowiednich warunków rozwoju, wychowania, nauki. Celem integracji jest umożliwienie niepełnosprawnym prowadzenia normalnego życia, udostępnienie wszystkich instytucji kształcenia, pracy, kultury i rekreacji, z których korzystają pełnosprawni. Tworzenie nowego modelu życia społecznego, w którym wszyscy byłiby równouprawnieni, bez względu na stopień sprawności, oznacza w odniesieniu do szkolnictwa tworzenie nowego rodzaju placówek edukacyjnych, w których nie będzie się realizowało jednego programu dostosowanego do większości, ale każdy znajdzie w nich warunki sprzyjające swemu indywidualnemu rozwojowi. Koncepcja ta jest więc związana z odchodzeniem od tworze-

nia odrębnych placówek edukacyjnych na rzecz organizowania dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej formy pomocy specjalnej w nauce i społecznym przystosowaniu w przedszkolach, szkołach, internatach, ośrodkach wychowawczych. Koncepcja pełnej integracji wymaga daleko idącej reformy systemu szkolnego, przygotowania społeczeństwa do takiej reformy, wykształcenia w taki sposób nauczycieli, aby społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych mogła realizować się w szkole nie tylko w wymiarze formalno-organizacyjnym i dydaktycznym, ale przede wszystkim w wymiarze psychoedukacyjnym.

Druga koncepcja, integracji niepełnej, określanej też jako pewna odmiana integracji całkowitej, polega na dopełnieniu społeczeństwa osobami niepełnosprawnymi. W odniesieniu do szkolnictwa oznacza włączenie do istniejących struktur szkolnych tylko dzieci z zaburzeniami rozwojowymi o mniejszym ograniczeniu sprawności lub częściowo rewalidowanych. Oznacza także modyfikowanie procesu rewalidacji dzieci i młodzieży w istniejących placówkach segregacyjnych w postaci wprowadzania różnych sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, w których uczniowie mają możliwość przebywania w środowisku osób pełnosprawnych, nawiązania z nimi kontaktów, odbywania wspólnych zajęć. Dąży się również do tego, aby wychowankowie ośrodków specjalnych przebywali jak najczęściej w swoim środowisku rodzinnym.

Obie koncepcje społecznej integracji w istocie pozwalają na różnorodność jej form i obecnie wydaje się bezzasadne przeciwstawianie ich sobie. A. Hulek [Moroz, 2001, s. 174-177] uważa, że stopień społecznej integracji dziecka zależy od poziomu jego sprawności psychicznej i społecznej oraz od jego przygotowania i gotowości do kontaktu i współdziałania z innymi. Wskazuje również, że najmniejsze możliwości społecznej integracji mają dzieci z głębokim upośledzeniem umysłowym oraz ze złożonymi schorzeniami lub dysfunkcjami.

W systemie edukacji funkcjonują różne formy integracyjnego nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej. Uwzględniając różny stopień społecznej integracji tych dzieci, można wyróżnić następujące jej formy [Janiszewska-Nieścioruk, 2003, s. 371]:

- klasy/grupy integracyjne w szkołach i przedszkolach publicznych,

- klasy/grupy specjalne w szkołach i przedszkolach publicznych,
- nauczanie zindywidualizowane w klasie normalnej,
- nauczanie indywidualne w domu,
- zajęcia korekcyjno-wyrównawcze (dydaktyczno-wyrównawcze),
- klasy kooperacyjne.

Zainteresowanie kształceniem dzieci niepełnosprawnych w oddziałach integracyjnych zarówno w przedszkolach, jak też szkołach publicznych, wzrasta w ostatnich latach. Tworzenie tych form jest zgodne z zarządzeniem Nr 29 MEN z 4 października 1993 roku. W formach edukacyjnych, jakimi są klasy i grupy integracyjne, liczba wszystkich uczniów wynosi od piętnastu do dwudziestu, w tym od trzech do pięciu uczniów niepełnosprawnych. Realizowana w nich integracja indywidualna umożliwia osiągnięcie społecznej integracji dzieci zarówno w celowo przeprowadzonych zajęciach i lekcjach, jak i w różnorodnych sytuacjach naturalnych. Proces integracji dzieci w oddziałach i klasach integracyjnych jest realizowany przez ich wzajemne poznanie się w atmosferze akceptacji, zaufania do siebie, traktowania niepełnej sprawności jako jednej z wielu cech osobowości dziecka, maksymalny rozwój możliwości i zainteresowań dzieci oraz tworzenie prawidłowych relacji społecznych między nimi. Kształtowanie prawidłowych stosunków między dziećmi niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi stanowi istotny warunek skuteczności ich społecznej integracji.

