

Hanna FIOŁKA

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Kształcenie integracyjne szansą rozwoju dziecka nie tylko niepełnosprawnego

Abstract: Inclusive Education as an Opportunity for Development of a Child — Not Only the Disabled One

The attitude towards the disabled has been changing throughout the years — from total hostility to relative acceptance. Inclusion is another stage of the changes in the treatment of the disabled by the healthy, both psychological and physical. Inclusive classes, and even entire schools, have become an alternative for special schools. When it comes to creating environments where the disabled children would feel like home. “There are no ‘cripples’, there are human beings” — these words of Professor Maria Grzegorzewska, one of the founders of the idea of inclusion have become, or should become, the motivation for all people working with the disabled. They encourage us to look for similarities — not for differences, things that bring people together, not the ones that put them apart. There is no ideal person in the world, each of us lives with a certain set of deficits. For children regarded as disabled, the deficits are greater. I think and I would like to highlight that inclusive education is a model of education that is beneficial for all children, also for the ones regarded as healthy. By everyday contact with disabled peers, they have an opportunity to develop positive behaviour with respect to another person, they learn tolerance, patience and understanding. I am convinced that, just as liquidating all special schools is a utopia, systematic development of inclusive education is a necessary condition for correct development and for the formation of socially desirable attitudes, whose lack is deeply felt nowadays.

Key words: disability, segregation, inclusion, inclusive education, inclusive teaching

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, segregacja, integracja, kształcenie integracyjne, kształcenie włączające

Wprowadzenie

Terminem „integracja” określa się proces przywracania stanu pierwotnego, naturalnego.

W pedagogice pojęcie to oznacza danie szansy wspólnego przebywania, uczenia się i zabawy wszystkim dzieciom (zob. *Encyklopedia popularna PWN*, 1982, s. 196). W Polsce dopiero w roku 2000 problematyka ta po raz pierwszy trafiła do podręcznika dotyczącego systemów szkolnych. Autorom zajmującym się pedagogiką specjalną coraz chętniej udostępniano łamy uznanych czasopism ogólnopedagogicznych. Większość badaczy problemu dostrzega potrzebę edukacji uczniów niepełnosprawnych w szkołach normalnych, podkreślając jednocześnie, że rozwiązanie takie nie może być stosowane wobec wszystkich i w każdych warunkach. Musi być zapewniona szeroka pomoc specjalistyczna, by przy okazji nie doprowadzić do utraty tożsamości i własnego „ja” wychowanków. Celem podstawowym i najważniejszym zawsze musi być jak najlepsze przygotowanie do aktywnego udziału w życiu społecznym. Kształcenie integracyjne, inaczej określane jako niesegregacyjne, jest problemem bardzo złożonym, trudnym do realizacji w praktyce. Może właśnie dlatego przez wieki się tym zagadnieniem specjalnie nie interesowano. Już samo zdefiniowanie, kogo należy zaliczyć do grupy osób niepełnosprawnych, rodzi wiele wątpliwości. Nie udało się wypracować jasnych kryteriów „normalnego” rozwoju fizycznego i psychicznego. Odsetek osób niepełnosprawnych w populacji może się kształtować różnie, w zależności od przyjętych norm. Szczególnie trudne wydaje się określenie stopnia niepełnosprawności intelektualnej. W ciągu zaledwie kilkunastu lat, bo między rokiem 1959 a 1973, populacja tych osób według Amerykańskiego Towarzystwa ds. Upośledzenia Umysłowego znacznie się zmniejszyła, dlatego że zmieniono kryteria. Wcześniej przyjmowano, że granicą upośledzenia umysłowego jest wynik pomiaru inteligencji o jedno odchylenie standardowe niższe od przeciętnego, po czym dokonano zmiany i za wartość graniczną przyjęto dwa odchylenia standardowe. Na tym przykładzie widać, jak bardzo na sposób rozumienia niepełnosprawności wpływają arbitralne decyzje instytucji zajmujących się tym zagadnieniem (Szumski, 2006, s. 101). Wystarczy tylko złagodzić kryteria, a już część z tych, których dzisiaj uznajemy za osoby niepełnosprawne, zostanie włączona do społeczności ludzi zdrowych i odwrotnie — ich ostrzeżenie spowoduje, że część z nas, uznawanych obecnie za ludzi zdrowych, stanie się niepełnosprawnymi.

