

Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce

Streszczenie

Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest włączanie uczniów z różnymi niepełnosprawnościami do szkolnictwa ogólnodostępnego. W Polsce realizowany jest częściowo integracyjny model edukacji, nadal bowiem kształcenie specjalne odbywa się w formach o charakterze segregacyjnym. Kluczową postacią w obowiązującym w Polsce modelu kształcenia integracyjnego jest nauczyciel wspomagający. W niniejszym artykule zaprezentowane zostały wnioski z badań dotyczących realizacji edukacji integracyjnej w szkołach podstawowych na terenie Wielkopolski. Wyakcentowane zostały takie aspekty, jak warunki materialne oraz organizacyjne szkoły oraz obszary problemowe zarysowane przez dyrektorów szkół z oddziałami integracyjnymi (związane z organizacją tej formy edukacji, ze współpracą z rodzicami oraz z nauczycielami). W konkluzjach ukazano wielość czynników, które mają wpływ na właściwy przebieg kształcenia integracyjnego, uwzględniając perspektywę nauczycieli pracujących w tych szkołach.

Słowa kluczowe: dzieci niepełnosprawne, edukacja integracyjna, nauczyciel wspomagający, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, klasy inkluzyjne, integracyjna oraz specjalne, indywidualny program nauczania

Integrative Education as One of the Ways of Educating Disabled People in Poland

Summary

One of the priorities of modern education is to include students with various disabilities in public education. In Poland, a partially integrative education model is implemented, as special education still takes place in segregated forms. A teaching assistant is a key figure in the integrative education model in force in Poland. This article presents the conclusions of the research on the implementation of integration education in primary schools in Greater Poland. Aspects such as material and organisational conditions of the school were highlighted, problem areas were outlined by school heads with integration departments (related to the organisation of this form of education, with cooperation with parents and teachers). The conclusions show a multitude of factors that affect the proper course of integration education, taking into account the perspective of teachers working in these schools.

Keywords: children with disabilities, integration education, a teaching assistant, an opinion on the need for special education, an inclusive, integrative and special class, an individual teaching program

Wprowadzenie

Wiek XIX i XX to okres, w którym system szkolnictwa specjalnego wyodrębnił się stopniowo z ogólnego systemu szkolnego, by przez wiele lat być realizowany wyłącznie w placówkach specjalnych. Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w Polsce miało więc do niedawna charakter ściśle segregacyjny oraz dyskryminujący. Obecnie kształcenie specjalne odbywa się również w placówkach ogólnodostępnych w formie nauczania włączającego oraz integracyjnego. Współczesna polityka oświatowa koncentruje się na zmianie systemu szkolnego, który zapewniłby wszystkim uczniom równe szanse edukacyjne poprzez elastyczne podejście w nauczaniu oraz uczenie zindywidualizowane. Jednym z priorytetów współczesnej edukacji jest więc włączanie dzieci niepełnosprawnych do szkolnictwa ogólnodostępnego¹. Warunki do edukacji integracyjnej tej grupy dzieci stworzono we wszystkich państwach Unii, chociaż przyjęto w nich różne rozwiązania – w zależności od kraju i rodzaju potrzeb. Polska należy do państw, w których realizuje się częściowo integracyjny model kształcenia dzieci niepełnosprawnych, równoległe z segregacyjnymi formami kształcenia².

Przełomowymi momentami, w których nastąpiła znacząca zmiana polityki oświatowej wobec osób niepełnosprawnych w Polsce, było uchwalenie ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku oraz wprowadzenie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku³. Wcześniej kształcenie dzieci niepełnosprawnych miało charakter ściśle segregacyjny – dzieci te uczęszczały do placówek specjalnych. Efektem działań polskich władz

¹ W Salamance w Hiszpanii w czerwcu 1994 r. spotkali się uczestnicy reprezentujący 92 rządy oraz 25 organizacji międzynarodowych, aby poprzeć ideę *Edukacji dla Wszystkich*. Na konferencji zorganizowanej we współpracy z UNESCO przyjęto Deklarację z Salamanki w sprawie Zasad, Polityki i Praktyki w Zakresie Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych oraz Wytyczne dla Działań. Więcej na ten temat: https://rownosc.info/media/uploads/deklaracja_z_salamanki.pdf

² J. Kossewska, *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, WNAP, 2000, s. 43

³ Przykładem zmiany sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych w Polsce jest rządowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem, 1994; *Karta Praw Osób Niepełnosprawnych*, 1997 (zob. www.mps.gov.pl), uwzględniająca takie aspekty, jak: prawo do nauki w szkolnictwie otwartym, do zatrudnienia na otwartym rynku pracy, do życia w środowisku wolnym od barier funkcjonalnych (architektonicznych, transportowych, informacyjnych); prawo do pełnego uczestnictwa w życiu publicznym, społecznym, kulturalnym, artystycznym, sportowym oraz rekreacji i turystyce odpowiednio do swych zainteresowań i potrzeb (zob. S. Jakubowski, 2005, s. 37). Integracyjny kierunek zmian widoczny jest również w takich dokumentach, jak: *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej oraz Konwencja o Prawach Dziecka* ratyfikowana przez RP w roku 1989.

oświatowych jest zmniejszająca się liczba ośrodków specjalnych na rzecz rozwoju szkół i klas integracyjnych oraz inkluzyjnych, wzorem niektórych państw Unii Europejskiej⁴ (na przykład Hiszpanii).

Edukacja integracyjna w Polsce – ponad 20 lat doświadczeń

Edukacja integracyjna jest formą stosunkowo nową. Została wprowadzona do polskich szkół ponad dwadzieścia lat temu. Stanowi formę kształcenia podlegającą ciągłym modyfikacjom i zmianom, gdyż jej efekty są dalekie od założonych. Analiza wyników badań opisanych w literaturze przedmiotu wskazuje na to, iż dwudziestoletnie działania integracyjne w polskiej oświacie nie przyniosły pożądanych efektów w realizacji idei integracji. Raport z badań z 1994 roku wskazuje na szereg problemów związanych z wprowadzeniem edukacji integracyjnej w polskich przedszkolach i szkołach⁵. Analiza placówek pod względem warunków istotnych w edukacji integracyjnej wykazała, iż są one dalekie od określonych standardów, co jest szczególnie widoczne w szkołach masowych. Z licznych badań wynika, że nie osiągnięto w pełni pozytywnych zmian w relacjach uczeń pełnosprawny – uczeń niepełnosprawny, zarówno w oddziałach integracyjnych, jak i masowych⁶.