Przykładem integracji grupowej są klasy/grupy specjalne dla dzieci niepełnosprawnych funkcjonujące w strukturze szkół i przedszkoli publicznych. W klasach tych liczba uczniów waha się od 6 do 16. Nauka odbywa się według planów i programów nauczania odpowiedniego typu szkół specjalnych, z zastosowaniem specjalnych środków i metod dydaktycznych oraz odpowiednich zajęć rewalidacji indywidualnej.

Kolejne formy edukacji integracyjnej stanowią indywidualne nauczanie dziecka w domu i zindywidualizowane nauczanie niepełnosprawnego dziecka w klasie normalnej. Nauczanie indywidualne dziecka w warunkach domowych realizowane jest przez dochodzących nauczycieli. Obejmowane są nimi dzieci z niepełnosprawnością dużego stopnia lub z ciężką postacią choroby, które ze względu na bariery archi-

tektoniczne oraz ograniczoną zdolność do wysiłku nie mogą uczęszczać do szkoły. Nauczanie to jest realizowane w mniejszym wymiarze godzin niż w szkole.

Prawo dzieci niepełnosprawnych do oświaty i kształcenia w formie indywidualnego nauczania zostało uregulowane w zarządzeniach byłego Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 30 maja 1975 r. i 21 lipca 1983 r. W zarządzeniu z 21 lipca 1983 r. nauczanie indywidualne zostało określone jako forma specjalnego kształcenia dzieci z zaburzeniami rozwoju, niepełnosprawnością ruchową lub przewlekle chorych. Kolejne zarządzenia ustalające zasady kwalifikowania dzieci do indywidualnego nauczania ukazało się 11 czerwca i 4 października 1993 r. W tym ostatnim stwierdza się, że nie jest ono formą kształcenia specjalnego, jeśli obejmuje uczniów okresowo. Jest nią dla uczniów posiadających orzeczenie kwalifikujące ich do odpowiedniej formy kształcenia specjalnego.

Kolejną formą edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych jest ich zindywidualizowane nauczanie w klasie normalnej. Obejmuje ono uczniów zakwalifikowanych do kształcenia specjalnego, ale obowiązek szkolny realizujących w szkole ogólnodostępnej. Uczniom tym, w celu osiągnięcia przez nich powodzenia w nauce szkolnej, należy zapewnić odpowiednie warunki do nauki określone w rozporządzeniu MEN z 7 stycznia 2003 r., zaś nauczycielom pracującym z tymi uczniami doradztwo oraz pomoc metodyczną. W ramach zindywidualizowanego nauczania w normalnej klasie dziecko realizuje program dostosowany do jego możliwości percepcyjnych i intelektualnych. Nauka objęta tą formą odbywa się według odpowiedniego programu szkoły specjalnej z zastosowaniem metod, środków specjalnego nauczania. Proces ten wymaga od społeczności dziecięcej danej grupy czy klasy normalnej wspierania wychowawczego, eliminowania tych czynników i sytuacji, które go dezorganizują, a wzmacniania tych, które wyzwalają pozytywne relacje i zachowania między dziećmi. Skuteczność procesu integracji uwarunkowana jest także stopniem realizacji przez szkołę funkcji rewalidacyjnej wobec dzieci z niepełnosprawnością, zwłaszcza znacznego stopnia. Jedną z form działalności dydaktyczno-wychowawczej stanowią zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i specjalizacyjne organizowa-

ne dla uczniów mających trudności w nauce oraz inne zajęcia wspomagające rozwój dzieci i młodzieży z zaburzeniami rozwojowymi. Są one organizowane dla uczniów ze środowisk niewydolnych wychowawczo lub dla uczniów ze znacznymi opóźnieniami w opanowaniu programu nauczania w zakresie przedmiotów obowiązkowych. W szkołach ogólnodostępnych dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny być organizowane różnego rodzaju zajęcia kompensacyjno-korekcyjne. Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne prowadzone są dla uczniów, u których nieprawidłowości rozwojowe utrudniają opanowanie określonych umiejętności. Mają zatem na celu usunięcie trudności w nauce, poprawę ich sprawności percepcyjnych i koordynacji wzrokowo-ruchowej.