W naszym kraju powszechnie stosuje się skalę inteligencji D. Wechslera.

Problemy z kwalifikacją osób do grupy niepełnosprawnych dodatkowo przemawiają na korzyść niesegregacyjnego kształcenia dzieci i młodzieży wszędzie tam, gdzie tylko jest to możliwe. Nie chodzi tu tylko o zagwarantowanie prawa do wspólnej edukacji, ale również o przygotowanie ich do życia w społeczeń-

Odchylenie standardowe	Ilorazy inteligencji w skali D. Wechslera	Stopień rozwoju umysłowego	Klasyfikacja kliniczna
powyżej +3 S	powyżej 146	bardzo wysoka inteligencja	
od +2 S do +3 S	131–145	wysoka inteligencja	prawidłowy rozwój
od +1 S do +2 S	116–130	inteligencja powyżej przeciętnej	umysłowy
od -1 S do +1 S	85–115	przeciętna inteligencja	
od -2 S do -1 S	70–84	inteligencja niższa niż przeciętna	pogranicze normy
od -3 S do -2 S	35–69	upośledzenie w stopniu lekkim	łżejsze upośledzenie
od -4 S do -3 S	40–54	upośledzenie w stopniu umiarkowanym	
od -5 S do -4 S	poniżej 39	upośledzenie w stopniu znacznym	głębsze upośledzenie
poniżej -5 S	—	upośledzenie w stopniu głębokim	

Źródło: Czajkowska, Herda, 2001, s. 29

stwie. Nie do przecenienia jest też aspekt kształtowania u dzieci zdrowych postaw akceptacji i tolerancji. Tak więc skorzystać mogą wszyscy, pod warunkiem wypracowania właściwego modelu kształcenia integracyjnego. Niestety ten typ edukacji nie jest zjawiskiem jednorodnym, a problemy nie ograniczają się jedynie do płaszczyzny technicznej. Nagromadzenie potencjalnych sytuacji problemowych, a także stosowanych przez nauczycieli sposobów radzenia sobie z nimi, wpływa w znacznie większym stopniu niż w zwykłej szkole na powstawanie ubocznych skutków działań dydaktycznych i wychowawczych. Dla całości takich niezamierzonych przekazów szkoły skierowanych do uczniów przyjęto w pedagogice nazwę „ukrytego programu”. Różne sytuacje społeczne podczas nauki szkolnej wywierają wpływ na sposób myślenia ucznia o samym sobie i własnych możliwościach. Ich poznanie jest niezbędne do optymalizacji procesu nauczania i socjalizacji osób niepełnosprawnych (Lis-Kujawski, 2010, s. 9–10).

Poszukiwanie optymalnego poziomu segregacyjności

Dzieci niepełnosprawne zawsze były częścią populacji, lecz uczniami w dawnej szkole były jedynie ze względu na brak odpowiednich placówek edukacyjnych czy też ośrodków dla tej grupy. Pierwszym modelowym rozwiązaniem było tworzenie szkół specjalnych i ośrodków dla osób niepełnosprawnych. W drugiej połowie XX w. coraz powszechniejsza stawała się koncepcja, w myśl której szkoła masowa musi w sposób sprawiedliwy zapewnić wykształcenie wszystkim swoim obywatelom. Pionierami upowszechnienia takiej formy edukacji niepełnosprawnych były Włochy i kraje skandynawskie. Przyjmuje się, że ostatecznym zwycięstwem idei wspólnego nauczania jest Deklaracja z Salamanki (Szumski, 2006, s. 18). Dopuszcza ona wprawdzie funkcjonowanie szkół specjalnych, ale w bardzo okrojonej formie. W 2000 r. Edukacyjna Sieć Informacji we Wspólnocie Europejskiej wyodrębniła trzy typy systemu kształcenia niepełnosprawnych. Uwzględniono dwie zmienne: odsetek dzieci kształconych w szkolnictwie specjalnym oraz odsetek dzieci uznawanych za niepełnosprawne, a tym samym mających specjalne potrzeby edukacyjne.