Iwona Chrzanowska prezentuje problemy edukacji uczniów z różnymi niepełnosprawnościami, przyjmując jako ramę interpretacyjną kategorię „grzechów głównych”, do których zalicza:

- a) niewystarczające przygotowanie nauczycieli do pracy z tą grupą uczniów,
- b) niedostosowanie szkół w zakresie zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych poszczególnych uczniów,
- c) brak właściwych postaw (zrozumienia i akceptacji) dla idei wspólnej edukacji,
- d) brak zaspokojenia potrzeb w obszarze wczesnego wspomaganie dzieci z różnymi trudnościami rozwojowymi,

⁴ Ważne staje się ujednoczenie standardów i wyrównywanie różnic w poszczególnych krajach europejskich; ogólna strategia Wspólnoty Europejskiej (15 państw) zawarta jest w *Oświadczeniu o równości szans dla osób niepełnosprawnych* (1996); w *Traktacie Amsterdamskim* (19.02.1997) ogólna klauzula niedyskryminacji; kierunki działań (1998): zapobieganie, rehabilitacja (przystosowanie do czynnego udziału w życiu społecznym), dostępność (eliminowanie barier w otoczeniu fizycznym), pomoc indywidualna (opieka zdrowotna, pomoc finansowa), zwalczanie dyskryminacji, aktywizacja zawodowa (zatrudnienie chronione, dostosowane, wspomagane, zachęty materialne dla pracodawców, odpowiednie ustawodawstwo, w tym ochrona przed zwolnieniem); *Programy wspólnotowe* (Helios I i II), *Europejskie Forum Niepełnosprawności*, *Europejski Fundusz Społeczny*; ważne, by niepełnosprawność była traktowana jako problem społeczny (całego społeczeństwa, a nie tylko wąskiej grupy). Zob. T. Żółkowska, 2002, s. 50–55

⁵ M. Apolinarska z zespołem, 1994, za: J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora, 2001

⁶ A. Maciarz, 1999, za: J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci...*

e) spóźniona diagnoza niepełnosprawności⁷.

W wyniku upowszechniania integracyjnego kształcenia pojawiły się negatywne zjawiska – problemy wewnątrzsystemowe. Zdaniem Grzegorza Szumskiego (2010) „[...] koncepcja integracyjna obciążona była logicznymi błędami i nie przystawała w pełni do zmieniających się społecznych uwarunkowań kształcenia. Wynikiem błędów logicznych samej koncepcji integracji jest stosunkowo niska jakość praktyki edukacyjnej”⁸. Do powyższych błędów zaliczyć można w dużej mierze rozdzielony proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych w systemie integracyjnym, zdaniem badacza funkcjonujący jako addytywny subsystem – swoisty dodatek do szkoły. Dużym błędem kształcenia integracyjnego jest to, iż zostało ono nadmiernie zdominowane przez koncepcję swoistych potrzeb uczniów niepełnosprawnych⁹. W kształceniu tym kluczową rolę odgrywa bowiem nauczyciel wspomagający – jego stała obecność często traktowana jest jako warunek konieczny, by zapewnić prawidłowe warunki kształcenia uczniom niepełnosprawnym. W edukacji włączającej rola tego nauczyciela sprowadza się do pośredniego wspomagania nauczycieli klasowych (m.in. poprzez pomoc w rozwiązywaniu różnych problemów oraz wspólne wypracowanie najlepszych strategii nauczania). W Nowym Brunszwiku osoba taka (określana mianem nauczyciela metod i zasobów) posiada szczególne kompetencje i doświadczenia zawodowe. Specyfiką edukacji włączającej jest również to, iż nauczyciel wspomagający nie tworzy stałej pary z nauczycielem wiodącym (pracując z określoną klasą), a jego pomoc jest elementem zintegrowanego systemu usług całego zespołu edukacyjnego szkoły¹⁰ (w skład którego wchodzi inni nauczyciele, specjaliści, jak również zatrudnieni w szkole pracownicy administracji i obsługi).

Wprowadzone reformy miały na celu ujednoczenie systemu edukacji oraz rozbudowę niesegregacyjnych form kształcenia specjalnego. Popełniono jednak wiele błędów przy wdrażaniu idei integracji. Monika Gołubiew i Amadeusz Krause wymieniają i charakteryzują następujące błędy¹¹:

1. *Integracja bez przygotowania* – zmierzanie do integracji totalnej, przy braku społecznej dojrzałości oraz nieprzygotowanym środowisku nauczycielskim (tylko wyizolowane działania administracyjne i ustawodawcze);
2. *Integracja ponad wszystko* – rozumienie integracji z punktu widzenia osób pełnosprawnych, iż jest ona niekwestionowanym dobrem (nie uwzględnia

⁷ I. Chrzanowska, *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków, Impuls, 2010, s. 27–74

⁸ G. Szumski, *Wokół edukacji włączającej*, współpraca A. Firkowska-Mankiewicz, Warszawa, Wyd. APS, 2010, s. 29

⁹ Tamże, s. 29–30

¹⁰ Tamże, s. 23

¹¹ A. Krause, M. Gołubiew, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków, Impuls, 2009

się woli samych zainteresowanych, a w ocenie kompetencji integracyjnych uwzględnia się jedynie rodzaj i stopień niepełnosprawności, a nie indywidualne predyspozycje danego ucznia); jednostronny model integracyjny i brak zróżnicowanych form o niesegregacyjnym charakterze (takich jak klasy specjalne – współpracujące – grupy przedmiotowe w szkole masowej);

3. *Ukryte prawa „ekonomii oświatowej” – „oszczędności integracyjne”*; klasy integracyjne są kosztowne (ze względu na mniejszą liczbę uczniów i konieczność zatrudnienia nauczyciela wspierającego oraz innych specjalistów); od 2002 roku wprowadzono wagi subwencji oświatowej dla uczniów niepełnosprawnych – trzykrotnie zmalała tym samym dotacja na tych uczniów (pozostałe koszty pokrywa organ prowadzący); coraz bardziej lansowana jest zatem edukacja włączająca (odchodzą koszty utrzymania oddziałów integracyjnych, a subwencja na ucznia niepełnosprawnego pozostaje), ta forma edukacji nie wymusza na placówce zmniejszenia liczby uczniów w klasie ani zatrudnienia dodatkowych specjalistów; w praktyce ilość zajęć rewalidacyjnych zależy od finansowych możliwości szkoły (najczęściej przydzielana jest jedna godzina na każdego ucznia, bez względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności);
4. *Nauczanie wbrew niepełnosprawności* – wybór szkoły jest często bardzo ograniczony (brak oddziałów integracyjnych lub specjalnych w niektórych powiatach albo klasy quasi-integracyjne niespełniające wymogów ustawowych ze względu na brak nauczyciela wspomagającego i innych specjalistów czy zbyt dużą liczbę uczniów w klasie);
5. *Kwalifikacje pedagogiczne* – w roli nauczyciela wspomagającego zatrudnia się nauczycieli z kursem kwalifikacyjnym (zamiast pedagogów specjalnych); nie ma wymogu, by nauczyciel wiodący posiadał dodatkowe kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej.

Zdaniem Ewy Skrzetuskiej (2003) na przeszkodzie do pełnego powodzenia działań integracyjnych stają również kwestie związane z procesem kształcenia (czyli z celami, treściami i metodami pracy). Autorka przeprowadziła w roku szkolnym 2000/2001 badania w lubelskich integracyjnych klasach I-III, których celem było określenie umiejętności szkolnych uczniów niepełnosprawnych (takich jak czytanie, pisanie, liczenie). Uzyskane dane nie są zbyt optymistyczne:

- a) znaczna część uczniów osiąga bardzo niski poziom szkolnych umiejętności,
- b) część z nich nie podejmuje żadnych działań nastawionych na rozwijanie tych umiejętności,
- c) wielu uczniów niepełnosprawnych odznacza się brakiem samodzielności przy wykonywaniu poleceń (oczekując wsparcia nawet przy prostych zadaniach),
- d) około 40% badanych dzieci jest określanych przez nauczycieli jako uczniowie „bardzo słabi”.