W klasach kooperacyjnych podstawowe zajęcia z przedmiotów teoretycznych dzieci realizują w swoich klasach, a na lekcjach z takich przedmiotów, jak wychowanie fizyczne, plastyka i muzyka odbywają się zajęcia integracyjne. Takie programy kooperacji uwzględniają różnice między dziećmi w intelektualnym funkcjonowaniu.

Mając na uwadze różne możliwości kształcenia integracyjnego, z pewnością konieczny jest dobór odpowiednich form kształcenia przez pryzmat indywidualnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych.

O skuteczności integracji w edukacji, wg Cz. Kosakowskiego [cyt. za: Janiszewska-Nieścioruk, 2002, s. 166-168], decyduje wiele elementów, do których przede wszystkim autor zalicza:

- właściwe rozwiązania legislacyjne,
- odpowiednie warunki materialne,
- zatrudnienie specjalistów wspomagających proces edukacji dzieci niepełnosprawnych,
- stworzenie odpowiednich warunków dydaktyczno-wychowawczych,
- kształcenie nauczycieli-wychowawców odpowiednio przygotowanych merytorycznie, metodycznie oraz posiadających pożądane w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi cechy osobowościowe,
- współpraca szkoły i nauczyciela ze specjalistycznymi placówkami,
- współpraca z domem rodzinnym dziecka,
- praca w środowisku funkcjonowania placówki w celu zmiany społecznego odbioru osób niepełnosprawnych.

Stosunek uczestników procesu edukacji do klas integracyjnych – doniesienie z badań

Terenem badań pilotażowych były klasy integracyjne w Szkole Podstawowej nr 21 w Koszalinie. Badania zostały przeprowadzone przez studentów PWSZ w Koszalinie w ramach prowadzonych pod moim kierunkiem prac licencjackich w lutym 2014. Badaniami objęto 94 osoby, w tym rodziców uczniów niepełnosprawnych, pełnosprawnych, nauczycieli oraz samych uczniów. Narzędziem badawczym były kwestionariusze ankiet dla wybranych grup respondentów.

Na podstawie analizy wyników badań zostały sformułowane następujące wnioski:

- *Pozycja i udział w nauce dziecka niepełnosprawnego w klasowej grupie rówieśniczej.* Z punktu widzenia 40% badanych nauczycieli dzieci niepełnosprawne są oceniane niżej w stosunku do uczniów pełnosprawnych, jednak większość nauczycieli – 60% – nie widzi takiej różnicy. Wyniki te korespondują z oceną poziomu nauczania dzieci niepełnosprawnych w stosunku do dzieci pełnosprawnych – po 50% badanych nauczycieli uznało, że poziom ten jest nieco niższy u dzieci niepełnosprawnych lub że nie widzi żadnej różnicy. Na podstawie badań można stwierdzić, że zdaniem 82% respondentów – uczniów pełnosprawnych – ich niepełnosprawni rówieśnicy angażują się w zajęcia lekcyjne tak samo jak pełnosprawni, zaś 18% badanych twierdzi, iż zaangażowanie uczniów z niepełnosprawnością jest mniejsze niż zdrowych dzieci. Zatem wnioskować można, że w zależności od niepełnosprawności dzieci ich poziom nauczania jest różny, dlatego tak ważne jest indywidualne traktowanie każdego ucznia przez nauczycieli. Wszyscy nauczyciele wskazali na to, że dzieci niepełnosprawne mają poczucie sukcesu, co z pewnością motywuje je do pracy. Ważnym wydaje się także podkreślenie, że postawa nauczycieli wobec dzieci niepełnosprawnych jest w opinii badanych uczniów pełnosprawnych (85%) inna aniżeli w stosunku do uczniów pełnosprawnych, co może wpłynąć na brak obiektywizmu w ocenie uczniów niepełnosprawnych przez nauczycieli.