Typy systemów kształcenia niepełnosprawnych	Odsetek dzieci kształconych w szkolnictwie specjalnym	Odsetek dzieci uznawanych za niepełnosprawne
Jednosystemowy (one-track)	nie więcej niż 1%	nie więcej niż 2%
Dwusystemowy (two-track)	prawie cała grupa uczęszcza do szkół i klas specjalnych	ponad 3%
Multisystemowy (multi-track)	1–3%	> 2%

Źródło: Szumski, 2006, s. 19

Powyższa typologia nie jest jednak wolna od wad. Kraje o wysokim odsetku uczniów niepełnosprawnych i jednocześnie niskim wskaźniku segregacyjności nie mieszczą się w żadnym ze wskazanych typów. Nieporozumieniem jest też zakwalifikowanie do jednego typu systemów Norwegii i Portugalii, ponieważ niski odsetek uczniów segregowanych w Portugalii jest raczej wynikiem braku szkół specjalnych, a nie gotowości szkół ogólnodostępnych do właściwego kształcenia niepełnosprawnych. Większość badań prowadzonych w XX w. koncentrowała się na próbach rozstrzygnięcia, który ze sposobów organizacji kształcenia niepełnosprawnych jest lepszy: niesegregacyjny czy segregacyjny. Dzisiaj powszechny jest pogląd, że pedagogika specjalna jest integralną częścią pedagogiki ogólnej i jest skazana na balansowanie; musi poszukiwać punktu, w którym osiąga się maksymalny efekt rehabilitacji jednostki przy użyciu minimalnych środków specjalnych. Celem jest uzyskanie optymalnego poziomu segregacyjności. Pedagogika specjalna powinna się ograniczać do poziomu po-

zwalającego na uzyskanie maksymalnego efektu nauczania. Niestety często przyczyną porażek wielu przedsięwzięć reformatorskich jest niedocenianie siły oporu, który stawiają sami nauczyciele, jeśli przychodzi im wcielać w życie zmiany. Etos nauczyciela jest konserwatywny, stąd też charakterystyczna jest tendencja do minimalnej zmiany (Potulicka, 2001, s. 15–16). Otwarcie się nauczyciela na nowe wzory funkcjonowania zawodowego stanowi dla niego wyzwanie, ponieważ często są one sprzeczne z tymi, jakie wcześniej zakodował jako uczeń. Z reguły podejmuje on podświadomie te same działania, z jakimi sam kiedyś zetknął się w szkole (Waloszek (red.), 2010, s. 36). Mimo tych problemów należy podkreślić, że w ostatnich latach żaden kraj nie prowadził polityki edukacyjnej, której celem byłoby rozwijanie segregacyjnych form kształcenia niepełnosprawnych. Jednocześnie jednak nie zawsze dążono do gwałtownego i radykalnego ograniczania sektora szkół i klas specjalnych. Część krajów o rozbudowanym sektorze szkół specjalnych, do których możemy zaliczyć Belgię, Francję, Holandię i Niemcy, zmienia kierunek polityki edukacyjnej wobec niepełnosprawnych bardzo ostrożnie (Szumski, 2006, s. 52).