Zdaniem badaczki niskie wyniki umiejętności szkolnych uzyskane przez uczniów niepełnosprawnych mogą wynikać z tradycyjnych rozwiązań dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli. Dziecko doświadczające wielu niepowodzeń w trakcie lekcji, kierowane w związku z tym na indywidualne zajęcia usprawniające i kompensujące, odczuwa niepewność i brak motywacji do samodzielnego wykonywania zadań. Indywidualne zajęcia w ramach specjalistycznej pomocy pogłębiają tylko rozdzwięk pomiędzy dzieckiem niepełnosprawnym a jego pełnosprawnymi rówieśnikami (podkreślając jego inność). Prowadzone są też często w oderwaniu od treści programowych i postępowania metodycznego podczas codziennych lekcji¹².

Dwudziestoletnie doświadczenia w edukacji integracyjnej uwidoczniły wiele problemów, z którymi boryka się polska oświata. Trudności te wynikają między innymi z niewłaściwego przygotowania szkoły, braku odpowiednich warunków materialnych i przeszkolonego personelu. Organizacja i przebieg kształcenia integracyjnego również pozostawiają wiele do życzenia. Liczne problemy, na które napotykają placówki oświatowe, mogą być przyczyną tego, że część z nich zrezygnowała z realizacji kształcenia integracyjnego, a wiele z nich nie podjęło się tego wyzwania. Do najczęstszych przyczyn braku grup integracyjnych w przedszkolach masowych można zaliczyć: przyczyny **edukacyjne** (brak specjalistów, nieprzygotowanie nauczycieli), **ekonomiczne** (m.in. brak funduszy na doksztalcanie personelu, adaptację budynku czy zakup odpowiedniego sprzętu) oraz **architektoniczne**. Częściej problemy te pojawiają się w placówkach wiejskich¹³.

Dyrektorzy placówek integracyjnych skarżą się na wiele problemów finansowych, prawnych i metodycznych. Zdaniem Jarosława Bąbki „[...] realizacja idei integracji przebiega żywiołowo oraz towarzyszą jej spory, konflikty, a niekiedy działania pozorowane”¹⁴. Prawie połowa nauczycieli biorących udział w jego badaniach stwierdziła, iż problemy pojawiające się w nauczaniu integracyjnym są powodem konfliktów i kłótni w zespole pedagogicznym. Nauczyciele doświadczają różnych trudności związanych z organizacją zajęć dla obu grup dzieci. Również wielu uczniów niepełnosprawnych ma problem z adaptacją do warunków panujących w placówkach masowych. Stopień integracji tej grupy uczniów zależy nie tylko od poziomu ich sprawności, ale także od przygotowanego personelu. Największe możliwości integracji mają dzieci niewidome (ale w normie

¹² E. Skrzetuska, *Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Lublin, Wyd. UMCS, 2003, s. 293–303

¹³ D. Al-Khamisy, *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa, Żak, 2006, s. 284–285; jednym z celów autorki było określenie przyczyn braku grup integracyjnych w 120 przedszkolach masowych na terenie województwa mazowieckiego.

¹⁴ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora, 2001, s. 223

intelektualnej), najmniejsze z głębszą niepełnosprawnością umysłową czy z deficytami sprzężonymi¹⁵.

Wyniki badań wskazują na to, iż uczniowie niepełnosprawni intelektualnie oraz ze sprzężonymi zaburzeniami mają problem w sferze integracji społecznej. Są oni izolowani lub odrzucani przez rówieśników, często egzystują na marginesie klasy. Samo umieszczenie dziecka o zaburzonej rozwoju w klasie integracyjnej nie decyduje o jego społecznej integracji. Wpływają na nią nie tylko wyniki tego dziecka w nauce czy jego sposób zachowania, ale również postawa nauczyciela. Lepsza dla tych uczniów okazać się może integracja na zajęciach „niedydaktycznych” (takich jak lekcje wychowawcze i artystyczne, zajęcia pozalekcyjne czy przerwy). Przykładem na realizowanie tej formy integracji są placówki oświatowe w Brandenburgii. Występuje tam **szkolna kooperacja** między sąsiednimi szkołami – specjalną i masową. Dzieci o wysokim stopniu niepełnosprawności (niewidome, niesłyszące, z autyzmem czy z mózgowym porażeniem dziecięcym) wymagają specjalnych metod nauczania. Wspólnie z dziećmi pełnosprawnymi uczestniczą w zajęciach wychowawczych i artystycznych¹⁶. Kolejnym przykładem stosowania formy częściowej integracji jest nowatorski projekt wprowadzony w województwie pomorskim¹⁷, polegający na tworzeniu klas łączonych (specjalnych i masowych)¹⁸. Uczniowie z głębszą niepełnosprawnością uczestniczą jedynie w wybranych zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych z pełnosprawnymi rówieśnikami. Dzięki tej formie integracji dzieci o zaburzonej rozwoju nie doświadczają tylu stresów związanych z pracą na lekcjach dydaktycznych, na których uwidacznia się duże zróżnicowanie poziomu intelektualnego uczniów¹⁹.

Zwolennikiem podobnych rozwiązań był Władysław Dykik, który wyraził pogląd, iż do urzeczywistnienia integracji społecznej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie trzeba wyodrębnić osobnej sali/klasy, ośrodka czy szkoły. Autor był zdania, iż wspólna kreatywna działalność „[...] różnych grup i kategorii dzieci z odchyleniami w rozwoju może odbywać się poprzez dotychczasowe formy i zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne, imprezy środowiskowe,

¹⁵ A. Maciarz, za: J. Kossewska, 2000, s. 22

¹⁶ Zob. A. Maciarz, *Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego*, „Szkoła Specjalna” 2000, Nr 1

¹⁷ Działania tego typu mają cały czas w Polsce charakter nowatorski – nie są to działania prowadzone na szeroką skalę, co świadczyć może o braku stałej współpracy między różnego rodzaju placówkami edukacyjnymi.

¹⁸ Bardzo rzadkim zjawiskiem jest tzw. integracja odwrotna, która oznacza tworzenie się klas zwykłych w szkole specjalnej. Zdaniem K. Vitáskovej (2008) szkoły specjalne posiadają pewne właściwości, które podnoszą jakość edukacji. Mimo to zjawisko integracji odwrotnej w Czechach jest niezwykle rzadkie; zob. K. Vitásková, *Fenomen integracji odwrotnej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik, Kraków, Impuls, 2008, s. 144–145

¹⁹ A. Krause, *Normalizacyjne podłoże integracji*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Warszawa, Zak, 2004

samorządowe, kulturalne”²⁰. Wynika z tego, iż nie wszystkie dzieci niepełnosprawne powinny być objęte nauczaniem integracyjnym, wiele z nich wymaga bowiem wielospecjalistycznego kształcenia w ośrodkach specjalnych. Mogą jednak z powodzeniem integrować się społecznie, angażując się w różne działania edukacyjne i kulturalne środowiska lokalnego.