- *Postrzeganie dziecka z niepełnosprawnością przez rówieśników.* Z badań wynika, że 76% respondentów zachowuje się wobec niepełnosprawnych rówieśników tak samo jak w stosunku do pełnosprawnych, zaś 24% stara się w sposób szczególny pomóc uczniom niepełnosprawnym. Uznać więc można, że wszyscy badani pozytywnie postrzegają osoby niepełnosprawne, nie odrzucają ich. Dlatego też 100% respondentów chętnie spędza czas z niepełnosprawnymi rówieśnikami, oznacza to ich bliskie kontakty między sobą i pozytywne postrzeganie siebie nawzajem. U 100% respondentów ich niepełnosprawni rówieśnicy budzą pozytywne uczucia.

- *Postrzeganie pełnosprawnych rówieśników przez dzieci niepełnosprawne.* Badani uczniowie w 100% prezentują pozytywny stosunek do swoich pełnosprawnych kolegów, lubią spędzać z nimi czas, a także wyrażają przekonanie, że zawsze mogą liczyć na ich pomoc.

- *Relacje rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych.* Rodzice dzieci pełnosprawnych wyrażają w stosunku do rodziców dzieci niepełnosprawnych współczucie – 33%, podziw i empatię – 67%. Jednak rodzice dzieci niepełnosprawnych na pomoc rodziców dzieci pełnosprawnych mogą liczyć w 42%, zaś być może uzyskaliby ją od 58% rodziców dzieci zdrowych. Rodzice nie utrzymują ze sobą bliższych relacji, ich kontakty mają wymiar formalny, związany z organizowanymi spotkaniami w szkole. Świadczyć to bardziej może o deklaratywnej chęci niesienia pomocy aniżeli z podejmowaniem działań w tym zakresie.

- *Stosunek nauczycieli oraz rodziców pełnosprawnych i niepełnosprawnych do klas integracyjnych.* Badani nauczyciele w 100% uznali, że wszystkie dzieci, bez względu na typ i rodzaj niepełnosprawności, powinny uczyć się w jednej klasie, ponieważ działa to motywująco i wychowawczo na wszystkie dzieci. Także wszyscy badani rodzice oraz dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne mają pozytywny stosunek do kształcenia integracyjnego. Rodzice dzieci niepełnosprawnych w 100% procentach uznali, że są zadowoleni z efektów nauczania swoich dzieci, choć 44% badanych rodziców dzieci niepełnosprawnych zauważa, iż program nauczania jaki realizują ich dzieci w szkole, nie jest taki sam jak program nauczania dzieci zdrowych.

- *Społeczna akceptacja rodzin z dziećmi niepełnosprawnymi w opinii badanych rodziców*. Respondenci w większości przypadków (79%) wyrażają przekonanie o społecznej akceptacji, zaś 21% badanych nie podziela takiej opinii.

Przedstawiając wyniki uzyskane z badań, miałam na celu potwierdzenie faktu, iż klasy integracyjne spełniają swoje funkcje, a mianowicie dają szansę pełnego rozwoju uczniom niepełnosprawnym oraz możliwość nawiązywania właściwych relacji społecznych. Także uczniowie pełnosprawni poprzez współbicie z niepełnosprawnymi rówieśnikami w ramach realizacji procesu edukacyjnego kreują postawy otwarte na inność, akceptację niepełnosprawności oraz potrzebę niesienia pomocy osobom słabszym.