Edukacja dzieci z niepełnosprawnością w szkole masowej

W naszym systemie szkolnym kształcenie i wychowanie dzieci z niepełnosprawnością traktowane jest jako integralna część procesu edukacji. Model kształcenia integracyjnego staje się w coraz szerszym zakresie alternatywą dla szkół specjalnych. Liczebność klasy integracyjnej nie powinna przekraczać 20 uczniów, w tym nie więcej niż pięciu uczniów niepełnosprawnych. Do klas integracyjnych kierowane są dzieci: upośledzone umysłowo, niesłyszące, słabosłyszące, niewidome, słabowidzące, z autyzmem — w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością ruchową — w tym z afazją, z niepełnosprawnościami sprzężonymi oraz niedostosowane społecznie. Wszystkie dzieci w klasie integracyjnej realizują program szkoły masowej, taki sam jak w klasach ogólnodostępnych. Za realizację programu odpowiada nauczyciel wiodący oraz pedagog specjalny. Zadaniem pedagoga specjalnego jest wsparcie procesu dydaktycznego o dodatkowe zajęcia rewalidacji indywidualnej.

Każdy uczeń, a tym bardziej uczeń niepełnosprawny, wymaga indywidualnego traktowania z uwzględnieniem konkretnych potrzeb edukacyjnych i dobra dziecka. Celem integracji jest włączenie osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie i organizowanie rehabilitacji. Integracja ma wyzwolić w nich poczucie sukcesu i własnej wartości.

A. Tomkiewicz-Będkowska wskazuje na pięć głównych zasad integracji:

1. Integracji nie można narzucać ani do niej zmuszać.
2. Integracja to nie tylko 15–20 uczniów i dwóch nauczycieli.

3. W integracji uczestniczyć musi cała szkoła.
4. Integracji można i trzeba się uczyć.
5. Integracja zaczyna się w sercu człowieka.

Warunkiem koniecznym do prawidłowo prowadzonego procesu integracyjnego jest właściwie zorganizowana pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu i szkole. Odpowiedzialny za jej organizację jest dyrektor placówki, który działa na podstawie przepisów Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU, 2013, nr 228, poz. 532). W rozporządzeniu określono, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznaniu i zaspokojeniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wychowanka oraz rozpoznaniu jego indywidualnych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności: z niepełnosprawności, z niedostosowania społecznego, z zagrożenia niedostosowaniem społecznym, ze szczególnych uzdolnień, ze specyficznych trudności w uczeniu się, z zaburzeń komunikacji językowej, z choroby przewlekłej, z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeń edukacyjnych, z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, ze sposobem spędzania czasu wolnego i z kontaktami środowiskowymi, wreszcie z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem się za granicą.

Właściwe rozpoznanie i prawidłowo postawiona diagnoza są konieczne do jak najszybszego wdrożenia zajęć rewalidacji indywidualnej, mającej na celu wyrównanie braków w zakresie rozwoju intelektualnego i psychoruchowego dziecka. Należy aranżować takie sytuacje, w których mogą się uaktywnić wszystkie funkcje oraz ukształtować nowe motywacje. Należy usprawnić i wzmocnić te siły biologiczne i funkcje psychiczne, które są w dziecku najmniej zaburzone. Służą temu takie formy pomocy, jak:

- zajęcia logopedyczne,
- terapia manualna,
- rehabilitacja,
- zajęcia integracji sensorycznej,
- zajęcia socjoterapeutyczne.