Obecnie wyróżnić można następujące **formy kształcenia integracyjnego**²¹:

I System głównego nurtu – większość dzieci niepełnosprawnych jest włączana do powszechnego systemu kształcenia, uzyskując dodatkowe wsparcie (dostosowanie infrastruktury szkoły do ich potrzeb, mniejsza liczba uczniów w klasie, obecność nauczyciela wspomagającego, stały dostęp do różnych specjalistów); jest to system charakteryzujący się powszechną kulturą edukacyjną wzbogaconą o elementy kultury specjalnej;

II System otwartej edukacji specjalnej (rzadko, ze względu na brak akceptacji tej formy kształcenia ze strony rodziców dzieci zdrowych) – uczniowie pełnosprawni kształcą się w placówkach specjalnych, gdzie dzieci wrażliwe mają lepsze niż w szkołach masowych warunki rozwoju (dodatkowe zajęcia, wycieczki, mało liczne klasy, różnorodność środków dydaktycznych); dominuje specjalna kultura edukacyjna;

III Integracja kooperacyjna – funkcjonowanie obok siebie szkoły specjalnej i masowej (albo klasy specjalnej w szkole ogólnodostępnej), wspólne zajęcia, wycieczki, zabawy czy zawody sportowe, również integracja na przerwach; w tym systemie koegzystują (ale nie przenikają się) obie kultury edukacyjne.

Stanisław Kowalik przeprowadził badania w klasie integracyjnej liceum ogólnokształcącego, do której uczęszczała młodzież pełnosprawna oraz niewidoma i niedowidząca (w ramach otwartej edukacji specjalnej). Zaobserwował on niekorzystne zjawisko obniżania się poziomu wzajemnej akceptacji i coraz większe dystansowanie się obu grup względem siebie. Licealiści niewidomi prezentowali wyższy poziom akceptacji początkowej, jednak niespełnione nadzieje i coraz wyższy poziom odrzucenia ich przez pełnosprawnych rówieśników (niezależnie od stopnia niepełnosprawności) spowodowały, iż uczniowie ci coraz bardziej zamykali się we własnym gronie²². Badania wykazały również, że to etykieta bycia niepełnosprawnym, a nie zakres doświadczanych braków, warunkuje wystąpienie zjawiska odrzucenia społecznego²³.

²⁰ *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykeik, Poznań, Wyd. UAM, 2002, s. 47

²¹ S. Kowalik, *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa, PWN, 2011, s. 280–281

²² Problem wytwarzania własnego getta przez osoby noszące określone piętno szeroko omawia A. Kasperek (2013) w tekście *Spoleczne wytwarzanie obcości. Socjologiczne studium zjawiska gettoizacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Racjonalność oraz uwarunkowania procesów terapeutycznych osób niepełnosprawnych*, red. A. Klinik, z serii: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”, tom XVI, Kraków-Katowice, Impuls, 2013, s. 36–39

²³ S. Kowalik, *Integracja uczniów niepełnosprawnych...*, s. 283–284

Przykładem kraju, w którym zmieniono podejście do wdrażania idei integracji, jest Dania. „W Danii nie przeprowadza się integracji za wszelką cenę. W ostatnich latach mówi się o subkulturze ludzi niepełnosprawnych, sieci i kontaktach w szczególnych środowiskach, gdzie przesadzona integracja może doprowadzić do izolacji upośledzonych zarówno w miejscu zamieszkania, jak i w pracy. W takiej sytuacji przesadzoną integrację odbiera się jako parodię normalizacji”²⁴. W Danii nie tyle zrezygnowano z wdrażania idei integracji, ile na nowo ją zdefiniowano. Na podstawie wieloletnich doświadczeń integracyjnych stwierdzono, iż wspólna, zgodna koegzystencja (nawet w ramach subkultury) wydaje się pożądaną przez wiele osób niepełnosprawnych formą integracyjną, a dla niektórych jest jedyną osiągalną²⁵.

Wybór właściwej (najmniej ograniczającej) formy edukacyjnej powinien być poprzedzony diagnozą psychopedagogiczną i medyczną ucznia. Brane powinny być pod uwagę również potrzeby i możliwości dziecka oraz jego rodziny (a nie tylko rodzaj i stopień niepełnosprawności dziecka). Inne czynniki, które w znacznym stopniu decydują o powodzeniu integracji, to **czynniki wewnętrzne** (takie cechy dziecka, jak: inteligencja, równowaga emocjonalna, motywacja, kompetencje społeczne, system wartości, samoocena) oraz zewnętrzne (cechy środowiska, takie jak: sytuacja rodzinna, postawy osób pełnosprawnych, pozycja dziecka w rodzinie i grupie). Możliwość uczenia się w szkołach ogólnodostępnych w systemie integracyjnym stwarza też zagrożenia. Dzieci niepełnosprawne są bowiem narażone na wiele sytuacji trudnych w szkole; wymagania nauczycieli względem nich często są nieadekwatne (zawyżone lub zaniżone), a oferta specjalnych usług rehabilitacyjnych często jest uboga²⁶.

Organizacja edukacji integracyjnej w Wielkopolsce²⁷

Jednym z istotnych czynników wpływających na właściwy przebieg procesu integracji w szkole są odpowiednie warunki materialno-organizacyjne placówki. Wskaźnikiem przystosowania placówki do kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest eliminacja barier architektonicznych, wyposażenie szkoły w odpowiedni sprzęt i urządzenia czy zakup specjalistycznych pomocy dydaktycznych. Kluczową kwestią w edukacji integracyjnej jest zatrudnienie nauczyciela wspomagające-

²⁴ T. Żółkowska, za: A. Krause, 2004, s. 242

²⁵ A. Krause, *Normalizacyjne podłoże...*, s. 242

²⁶ Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Możliwości i granice edukacyjnej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, red. E. Górniewicz, A. Krause, Olsztyn, Wyd. UWM, 2002, s. 210–211

²⁷ Niniejsze badania przeprowadzono w roku szkolnym 2007/2008 i 2008/2009, w ramach pracy doktorskiej nt. „Edukacja integracyjna w doświadczeniach i opiniach nauczycieli oraz rodziców”, napisanej pod kierunkiem prof. S. Dylaka. Recenzentami dysertacji doktorskiej zostali: prof. I. Chrzanowska oraz prof. Z. Gajdzica.

go i innych specjalistów, których zadaniem jest wspieranie uczniów o zaburzonym rozwoju, ich rodziców oraz nauczycieli wiodących. Powyższe aspekty wpływają na właściwą organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego wszystkich uczniów uczęszczających do klas integracyjnych. W przeprowadzonych badaniach o charakterze sondażu diagnostycznego²⁸ wyznaczone zostały następujące kryteria oceny szkół podstawowych pod kątem ich przygotowania do wspólnej edukacji uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w szkołach masowych: *staż kształcenia integracyjnego, zatrudnieni specjaliści, liczba uczniów w klasie, przyjmowanie uczniów o różnorodnych dysfunkcjach, obecność nauczyciela wspomagającego na zajęciach, przystosowanie architektoniczne szkoły, posiadanie specjalistycznych pomocy dydaktycznych oraz oferta zajęć dodatkowych*²⁹.