Integracja a dezintegracja – namysł autora

W ramach rozważań teoretycznych, jak i w praktyce społecznej, często zastanawiamy się nad potrzebą i możliwością włączania do społeczeństwa określonych grup pozostających poza jego ramami, czy też zagrożonych wykluczeniem. W większości jesteśmy zgodni co do tego, że należy umożliwić innym funkcjonowanie w ramach obowiązujących norm i zasad postępowania. Uważam jednak, iż takie nastawienie nie zawsze może przynieść oczekiwane skutki, a nawet prowadzić do dezintegracji życia społecznego. Być może należałoby potraktować społeczeństwo jako nierozzerwalną całość, bez podziału na chrześcijan i ateistów, białych i czarnych, dorosłych i dzieci, zdrowych i chorych. Sądzę zatem, że takie mentalne nastawienie wszystkich obywateli spowoduje, iż zniknie wiele barier utrudniających traktowanie wszystkich ludzi jako pełnoprawnych członków tej samej społeczności. Bo przecież każdy z nas a priori ma takie same prawa i obowiązki, różni się natomiast indywidualnymi potrzebami i możliwościami ich realizacji. Nie powinniśmy więc snuć dywagacji nad tym, czy coś możemy zrobić dla innych, by włączyć ich do społeczeństwa, ponieważ oni są jego członkami. Możemy się tylko pochylić nad tym, jak każdy z nas z osobna i jak my jako społeczeństwo możemy znaleźć swoje miejsce w tak pełnym nieokreśloności i nieprzewidywalności rozwoju świata globalnego.

Na koniec chciałabym przywołać osobę mojego niepełnosprawnego – z porażeniem wszystkich kończyn – studenta. Podejmując studia pedagogiczne, Dawid chciał z jednej strony zrozumieć, dlaczego inni koledzy, nauczyciele traktują go inaczej, przez pryzmat choroby. Z drugiej strony, chciał znaleźć swój punkt na mapie, który pozwoli mu na realizację marzeń o podjęciu pracy. Niestety, nie udało mu się ani jedno, ani drugie, bo w przekonaniu otoczenia to on winien walczyć o integrację, a nie jako osoba korzystać z praw, które są mu zagwarantowane choćby poprzez Konstytucję.

I jeszcze jedno – kiedy postawiłam mu ocenę niedostateczną z egzaminu, powiedział, że dziękuje, bo w końcu ktoś potraktował go jako nieprzygotowanego studenta, a nie jako osobę chorą, której należy się „odmienne” traktowanie. Nadal nie poddaje się i dalej walczy o spełnienie swoich marzeń.

Bibliografia

- Gałkowski T., 1997, *Nowe podejścia do niepełnosprawności. Uporządkowanie terminologiczne*, Audiofonologia, nr 10.
- Hulek A., 1987, *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny*, w: A. Hulek (red.), *Integracja społeczna ludzi niepełnosprawnych – zadania pedagogica*, Ossolineum, Wrocław.
- Hulek A., 1988, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, w: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa
- Janiszewska-Nieścioruk Z. 2003, *Integracja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom II, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., 2002, *Możliwości i granice edukacyjnej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, w: E. Garniewicz, A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej, Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
- Karta Praw Osób Niepełnosprawnych. Uchwała Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 1.VIII.1997 r. (M.P. z 13.VIII.1997 r. Nr 50, poz. 475).
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2.IV.1997 r. (Dz.U. Nr 78, poz. 483).

- Kościelak R., 1996, *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa.
- Kowalik S., 1996, *Psychospołeczne podstawy rehabilitacji osób niepełnosprawnych*, Wyd. Śląsk, Katowice.
- Lalak D., Pilch T., 1999, *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, wyd. Żak, Warszawa
- Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 16.XII.1966 r.
- Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16.XII.1966 r.
- Moroz H. 2001, *Edukacja zintegrowana reformy szkolne*, Impuls, Kraków.
- Ostrowska A., Sikorska J., 1996, *Syndrom niepełnosprawności w Polsce. Bariery integracji*, Inst. Filozofii i Socjologii Pan, Warszawa.
- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ z 10.XII.1948 r.
- Ruta A., 2000, w: Rakowska A., Baran J. (red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Sorocka-Fiedorczuk A., 2004, *Niepełnosprawność*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Tomkiewicz-Bętkowska A., Ktoń A., 2008, *ABC pedagoga specjalnego*, Impuls, Kraków.
- USTAWA z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych]. Dz.U. 1997 Nr 123 poz. 776.
- Żółkowska T., 2004, *Wyrównywanie szans społecznych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Uwarunkowania i obszary*, Oficyna, Szczecin.