Działania te należy podjąć jak najszybciej, najlepiej jeszcze w okresie przedszkolnym. Wtedy najintensywniej kształtują się: osobowość dziecka, jego zdolności poznawcze, operacje umysłowe, postawy moralne i społeczne oraz charakter. W przedszkolach mogą być tworzone zespoły wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka od chwili wykrycia niepełnosprawności do czasu podjęcia nauki w szkole. Opinię o potrzebie podjęcia takich działań wydają zespoły orzekające działające w publicznych i niepublicznych poradniach psychologiczno-pedago-

gicznych (Klim-Klimaszewska, 2012, s. 55). Kandydat na ucznia pierwszej klasy powinien się cechować odpowiednim poziomem dojrzałości intelektualnej, fizycznej i społeczno-emocjonalnej. Niestety rozwój każdego dziecka ma charakter indywidualny i nie każde dziecko w wieku siedmiu lat spełnia w pełnym zakresie stawiane mu wymogi. Dlatego tak ważna jest idea kształcenia integracyjnego, szczególnie na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. To właśnie wówczas, podczas zajęć, zabaw i gier można i należy zapoznać się z indywidualnym poziomem rozwoju umysłowego i moralnego poszczególnych dzieci, z zakresem ich wiedzy, umiejętności, ich zainteresowaniami i uzdolnieniami (Stasica, 2010 s. 23). Bardzo ważne jest, by w czasie zajęć pedagog stwarzał pogodną atmosferę i potrafił obudzić często utraconą wiarę we własne siły, zmobilizować wychowanka do przezwyciężania trudności. Przez zabawę z dzieckiem mamy możliwość zbliżenia się do niego, stworzenia mu poczucia bezpieczeństwa, pozyskania jego zaufania i jednocześnie dostrzeżenia jego pozytywnych stron oraz poznania tajników jego psychiki. Inicjatorem zabawy powinno być dziecko, bo to ono najlepiej wie, czy i kiedy ma na to ochotę. Rola nauczyciela polega na takim pokierowaniu przebiegiem zabawy, by zdobyć w jej trakcie właściwą wiedzę diagnostyczną. Musi przy tym uważać, by nie stać się sprawcą działań pozornych. Takie niebezpieczeństwo stwarza obecny system oświaty, w którym uczeń staje się kodem zapisanym na arkuszu, a cały proces nauczania jest podporządkowany kluczowi (Dudzikowska, Knasiecka-Falbierska, 2013, s. 55). Pedagog, w szczególności pedagog specjalny, powinien stale pracować nad rozwojem własnych umiejętności, by w sposób właściwy dobierać metody w zależności od indywidualnych potrzeb wychowanka (Franczyk, Krajewska, 2015, s. 17).

Pedagog musi sobie też zdawać sprawę ze wspomnianego już, funkcjonującego w nauczaniu integracyjnym ukrytego programu. Zbiór zjawisk psychospołecznych jest dynamiczny i zależny od stopnia niepełnosprawności ucznia, od ogólnych warunków stworzonych przez szkołę i indywidualnych cech nauczyciela. Każda szkoła, a zwłaszcza szkoła z nauczaniem integracyjnym, ze względu na różnorodną zbiorowość, jest miejscem konfliktów i sprzecznych interesów. Od uczniów pełnosprawnych wymaga się umiejętności odrzucania schematów myślowych i uprzedzeń oraz dobrego traktowania niepełnosprawnych rówieśników. Od tych drugich oczekuje się natomiast adaptacji do warunków szkoły masowej oraz poradzenia sobie ze społeczną etykietą niepełnosprawności. Jednocześnie przed obiema tymi grupami stawia się wymóg współpracy, wzajemnego szacunku i dojrzałych postaw społecznych. Często rodzice osób pełnosprawnych deklarują poparcie idei integracji, ale jednocześnie sprzeciwiają się temu, aby ich dzieci uczyły się razem z niepełnosprawnymi, zwłaszcza jeśli dotyczy to upośledzenia umysłowego. Z punktu widzenia nauczyciela praca z klasą integracyjną oznacza konieczność pogodzenia założeń równego trakto-

wania oraz indywidualnego podejścia. W sytuacji zróżnicowanych możliwości uczniów powstaje dylemat, jak wyrównać dysproporcje, by nie odbyło się to kosztem uczniów najzdolniejszych. Problemu tego nie rozwiązuje nawet obecność nauczyciela wspomagającego i nauczanie w niewielkich klasach.