Zdiagnozowanie materialno-organizacyjnego aspektu edukacji integracyjnej wymagało wyróżnienia następujących problemów badawczych:

- Jak długo szkoła posiada status placówki integracyjnej?
- Jacy specjaliści są zatrudnieni w szkole w ramach edukacji integracyjnej?
- Jaka jest liczba uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w poszczególnych klasach integracyjnych?
- Z jakimi dysfunkcjami przyjmowani są uczniowie do placówki integracyjnej?
- Jaka jest liczba nauczycieli wspomagających zatrudnionych w placówce integracyjnej?
- W jaki sposób szkoła jest przystosowana architektonicznie do edukacji integracyjnej?
- Jakimi specjalistycznymi pomocami dydaktycznymi oraz urządzeniami wspomagającymi dysponuje szkoła w ramach edukacji integracyjnej?
- Jakie dodatkowe zajęcia oferuje szkoła uczniom niepełnosprawnym w ramach edukacji integracyjnej?

Analiza danych uzyskanych z ankiet zwrotnych z **35 szkół** podstawowych realizujących kształcenie integracyjne na terenie Wielkopolski ukazała duże zróżnicowanie tych szkół pod względem przygotowania do kształcenia integracyjnego³⁰.

²⁸ W dysertacji doktorskiej wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie badawcze, jakim jest kwestionariusz ankiety. Grupę badawczą stanowili dyrektorzy wszystkich szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi na terenie Wielkopolski.

²⁹ W dysertacji doktorskiej wyróżnione zostały cztery etapy badawcze. W niniejszym artykule prezentowane są wyniki badań zebrane w I etapie, dotyczącym organizacyjno-materialnego aspektu edukacji integracyjnej. Celem pierwszego etapu było zdiagnozowanie materialno-organizacyjnego aspektu edukacji integracyjnej realizowanej w wielkopolskich szkołach podstawowych oraz poznanie trudności, jakich doświadczają dyrektorzy wielkopolskich szkół podstawowych realizujących edukację integracyjną.

³⁰ Więcej na ten temat znajduje się w tekście M. Pachowicz, *Organizacyjny aspekt kształcenia integracyjnego – wyniki badań przeprowadzonych w szkołach na terenie Wielkopolski*, [w:] *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne*, red. A. Krause, K. Materna, J. Rzeźnicka-Kruppa, Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010

Jedna czwarta placówek biorących udział w badaniach nie spełniała wymogów stawianych edukacji integracyjnej, prawie tyle samo w niewielkim stopniu te wymogi realizowało. **Tylko połowa badanych placówek zapewniała właściwe warunki materialno-organizacyjne kształcenia integracyjnego**, w tym tylko jedna szkoła była w pełni dostosowana do tej formy kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Podsumowując rok szkolny 2007/2008 i 2008/2009, w badanych szkołach utworzono 133 klasy integracyjne, do których uczęszczało 523 uczniów niepełnosprawnych. Dwie szkoły mogły się poszczycić najdłuższym statusem placówki integracyjnej – 14 lat, a cztery miały najmniejsze doświadczenie w tym zakresie – 2 lata. Najwięcej, czternaście klas integracyjnych, posiadała jedna ze szkół w Koninie, kształcąc 66. uczniów niepełnosprawnych. W ośmiu szkołach kształcenie integracyjne było realizowane jedynie w jednej klasie (w tym w czterech placówkach już tylko w klasie szóstej). W 15 klasach przyjęto zbyt małą liczbę uczniów niepełnosprawnych (mniej niż trzech), zaś w 10 klasach zbyt dużą ich liczbę (więcej niż 5.).

Analiza danych uzyskanych z ankiet ukazała duże zróżnicowanie badanych szkół pod względem przyjmowania dzieci z różnym rodzajem niepełnosprawności do klas integracyjnych. Są placówki, do których przyjmowani są uczniowie o różnorodnych zaburzeniach rozwoju (m.in. dzieci z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną, sprzężoną, z wadą wzroku i słuchu, z głęboką wadą wymowy, przewlekłe chore czy z padaczką). Są również takie szkoły, które przyjmują uczniów o jednorodnym rodzaju zaburzeń (np. tylko dzieci niepełnosprawne ruchowo czy dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim).

Charakterystyczną cechą kształcenia integracyjnego jest obecność nauczyciela wspomagającego i innych specjalistów, których zadaniem jest wspieranie uczniów o zaburzonym rozwoju, ich rodziców oraz nauczycieli wiodących. W analizowanych 133 klasach integracyjnych pracowało **145. nauczycieli wspomagających**. Tylko w 40% badanych szkół nauczyciel wspomagający był obecny na wszystkich zajęciach, w dwóch zatrudniony był w pełnym wymiarze tylko w klasach 1-3, natomiast w 54% szkół integracyjnych **nauczyciel wspomagający był obecny jedynie na wybranych zajęciach**. Zdecydowana większość, trzy czwarte nauczycieli wspomagających biorących udział w dalszym etapie badań, okazała się **nauczycielami doksztalconymi (!)** z zakresu pedagogiki specjalnej. Prawie jedna czwarta z tych nauczycieli to osoby posiadające przedmiotowe wykształcenie wyższe, pozostali nauczyciele doksztalcani posiadali podstawowe wykształcenie pedagogiczne, będąc absolwentami takich kierunków, jak: edukacja przedszkolna, wczesnoszkolna czy opiekuńczo-wychowawcza. Aby pełnić rolę osoby wspomagającej, nauczyciele doksztalcali się z zakresu pedagogiki specjalnej, najczęściej podejmując studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki. **Absolwenci 5-letnich studiów z zakresu pedagogiki specjalnej stanowili zdecydowaną mniejszość (24% badanych nauczycieli wspomagających)**.

Cały proces rewalidacyjny uczniów niepełnosprawnych opiera się na pracy wielu specjalistów, nie tylko nauczyciela wspomagającego. Najwięcej, aż siedmiu różnych **specjalistów**, zatrudnionych zostało w dwóch poznańskich szkołach. W tych placówkach uczniowie niepełnosprawni mieli możliwość uzyskania pomocy od oligofrenopedagoga, tyflopedagoga, surdopedagoga, rehabilitanta, logopedy, psychologa i terapeuty. Wśród badanych placówek były również takie, w których zatrudniony był tylko logopeda. Z liczbą specjalistów zatrudnianych w danej placówce powiązana jest oferta **zajęć dodatkowych** skierowanych do uczniów niepełnosprawnych. Najbardziej zróżnicowaną ofertę posiadały dwie szkoły w Koninie. Tylko osiem szkół (23%) miało do zaoferowania wiele zajęć dodatkowych, a pięć tylko jeden ich rodzaj (w czterech szkołach odbywały się jedynie zajęcia logopedyczne).

Analiza danych uzyskanych z ankiet ukazała duże braki badanych placówek pod kątem przystosowania architektonicznego budynków do kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Tylko siedem szkół zostało przystosowanych w pełni do potrzeb uczniów niepełnosprawnych ruchowo, posiadając wiele udogodnień architektonicznych. Większość szkół prezentowała jednak liczne braki w tym zakresie. Połowa badanych placówek (49%) w niewielkim stopniu została dostosowana architektonicznie do kształcenia integracyjnego. W momencie badania jedna piąta szkół (20%) nie posiadała żadnych udogodnień, z czego trzy przyjmowały uczniów niepełnosprawnych ruchowo, a jedna tylko uczniów niepełnosprawnych ruchowo w stopniu nieznacznym. Trzy z nich nie podjęły się przyjmowania uczniów z tym rodzajem niepełnosprawności. Niewiele lepiej przedstawia się sytuacja związana ze specjalistycznymi **pomocami dydaktycznymi**. Tylko sześć szkół (17%) było w posiadaniu wielu różnorodnych pomocy dostosowanych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, a około jedna trzecia szkół (31%) nie wykazała żadnych.

Dyrektorzy badanych placówek dostrzegają wiele **problemów** związanych z realizacją edukacji integracyjnej, które obejmują następujące obszary (Tabela nr 1):

Tabela nr 1. Zgłaszane przez dyrektorów szkół podstawowych problemy związane z realizacją edukacji integracyjnej

Obszar problemowy	Problemy zgłaszane przez dyrektorów
<i>Organizacja edukacji integracyjnej</i>	<ul style="list-style-type: none"> • brak odpowiedniej bazy materialnej oraz brak funduszy • brak specjalistów • brak dofinansowania do pełnego etatu nauczyciela wspomagającego • brak kadry nauczycielskiej • sztywne i niejasne przepisy prawne • brak pomocy przy tworzeniu klas integracyjnych i programów autorskich • niespójność terminu tworzenia klas integracyjnych z okresem otrzymywania orzeczeń PPP (długotrwały proces orzecznictwa) • utrudniony nabór dzieci z orzeczeniami • wielorakość niepełnosprawności przyjmowanych w jednym oddziale • tylko 9 godzin przeznaczonych na zajęcia rewalidacyjne (niezależnie od liczby uczniów) • trudność w dobieraniu wspólnych treści kształcenia oraz w organizacji procesu lekcyjnego • swoboda rodziców w udostępnianiu dokumentacji dziecka oraz niemożność zostawienia ucznia niepełnosprawnego (klasy I-III) w tej samej klasie bez zgody rodziców • sprzeciw rodziców wobec przekształcania klas masowych na integracyjne (szczególnie tych dobrych klas) • klasyfikowanie zaburzeń psychicznych jako zaburzeń zachowania • zmniejszająca się liczba dzieci zdrowych chętnych do integracji
<i>Współpraca z rodzicami dzieci pełnosprawnych</i>	<ul style="list-style-type: none"> • niski poziom akceptacji zachowań uczniów niepełnosprawnych prezentujących zaburzenia zachowania • nierozumienie odmiennych reakcji oraz potrzeb dzieci niepełnosprawnych • obawa rodziców przed obniżeniem się poziomu nauczania i wymagań wobec dzieci w zakresie dydaktyki • czasami brak akceptacji dzieci niepełnosprawnych ze strony rodziców dzieci zdrowych oraz brak przygotowania (opór) ich dzieci do wspólnej nauki • wybieranie klasy integracyjnej ze względu na niepokojące objawy u dziecka, co dodatkowo obciąża ilościowo deficyty występujące w klasie • traktowanie klasy integracyjnej jako miejsca korzyści dla swojego dziecka (a zbyt mała integracja rodziców i dzieci po zajęciach) • brak chęci do uczestnictwa ich dzieci w zajęciach klas integracyjnych • słaba komunikatywność niektórych rodziców

Obszar problemowy	Problemy zgłaszane przez dyrektorów
Współpraca z rodzicami dzieci niepełnosprawnych	<ul style="list-style-type: none"> • postawa roszczeniowa niektórych rodziców; ich niezadowolone z opieki szkoły • wygórowane (nadmierne) oczekiwania rodziców w zakresie szybkich i widocznych postępów w nauce u ich dzieci • przerzucenie w zbyt dużym zakresie obowiązków na szkołę i coraz mniejsze zaangażowanie rodziców w sprawy swoich dzieci • problemy dotyczące współpracy z rodzicami dysfunkcyjnymi (ze środowisk zagrożonych patologią) • postawa nadopiekuńcza i zbyt ingerowanie w życie klasy i relacje między dziećmi • niedostrzeganie problemów funkcjonowania ich dziecka w szkole (np. dziecka z głębokim niedosłuchem, które nie radzi sobie w klasie integracyjnej) • dużo trudności wynikających z tego, że rodzic nie akceptuje tego, iż dziecko jest niepełnosprawne
Współpraca z nauczycielami	<ul style="list-style-type: none"> • u nauczycieli wiodących: nieumiejętność współpracy z nauczycielem wspomagającym – nieinteresowanie się problemami uczniów niepełnosprawnych, dzielenie klasy na dzieci zdrowe i niepełnosprawne • niedoskonałości we współpracy nauczycieli i specjalistów w ramach zespołu klasowego • brak zaangażowania i twórczości ze strony nauczycieli • brak studiów podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych • brak predyspozycji do pracy w klasie integracyjnej • brak praktycznych umiejętności nauczycieli kończących studia podyplomowe • niechęć do pracy z uczniami niepełnosprawnymi

Źródło: opracowanie własne

Dyrektorzy szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi w największym stopniu doświadczają trudności związanych z materialno-organizacyjnym aspektem tej formy kształcenia. Badani nie zgłosili natomiast problemów związanych ze współpracą ze środowiskiem lokalnym (tylko jeden z nich określił ją jako *trudną*). Sytuacja wygląda odmiennie, jeśli chodzi o współpracę z rodzicami – dyrektorzy doświadczają wielu trudności w tym obszarze, które związane są ze specyfiką edukacji integracyjnej. Badani opisują trudności we współpracy z rodzicami dzieci niepełnosprawnych, które wynikają przede wszystkim z niewłaściwej postawy rodzicielskiej wobec dziecka (nadopiekuńczej, nieakceptującej czy niezaangażowanej). Na problemy związane ze współpracą z rodzicami nakładają się trudności związane z pracą nauczycieli. Dyrektorzy badanych placówek doświadczają trudności związanych z pracą

nauczycieli, które mogą wynikać zarówno z ich niewystarczającego przygotowania do tej formy edukacyjnej, jak i z braku predyspozycji do pracy w klasach integracyjnych.

O licznych trudnościach, z jakimi muszą borykać się placówki integracyjne, może świadczyć malejąca z roku na rok liczba wielkopolskich szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi. Można prześledzić ten spadek, porównując dane uzyskane z kuratorium oświaty: w roku szkolnym 2005/2006 było **77 szkół** podstawowych o takim charakterze, w roku szkolnym 2008/2009 funkcjonowało w Wielkopolsce o 15 mniej (62 szkoły). Można zatem uznać, iż po okresie intensywnego rozwoju edukacji integracyjnej nastąpił spadek zainteresowania tą formą kształcenia dzieci o zaburzonym rozwoju. Wniosek ten pokrywa się z analizą danych statystycznych, która wykazała, iż najwięcej uczniów niepełnosprawnych uczęszczało do szkół ogólnodostępnych w roku szkolnym 2001/2002 (rok szkolny 1999/2000 – 12 608; 2001/2002 – 43 318; 2004/2005 – 30 166)³¹.

Stan obecny edukacji integracyjnej w Wielkopolsce³²:

- w roku szkolnym 2015/2016³³ 11 nowych szkół podstawowych realizuje edukację integracyjną (7 wiejskich oraz 4 w dużych miastach);
- 10 szkół podstawowych nie realizuje edukacji integracyjnej w sposób ciągły (analiza dotyczy ostatnich 10 lat);
- 20 szkół podstawowych (w tym 8 wiejskich oraz 10 w dużych miastach) zrezygnowało z prowadzenia klas integracyjnych (w porównaniu z rokiem szkolnym 2007/2008);
- w okresie od 2007 do 2016 r. powstało prawie 100 szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi – ponad połowa w dużych miastach, około jedna trzecia na terenach wiejskich (niewiele takich szkół powstało w małych miastach);
- w roku szkolnym 2015/2016 można wyłonić 16 szkół podstawowych, które mają klasy integracyjne na wszystkich poziomach (od 1 do 6); wszystkie te szkoły znajdują się w dużych miastach i mają długoletnią tradycję kształcenia integracyjnego (co najmniej 10-letnią); szkoły te znajdują się w Gnieźnie, Gostyniu, Jarocinie, Kole, Krotoszynie, Koninie, Lesznie, Poznaniu i Pile;
- w okresie od 2005 do 2013 r. odnotować można 33 szkoły podstawowe, które realizowały edukację integracyjną tylko w pojedynczych latach (głównie na terenach wiejskich); część z nich utworzyła oddział integracyjny tylko w jednym roku (później klasa została rozwiązana/bądź przekształciła

³¹ Zob. K. Bidziński, 2009, s. 121

³² Szczegółowe rozmieszczenie szkół podstawowych z oddziałami integracyjnymi w Wielkopolsce (stan na rok szkolny 2015/2016) przedstawia Mapka nr 1.

³³ Dane uzyskane w Wielkopolskim Kuratorium Oświaty, w dziale *System Informacji Oświatowej*.

się w klasę inkluzyjną); przyczyny takiego stanu rzeczy należałoby jednak poddać dalszej analizie³⁴.

Wiele publikacji wskazuje na niesatysfakcjonujące efekty wdrażania idei integracji w edukacji. W książce „Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki” można znaleźć określenie takich nieudolnych działań na polu edukacyjnym jako „szwindel integracyjny”³⁵. Zdaniem Stanisława Kowalika wdrażanie edukacji integracyjnej w polskim systemie oświaty nie zakończyło się sukcesem i „[...] chociaż nikt tego nie chce wyraźnie powiedzieć, przynajmniej od kilku lat następuje wyraźne wycofanie się z lansowania idei integracji. Zamiast niej upowszechniana jest idea włączania uczniów do systemu powszechnej edukacji. Ta zmiana, będąca próbą przejścia z pozycji ideologicznych na pozycje bardziej naukowe we wdrażaniu reformy oświatowej, wywołała duże zamieszanie. **Nie chcąc przyznać się do niepowodzenia, nigdy nie wskazano przyczyny trudności w upowszechnianiu integracji.** Jednocześnie nowy kierunek działania miał kontynuować wcześniej przyjęte cele”³⁶.

Konkluzje na zakończenie

Powyższa analiza ukazuje złożoność edukacji integracyjnej. Liczne warunki muszą zostać spełnione, by właściwie przebiegał proces dydaktyczno-wychowawczy wszystkich uczniów uczęszczających do klas integracyjnych. Na proces ten składają się różne ogniwa wzajemnie ze sobą powiązane. Często nakładają się na siebie sprzeczne dążenia, interesy, oczekiwania kilku grup: rodziców dzieci posiadających i nie posiadających orzeczenia o kształceniu specjalnym, nauczycieli wiodących i wspomagających, uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Nie bez znaczenia jest również materialno-organizacyjny aspekt edukacji integracyjnej. Różne ogniwa tego procesu, warunkujące właściwy przebieg kształcenia specjalnego w szkołach masowych, ukazuje poniższy **wykres kołowy** (Wykres nr 1).

³⁴ Dane na temat aktualnej liczby klas/oddziałów integracyjnych oraz stażu kształcenia integracyjnego w danej szkole podstawowej zebrane zostały drogą telefoniczną. Szczegółowa analiza zebranych danych zawarta została w dwóch tabelach: Analiza placówek z oddziałami integracyjnymi w Wielkopolsce: 1. Stan obecny – rok szkolny 2015/2016; 2. Porównanie trzech okresów – od 2007 do 2015 r. (Aneks – praca doktorska). Dane otrzymane z kuratorium są fragmentaryczne – brakuje zbiorczej analizy, czy/jak zmienia się liczba placówek realizujących edukację integracyjną na terenie Wielkopolski.

³⁵ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk, GWP, 2005, s. 392

³⁶ S. Kowalik, *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. S. Kowalik, Warszawa, PWN, 2011, s. 284

Wykres nr 1. Różnice w spojrzeniu na edukację integracyjną w zależności od układu cech (osiem wyróżnionych podgrup właściwości)



Źródło: opracowanie własne

Pozytywne efekty edukacji integracyjnej zależą w dużej mierze od relacji, jaka ukształtuje się między nauczycielami (wiodącym i wspomagającym), pracującymi razem w jednej klasie. W różny sposób przebiegać może współpraca między nauczycielami współorganizującymi proces kształcenia integracyjnego. Zależać może ona od **czynników zewnętrznych**, takich jak: pełny lub niepełny wymiar zatrudnienia nauczyciela wspomagającego, poziom nauczania (od 1-6) czy liczba i rodzaj niepełnosprawności, jakie posiadają uczniowie z orzeczeniem o kształceniu specjalnym w danej klasie. Współpraca ta może inaczej przebiegać w zależności od **właściwości** samych **nauczycieli** (ich cech osobowych, nastawienia do kształcenia integracyjnego, posiadanej wiedzy i umiejętności). W szkołach, w których nauczyciel wspomagający jest zatrudniony w niepełnym wymiarze, to nauczyciel wiodący może przyjąć różne strategie radzenia sobie z tą sytuacją, w zależności od posiadanych cech. Sytuacja niewielkiego wsparcia może mobilizować go do włączania uczniów niepełnosprawnych w główny nurt

lekcji, ale może też prowadzić do niekorzystnej sytuacji, w której uczniowie ci (bez pomocy nauczyciela wspomagającego) będą biernie uczestniczyć w zajęciach.

Kluczową postacią w tej formie kształcenia wydaje się być nauczyciel wspomagający, którego zadaniem jest udzielanie fachowej pomocy uczniowi niepełnosprawnemu, jego rodzinie, ale także nauczycielowi wiodącemu. Różnorodne działania wspierające podejmowane są po to, by dziecko o zaburzonym rozwoju w jak największym stopniu włączyć w główny nurt działań klasowych, by miało możliwość pełnego uczestnictwa zarówno w wymiarze edukacyjnym, jak i społecznym. Aby proces integracji mógł przebiegać prawidłowo, w klasie nie powinno być wyraźnego podziału na dwie grupy uczniów (pełnosprawnych i niepełnosprawnych). Nie powinno być w związku z tym rozdzielenia obowiązków i odpowiedzialności między nauczycielami pracującymi razem na lekcji. Brak wspólnych działań pomiędzy nauczycielami nie sprzyja bowiem integracji uczniów w klasie, a może wręcz pogłębiać różnice między dziećmi. **Niewłaściwie rozumiane wsparcie udzielane przez nauczyciela wspomagającego nauczycielowi wiodącemu prowadzi zatem do zniekształcenia idei kształcenia integracyjnego**, wywołuje bowiem sytuację, w której nauczyciel wiodący odpowiada przede wszystkim za kształcenie dzieci zdrowych, a nauczyciel wspomagający za dzieci o zaburzonym rozwoju³⁷.

Kolejną kwestią niesprzyjającą rozwojowi kształcenia integracyjnego w Polsce jest dominujący wśród nauczycieli pogląd, iż nie wszystkie dzieci niepełnosprawne powinny uczęszczać do szkół ogólnodostępnych³⁸. Większość badanych jest **zwolennikami integracji warunkowej**, prezentując opinię, iż tylko uczniowie z niewielkim stopniem niepełnosprawności mają szansę na integrację w placówkach masowych, pozostali powinni uczęszczać do placówek specjalnych, w których mają zapewnione optymalne warunki rozwoju. Czasami kwestionowana jest także obecność uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (nawet w stopniu lekkim) w klasach integracyjnych. Niewielu badanych uznało, iż kwestia dotycząca tego, jakie dzieci powinny być objęte kształceniem integracyjnym, powinna być rozpatrywana indywidualnie, a decyzja powinna być podejmowana po wnikliwej ocenie możliwości dziecka, szkoły oraz warunków rodzinnych³⁹.

³⁷ Więcej na ten temat w tekście M. Pachowicz, *Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji*, [w:] *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, red. B. D. Gołębiak, M. Pachowicz, Wrocław-Poznań, DSW-CDV, 2018

³⁸ Por. I. Chrzanowska, *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa, PWN, 2019. Autorka dokonała szerokiej analizy sytuacji nauczycieli polskich placówek ogólnodostępnych, integracyjnych oraz specjalnych. Głównym celem badań był opis oraz analiza porównawcza opinii nauczycieli na temat edukacji włączającej.

³⁹ Zob. A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa, PWN, 2016. W części III autorka opisuje takie nowe zjawiska w dziedzinie edukacji, jak: *uniwersalne projektowanie w edukacji oraz zarządzanie różnorodnością w szkole*. Zjawiska te wychodzą poza klasyczne rozumienie i definiowanie specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Dominujące w myśleniu o integracji podejście warunkowe (oparte na podziale tylko według właściwości dzieci o zaburzonem rozwoju – „nadające się” i „nie nadające się” do integracji) powoduje, iż kształcenie integracyjne oparte jest na procesie selekcji (decyduje tu diagnoza o stopniu i rodzaju niepełnosprawności dziecka, a nie wnikliwa analiza wszystkich aspektów sytuacji). Tym samym kształcenie integracyjne nabiera charakteru dyskryminującego, który jest sprzeczny z początkowymi (jednak idealistycznymi) założeniami propagatorów idei *takiej samej szkoły dla wszystkich*.

Mapka nr 1. Wielkopolskie szkoły podstawowe z oddziałami integracyjnymi (stan na rok szkolny 2015/2016)



Źródło: opracowanie własne

Literatura

Al-Khamisy D., *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Warszawa, Żak, 2006

Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań, Wyd. Fundacji Humaniora, 2001

Chrzanowska I., *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Kraków, Impuls, 2010

Chrzanowska I., *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*, Warszawa, PWN, 2019

Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności, red. Górniewicz E., Krause A., Olsztyn, Wyd. UWM, 2002

Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych, red. Kazanowski Z., Osik-Chudowska D., Lublin, Wyd. UMCS, 2003

Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, red. Dryżałowska G., Żuraw H., Warszawa, Żak, 2004

Jakubowski S., *Stwarzanie osobom niepełnosprawnym warunków do pełnej aktywności w społeczeństwie*, [w:] *Spółczesność równych szans. Tendencje i kierunki zmian*, red. Gorajewska D., Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, 2005

Janiszewska-Nieścioruk Z., *Możliwości i granice edukacyjnej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, red. Górniewicz E., Krause A., Olsztyn, Wyd. UWM, 2002

Kasperek A., *Spółeczne wytwarzanie obcości. Socjologiczne studium zjawiska gettoizacji osób niepełnosprawnych*, [w:] *Racjonalność oraz uwarunkowania procesów terapeutycznych osób niepełnosprawnych*, red. Klinik A., z serii: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”, tom XVI, Kraków-Katowice, Impuls, 2013

Kossewska J., *Uwarunkowania postaw. Nauczyciele i inne grupy zawodowe wobec integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Kraków, WNAP, 2000

Kowalik S., *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, red. Kowalik S., Warszawa, PWN, 2011

Krause A., *Normalizacyjne podłoże integracji*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. Dryżałowska G., Żuraw H., Warszawa, Żak, 2004

Krause A., Gołubiew M., *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Janiszewska-Nieścioruk Z., Kraków, Impuls, 2009

Maciarz A., *Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego*, „Szkola Specjalna” 2000, Nr 1

Olechowska A., *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa, PWN, 2016

Pachowicz M., *Organizacyjny aspekt kształcenia integracyjnego – wyniki badań przeprowadzonych w szkołach na terenie Wielkopolski*, [w:] *Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne*, red. Krause A., Materna K., Rzeźnicka-Kruppa J., Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010

Pachowicz M., *Mechanizmy ekskluzyjne ukryte w procesie inkluzji*, [w:] *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej*, red. Gołębiak B. D., Pachowicz M., Wrocław-Poznań, DSW-CDV, 2018

Pedagogika specjalna, red. Dykcik W., Poznań, Wyd. UAM, 2002

Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną, red. Janiszewska-Nieścioruk Z., Kraków, Impuls, 2009

Psychologia ucznia i nauczyciela, red. Kowalik S., Warszawa, PWN, 2011

Racjonalność oraz uwarunkowania procesów terapeutycznych osób niepełnosprawnych, red. Klinik A., z serii: „Problemy edukacji, rehabilitacji i socjalizacji osób niepełnosprawnych”, tom XVI, Kraków-Katowice, Impuls, 2013

Skrzetuska E., *Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D., Lublin, Wyd. UMCS, 2003

Speck O., *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk, GWP, 2005

Szumski G., *Wokół edukacji włączającej*, współpraca Firkowska-Mankiewicz A., Warszawa, Wyd. APS, 2010

Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły, red. Gajdzica Z., Rottermund J., Klinik A., Kraków, Impuls, 2008

Vitásková K., *Fenomen integracji odwrotnej*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, red. Gajdzica Z., Rottermund J., Klinik A., Kraków, Impuls, 2008

Żółkowska T., *Miejsce osób z niepełnosprawnością z Unii Europejskiej*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej. Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*, red. Górniewicz E., Krause A., Olsztyn, Wyd. UWM, 2002

Życie z niepełnosprawnością – wyzwania edukacyjne, rehabilitacyjne i normalizacyjne, red. Krause A., Materna K., Rzeźnicka-Kruppa J., Dyskursy Pedagogiki Specjalnej, Gdańsk, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, 2010