Trudne jest też ustalenie adekwatnego dla całej grupy poziomu wymagań oraz sposobu traktowania konkretnych uczniów. Negatywnych skutków ukrytego programu nie da się całkowicie wyeliminować, ale należy dołożyć wszelkich starań, by maksymalnie zredukować jego siłę oddziaływania. Dobry pedagog musi sobie z nim poradzić, bo inaczej integracja będzie tylko pozorna, a w klasie faktycznie dalej będą funkcjonowały ukryte formy segregacji i dyskryminacji.

Moje doświadczenia jako uczennicy klasy integracyjnej

Z tematyką nauczania integracyjnego empirycznie zetknęłam się dość późno, bo dopiero w gimnazjum, gdzie przez trzy lata byłam uczennicą klasy integracyjnej. Dzieci pełnosprawne to w większości uczniowie z jednej klasy szkoły podstawowej. Tak więc w pierwszej klasie gimnazjum bardzo niewiele się zmieniło poza tym, że dołączyły do nas cztery osoby niepełnosprawne. Dwójka z nich, chłopak i dziewczyna, ze względu na znaczny stopień niepełnosprawności ruchowej poruszała się na wózkach inwalidzkich. Jeden z kolegów cierpiał na rzadką chorobę zaniku mięśni. On również miał spore trudności z poruszaniem się, bardzo szybko się męczył i potrzebował stałej pomocy. Nie było z tym najmniejszego problemu. Zaraz na początku zgłosiły się trzy osoby do pełnienia funkcji stałych opiekunów, co absolutnie nie oznaczało, że reszta uczniów nie angażowała się w pomoc. Najwięcej opieki i zrozumienia wymagał chłopak zakwalifikowany do klasy integracyjnej ze względu na niepełnosprawność intelektualną z objawami ADHD. Na etapie tworzenia klasy integracyjnej popełniono, moim zdaniem, jeden istotny błąd. Dzieci pełnosprawne zakwalifikowano do niej niejako z automatu. Każdy z nas miał wybór: albo będzie kontynuował naukę w gimnazjum w klasie integracyjnej ze znajomymi z podstawówki, albo musi się z nimi pożegnać i poszukać sobie innej klasy. Tak więc dla części moich koleżanek i kolegów najważniejszym argumentem wyboru klasy integracyjnej była chęć kontynuowania nauki w znanej sobie grupie, a nie faktyczna chęć aktywnego uczestniczenia w procesie integracji. Muszę jednak przyznać uczciwie, że mimo tak przeprowadzonej kwalifikacji większość uczniów bardzo szybko odnalazła się w nowej sytuacji i myślę, że zarówno nowi koledzy i koleżanki czuli się z nami dobrze, jak i my z nimi.

Wszyscy uczniowie, bez względu na swoje możliwości intelektualne i psychofizyczne, realizowali ten sam program nauczania. Wymagania były jednak

zróżnicowane, dostosowane do możliwości wychowanków. Uczniowie na wózkach realizowali praktycznie ten sam program nauczania co ich pełnosprawni koledzy, a pozostała dwójka część zajęć realizowała indywidualnie, poza grupą. Program był na bieżąco modyfikowany przez pedagoga specjalnego, który uwzględniał sugestie nauczyciela wiodącego co do ważności i przydatności treści. Dla każdego ucznia niepełnosprawnego był opracowany i realizowany indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. W czasie, kiedy reszta klasy miała zajęcia wychowania fizycznego, uczniowie niepełnosprawni w specjalnie przygotowanej sali uczestniczyli w rehabilitacji. Bywało, że w celu wzmocnienia procesu integracji zapraszano na te zajęcia, do wspólnych ćwiczeń, uczniów pełnosprawnych. Szkoła organizowała też zawody, których uczestnikami były zarówno osoby pełno-, jak i niepełnosprawne. Najciekawsze były rozgrywki w boccia, w których brały udział pary mieszane, i była to naprawdę wspaniała zabawa dla wszystkich. Niepełnosprawni, kiedy tylko mogli, uczestniczyli w wydarzeniach klasy i szkoły, takich jak apele, festyny czy nawet olimpiady szkolne. Nie byli oni w najmniejszym stopniu wykluczani ze środowiska szkolnego. Jeżeli chodzi o sposób oceniania, to nie zauważyłam, by nauczyciele stosowali jakieś specjalne ulgi w stosunku do uczniów na wózkach, a w stosunku do kolegi z upośledzeniem umysłowym kryteria często były znacznie łagodniejsze. To akurat reszta klasy w pełni akceptowała, denerwowały nas natomiast sytuacje, kiedy sami uczniowie wykorzystywali chorobę, aby uniknąć skutków nieprzygotowania się do zajęć. Najczęściej w takich sytuacjach wychodzili do toalety lub po prostu tłumaczyli się zmęczeniem, podczas gdy reszta klasy ewidentnie wyczuwała manipulację.

Do prawidłowej realizacji procesu integracji niezbędne jest właściwe przystosowanie pomieszczeń na potrzeby osób niepełnosprawnych. Na zewnątrz szkoły uczniowie na wózkach korzystali z podjazdów, wewnątrz zaś, o ile była taka konieczność — z windy. Mieli także do swojej wyłącznej dyspozycji specjalnie przystosowaną toaletę oraz szatnię. Były one zlokalizowane na parterze. Tam też odbywały się prawie wszystkie zajęcia, z wyjątkiem informatyki. Ławki i krzesła w klasie były przystosowane do osób niepełnosprawnych. Kiedy trafiłam do klasy integracyjnej, cieszyłam się, że będę miała okazję pomagać innym. Teraz, kiedy patrzę na to z perspektywy czasu, zastanawiam się nad tym, czy w tym okresie więcej z siebie dawałam, czy też — paradoksalnie — sama więcej otrzymałam. Nie przypuszczałam, że te lata wniosą do mojego życia tak wiele dobrego. Jako nastolatka sama borykałam się z problemem ogromnej, wręcz paraliżującej nieśmiałości. Możliwość przebywania z tymi osobami i obserwowania, jak świetnie sobie radzą mimo tak istotnych ograniczeń, utwierdziła mnie w przekonaniu, że moje problemy są niczym w porównaniu z tymi, z jakimi oni muszą się borykać. Myślę też, że to właśnie ten okres mojego życia miał znaczący wpływ na wybór pedagogiki specjalnej jako kierunku studiów.

Podsumowanie

W naszym systemie oświaty dziecko niepełnosprawne może trafić do szkoły specjalnej, integracyjnej lub też realizującej tzw. edukację włączającą. Ta ostatnia jest powszechnie stosowana w Finlandii i Norwegii, u nas natomiast napotyka na zdecydowany opór, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców. Edukacja włączająca ma szansę na rozwój pod warunkiem zmiany mentalności ludzi, a także przekonania nauczycieli do tego rodzaju organizacji warunków uczenia się. Uczniowie muszą mieć swobodny dostęp do specjalistów, rodzice zaś powinni się nauczyć korzystać z ich pomocy i nie wstydzić się kontaktów np. z psychologiem (Waloszek, 2014, s. 150). W tej sytuacji jedyną alternatywą dla rozdziału pedagogiki ogólnej od specjalnej i dzieci zdrowych od niepełnosprawnych jest integracyjny model kształcenia i wychowania. Zainteresowanie dzieci, rodziców i nauczycieli tym sposobem kształcenia jest dzisiaj w Polsce dość powszechne. Tworzone są klasy integracyjne, a także szkoły, które w całości mają charakter integracyjny. Pierwsze takie szkoły tworzono w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku. Współpraca nauczyciela i ucznia z rodzicami zawsze jest ważna, ale w przypadku kształcenia integracyjnego jest to element szczególnie istotny i konieczne jest, by nie były to jedynie działania pozorne, a tak niestety często bywa. Wydaje się, że właśnie rodzice osób niepełnosprawnych są najbardziej zainteresowani tą formą kształcenia. Widzą szansę na wyrwanie dziecka ze społecznej izolacji, nabycie przez nie potrzebnych w życiu umiejętności społecznych. Do integracji w edukacji coraz częściej przekonują się też rodzice dzieci zdrowych, co pozwala na rozwój tej formy nauczania, bo przecież bez udziału dzieci pełnosprawnych nie da się osiągnąć zamierzonego celu. Dzieci zdrowe przez codzienne kontakty z niepełnosprawnymi wypracowują sobie pozytywne postawy i wyzbywają się stereotypów na temat tej grupy, opartych najczęściej na uogólnieniach. Zauważono także, że dzieci stają się bardziej życzliwe, odpowiedzialne i empatyczne. Pozbywają się dziecięcego egocentryzmu, uświadamiają sobie, że niektóre z nich potrzebują więcej uwagi ze strony nauczyciela, i nie mają o to pretensji, stają się mniej egoistyczne. W klasie integracyjnej mniejszy jest też nacisk na rywalizację, a większy na współdziałanie oraz wzajemną pomoc w pokonywaniu trudności. Dzieci uczą się tolerancji, cierpliwości, wyrozumiałości. Pomagając innym, podnoszą przy okazji własną samoocenę. Często rodzice dzieci zdrowych obawiają się o poziom nauczania w klasach integracyjnych. Przeprowadzone badania, zarówno w kraju, jak i za granicą, wykazały jednak, że wspólna nauka nie skutkuje pogorszeniem wyników, a często jest wręcz odwrotnie. Wysoka jakość nauczania to efekt małej liczebności klasy integracyjnej, obecności dwóch nauczycieli oraz indywidualnego podejścia do każdego ucznia. Oczywiście edukacja integracyjna nie jest pozbawiona wad, szczególnie ze względu na działanie ukrytego programu, któ-

ry często skutecznie niszczy szczytne i wzniosłe założenia. Jestem jednak przekonana, że tak jak całkowita likwidacja szkół specjalnych jest utopią, tak i systematyczny rozwój kształcenia integracyjnego jest warunkiem koniecznym do prawidłowego rozwoju oraz kształtowania postaw społecznie pożądanых.

Bibliografia

- Czajkowska, I., Herda, K. (2001). *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Dudzikowska, M., Knasiecka-Falberska, K. (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Encyklopedia popularna PWN*. (1982). Red. R. Łąkowski. Warszawa: PWN.
- Franczyk, A., Krajewska, K. (2015). *Skarbiec nauczyciela-terapeuty*. Kraków: Impuls.
- Klim-Klimaszewska, A. (2012). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy ERICA.
- Lis-Kujawski, A. (2010). *Moje „ja” i szkoła integracyjna. Zjawiska ukrytego programu w nauczaniu uczniów niepełnosprawnych*. Kraków: Impuls.
- Potulicka, E. (2001). *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*. Poznań: Eruditus.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU, 2013, nr 228, poz. 532).
- Stasica, J. (2010). *Moja I klasa. Poradnik dla nauczycieli*. Kraków: Impuls.
- Szumski, G. (2006). *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*. Warszawa: PWN.
- Tomkiewicz-Będkowska, A. (2016). *ABC pedagoga specjalnego. Razem łatwiej. Nowe doświadczenia*. Kraków: Impuls.
- Waloszek, D. (2014). *Między przedszkolem a szkołą. Rozważania o gotowości dzieci do podjęcia nauki w szkole*. Warszawa: Żak.
- Waloszek, D. (red.) (2010). *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*. Kraków: Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola.