

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ PÓŁROCZNIK NAUKOWY

Edukacja osób niepełnosprawnych

Nr 3

Gdańsk 2010

Komitet Naukowy
*Władysław Dykcik, Czesław Kosakowski,
Iwona Chrzanowska, Józef Binnebesel, Sławomira Sadowska,
Dorota Klus-Stańska, Teresa Żółkowska*

Komitet Redakcyjny
*Amadeusz Krause (red. nacz.), Jolanta Rzeźnicka-Krupa (z-ca. red. nacz.)
Karolina Tera (sekretarz redakcji), Alicja Sadownik*

Recenzent
Prof. nadzw. dr hab. *Teresa Żółkowska*

Redaktor
Joanna Kamiń

Skład i łamanie
Urszula Jędryczka

Publikacja dofinansowana ze środków
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 2080-9476

Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax: (58) 551 05 32, tel. (58) 523 13 75, 523 14 49
e-mail: poligraf@gnu.univ.gda.pl

Spis treści

Wstęp	7
Ewa Skrzetuska	
Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole	9
Marianna Marek-Ruka	
Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych	17
Zenon Gajdzica	
Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego	32
Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk	
Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością	41
Jolanta Rzeźnicka-Krupa	
Kapitał kulturowy niepełnosprawnych uczniów w specjalnych i integracyjnych formach kształcenia a kwestia znaczeń konstruujących społeczny dyskurs nierówności	52
Anna Zamkowska	
Samocena uczniów niepełnosprawnych intelektualnie	66
Jarosław Bąbka	
W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych	78
Katarzyna Ćwirynkało	
Pełnosprawni uczniowie wobec swoich rówieśników z niepełnosprawnością	93
Danuta Grzybowska	
Terapia pedagogiczna wobec wyzwań edukacji integracyjnej	107
Iwona Myśliwczyk	
Dziecko z ADHD w szkole integracyjnej – doświadczenia	115

Anna Bombińska-Domżał

Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu
integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia? 126

Małgorzata Dumara

Problemy integracji dziecka z zespołem Aspergera w oparciu
o narrację oraz studium przypadku – wycinek z badań jakościowych ... 133

Krzysztof Przybylski

Znaczenie terminu osoba niepełnosprawna – ku edukacyjnym
i społecznym warunkom integracji osób niepełnosprawnych 141

Wstęp

Trzeci numer czasopisma „Niepełnosprawność” poświęciliśmy najważniejszym problemom związanych z edukacją osób niepełnosprawnych. Pomimo tego, że jest to temat mocno eksploatowany w pedagogice specjalnej, niezbędna wydaje nam się jego ciągła aktualizacja. Zasadność ta wynika z co najmniej dwóch powodów. Pierwszy jest związany z dynamicznymi zmianami w praktyce nauczania osób z niepełnosprawnością. Przechodząc ku kolejnym poziomom i wprowadzanym formom integracji edukacyjnej, napotykamy liczne problemy czy wręcz dylematy. Czy rzeczywiście jedyną drogą włączania dzieci niepełnosprawnych w system dzieci sprawnych jest likwidacja szkolnictwa specjalnego, czy system integracji szkolnej, do jakiego w Polsce zmierzamy, nie staje się zbyt jednorodny, uproszczony, a przy tym selektywny. Czy w tym systemie „znajdą się” wszystkie dzieci niepełnosprawne, czy nie niesie on w sobie ryzyka niepowodzenia integracyjnego dla niektórych stopni i specyficznych rodzajów niepełnosprawności. Aż wreszcie – czy system integracji dzieci z niepełnosprawnością jest budowany wyłącznie na przesłankach merytorycznych związanych z dobrem i zadowoleniem dziecka?

Inny powód aktualizacji wynika z ogólnych zmian w systemie szkolnictwa i współczesnej szkole. Widoczne z czasem efekty reformy oświatowej i kolejne plany zmian związanych głównie z jednostronną, parametryczną formą oceny kształcenia mogą w perspektywie osób niepełnosprawnych budzić niepokój. Czy jest w tym systemie miejsce dla osób niepełnosprawnych, czy selektywność „testowego dyscyplinowania jakości” nie zmniejsza szans osób z lekką niepełnosprawnością lub z problemami na jej „pograniczu”? Aż wreszcie pytanie zasadnicze, czy rzeczywiste zmiany współczesnej szkoły czynią z niej środowisko integracyjne czy przeciwnie, wbrew deklaracjom, miejsce wskazania Innego, podkreślające różnicę zamiast cech wspólnych?

Zarówno na tę część, jak i na inne pytania próbują odpowiedzieć autorzy prezentowanych tekstów. Część z nich ma wprawdzie charakter rozważań szczegółowych i cząstkowych, jednak w ujęciu całościowym stanowią istotną wskazówkę w kontekście problemów edukacji osób z niepełnosprawnością we współczesnej polskiej szkole.

W procesie konstruowania czasopisma nie udało nam się uniknąć drobnych błędów. Tak było też w tekście Danuty Kopeć, jaki zaprezentowaliśmy w numerze drugim. Chęć poprawności edytorskiej sprawiła, że wbrew intencjom autorki zmieniliśmy zapis tytułu jej artykułu. Tytuł poprawny powinien brzmieć: „Być z Matuzalemem – pytanie o istotę rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w okresie późnej dorosłości”. Za pomyłkę przepraszamy.

Redaktor Naczelny
Amadeusz Krause

Ewa Skrzetuska

Granice integracji w warunkach reformy szkolnej i zjawisk społecznych w szkole

Wstęp

Wolfgang Bachman, opisując niemieckie doświadczenia, zastanawiał się nad możliwościami i granicami integracji osób niepełnosprawnych w edukacji. Podkreślał, że w integrację „należy najpierw wierzyć”, ale rzeczą „konieczną jest trzeźwe i zróżnicowane” podejście do niej, by „rozgraniczyć realia i iluzje” (1995, s. 76). W tym artykule wymienił dwa typy integracji – socjalną i poznawczą. Tę drugą utożsamiał z integracją „intelektualną”, rozumiejąc ją jako zadanie dla nauczyciela „takiego kształtowania nauczania (...), by zgodnie z danymi możliwościami wydajnościowymi, przy jednocześnie możliwie daleko idącym uwzględnieniu biopsychosocjalnych utrudnień funkcjonalnych (...), optymalnie wspierany był nie tylko tzw. uczeń przeciętny, lecz obok niepełnosprawnego uczeń wybitnie uzdolniony”. Od razu jednak zastrzegł, że „przekracza to znacznie możliwości każdego nauczyciela” (Bachman 1995, s. 79), przypominając jednak, że jest to prawo i dziecka, i jego rodziców. W celu zbliżenia się do takich standardów podkreślił konieczność współpracy zespołu nauczycieli, znacznie większej liczby nauczycieli i dodatkowego personelu. I nie miał tu na myśli tylko dodatkowych specjalistów, którzy nauczyciela klasy „zwolnią z obowiązku” zajmowania się różnymi problemami dziecka niepełnosprawnego, ale wspólne działanie wszystkich uczących w klasie, doksztalcanie się nauczycieli, wzajemną wymianę doświadczeń i wsparcie ich w tym przez specjalistów, administrację szkolną i oświatową.

Do tych myśli chcę nawiązać w moich rozważaniach, jak należy zorganizować uczenie się uczniów z różnymi możliwościami w jednej klasie, aby wszyscy mogli być usatysfakcjonowani wspólnym uczestnictwem w zajęciach edukacyjnych. Czy jest to iluzja, czy też problem, z którym możemy się zmierzyć w obecnych warunkach społecznych?

Nowa podstawa programowa a możliwości realizacji integracji

Od roku szkolnego 2009/2010 pojawiają się znaczne zmiany w systemie szkolnym. Dzieci pięcioletnie powszechnie zaczynają uczęszczać do przedszkola, w pierwszej klasie zaczynają się uczyć dzieci sześcioletnie, zanika klasa „0”. Zaczyna też obowiązywać nowa podstawa programowa w zakresie wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego.

Nowa podstawa programowa, szczególnie w części dotyczącej wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego, w większym niż dotychczas stopniu zauważa uczniów o różnych możliwościach w zwykłej klasie, w tym także niepełnosprawnych. Zadaniem szkoły jest „realizowanie programu nauczania skoncentrowanego na dziecku, na jego indywidualnym tempie rozwoju i możliwościach uczenia się” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 4). Zawarto w niej następujące zalecenia: „uczniom z niepełnosprawnościami, w tym uczniom z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim, nauczanie dostosowuje się do ich możliwości psychofizycznych oraz tempa uczenia się” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 3). Pracy wychowawczej i edukacyjnej ma towarzyszyć obserwacja ucznia, która posłuży do „pogłębionej diagnozy związanej ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” dziecka (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 1, s. 6). Nauczyciel, pracując w klasie, ma również za zadanie odkrywać i rozwijać uzdolnienia dziecka (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 20). Odpowiednio do potrzeb organizuje się „zajęcia zwiększające szanse edukacyjne uczniów zdolnych oraz uczniów mających trudności w nauce” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. nr 2, s. 21).

Zatem w jej przepisach zalecone są wprost diagnozowanie i indywidualne dostosowanie wymagań szkolnych do możliwości uczniów, bierze się pod uwagę uczniów zdolnych, z trudnościami w uczeniu się i niepełnosprawnych. Jest to zadanie trudne do realizacji; indywidualizacja w szkole jako idea wydaje się obecnie przeżywać rozkwit, lecz dawno zauważono niechętnie traktowanie indywidualizacji w tradycyjnej szkole (Kupisiewicz 1999, s. 54). Bywa ona też źle rozumiana, nauczyciel kieruje się nie tyle właściwościami dziecka, ile przypisanymi mu cechami jego grupy społecznej (jest to „indywidualizacja”, która hamuje indywidualizację; por. Karwowska-Struczyk 2007, s. 104–105). Takie zjawisko dotyczy też ucznia niepełnosprawnego, na którego często patrzy się przez pryzmat rodzaju jego niepełnosprawności, a nie jego osobistych dyspozycji (por. Maciarz 1998, s. 32).

W świetle nowych rozporządzeń można jednak liczyć na „uwzględnianie w systemie dydaktyczno-wychowawczym różnic w rozwoju poszczególnych uczniów”, dostosowywanie do nich „treści, metod, organizacji działań pedagogicznych” oraz „zapewnienie maksymalnych możliwości rozwoju uczniów o różnych zdolnościach”, co jest istotą i celem indywidualizacji (por. Okoń 2001, s. 136). W ogólnym zwiększeniu indywidualizacji widziałabym właśnie szanse na integrację, gdyż włączenie dziecka niepełnosprawnego do wspólnie przebiegającego

‘nauczania – uczenia się’ nie może być osobnym uczeniem go innymi metodami, stawianiem mu innych zadań i całkowicie odrębnym sposobem oceniania go. Wtedy dziecko nie jest włączone w normalny tok kształcenia, ale prowadzone własnym programem, równoległe do głównego nurtu pracy w klasie. Jest to poważne ograniczenie w zakresie „integracji poznawczej”, dziecko nie współpracuje z innymi uczniami na bazie tego samego materiału szkolnego, więc zostaje pozbawione wspólnych doświadczeń, trudno mu wymieniać się myślami z innymi.

Podstawa programowa, która ukierunkowuje tworzenie programów w szkołach, została tak pomyślana, by obowiązywała wszystkich uczniów, także niepełnosprawnych, jedynie dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym otrzymały osobny dokument przeznaczony dla nich (*Rozporządzenie... 2008, zał. nr 3*).

Głównym elementem podstawy programowej jest „zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych” oczekiwanych przez jej twórców, nie zajmuje się ona innymi składnikami programu szkolnego (por. Komorowska 1999, s. 53 i 28–29). Sformułowano w niej ogólne cele i zadania edukacji oraz szczegółowo opisano wymagania „tak, by nauczyciel mógł je zrealizować z uczniami o przeciętnych możliwościach” (*Rozporządzenie... 2008, zał. nr 2, s. 4*). Wprowadzono w niej krótko przedstawione „zalecane warunki i sposoby realizacji”, ale pełny materiał nauczania, metody pracy, przewidywane czynności ucznia, sposób oceny zostaje pozostawiony programom szkolnym, które szkoła tworzy sama lub wybiera spośród zatwierdzonych ogólnopolskich (zazwyczaj wiąże się to z wyborem podręcznika do danego programu). W takiej sytuacji program szkolny może zostać dostosowany do indywidualnych potrzeb uczestników kształcenia w konkretnym środowisku. Już na poziomie szkoły programy dla konkretnych klas i ich uczniów powinny mieć charakter dobranych, zrównoważonych działań, uwzględniających możliwości kształcących się w nich dzieci i młodzieży (włącznie z dziećmi niepełnosprawnymi). Brak lub zbyt małe zrównoważenie dostosowań do różnych uczniów musi wywoływać konflikty, a nadmiar czy nieprawidłowe rozwiązania pojawiających się napięć stają się barierą dla integracji. Jest ona wtedy źle odbierana przez środowisko szkoły, rodziców, nauczycieli, uczniów.

Problem zrównoważenia treści, jako kluczowy dla ich integracji, był rozważany w dyskusji dotyczącej zintegrowanej formy edukacji prowadzonej w klasach I–III w trakcie reformy z 1997 roku. W oparciu o matematyczne schematy został też przedstawiony model wielobiegunowej integracji, w której wieloosiowo są zrównoważone różnorodne tendencje, a rozstrzygnięcia nigdy nie są ostateczne. Ten sposób zrównoważenia integrowanych składników może być dokonywany na różnych poziomach, nazywa się to ich „uspójnieniem” (por. Gnitecki 2006, s. 51). Taki model można też zastosować dla integracji kształcenia osób niepełnosprawnych, tu także ważne jest, by rozwiązania mogły być różnorodne, dosto-

sowywane do aktualnych potrzeb w konkretnych sytuacjach, by miały charakter otwarty i „uspójniony” na różnych poziomach organizacji oświaty.

Integracja treści nauczania w pierwszym etapie edukacji zostaje w tej podstawie podtrzymana jako obowiązująca forma kształcenia na poziomie klas I–III. Sprzyja ona kształceniu dzieci niepełnosprawnych w szkole powszechnej, gdyż pozwala wielokrotnie powrócić do tych samych treści („układ spiralny”; *Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 4 i 19), a powtarzanie i praktyczny, czynnościowy charakter wielu działań umożliwia dostosowanie ich do różnic rozwojowych oraz psychofizycznych możliwości wielu uczniów. Jest to jednak forma wymagająca starannego dobierania treści, które muszą być stopniowo poszerzane i sensownie rozbudowywane. Tu rozporządzenie przewiduje, że nauczyciele mają ze sobą współpracować. Rozumiane jest to jako kontynuacja pracy wychowawczej przedszkola przez nauczyciela w szkole (obaj nauczyciele, przedszkola i klas I–III, mają znać treści podstawy w obu zakresach). Ważne jest, by wychowawca klasy współpracował też z nauczycielem specjalistą, który może prowadzić wychowanie fizyczne czy naukę muzyki. Można to rozumieć też jako współpracę z pedagogiem specjalnym.

Współpraca nauczycieli oraz stałe ich wsparcie poprzez dostęp do specjalistów z różnych zakresów – metodyków, naukowców – wymianę doświadczeń praktycznych z kolegami z innych szkół to osobny problem, istotny dla integracji dzieci niepełnosprawnych. Blisko 65% nauczycieli podejmujących się pracy z dziećmi niepełnosprawnymi deklaruje, że wiedzę o sposobach pracy w klasach integracyjnych czerpie od kolegów-nauczycieli, oczekują oni także wymiany doświadczeń w tym zakresie. Często też czytają na ten temat, ale są to dość przypadkowe lektury, jeszcze bardzo rzadko korzystają w tym celu z komunikacji elektronicznej (mniej niż 10% badanych). Ważne więc jest tworzenie stałej możliwości dyskusowania o powstających problemach z innymi nauczycielami, także z nauczycielami ze szkół specjalnych, którzy na co dzień pracują z dziećmi z daną niepełnosprawnością. Mogą oni stanowić zaplecze dla pedagogów kształcących dzieci niepełnosprawne w integracji, szkoły specjalne w wielu krajach zachodnich przekształcono w dużej mierze w placówki wspierające integrację szkolną (Firkowska-Mankiewicz 2004, s. 23).

Zjawiska społeczne w szkole a integracja dzieci niepełnosprawnych

Dokonujące się w naszym społeczeństwie zmiany przynoszą duże rozwarstwienie społeczne, zwiększa się konkurencja na rynku pracy, pojawiają się zjawiska dotychczas w Polsce mało spotykane, jak multikulturowość, reemigracja, na życie społeczne wpływają multimedia i tworzony przez nie obraz świata. Te zjawiska nadal będą się nasilały, niosą one ze sobą często wyzwania dla edukacji, mają też wpływ na problemy społeczne w klasie szkolnej. Walka o sukces, konku-

rowanie o oceny w szkole, nacisk rodziców na wysokie wyniki, by trafić do lepszej szkoły, wzmagają przejawy przemocy ze strony rówieśników i nauczycieli, osoba potrzebująca pomocy budzi niechęć, pojawia się wrogość do innych osób. W takiej atmosferze altruizm jest źle widziany, nie ma miejsca na realizowanie praw dzieci niepełnosprawnych. Przemoc i siła fizyczna zaczynają dominować. W szkole tworzy się środowisko „toksyczne”, silna szkolna trauma dotyka blisko 10% dzieci społeczeństw rozwiniętych (Piekarska 2009, s. 36). Jedną z najbardziej zagrożonych agresją i mobbingiem grup, obok uczniów z rodzin o niskim statusie ekonomicznym, są dzieci niepełnosprawne. W rodzinach tych dzieci często występują oba wymienione czynniki, częściej niż w średniej populacji są to rodziny niepełne, co jeszcze obniża ich prestiż (Cabaj 2002, s. 201). Już w edukacji wczesnoszkolnej obserwujemy wiele agresji; obok takich zachowań, jak popychanie, bicie, drapanie, kopanie, które występują u ponad połowy uczniów klas I–III, dzieci także straszą się, zachęcają do agresji, odgrażają, ośmieszają, zawstydzają, podają sobie nieprawdziwe informacje (Popławska 2005, s. 388–389). Opisywane zjawiska nie sprzyjają życzliwości, serdeczności, wspieraniu, rozumieniu potrzeb dzieci niepełnosprawnych.

Podstawa programowa nawiązuje do tych niekorzystnych zjawisk społecznych, pojawiają się w niej treści włączające elementy wiedzy o indywidualnych potrzebach różnych ludzi. Mają one przeciwdziałać zachowaniom dyskryminacyjnym czy prześladowaniu innych ze względu na warunki życiowe, starość lub niepełnosprawność. Uczeń ma wiedzieć, że „nie należy chwalić się bogactwem ani (...) dokuczać dzieciom wychowującym się w trudnych warunkach” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 10), a także nie wolno „wyszydząć i szykanować innych” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 1, s. 2). Dziecko ma posiadać wiedzę o równych prawach ludzi (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 1, s. 5 i zał. 2, s. 13 i 16), przestrzegać reguł zachowania wobec starszych, nieść pomoc potrzebującym. Ma pomagać niepełnosprawnym; „wie, że dzieci niepełnosprawne znajdują się w trudnej sytuacji i pomaga im” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 9 i 10). Te stwierdzenia konsekwentnie wynikają z wartości przyjętych w celach kształcenia, ukazano w nich potrzebę życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą, odróżnianie dobra od zła, świadomość przynależności społecznej i narodowej (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 4). Wielu nauczycieli ocenia te zapisy podstawy jako utopijne, ale jasne wyrażenie ich w obowiązującym akcie prawnym wymusza uwzględnianie ich w tworzonych programach i podręcznikach.

Warto, by uczniowie uczyli się praw dziecka i rozumieli, że należy szanować prawa każdego, niezależnie od jego większej czy mniejszej sprawności. Na takiej wiedzy dziecka można budować rozumienie innych kryteriów oceny słabszego czy niepełnosprawnego rówieśnika, przekonanie, że otrzymuje on ją na „miarę swoich możliwości” (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 1, s. 3). Wtedy ocena lepiej będzie

rozumiana jako wskazująca na postęp w rozwoju, a nie segregująca uczniów. Dla części będzie wspólna, dla niektórych zmodyfikowana w górę lub w dół, dla pojedynczych osób zupełnie inna. Zindywidualizowanie oceny opisowej nadaje jej dopiero właściwy sens, konieczne jest odejście od często spotykanego stereotypowego opisu (Chojnacka 2003, s. 143).

Obserwując dziecko, należy też zauważyć wielu uczniów niepełnosprawnych z uzdolnieniami specjalnymi: muzycznymi, plastycznymi, ruchowymi, konstrukcyjnymi, językowymi, które tak samo jak u ucznia zdrowego trzeba wykryć i wspierać (*Rozporządzenie...* 2008, zał. 2, s. 19) u każdego z nich.

Zjawisko segregowania uczniów zdolniejszych i słabszych przy tworzeniu klas, a nawet wybierania uczniów do klas lepszych i gorszych przez nauczycieli, pojawiające się niekiedy w szkołach, dodatkowo nasila izolację dzieci z utrudnieniami w rozwoju. Można więc upatrywać granic integracji w warunkach społecznych zarówno wewnętrznych – w szkole i klasie – jak i w zewnętrznych, otaczających szkołę. Szkoła nie pozostaje poza tymi zjawiskami – one same się w niej pojawiają.

Podsumowanie

Nowa podstawa programowa i nowe rozwiązania w organizacji oświaty sprzyjają działaniom prointegracyjnym, co nie znaczy, że usuwają różne zagrożenia. Integracja jest procesem, a nie stanem, trzeba go inicjować i stale podtrzymywać (Chodkowska, Kazanowski 2006, s. 39). Konieczna jest pełna współpraca i wielokierunkowe działanie wszystkich podmiotów kształtujących proces 'nauczania – uczenia się', ważna jest samodzielność wszystkich uczestników tego procesu i wielobiegunowe dostosowanie go do aktualnych potrzeb. Szczególnie znaczenie ma zrównoważenie działań edukacyjnych w taki sposób, by indywidualizacja obejmowała wszystkich uczniów w klasie, a pomoc dziecku niepełnosprawnemu była udzielana jako jeden ze składników szerokiej indywidualizacji w szkole.

Możliwość dostosowania kształcenia do osób z różnymi potrzebami musi być przewidywana na każdym poziomie edukacji, nauczyciel nie może być pozostawiony sam z problemem jego organizowania, cały system kształcenia powinien być otwarty na rozmaite rozwiązania i elastycznie dostosowywać się do sytuacji. Proponowane przez władze oświatowe rozwiązania nie mogą być zbyt sztywne, by móc je dostosować do różnorodnych warunków, np. także do realizowania działań integracyjnych w świetlicy szkolnej czy bibliotece (Zięba 2008, s. 288).

Musimy jednak widzieć integrację na tle warunków szkoły i całego zmieniającego się stale systemu oświaty w Polsce. Główne granice integracji uczniów niepełnosprawnych w edukacji tkwią w braku możliwości zrównoważenia działań wobec wszystkich uczniów wewnątrz szkoły i klasy, lecz dodatkowo by-

wają nasilone przez niekorzystne zjawiska pojawiające się w otoczeniu społecznym. Niekiedy konflikty stają się tak poważne, że integracja staje się szkodliwa dla ucznia i szkoły. Wtedy zagrożenie skuteczności integracji jest wskazaniem do odstąpienia od włączenia dziecka niepełnosprawnego do klasy w szkole powszechnej (por. Brańska, Rozenbajgier 2004, s. 59).

Bibliografia

- Bachman W. (1995), *Integracja osób niepełnosprawnych, możliwości i granice*, „Szkoła Specjalna”, nr 2, s. 76–82
- Brańska Z., Rozenbajgier M. (2004), *Uwarunkowania efektywności kształcenia integracyjnego*, „Auxilium Sociale”, nr 1, s. 58–81
- Cabaj M. (2002), *Potrzeby rodzin posiadających niepełnosprawne dziecko, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb edukacyjnych*, „Auxilium Sociale”, nr 1, s. 187–202
- Chodkowska M., Kazanowski Z. (2006), *Szanse i zagrożenia edukacji integracyjnej w kontekście jakości życia osób z ograniczeniami sprawności*, [w:] *Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chojnacka B. (2003), *Stereotyp w postrzeganiu, tworzeniu i odbiorze oceny opisowej*, [w:] *Renesans (?) nauczania całościowego*, red. D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Gnitecki J. (2006), *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*, [w:] *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, red. H. Moroz, Impuls, Kraków
- Firkowska-Mankiewicz A. (2004), *Edukacja włączająca wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkoła Specjalna”, nr 1, s. 19–26
- Karwowska-Struczyk M. (2007), *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, IBE, Warszawa
- Komorowska H. (1999), *O programach prawie wszystko*, WSiP, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (1999), *Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku*, [w:] *Edukacja w perspektywie europejskiej*, red. M.S. Szymański, IBE, Warszawa
- Maciarz A. (1998), *Psychospołeczne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Wydawnictwo STO, Warszawa
- Okoń W. (2001), *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Piekarska A. (2009), *Toksyczna szkoła, trauma uczniów i zadania interwencyjno-profilaktyczne psychologa*, III Kongres Pedagogów i Psychologów Szkolnych, IBO, Warszawa
- Popławska A. (2005), *Elementy przemocy i agresji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Rozwój i edukacja dziecka, szanse i zagrożenia*, red. S. Guz, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Rozporządzenie MEN z dn. 23.12.2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz.U. z dnia 15.01.2009, Nr 4, poz. 17, zał. 1, 2, 3
- Zięba U. (2008), *Biblioteka szkolna a integracja społeczna uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych*, „Szkoła Specjalna”, nr 4, s. 286–292

**Borders of integration in the framework of education transformations
and social phenomena at schools
(Summary)**

The article concerns on the problem of students with different learning abilities education process organization. The author, in reference to W. Bachmann's conception of disabled people integration and successful education for all, asks the question if it is only an illusion or the problem which can be solved at present social circumstances. Trying to answer the above mentioned and other questions, a new school curriculum as well as some appearing at schools social phenomena were analyzed. As the result it was stated that the new curriculum and solutions at school system organization seem to support prointegrative activities but it does not mean they delete various problems and dangers. Hence, the integration process should be always perceived either in connection with school functioning or all changes of educational system in Poland.

Marianna Marek-Ruka

Przemiany teorii i praktyki w edukacji osób niepełnosprawnych

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- wzrostem interakcji społecznych między nimi a innymi dziećmi,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Przeprowadzone badania prowadzą do następujących wniosków:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

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

Zenon Gajdzica

Kilka uwag na temat teorii kształcenia integracyjnego

Wprowadzenie

Integracyjne kształcenie uczniów niepełnosprawnych należy do tematów często podejmowanych w rodzimej literaturze naukowej. Jednak nie wszystkie jego obszary skupiają uwagę badaczy i teoretyków w jednakowym stopniu. Do zagadnień pomijanych (zwłaszcza w kompleksowym ujęciu) należy problematyka związana z teoretycznymi podstawami procesów dydaktycznych. Tymczasem przemiany zachodzące w ostatnich dekadach znacząco zmieniły obraz kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Przeobrażenia edukacyjne są konsekwencją wielu czynników. Do ważnych należą zapewne zmiany społeczne i gospodarcze, rozwój nauki i techniki oraz związana z nim powszechna dostępność do technicznych środków wspomagających proces nauczania i uczenia się. Nie dziwi więc ewolucja oczekiwań społecznych wobec instytucji szkoły, która wymusza nieustannie toczące się procesy reformowania całego systemu kształcenia.

Tezą wyjściową prezentowanego opracowania jest założenie, że tradycyjne ujęcia oraz podstawowe założenia dydaktyki specjalnej – w kontekście integracyjnego i inkluzyjnego kształcenia uczniów z niepełnosprawnością – wymagają przededefiniowania w wielu zakresach. W tym kontekście jawią się podstawowe pytania o istnienie tożsamości dydaktyki integracyjnej, możliwości i potrzeby formułowania jej priorytetów i paradygmatów. Głównym celem opracowania jest próba usystematyzowania podstawowej wiedzy na temat dydaktyki specjalnej, ustalenia głównych kierunków jej przemian oraz relacji między formami kształcenia segregacyjnego i integracyjnego, a także możliwości budowania aktualnej teorii dydaktyki kształcenia integracyjnego uczniów niepełnosprawnych.

Dydaktyka specjalna jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej oraz dydaktyki ogólnej

Analizując relacje dydaktyki ogólnej i specjalnej, zwykle podkreśla się, że podstawowe założenia, obowiązujące w ogólnej teorii kształcenia ulegają modyfikacji w edukacji specjalnej (Giryński 1992, s. 74). „Normalna dydaktyka – pisał O. Lipkowski – musi być uzupełniona wskazaniem dotyczącym nauczania dzieci, u których występują szczególne trudności w nauce” (1977, s. 46). Nie ulega zatem wątpliwości, że potrzeba dopasowania procesu kształcenia do specyficznych warunków występujących w edukacji uczniów niepełnosprawnych niesie ze sobą konieczność formułowania nie tylko praktycznych zaleceń, ale także teoretycznych podstaw procesów kształcenia specjalnego. Wyrazem tego jest wykształcenie się w obrębie dydaktyki subdyscypliny nazywanej ortodydaktyką (Lipkowski 1972; Okoń 2004), określanej także mianem dydaktyki specjalnej (Gąsior 1992), dydaktyki szkoły specjalnej (Kuligowska, 1999) czy teorii specjalnego nauczania (por. Mikrut, Wyczesany 1998). Współcześnie jednak coraz częściej zwraca się uwagę na pewną nieadekwatność terminu ortodydaktyka w stosunku do wymagań stawianych teorii nauczania specjalnego. Powodem tego jest m.in. akcentowanie dążenia do wszechstronnego rozwoju ucznia niepełnosprawnego, a więc kształtowanie także tych cech instrumentalnych, które są rozwinięte w stopniu przeciętnym i ponadprzeciętnym. Toteż termin „dydaktyka prostująca” nie oddaje w pełni istoty i założeń dydaktyki specjalnej. Znacznym uproszczeniem w kontekście pojęcia ortodydaktyki jest założenie, że główny cel kształcenia specjalnego stanowi „prostowanie” zgodnie ze społecznie uznanym wzorem samej osoby niepełnosprawnej, czyli wyposażanie jej w takie umiejętności i sprawności, które mają osoby o prawidłowym rozwoju (Gajdzica 2004, s. 928). Podobne zastrzeżenia dotyczące omawianego terminu znajdujemy także w poglądach Amadeusza Krause, który podkreśla, że w rozbudowanym dydaktyzmie rehabilitującym (objawionym w posługiwaniu się pojęciem ortodydaktyki – dydaktyki wyrównującej, prostującej) znika dziecko niepełnosprawne, pojawia się natomiast zespół zaburzeń, deficytów i niewydolności (Krause 2009, s. 95–96).

Innej natury zastrzeżenia można wnieść w odniesieniu do pojęcia dydaktyki szkoły specjalnej, które ogranicza procesy nauczania i uczenia się wyłącznie do przestrzeni szkoły. Zawężenie to należy uznać za błędne zwłaszcza w ostatnich latach, kiedy to wraz z rozwojem edukacji permanentnej i wzrostem znaczenia samokształcenia coraz częściej szkoła staje się jedynie inicjatorem procesów kształcenia, a wiele istotnych źródeł informacji pozostaje poza jej murami. Stąd terminem znacznie bardziej adekwatnym do współczesnych założeń jest dydaktyka specjalna lub teoria kształcenia specjalnego.

W obrębie dydaktyki ogólnej wyróżnia się dydaktyki szczegółowe, czyli tzw. metodyki nauczania. Ich zadaniem jest analiza nauczania i uczenia się określone-

go przedmiotu lub kształcenia w szkole danego typu czy stopnia. W związku z tym można mówić również o szczegółowych dydaktykach specjalnych, wyróżnionych na podstawie np. kryterium typu szkoły. Dydaktyka specjalna koncentruje się więc wokół problematyki wspólnej dla wszelkiego rodzaju nauczania i uczenia się osób odchylonych od normy (również „dodatnio”), a dydaktyki szczegółowe w tym kontekście obejmują analizę celów, treści, procesu, zasad, metod i środków oraz form organizacyjnych kształcenia osób z określonym odchyleniem od normy (a nawet stopniem), skierowanych do ustalonego typu kształcenia specjalnego (por. Mikrut, Wyczesany 1998, s. 11). Tak więc w grupie dydaktyk szczegółowych można wymienić oligofrenodydaktykę, surdodydaktykę, tyfłodydaktykę, dydaktykę terapeutyczną, resocjalizacyjną oraz zdolnych i wybitnie zdolnych. Z kolei w obrębie tak wyróżnionych dydaktyk szczegółowych możliwy jest podział analogiczny do prezentowanego na gruncie dydaktyki ogólnej, czyli metodyk szczegółowych poszczególnych przedmiotów (bloków) nauczania (por. Gajdzica 2004, s. 926). Każda z wymienionych dydaktyk jest jednocześnie częścią określonej subdyscypliny pedagogiki specjalnej. Na przykład oligofrenodydaktyka jest jedną z subdyscyplin oligofrenopedagogiki (Kirejczyk 1981, s. 174–176), obejmując swym zakresem zagadnienia dydaktyczne w aspekcie uczniów upośledzonych umysłowo (Borzyszkowska 1983, s. 14).

Inne rozróżnienie subdyscyplin w obrębie dydaktyki specjalnej jest możliwe na podstawie kryterium formy organizacyjnej kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Konsekwencją takiego podejścia jest wyłonienie dydaktyki segregacyjnej (separacyjnej) oraz integracyjnej / inkluzyjnej.

Teoria edukacji integracyjnej jako technologia kształcenia i obszar dydaktyki specjalnej

Zapewne trudno mówić o ontologiczno-metodologicznej odrębności dydaktyki integracyjnej. Podobnie jak dydaktyka ogólna czy specjalna jest ona nauką stosowaną (czasem określaną także mianem praktyczno-teoretycznej) (Zaczyński 1988, s. 93–95). Analogicznie jak w dydaktyce specjalnej jej przedmiotem zainteresowania są cele, treści, zasady, metody pracy, środki dydaktyczne, formy organizacyjne, a także procesy nauczania i uczenia się (por. Kirejczyk 1981, s. 175–176). Podmiotem oddziaływań są osoby uczniów niepełnosprawnych i ich nauczyciele. Ważnym zadaniem dydaktyki integracyjnej (podobnie jak całej dydaktyki) jest odkrywanie i wyjaśnienie zależności, identyfikowanie problemów, czyli gromadzenie wiedzy służącej optymalizacji procesów kształcenia.

Jednak analiza przedmiotu i podmiotu dydaktyki integracyjnej na poziomie operacyjnym (w sferze działań) ukazuje obszar pozostający poza zainteresowaniem tradycyjnej dydaktyki specjalnej. Jest nim konieczność integrowania działań edukacyjnych uczniów pełno- i niepełnosprawnych w jednej przestrzeni edukacyjnej. Sytuacja ta wymusza konieczność:

- modyfikowania działań typowych dla dydaktyki ogólnej (rozumianej tu przede wszystkim jako dydaktyka ucznia przeciętnego),
- modyfikowania działań dydaktyki specjalnej (tradycyjnie ujmowanej jako teoria nauczania ucznia nieprzeciętnego),
- wypracowania nowych koncepcji działań nieobecnych w dydaktyce ogólnej i specjalnej.

Działania takie pozostają w obszarze praktyki, ale poszukiwanie koncepcji wyjaśniających owe działania, a zarazem tworzących podstawy projektowania spójnego systemu, przeciwstawiając się tym samym chaosowi i dezintegracji, nosi znamiona tworzenia nauki. Można zatem przyjąć, że w tym wypadku praktyka tworzy przedmiot dydaktyki integracyjnej i określa zarazem pole badawcze dla nauki. Warto jednak podkreślić, że nie jest ono jasno wyodrębnione. Z jednej strony wprowadzie stanowi go zestawienie określonych działań i sytuacji dydaktycznych typowych dla kształcenia integracyjnego, nieobecnych w innych formach edukacji, ale z drugiej – obejmuje także wiele okoliczności i warunków typowych dla przedmiotu dydaktyki specjalnej i ogólnej. Trudno także mówić o typowej metodzie dydaktyki integracyjnej. Znana dyrektywa metodologiczna głosi, że każda metoda badań musi być dopasowana do przedmiotu (dziedziny badań) w tym sensie, że specyficzny przedmiot badań wymaga swoistej metody (Bronk 2003, s. 63). Zapewne swoistość okoliczności kształcenia integracyjnego nie wykracza na tyle jaskrawo poza obszar dydaktyki, by można było formułować typowe metody badawcze dla tej formy edukacji.

Zgodnie z przedstawioną wyżej tezą kształcenie integracyjne obejmuje złożoną rzeczywistość. Składa się na nią większość okoliczności kształcenia ogólnodostępnego oraz specjalnego, a także te, które generuje zestawienie działań w odniesieniu do uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Dodatkowym czynnikiem (w powszechnym w Polsce modelu edukacji integracyjnej) jest obecność dwóch pedagogów w jednej przestrzeni edukacyjnej. Sytuacja ta wymusza – w procesie budowania koncepcji – czerpanie z wielu źródeł. Trudno jednak przyjąć, że są to okoliczności nowe dla dydaktyki. Wszak za kontrowersyjne (a nawet nieaktualne) należy uznać stwierdzenie, że dydaktyka jest dyscypliną samowystarczalną, budującą we własnym zakresie teorie i wyprowadzającą z nich technologiczne normy (Sośnicki 1976, s. 81). Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka posiłkuje się teoriami (koncepcjami) opracowanymi na gruncie innych dyscyplin (Kruszewski 1987, s. 8). Zapewne w tym zakresie można też mówić o koncepcjach (teoriach) syntezujących oraz rozgałęziających teorię dydaktyczną. Jest to również widoczne w analizie koncepcji budujących dydaktykę integracyjną. Zatem także i tu spotykamy koncepcje typowe i obecne w dydaktyce specjalnej oraz nieprzydatne (a nawet nieuzasadnione) w procesach wyjaśniania kształcenia segregacyjnego lub ogólnodostępnego.

Za przykład może posłużyć postrzeganie niepełnosprawności, a co za tym idzie definiowanie ucznia niepełnosprawnego. Niepełnosprawność traktowana jako zjawisko społeczne pozostaje w ścisłym związku z różnymi doświadczeniami zarówno samych niepełnosprawnych, jak i osób wchodzących z nimi w interakcje. Tradycyjnie doświadczenie to wiąże się z różnymi kategoriami opresyjnymi w przypadku odczuć tych pierwszych (Barnes, Mercer 2008) oraz dostrzeganiem odrębności przez tych drugich (Speck 2005). Podobnie jest z uczniem niepełnosprawnym w klasie stanowiącej zbiór wychowanków w przeważającej większości określanych jako pełnosprawnych.

Pojęcie ucznia niepełnosprawnego, w zależności od przyjętej koncepcji, może być:

- 1) Osadzone w aspekcie medycznym, zdeterminowanym pojęciem normy fizjologicznej, którego podstawą są uszkodzenia organizmu. Jego główną ideą jest dynamizowanie rozwoju wychowanka. Podejście to przez wiele lat zdominowało myślenie o uczniach niepełnosprawnych w obszarze nauk o wychowaniu.
- 2) Rozpatrywane w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wynika ono z przeświadczenia o odmienności potrzeb w związku z zaburzeniami w zakresie spełniania norm funkcjonalnych. Jest ono szczególnie widoczne w psychologicznych koncepcjach.
- 3) Ujmowane w związku ze specjalną realizacją powszechnych potrzeb. W obszarze tego stanowiska nie różnicuje się potrzeb uczniów (założenie o zbieżności potrzeb wszystkich uczniów), a kluczową rolę odgrywa udzielanie specjalnego wsparcia wychowankom ujawniającym trudności w realizacji powszechnego programu kształcenia.
- 4) Definiowane z perspektywy konstruktywistycznej. Ideą tej koncepcji jest założenie konstruowania obrazu ucznia niepełnosprawnego w toku interakcji zachodzących w klasie. Istotne jest tu tworzenie mechanizmów opartych na relacjach, w których zostają zakreślone obszary normy wychowawczej i nurty powszechnych oddziaływań edukacyjnych. Działania wychowawcze są ukierunkowane na włączanie poprzez normalizowanie sytuacji szkolnej (Gajdzica 2010).

Przyjęcie wybranej koncepcji niepełnosprawności (a co za tym idzie definiowania ucznia niepełnosprawnego) może być jednym z punktów wyjścia tworzenia szerszej conceptualizacji dydaktyki specjalnej, w tym także integracyjnej. Należy jednak pamiętać, że musi ona być spójna, zatem osadzona w jednym paradygmacie. Odejście od medycznego modelu niepełnosprawności (w moim przekonaniu nieprzydatnego w rozpatrywaniu procesów kształcenia integracyjnego) pozostawia wolny obszar w budowaniu koncepcji współczesnej dydaktyki specjalnej, zwłaszcza integracyjnej. Przypomnijmy, że większość dorobku dydaktyki specjalnej traktowanego jako zespół praw, twierdzeń i zaleceń, została opracowa-

na jeszcze w latach sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego wieku, zatem wykazuje ścisły związek z indywidualnym, medyczno-psychologicznym postrzeganiem uczniów niepełnosprawnych. Postrzeganie ucznia w kategoriach integracyjno-społecznych wymaga przededefiniowania wielu uznanych do dnia dzisiejszego założeń. W procesie tym trzeba jednak zachować ostrożność, wszak istnieje grupa celów i zasad opartych na prawidłach niezmiennie aktualnych lub utylitarnie stałych. Przykładem mogą być cele kształcenia uczniów niepełnosprawnych rozpatrywane w kontekście nabywania konkretnych umiejętności i sprawności. Wszak szkoła (jaka by nie była i w jakim otoczeniu by nie funkcjonowała) powinna przygotowywać go do możliwie jak najlepszego radzenia sobie w życiu. Kwestią innego poziomu dyskusji jest problem definiowania zaradności oraz konkretnych umiejętności przydatnych poza murami placówki. W tym zakresie zapewne należy mówić nie tylko o redefiniowaniu celów, ale także weryfikacji ich taksonomii. Następstwem takiej analizy jest ustalenie środków do realizacji celów. W tym miejscu znowu pojawia się sprzeczność aktualnych ujęć z podejściem typowym dla modelu medycznego. Zapewne – szczególnie w procesach socjalizacji typowej w warunkach klasy integracyjnej – istotne jest traktowanie rehabilitacji jako jednego z wielu czynników służących optymalizacji edukacji, nie ulega wątpliwości, że stanowi ona konieczny element każdego kształcenia specjalnego, ale pełni wobec niego funkcję służebną. Następstwem takiego podejścia jest podkreślanie specjalnej realizacji potrzeb edukacyjnych, a nie, tak jak w przypadku wielu opracowań, akcentowanie wyjątkowości samych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością (por. Kosakowski 2003).

Wyartykułowana wcześniej pewna odrębność dydaktyki integracyjnej na płaszczyźnie technologicznej nie dyskwalifikuje czerpania z teorii pomijanych w dydaktyce. Oczywiście w przypadku kształcenia integracyjnego teorie takie powinny sprzyjać wyjaśnianiu rzeczywistości i budowaniu koncepcji swoistych dla procesów integracji edukacyjnej. Zapewne szczególnie przydatne będą tu teorie integracji społecznej powszechnie przywoływane w opisie sytuacji społecznej osób niepełnosprawnych. Jednak, osadzając procesy edukacyjne w technologii kształcenia, warto zwrócić uwagę także na inne koncepcje. Wyjaśniając i projektując proces kształcenia integracyjnego, warto odwołać się do propozycji Aleksandra Hulka (1973), rozpatrującej sytuację człowieka niepełnosprawnego w aspekcie wspólnych i swoistych potrzeb. Przydatna, a jednocześnie szersza ontologicznie jest koncepcja indywidualności jako istotnego mechanizmu życiowego, spełniającego ważne funkcje w życiu społeczeństwa i jednostek, opracowana przez Jana Szczepańskiego (1988). Zdaniem cytowanego autora każdy człowiek ma zespoły określonych cech, dzielonych na:

- cechy wspólne wszystkim ludziom lub wspólne większym lub mniejszym zbiorowościom;
- cechy podobne u wielu osób,

– cechy charakterystyczne tylko dla jednej osoby – stanowiące podstawę jej indywidualności (Szczepański 1988, s. 7).

Ważne dla zrozumienia tego podejścia jest rozróżnienie między indywidualnością a indywiduum, jednostką, osobowością a osobą. Indywidualność stanowi zespół cech właściwych tylko jednej jednostce, nie jest zatem osobowością, ale składnikiem tej osobowości, która ponadto składa się też z cech społecznych wspólnych i podobnych u wielu osób. Jest zatem tworem swoistym, który mimo tego, że w pewnym zakresie jest przez społeczeństwo tworzony i na społeczeństwo oddziałuje, to nie ztraca swej odrębności (Szczepański 1988, s. 7). W każdym wymiarze istnienia – fizycznym, biologicznym, psychicznym, społecznym i kulturowym – jednostka ma cechy i własności swoiste, typowe tylko dla niej (Szczepański 1988, s. 16). Warto podkreślić, iż, omawiając tę koncepcję, autor przyjmuje stanowisko realizmu z uwzględnieniem współczynnika humanistycznego, który pozwala stwierdzić, że: „istnienie ludzi jest takie, jakie jest przez nich doświadczane” (Szczepański 1988, s. 22), co koresponduje z założeniami społecznego modelu niepełnosprawności.

Już wstępna analiza przytoczonej koncepcji pozwala uporządkować procesy integracji edukacyjnej na kilku płaszczyznach, sprzyja także wyjaśnianiu sytuacji trudnych, ponadto pozwala na stworzenie taksonomii celów omawianej formy kształcenia.

Konkluzje końcowe

Kształcenie integracyjne jest jedną z form edukacji specjalnej. W perspektywie praktyki szkolnej cechuje je pewna specyfika warunkowana formą organizacyjną, często także przestrzenią, w której odbywają się działania. Nie stanowi jednak odrębnego systemu kształcenia, którego podstawa może wynikać z odmiennego podmiotu czy przedmiotu działań. Trudno także mówić o tożsamości dydaktyki integracyjnej jako subdyscypliny dydaktyki specjalnej. Wszak jej swoistość jest ograniczona i wynika jedynie ze swoistej technologii kształcenia, warunkowanej okolicznościami działania, w którym zachodzą procesy nauczania i uczenia się.

Inną kwestią jest potrzeba poszukiwania teoretycznych podstaw dydaktyki integracyjnej, nie ulega bowiem wątpliwości, że dotychczasowe koncepcje w znacznej mierze uległy dewaluacji. Dezaktualizacja ta nie wynika wyłącznie ze zmian organizacyjnych ukierunkowanych na inkluzję i integrację, ale także z oczekiwań społecznych wobec instytucji szkoły oraz rozwoju samej nauki, zwłaszcza z przemian w zakresie koncepcyjnego postrzegania ucznia niepełnosprawnego, niesionego na fali ogólnych przeobrażeń postaw wobec osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, przeł. P. Morawski, Warszawa
- Borzyszkowska H. (1983), *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania upośledzonych umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Bronk A. (2003), *Czy pedagogika jest nauką autonomiczną?* [w:] *W trosce o integralne wychowanie*, red. M. Nowak, T. Ożóg, A. Rynio, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Gajdzica Z. (2004), *Ortodydaktyka*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Gajdzica Z. (2010), *Codziennosc ucznia niepełnosprawnego – perspektywa badacza*, [w:] *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci, Wychowanie. Pojecia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujecie*, t. 5, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk (w druku)
- Gąsior H. (1992), *Dydaktyka społecznie niedostosowanych jako dzial pedagogiki specjalnej*, [w:] *Nauczanie społecznie niedostosowanych*, red. H. Gąsior, Wydawnictwo UŚ, Katowice
- Giryński A. (1992), *Kształcenie dzieci i młodzieży lekko upośledzonej*, [w:] *Pedagogika specjalna w Polsce*, red. U. Eckert, K. Poznański, WSPS, Warszawa
- Hulek A. (1973), *Wspólne i swoiste zagadnienia w rehabilitacji różnych grup inwalidów*, [w:] *Rehabilitacja inwalidów w PRL*, red. A. Hulek, PZWL, Warszawa
- Kirejczyk K. (1981), *Pedagogika upośledzonych umysłowo jako nauka*, [w:] *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, red. K. Kirejczyk, PWN, Warszawa
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń
- Krause A. (2009), *Iluzja dydaktycznej sprawności*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Impuls, Kraków
- Kruszewski K. (1987), *Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa
- Kuligowska K. (1990), *Rozważania na temat dydaktyki szkoły specjalnej*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 1
- Lipkowski O. (1972), *Ortodydaktyka*, „Szkoła Specjalna”, nr 2
- Lipkowski O. (1977), *Pedagogika specjalna, Zarys*, PWN, Warszawa
- Mikrut A., Wyczesany J. (1998), *Elementy metodyki nauczania początkowego dzieci upośledzonych umysłowo*, AP, Kraków
- Okoń W. (2004), *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Sośnicki K. (1976), *Naukowość pedagogiki*, „Studia Pedagogiczne”, t. 37
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, przeł. W. Zeidler, A. Skrzypek, D. Gącza, D. Szaranowicz, GWP, Gdańsk
- Szczyński J. (1988), *O indywidualności*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa
- Zaczyński W.P. (1988), *Metodologiczna tożsamość dydaktyki*, WSiP, Warszawa

Some remarks on the theory of integrative education (Summary)

Integrative education of disabled students is often a subject of reflexion in Polish pedagogical literature yet not all areas of it are taken into consideration by the researchers. Theoretical basics of didactical process are often overlooked. Afterwards changes which took

place in the last decades meaningfully influenced the picture of the disabled education process. So the starting thesis of the article is a presumption that traditional framework and basic foundations of special didactics (in the context of integrative and inclusive education of students with a disability) need a redefinition in many domains. The main goal of the considerations presented in the text is a trial to systematize knowledge in special didactics, establish the main directions of its changes and relations between forms of special and integrative education and also to indicate the possibilities of the disabled students didactical theory building.

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk

Problematyczna dostępność systemu edukacji dla osób z niepełnosprawnością

Przemiany w edukacyjnych preferencjach osób z niepełnosprawnością

Na wyraźny wzrost zainteresowania włączającymi formami kształcenia osób z niepełnosprawnością wskazują ostatnie dane statyczne, które ujawniają, że w klasach ogólnodostępnych w szkole podstawowej w roku szkolnym 2007/2008 uczyło się 27 392 uczniów ze specjalnymi potrzebami, zaś w klasach integracyjnych znacznie mniej, bo 11 084 (GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*). Tak więc po raz pierwszy, w porównaniu do roku szkolnego 2006/2007 i poprzednich, odnotowano spadek liczby uczniów w tej drugiej, dotychczas najczęściej upowszechnianej w naszym kraju prointegracyjnej formie. Można zatem wnosić, że został zapoczątkowany trend optujący na rzecz włączania czy – jak to się u nas także określa – zindywidualizowanego nauczania osób z niepełnosprawnością w ogólnodostępnym systemie edukacji (por. Firkowska-Mankiewicz, Szumski 2008). Dlatego też klasy/oddziały integracyjne staną się niebawem jedną z proponowanych, a nie jak dotychczas wiodących form takiego kształcenia.

Niebagatelne znaczenie dla tej zmiany czy może przemiany w edukacyjnych preferencjach będzie mieć fakt, że tworzenie i funkcjonowanie klas/grup integracyjnych jest regulowane dość restrykcyjnymi i dlatego dla wielu placówek oświatowych ciągle trudnymi do zrealizowania ministerialnymi zarządzeniami. Nie mniej istotne jest także to, że preferowanie tylko takich organizacyjnych rozwiązań w integracji edukacyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością niestety może kojarzyć się z ich swoistą w nich segregacją. Nawet określanie oddziału integracyjnym niepotrzebnie akcentuje obecność w nim uczniów z niepełnosprawnością, społecznie i edukacyjnie ich naznaczając. Dlatego też wyraźne odróżnianie tej opcji kształcenia zarówno od specjalnego, jak i włączającego, ostatnio przez tych uczniów bardziej pożądanego, zasadniczo weryfikuje jego dotychczasową pozycję – z dominującego na edukacyjnym rynku czyni jednym z proponowanych w jego ramach organizacyjno-programowych rozwiązań.

Niekorzystne zjawiska utrudniające integrację w przestrzeni ogólnodostępnego szkolnictwa

Mając na uwadze wskazane i związane z upowszechnianiem włączania trendy przy odnotowanym wyraźnym spadku zainteresowania integracyjnymi formami edukacji, za konieczne należy uznać ukazanie tych słabości czy niekorzystnych zjawisk w przestrzeni współczesnego ogólnodostępnego szkolnictwa, które mogą je utrudniać i tym samym tworzyć dla włączania niekorzystny klimat. Owe niekorzystne zjawiska w przestrzeni systemu edukacji stanowią, niestety, nazbyt częste praktyki społecznej segregacji uczniów, silnie skorelowane ze statusem społeczno-ekonomicznym (SES), kulturowym czy socjoekonomicznym ich rodzin pochodzenia (por. Murawska 2004, 2006; Dolata 2002, 2008). Uruchamiają i pogłębiają społeczną stratyfikację dzieci już na progu edukacji (począwszy od przedszkolnej), a także w czasie trwania poszczególnych jej etapów. Wielu uczniom, w tym również ze specjalnymi potrzebami czy dotkniętym niepełnosprawnością, mogą utrudniać, a niekiedy nawet uniemożliwiać realizację edukacyjnych szans. Stosowanie segregacyjnych praktyk w systemie edukacji jest zatem zaprzeczeniem postulatów i działań na rzecz ich wyrównywania.

Nierówności w dostępie i przebiegu edukacji w swoisty i zarazem niekorzystny sposób, jak podkreśla Barbara Murawska (2004, 2006), kreują „karierę” szkolną i życiową naznaczonych niskim SES dzieci. Jako te szczególnie narażone na niepowodzenia edukacyjne i nierzadko dotknięte także społeczną i terytorialną izolacją (np. dzieci z blokowisk miejskich i wsi), żyjąc, z przyczyn losowych, w trudnych ekonomicznie i kulturowo warunkach, nie otrzymują należnego wsparcia zarówno ze strony systemu edukacji, jak i pomocy społecznej. Bez tego wsparcia czy też jego niewystarczającego zakresu szanse na wyrównanie środowiskowo „dziedziczonych” deficytów dla ciągle zbyt dużej liczby uczniów mogą okazać się poważnie ograniczone. Jest to, niestety, wysoce realne zagrożenie, ponieważ w Polsce, znacznie częściej niż w innych krajach, o współczesnych wyborach edukacyjnych uczniów oraz ich konsekwencjach decydują nie ich umiejętności czy specjalne potrzeby, ale status ekonomiczno-społeczny (SES) rodzin pochodzenia. Tylko w dwóch krajach OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), na Węgrzech i we Włoszech, owe wybory są nim warunkowane w większym niż u nas stopniu (Mateju i in. 2007). Wpływa na to wiele czynników, ale w szczególności są nimi: ograniczona dostępność edukacji przedszkolnej, niedostateczne przeciwdziałanie sygnalizowanym już praktykom segregacji społecznej w szkołach i niedoceniające edukacji jako narzędzia prorozwojowej polityki państwa i regionu (por. Śliwerski 2008). Odnosząc się do tego ostatniego czynnika, wypada zgodzić się z krytycznym w tej kwestii poglądem publicysty i dziennikarza Jacka Żakowskiego (2009), który wskazuje m.in. na przeważającą doraźność, a nie konieczną długofalowość działań na rzecz publicznej edukacji,

ciągle zbyt częste postrzeganie jej w kategoriach kosztów społecznych czy zwiększających wydatki zamiast społecznych inwestycji, jak też przesadne podporządkowanie publicznej edukacji hierarchii partyjnej lub zależnej od niej państwowej biurokracji, co czyni ją w niewystarczającym stopniu kontrolowaną przez tych, którzy z niej korzystają. Mając jednak na uwadze wszystkie wskazane czynniki, należy podkreślić silne i wzajemne związki między nimi, które nie tylko podtrzymują, ale także pogłębiają nierówności między dziećmi, a w systemie edukacji w swoisty sposób je legitymizują (por. Szkudlarek 2007), czyniąc jego przestrzeń w niezadowalającym stopniu prointegracyjną dla osób z niepełnosprawnością.

Słabości edukacji przedszkolnej

Edukacja przedszkolna odgrywa kluczową rolę w procesie wyrównywania szans oraz uzupełniania niedoborów, braków czy deficytów w zakresie kapitału społeczno-kulturowego, wiedzy i umiejętności wyniesionych ze środowiska rodzinnego. Ma zatem niebagatelne znaczenie dla dzieci z grupy edukacyjnego ryzyka, w tym dotkniętych niepełnosprawnością czy o specjalnych potrzebach. Choć na jej znaczenie i kompensacyjne oraz terapeutyczne walory wskazywano we wszystkich projektach reformy systemu edukacji w ostatnim półwieczu, to jednak, jak podkreśla Czesław Kupisiewicz (2006), były one niedoceniane i bagatelizowane zarówno przez decydentów, jak i polityków.

Edukacja przedszkolna, zwłaszcza wczesna, a więc podejmowana już w wieku 3 lat, ale także rodzinna i żłobkowa, jest niestety sukcesywnie spychana na drugi plan w socjalizacyjnej polityce państwa (Szlendak 2003; Tarkowska 2008). Potwierdza to analiza danych statystycznych oraz publikacji (por. m.in. Ogrodzińska 2004; Murawska 2004, 2006; Szlendak 2006), które ukazują opiekę instytucjonalną nad małym dzieckiem w Polsce jako dziedzinę mocno zaniedbaną. Owo zaniedbanie przejawia się przede wszystkim w bardzo ograniczonym do niej dostępie w skali całego kraju, nierównej dystrybucji tego dostępu na wsi i w mieście oraz znaczących różnicach w obrębie tych kategorii.

Aktualnie w Polsce wychowaniem przedszkolnym objętych jest niewiele ponad 53% czterolatków i 64% pięciolatków. To jedne z najniższych wskaźników upowszechnienia tej formy edukacji w OECD i UE. Wprawdzie w ciągu ostatniego 2009 roku, zarówno na wsi, jak i w mieście podniosła się o około 5% liczba dzieci korzystających z tej edukacji i powstało ponad 600 nowych małych jej form oraz około 300 tradycyjnych, jednak w porównaniu z danymi innych krajów, w których aż 90 do 100% dzieci jest objętych tą edukacją, nasze w tym względzie postępy nie wydają się być zadowalające. Tak też, niestety, oceniają je rodzice, którzy poza ciągle zbyt ubogą ofertą przedszkoli wskazywali także na trudny dostęp do tych już funkcjonujących, wysokie za nie opłaty i czesne (zarówno w publicz-

nych, jak i prywatnych przedszkolach), chroniczne niedoinwestowanie i ubogie wyposażenie tych publicznych oraz ich ograniczoną czasowo dostępność (<http://www.wprost.pl/ar/157153/Rodzice-o-polskich-przedszkolach/2009>). Tymczasem zalecenia zawarte w Strategii Lizbońskiej jednoznacznie obligują nas do szybkich i skutecznych działań na rzecz upowszechnienia przedszkolnej edukacji. Zalecono w niej, aby kraje członkowskie Unii Europejskiej do roku 2010 objęły instytucjonalną opieką przynajmniej 33% dzieci do 3 roku życia oraz 90% dzieci w wieku od 3 lat do momentu rozpoczęcia przez nie obowiązku szkolnego. Będzie to dla Polski bardzo trudne do spełnienia zadanie, zwłaszcza w aktualnych materialnych, finansowych i społecznych realiach. Jednakże zwiększenie opieki instytucjonalnej nad małymi dziećmi stanowi nie tylko warunek wyrównywania ich szans edukacyjnych, ale, będąc podstawowym narzędziem polityki rodzinnej, zmierza ponadto do ułatwienia rodzicom/opiekunom łączenia obowiązków rodzinnych i zawodowych. Uznawane jest za warunek poprawy sytuacji kobiet na rynku pracy, wzrostu ich zatrudnienia, może też przyczynić się do wzrostu dzietności (Kotowska, Grabowska 2007). Wskazane walory edukacji przedszkolnej coraz częściej są dostrzegane przez władze gminne, samorządowe i stowarzyszenia rodziców, które, pozyskując z dużą skutecznością unijne środki w programie operacyjnym Kapitał Ludzki, stymulują tworzenie coraz większej liczby punktów i oddziałów przedszkolnych (<http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/376489>, 2009).

Dobrej jakości i odpowiednio wcześnie, a także finansowo dostępne usługi opiekuńcze i edukacyjne są bez wątpienia skutecznym sposobem na zmniejszenie sygnalizowanych już nierówności między dziećmi. Ich niebagatelne znaczenie podkreśla w interpretacji wyników swoich badań Barbara Murawska (2004, 2006). Badania te wykazały, że wbrew założeniom wyrównywania szans edukacyjnych zreformowany system oświaty ciągle działa na rzecz podtrzymywania dotychczasowych nierówności i społecznych różnicowań. Już sam fakt uczęszczania dzieci do przedszkola od 3 bądź 4 roku życia stanowił jedno z istotnych kryteriów ich przydziału do określonej grupy/klasy szkolnej. Tak więc długość edukacji przedszkolnej wiązano z wyższym poziomem umiejętności szkolnych dzieci oraz statusem społeczno-ekonomicznym ich rodzin. Jakość oferowanego im kształcenia w danej formie edukacyjnej – przedszkolnej, a następnie szkolnej – w znacznym stopniu była zależna od ich istotnych społecznie charakterystyk, np. miejsca zamieszkania, wykształcenia i statusu materialnego rodziców, ich zaangażowania i gotowości do wspierania dziecka w procesie kształcenia i, jeśli to konieczne bądź wskazane, także rehabilitacji. Tak więc dzieci nieobjęte przedszkolną edukacją lub włączone w nią zbyt późno, pochodzące z rodzin o niskim społeczno-kulturowym kapitale i dotknięte niepełnosprawnością nierzadko nie otrzymują szansy na wczesne uzupełnienie braków poprzez stymulację, diagno-

zę i korektę ewentualnych deficytów, wad oraz innych nieprawidłowości utrudniających później naukę i kontakty z rówieśnikami (Tarkowska 2008). Taka sytuacja generuje potrzebę wprowadzenia zasadniczych i systemowych rozwiązań w zakresie edukacji dzieci w Polsce, które poza przedszkolną i rodzinną edukacją powinny także objąć dzieci w wieku żłobkowym. Przy czym owe rozwiązania powinny uczynić ją bardziej dostępną i zróżnicowaną, zarówno organizacyjnie, jak i programowo, skutecznie przerywając kulturową, społeczną i ekonomiczną deprivację naznaczonych niskim SES dzieci.

Segregacyjne praktyki w przestrzeni ogólnodostępnej edukacji

Sukces edukacyjny i życiowy wielu dzieci w Polsce jest w znacznym stopniu, jak pisze Pierre Bourdieu (Bourdieu, Passeron 1990), efektem pracy odziedziczonego przez nie kapitału kulturowego. Jest zatem silnie skorelowany ze statusem społeczno-ekonomicznym czy socjokulturowym ich rodziny pochodzenia. Przy czym czynnik statusu społeczno-ekonomicznego działa tym silniej, im wcześniej dokonujemy oceny dziecka. Tak więc kluczową kwestią w procedurze i kryteriach rekrutacji powinno być maksymalne opóźnienie progu selekcji, aby początkowe różnice indywidualne, wynikające ze statusu społecznego dzieci /uczniów były po części niwelowane przez efekty ich uczenia się i rozwoju, jak również własnej pracy i zdolności. Tymczasem w Polsce reforma obniżyła pierwszy próg selekcji egzaminacyjnej o dwa lata, co nieuchronnie zwiększa/wzmacnia siłę dziedziczenia społecznego statusu (Szkudlarek 2007). To on uruchamia i nasila segregacyjne praktyki w przestrzeni ogólnodostępnego systemu edukacji, zarówno między-, jak i wewnątrzszkolne (międzyoddziałowe).

Aktualnie przy braku rejonizacji szkolnictwa rodzice, ale także coraz częściej uczniowie stali się aktywnymi wyborcami szkół i poprzez stosowane w tych wyborach kryteria tworzą ich szczególną przestrzenną parcelację. Owa przestrzenna parcelacja szkół jest wywoływana przez coraz wyraźniej zauważaną praktykę ucieczki elit z miejsc zaniedbanych i wyboru dla dziecka takiej szkoły, która poza tym, że uzyskuje wysokie wyniki w rankingach, będzie dla niego w ocenie rodziców środowiskiem społecznie „adekwatnym”. Ostatnio zjawisko to jest wzmacniane przez tworzenie się w miastach i na przedmieściach elitarnych dzielnic mieszkaniowych. Poszukując rozwiązania dla wskazanego problemu, nie wydaje się, by był nim powrót do rejonizacji. Dokonała się bowiem i to w znacznym stopniu separacja przestrzeni zamieszkiwania elit społecznych. Można jednak podejmować działania na rzecz celowego różnicowania populacji szkół poprzez administracyjną ingerencję w proces dokonywania ich wyboru (Szkudlarek 2007). Mimo że takie działania będą bez wątpienia trudne do przeprowadzenia i zaakceptowania, warto je podejmować w celu ograniczania społecznego rozwarstwienia aktualnie pozornie egalitarnego systemu edukacyjnego.

Równie istotną kwestią jest konieczność zmiany zasad tworzenia rankingów szkół (między- i wewnątrzszkolnych). Te stosowane obecnie nie informują o rzeczywistej jakości pracy szkoły, lecz przede wszystkim segregują uczniów (Szkudlarek 2007). Są także wysoce nieadekwatne i nieskuteczne w motywowaniu nauczycieli do pracy. Sprawiają, że wychowanie, opieka czy sytuacja społeczno-rodzinną uczniów, ich emocjonalne, intelektualne, ale także specjalne potrzeby mogą mieć drugorzędne znaczenie (por. Machałek 2009). W wyniku ich stosowania „usprawniany” jest przede wszystkim proces rekrutacji, a nie proces kształcenia. Jednak to właśnie takie „usprawnienie” rekrutacji decyduje o sukcesie szkoły. Wysiłek nauczycieli w pracy z uczniami z niekorzystnych środowisk, mających trudności w uczeniu się czy dotkniętych niepełnosprawnością pozostaje niezauważony i nie przekłada się na notowania szkoły. Uczniowie ci – jako najczęściej zaniżający średnie wyników nauczania i wymagający opracowania indywidualnych dydaktyczno-rehabilitacyjnych programów, specyficznych metod pracy i doskonale kompetencyjnie przygotowanych nauczycieli, jak również innych specjalistów – mogą być w wyniku selekcyjnych zabiegów niekiedy już na etapie rekrutacji wykluczani. Ograniczają przecież możliwości konkurowania klasy/szkoły w olimpiadach, konkursach czy projektach, aktualnie w znacznym stopniu wyznaczające jej atrakcyjność i konkurencyjność na rynku edukacyjnym. Względnie wysoki poziom wyników uzyskiwanych przez klasę/szkołę zapewnia jej dobrą ocenę ze strony władz kuratorskich i samorządowych, czyni ją też atrakcyjną dla rodziców zaangażowanych w edukacyjną karierę dziecka. Niskie wyniki obligują do działań naprawczych i wyjaśnień, co dla wielu placówek i ich nauczycieli bywa upokarzające. Dlatego też, jak podkreśla Krystyna Starczewska (za: Winnicka 2009), szkołami najlepszymi w naszym systemie edukacji okazują się te, które nie przyjmują uczniów ze wskazaniami poradni psychologiczno-pedagogicznych, dotkniętych chorobą czy niepełnosprawnością, z domów dziecka, uchodźców, wymagających wychowawczego wsparcia, a więc wszystkich mogących sprawiać problemy.

Propozycją rozwiązania wskazanego problemu może być uwzględnienie w ocenie pracy szkół nie wyników egzaminu końcowego, a tzw. wartości dodanej (edukacyjna wartość dodana), mierzonej przyrostem osiągnięć uczniów – różnicą pomiędzy wynikami na wejściu, które były podstawą jego przyjęcia do szkoły, i na wyjściu, po kilku latach kształcenia (Szkudlarek 2007; Dolata 2006). Zatem, jeśli już musimy wprowadzać rankingi, powinniśmy mieć na uwadze to, aby koniecznie uwzględniały one jakość pracy nauczycieli i szkoły, a nie gloryfikowały wyników egzaminów nierzadko silnie warunkowanych kapitałem kulturowym uczniów. Dotychczasowe w tym względzie podejście nazbyt często uruchamia uprzywilejowane i ograniczone w dostępie dla „gorszych” ścieżki kształcenia.

Międzyszkolne segregacyjne praktyki są przenoszone w przestrzeń organizacyjną szkół i przejawiają się w lokowaniu uczniów w oddziałach/klasach o po-

dobnym składzie społecznym. Już oferta edukacyjna danej placówki bywa tak sformułowana, aby zachęcić uczniów dobrze rokujących, a zniechęcić mających problemy w nauce. Tymczasem jakość edukacji poza organizacyjno-programową ofertą, warunkami materialnymi i kwalifikacjami nauczycieli w nie mniejszym stopniu jest warunkowana odpowiednim składem społecznym zespołu klasowego (Murawska 2004, 2006). Jeśli jest on zróżnicowany, to stwarzane są w przestrzeni szkolnej kompensacyjne warunki dla rozwoju kulturowego i umiejętności dzieci/uczniów wywodzących się z rodzin o niskich w tym zakresie możliwościach. Tak więc w przypadku segregacyjnych działań na rzecz „wyrównywania” owego składu społecznego, zarówno „w dół”, jak i „w górę”, dochodzi do swoistej kumulacji w określonej jednostce organizacyjnej szkoły społecznie naznaczonych bądź wyróżnionych uczniów. Konsekwencją owego „wyrównania” w obrębie danego oddziału jest wewnątrzszkolne, ze względu na SES, posegregowanie uczniów, którym w zależności od „zasobów” w tym zakresie są oferowane odmiennie jakościowo usługi edukacyjne.

Podział uczniów na oddziały klasowe kształtuje w nich określone warunki nauczania (z kontrolowanym przydziałem nauczycieli włącznie) i w konsekwencji korzystną bądź nie psychologiczną dla nich atmosferę. Kwestie podziału, a raczej przydziału uczniów do określonych klas, bardzo cynicznie skomentował jeden z dyrektorów szkoły: „nie robimy w szkole gett, ale samo życie dzieli dzieci – tzn. istnieją klasy językowe, w których rodzice dopłacają za naukę języka, informatyczne, w których rodzice muszą zgłosić chęć zapisania dziecka na informatykę, oraz klasa c – dla dzieci, których rodzice nie interesują się zbytnio tym, co się dzieje z dzieckiem” (Murawska 2004, s. 32). Tak oto „samo życie”, a dokładniej SES pochodzenia rodziny ucznia wyznacza jego umiejętności na progu szkoły i warunki oraz efekty uczenia się w klasie/szkole. Siła związku pomiędzy nimi wyraźnie zwiększa się już w pierwszych trzech latach nauki szkolnej. Szkoła bowiem w prowadzonej działalności edukacyjnej wykorzystuje przede wszystkim zaplecze kulturowe rodziny ucznia. Dzieci pozbawione bezpośredniego i stałego wsparcia rodziny na ogół nie radzą sobie z zadaniami szkolnymi, a zatem w ich przypadku szkoła, niestety, nie wywiązuje się z funkcji kompensacyjnej i terapeutycznej. Jeśli do tego dodamy nadal preferowaną w niej pracę równym frontem, mimo zalecanej indywidualizacji nauczania, nieadekwatność wymagań programowych (nieuwzględniających wysoce zróżnicowanych umiejętności uczniów, np. w zakresie czytania, pisania, matematycznych), jak też ograniczoną ofertę specjalistycznego wsparcia dla pewnej grupy uczniów, to współczesna polska szkoła niekoniecznie jawi się jako miejsce, w którym stosunkowo łatwo i obficie można czerpać bodźce niezbędne dla rozwoju (Murawska 2004). Koncentracja na uczniach o przeciętnych możliwościach przy jednoczesnym zaniedbywaniu dobrych, bo sami sobie poradzą, i słabych, którym mały kulturowy kapitał i tak nie pozwoli na osiągnię-

cia, sprawia, że stratyfikacje i podziały czynione w jej obrębie pogłębiają się (Szkułdarek 2007).

Inną, nie mniej bulwersującą kwestią jest programotwórczy wymiar stosowanych testów w szkołach, a w szczególności w gimnazjach (uruchamiany przez system egzaminów zewnętrznych). Koncentrują się one przede wszystkim na kształceniu umiejętności ich rozwiązywania, a nie na zagadnieniach zawartych w podstawie programowej, która przecież ma rangę rozporządzenia. W gimnazjach, które w założeniach reformy miały stać się egalitaryzującym ogniwem systemu edukacji, szczególnie uwidaczniają się i nawarstwiają problemy wychowawcze generowane przez anonimowe skupiska młodzieży w trudnym wieku rozwojowym (Tarkowska 2008). Wyniki badań procesu segregacji uczniów ze względu na SES rodziny na poziomie gimnazjum wykazały, że łączny „wkład” systemu szkolnego w ów proces można oszacować na około 50%. Za pozostałe odpowiadają czynniki socjodemograficzne. Zatem system szkolny, niemal w takim samym stopniu co czynniki makrospołeczne, odpowiada za to, że nauka w gimnazjalnych oddziałach przebiega w bardzo zróżnicowanych społecznie warunkach. Przy czym nasilenie procesów segregacji, zarówno przez procedury rekrutacji, jak i stosowane metody podziału uczniów na oddziały, częściej odnotowywano w szkołach miejskich. Dla porównania w szkołach wiejskich nierzadko i intencjonalnie stosowano antysegregacyjne procedury (Dolata 2001, 2002; Murawska 2004). Niestety, ze względu na wskazane cechy różnicuje się także szkolnictwo, począwszy od ponadgimnazjalnego, po wyższe włącznie. Tak więc uprawiana aktualnie prorankingowa i zarazem rynkowa polityka w edukacji ma wpływ na pogłębianie nierówności zarówno szans, jak i wyników edukacyjnych, usztywnia społeczne bariery między uczniami (Murawska 2004; Dolata 2002). Powszechnej dostępności kształcenia towarzyszą procesy komercjalizacji i obniżenia jego jakości, a typ szkoły, po uczelnie wyższe włącznie, coraz częściej odzwierciedla pozycje społeczne rodzin pochodzenia uczniów/studentów (Tarkowska 2008).

To, czy współczesna szkoła, stosując wskazane segregacyjne praktyki, jako instytucja reprezentująca demokratyczne państwo, może stwarzać korzystne warunki do równego traktowania wszystkich uczniów i integrowania czy włączania w jej społeczność tych o specjalnych potrzebach, jest dla mnie kwestią wysoce dyskusyjną. Konieczne są zatem systemowe działania naprawcze kompatybilne z tworzeniem w niej takich warunków i możliwości dla każdego ucznia, które, optymalizując jego rozwój i kształcenie, będą im przede wszystkim zapobiegać. Jednak w obecnej sytuacji priorytetem jest, z uwagi na eskalację destrukcyjnych w swych skutkach wewnątrz- i międzyszkolnych praktyk segregujących uczniów, ich jak najszybsze rugowanie, nierzadko wsparte monitorowaniem „przodujących” w ich stosowaniu placówek. Szkoły nastawione na takie praktyki uruchamiają rywalizację między uczniami, poczucie wyższości i upokarzające

zachowania wobec uczniów o zdegradowanym w wyniku ich stosowania statusie, nie kształtują atmosfery korzystnej dla tolerancji i akceptacji odmienności, niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb rówieśników, jak też odpowiedzialności za tworzoną z nimi wspólnotę.

Refleksje końcowe

W sytuacji narastającego umasowienia edukacji o sukcesie szkolnym i życiowym ucznia/absolwenta nazbyt często decyduje jego społeczny kapitał wyznaczany społeczno-ekonomicznym, kulturowym statusem rodziny pochodzenia. To on nierzadko stanowi istotne kryterium dla wprowadzanych przez szkoły segregacyjnych praktyk, zarówno wewnątrz, jak i międzyszkolnych. Owe praktyki przy niedostatecznych wyrównujących edukacyjne szanse działaniach pogłębiają już i tak istniejące społeczne różnice między dziećmi. Tak więc nie zdolności, możliwości, umiejętności, zróżnicowane potrzeby oraz zaangażowanie i praca, nie wyłączając nauczycielskiej, wyznaczają edukacyjne drogi tych dzieci, ale na zbyt często są nimi właściwości środowiska życia i pochodzenia.

System edukacji coraz silniej uczestniczy w reprodukcji lokalnych warunków życia, zatem poza wskazanymi nierównościami może pogłębiać także nierówności terytorialne (Dolata 2008). Dlatego też dokonywane w nim zmiany powinny mieć na celu modernizowanie i weryfikację niekorzystnych i obecnych w jego przestrzeni zjawisk i procesów, a wspieranie tych, które pozytywnie go modyfikują. Tym bardziej, że mają one niebagatelne znaczenie dla skuteczności działań prointegracyjnych i normalizujących życiową sytuację osób z niepełnosprawnością. Uczynienie systemu edukacji skutecznym narzędziem podtrzymywania spójności społecznej i włączenie go w struktury lokalnej wspólnoty (Dolata 2008) umożliwi realizację długofalowej i ekosystemowo ujętej strategii skutecznego i satysfakcjonującego włączania tych osób we wszystkie sfery i poziomy życia społecznego.

Bibliografia

- Bourdieu P., Passeron J.C. (1990), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Czapiński J., Panek T. (red.) (2007), *Diagnoza Społeczna. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa
- Dolata R. (2001), *Procesy rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach z perspektywy nierówności społecznych w edukacji*, Raport cząstkowy w ramach projektu „Drugi rok monitorowania reformy systemu oświaty” przygotowany na zlecenie MENiS, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, www.isp.org.pl
- Dolata R. (2002), *Procedury rekrutacji i dzielenia uczniów na oddziały w gimnazjach*, [w:] *Zmiany w systemie oświaty. Wyniki badań empirycznych*, red. E. Wosik, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa

- Dolata R. (2006), *Edukacyjna wartość dodana w komunikowaniu wyników egzaminów zewnętrznych. Egzamin*, „Biuletyn Badawczy CKE” 8, Warszawa
- Dolata R. (2008), *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Firkowska-Mankiewicz A., Szumski G. (2008), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. D. Deutsch, M.L. Smith, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- GUS, *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/2008*
- Kotowska I.E., Grabowska I. (2007), *Wykształcenie i status edukacyjny członków gospodarstw domowych*, [w:] *Diagnoza Społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, red. J. Czapiński, T. Panek, Rada Monitoringu Społecznego, Warszawa
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Mateju P., Smith M. L., Soukup B., Basl J. (2007), *Determination of College Expectations in OECD Countries*, „Czech Sociological Review”, vol. 43, No 6.
- Machalek M. (2009), *Diagnoza stanu polskiej edukacji*, <http://www.marzenamachalek.pl>
- Murawska B. (2004), *Segregacje na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Murawska B. (2006), *Dzieci z grup edukacyjnego ryzyka*, [w:] *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, red. T. Szlendak, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa, <http://www.frd.org.pl>
- Ogrodzińska T. (2004), *Małe dziecko na wsi. Edukacja jako sposób na wyrównywanie szans życiowych lub porozmawiajmy o dobrym dzieciństwie*, Fundacja Wspomagania Wsi, Warszawa, <http://www.fww.org.pl>
- Szku dlarek T. (2007), *Edukacja i konstruowanie społecznych nierówności*, [w:] *Fenomen nierówności społecznych*, red. J. Klebaniuk, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa
- Szlenak T. (2003), *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa
- Szlenak T. (red.) (2006), *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. J.A. Komeńskiego, Warszawa, <http://www.frd.org.pl>
- Śliwerski B. (2008), *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Tarkowska E. (2008), *„Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę*, [w:] *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk
- Winnicka E. (2009), *Dzieci i dzieci-śmieci. I’m lepszy*, <http://www.polityka.pl>
- Żakowski J. (2009), *Opcja zero. III RP ma 20 lat. Czas na generalny przegląd*, „Polityka”, nr 36 (2721)
- Rodzice o polskich przedszkolach*, <http://www.wprost.pl/ar/157153/Rodzice-o-polskich-przed-szkolach/2009>
- <http://www.gazetaprawna.pl/drukowanie/376489>, 2009

**Problematic accessibility of educational system for persons with disability
(Summary)**

Presented recently scientific data indicate the clear increase of the interest of the disabled students inclusive education forms. They show the dominance of this group in the mainstream classes at primary schools comparing the number of students with special educational needs attending the integrative classes. Observable decrease of pupils within the second group, so far the most popular prointegrative education form, may indicate on the new trend connected with inclusion or (as it is often said in our country) individualized education of people with disability in a general accessible educational system. The article presents a detailed analysis of changes taking place within the sphere of educational preferences of disabled students, unfavourable occurrences making the integration process in the mainstream schooling system more difficult, the poor sides of preschool education and segregative practices in the space of general education.

Jolanta Rzeźnicka-Krupa

Kapitał kulturowy niepełnosprawnych uczniów w specjalnych i integracyjnych formach kształcenia a kwestia znaczeń konstruujących społeczny dyskurs nierówności

Wprowadzenie w problematykę badawczą – kapitał kulturowy w kontekście wykluczenia społecznego

Pojęcie kapitału w koncepcjach P. Bourdieu określa wszelkiego rodzaju własności czy też zasoby jednostki, które nabywa ona w ciągu życia i które pomimo swej niejednokrotnie materialnej oprawy mają w istocie charakter symboliczny, gdyż podlegają społecznej i kulturowej percepcji i ewaluacji, stanowiąc oznaki przynależności jednostki do określonej grupy i wyznaczając jej pozycję w przestrzeni społecznych relacji. Ostatecznie więc sprowadzają się one do posiadanego przez jednostkę kapitału symbolicznego, oznaczającego prawomocność i uzasadnienie określonego sposobu życia (bycie widzialnym, zauważanym) i będącego efektem społecznie dziedziczonych (pochodzenie) oraz nabywanych umiejętności i sprawności, wśród których można wyodrębnić jego różne formy i postaci. Poszczególne elementy różnych typów kapitału wchodzą w zakres *habitusu* jednostki i są postrzegane jako mniej lub bardziej „uprawomocnione”, czyli w różnym stopniu związane z kulturą grup dominujących i wyznawanym przez nie etosem. Posiadany przez jednostkę kapitał pozwala jej zaistnieć i zajmować określone pozycje w obszarach różnych pól społecznych, a w efekcie lokalizuje jednostkę w danym miejscu struktury społecznej, legitymizując ważność nadanego jej „świadczenia istnienia” (Rzeźnicka-Krupa 2007a, s. 64, a także Bourdieu, Wacquant 2001; Bourdieu 2005; Bourdieu, Passeron 2006; Hałas 2001; Jacyno 1993). Pojęcie pola w koncepcjach P. Bourdieu oznacza pewną konfigurację obiektywnie istniejących relacji między pozycjami, jakie w danym polu, którego granice są płynne, zajmują jednostki. Jest to więc określony obszar przestrzeni społecznej (rozumianej jako sieć powiązań pomiędzy jednostkami i grupami), wyznaczany przez siły oddziaływania interesów różnych grup społecznych. W przestrzeni tej toczy się walka o wpływy domi-

nujących wartości i treści, określająca strukturę i hierarchię każdego pola obejmującego różne dziedziny ludzkiej działalności, np. pola naukowego, religijnego, pola sztuki, edukacji, polityki itp. Symboliczna walka o panowanie toczy się nie tylko wewnątrz pola, ale także między różnymi polami, z których każde dysponuje określonym kapitałem symbolicznym (Jacyno 1993). W teorii P. Bourdieu bardzo istotną rolę odgrywa koncepcja *habitusu*, stanowiącego swoistą, uwarunkowaną społecznie i kulturowo strukturę mentalną, kształtującą sposób myślenia i działania jednostek, która wiąże ich indywidualne struktury znaczeniowe (konstrukty o charakterze poznawczym i emocjonalnym) ze strukturą organizacji społecznej, w której hierarchiach funkcjonują. Dlatego też *habitus* stanowi jeden z elementów kształtujących kapitał społeczny i kulturowy jednostek oraz odgrywa istotną rolę w procesach ich identyfikacji i lokalizacji, a także mechanizmach budowania nierówności społecznych, ekskluzji i samowykluczania. Pojęcie nierówności społecznych w najbardziej ogólnym wymiarze oznacza nierówny dostęp i możliwość korzystania z powszechnie dostępnych dóbr społecznych i usług, co wiąże się z procesami dyskryminacji, marginalizacji i wykluczenia społecznego jednostek bądź całych grup społecznych. Nierówności, determinowane kumulowaniem się cech indywidualnych (np. deficytów fizycznych, poznawczych, emocjonalnych itp.) oraz kapitału kulturowego rodzin i najbliższego środowiska jednostek, są następnie wzmacniane przez immanentne cechy systemu edukacji i instytucji kształcenia, związane z wewnętrzną strukturą ich organizacji, a także praktykami funkcjonowania (por. także Bernstein 1996). Według P. Bourdieu struktura przestrzeni społecznej jest określana przez „wzajemne wykluczenie lub dystynkcję składających się na nią pozycji społecznych”, zajmowanych w strukturze podziału różnych rodzajów kapitału. Aktorzy społeczni funkcjonujący w owej przestrzeni, wraz z przypisanymi im atrybutami, znajdują się w określonym, odrębnym i charakterystycznym miejscu, podlegając pewnej społecznej topologii opartej na nierównym podziale władzy oraz nierównym rozłożeniu oczekiwań i aspiracji determinowanych przede wszystkim wielkością i strukturą ich kapitału. Wczesne i w miarę trwałe umiejscowienie w obszarze definiowanym przez warunki związane z danym poziomem władzy kreuje określone możliwości doświadczania sukcesów i porażek, ucieleśniając w ten sposób dyspozycje do mierzenia się z rzeczywistością. Tak postrzegany *habitus* staje się więc „możliwością bycia” jednostki, przekształcając się w dążenie do wytwarzania praktyk dostosowanych do możliwości, a aspiracji i oczekiwań do szans ich zaspokojenia (Bourdieu, Passeron 2006, s. 192 i 309–311).

Dla Bourdieu pojęcie kapitału określa swoistą „energię społeczną” przepływającą i przekształcaną przez siły regulujące mechanizmy oraz struktury społeczne i przejawia się w trzech zasadniczych formach: kapitale ekonomicznym, społecznym i kulturowym. Każdy z nich w obrębie zaangażowania w grę rządzących się

określoną logiką pól społecznych przybiera formę kapitału symbolicznego, zyskując określoną wartość zależną od sił panujących i dominujących w danym polu. Kapitał kulturowy jest zbiorem różnego rodzaju zasobów jednostki, na które składają się m.in. wiedza, kompetencje i kwalifikacje zawodowe, kompetencja kulturowa, wyrażająca się w wymiarze ucieleśnionym (znajomość konwencji i form kulturowych, wzorów języka i zachowań nabywanych w dużej mierze w toku socjalizacji rodzinnej), zmaterializowanym (posiadane konkretne obiekty o wartości kulturowej) oraz zinstytucjonalizowanym (posiadane formalne wykształcenie). Kapitał kulturowy może mieć charakter odziedziczony (związany z pochodzeniem i środowiskiem rodzinnym) lub nabyty i podlega reprodukcji w ramach struktur i praktyk systemu kształcenia. Można go również postrzegać jako efekt silnego oddziaływania kapitału społecznego, określanego siecią powiązań jednostki z innymi w obrębie różnych grup społecznych (Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu, Wacquant 2001; Jakubowska 2006; Zarycki 2008). Jak zauważa francuski socjolog, szkoła jako instytucja mająca monopol na zarządzanie wymianą odziedziczonego kapitału kulturowego na kapitał szkolny w zasadzie nie tyle sama wytwarza kapitał kulturowy, ile go sankcjonuje, wzmacnia i ocenia, powielając pozycje kulturowych i społecznych lokalizacji. Różnice związane ze społeczną trajektorią i wielkością odziedziczonego kapitału kulturowego powiększają się w toku kształcenia na różnych poziomach edukacji o różnice odzwierciedlające relacje między systemem kształcenia a strukturą klas społecznych. Wyraża się to w tym, że – jak pisze T. Zarycki – powiększające się z każdym etapem kształcenia różnice szans życiowych między uczniami są w szkołach legitymizowane i przedstawiane jako naturalne, wynikające z wrodzonych dyspozycji (Bourdieu 2005, s. 105–109; Zarycki 2008, s. 22).

W teorii P. Bourdieu zarówno struktura każdego dyskursu, a więc także edukacyjnego, realizowanego w szerszej przestrzeni społecznej, jak i aktów mowy realizowanych w ramach bezpośrednich relacji interpersonalnych kształtuje się jako rezultat zetknięcia się *habitusów* jednostek z rynkiem językowym, obecnym w sferze oddziaływania różnych pól społecznych i kulturowych. Z jednej strony mamy więc do czynienia z systemem społecznie ukształtowanych dyspozycji, z których wynikają skłonność do mówienia w określony sposób i artykułowania pewnych tematów oraz określone zdolności i możliwości posługiwania się językiem w różnych sytuacjach społecznych, z drugiej natomiast z systemem stosunków siły symbolicznej, narzucających się poprzez system sankcji i specyficznej cenzury, który uczestniczy w praktykach dyskursywnych ustalających wartość określonych „produktów” lingwistycznych i komunikacyjnych. Niektóre z nich są uważane za wartościowe i pożądane, inne zaś nie. Praca pedagogiczna instytucji edukacyjnych w dużej mierze polega na opanowaniu języka jako istotnego narzędzia transmisji znaczeń, przez co jej uprawnionymi odbiorcami stają się głównie jednostki, które uzyskały odpowiednie umiejętności i kompetencje lingwistyczne

w toku pierwotnej socjalizacji w rodzinie. W świetle poglądów tego autora kompetencja językowa wyrażana w kapitale lingwistycznym jednostki nie jest więc jedynie swego rodzaju umiejętnością i wykształconą w mniejszym lub większym stopniu sprawnością, lecz wiąże się ściśle ze społecznym statusem osoby, co oznacza, że nie wszyscy rozmówcy są równi i nie wszystkie wypowiedzi są w równym stopniu akceptowane (Bourdieu, Passeron 1990; Bourdieu, Wacquant 2001, s. 137, a także Rzeźnicka-Krupa 2007a, s. 65–67). Autorytet mowy pochodzi bowiem z zewnętrznego nadania instytucji społecznych bądź pewnych mechanizmów kulturowych, sprawiając, że różnorodnych zjawisk komunikacyjnych nie można zrozumieć bez osadzenia praktyk językowych w całości praktyk kulturowych.

Pojawiają się tutaj istotne pytania badawcze. Po pierwsze – jakie obszary znaczeń wiążą się z elementami instytucjonalnego, społecznego i kulturowego kontekstu, w ramach którego jest konstruowany dyskurs osób z niepełnosprawnością intelektualną? Po drugie – czy i w jaki sposób zróżnicowanie w zakresie umiejętności posługiwania się językiem pozwala osobom niepełnosprawnym intelektualnie, które nie posiadają dostatecznie przyswojonego kodu kulturowego w postaci kapitału językowego, społecznego, symbolicznego, uczestniczyć w uprawomocnionym i dominującym kulturowo dyskursie? Rodzi się także pytanie o to, w jaki sposób takie elementy kapitału kulturowego rodziny, jak poziom wykształcenia i zawód rodziców, struktura oraz materialny status rodziny (czynniki związane ze statusem i prestiżem społecznym oraz pozycją rodziny w strukturze społecznych hierarchii), mogą kształtować i różnicować karierę szkolną uczniów z niepełnosprawnością?

Odpowiedzi na te pytania pozwoliły częściowo udzielić badania prowadzone w ramach dwóch odrębnych studiów empirycznych w różnego rodzaju instytucjach tworzących system edukacji w Polsce i obejmujących różne poziomy kształcenia – począwszy od placówek przedszkolnych, poprzez szkoły podstawowe i gimnazja, a skończywszy na szkołach zawodowych i liceach ogólnokształcących. W niniejszej publikacji zostaną przedstawione główne założenia i rezultaty oraz konkluzje wpływające z badań nad indywidualnymi i socjokulturowymi aspektami dyskursu konstruującego praktyki specjalnej instytucji edukacyjnej dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, a także z badań nad elementami kształtującymi uwarunkowany rodzinnie kapitał kulturowy uczniów z niepełnosprawnością w różnych formach kształcenia (specjalnego i integracyjnego).

Empiryczne badania znaczeń i konstrukcji społecznych – studium jakościowe i ilościowe

Pierwsze w pełni zrealizowane i już zakończone analizy miały charakter jakościowych badań terenowych (studium etnograficzne grupy przedszkolnej) nad dziecięcym dyskursem, postrzeganym jako kulturowo tworzony „tekst społecz-

ny”, konstruowany w przestrzeni instytucji edukacyjnej, jaką jest przedszkole specjalne dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Jednym z zasadniczych celów badania było ukazanie społecznych i kulturowych mechanizmów determinujących określone lingwistyczne i pozajęzykowe aspekty analizowanego dyskursu, co z kolei pozwoliło przybliżyć i lepiej zrozumieć – często ukryte pod powierzchnią edukacyjnego i kulturowego kontekstu – znaczenia budujące swoistą semantykę niepełnosprawności intelektualnej¹. Teoretyczny kontekst badań tworzyły m.in. koncepcja dyskursu pedagogicznego jako „rządcy świadomości” B. Bernsteina, teoria dyskursu w ujęciu M. Foucaulta i P. Bourdieu (w przypadku tego ostatniego koncepcje kapitału kulturowego i symbolicznego oraz *habitusu*), a także związane z nimi kategorie nierówności i wykluczenia jednostek. Główny problem badawczy dotyczył znaczeń wiążących się z elementami instytucjonalnego, społecznego i kulturowego kontekstu kształtującego ramy, w obszarze których jest konstruowany dyskurs dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Podstawowym podejściem badawczym była jakościowa strategia badań, zaś dane empiryczne były gromadzone w ramach badań etnograficznych na terenie specjalnej instytucji edukacyjnej.

W drugim, zrealizowanym częściowo, studium badawczym kontekst teoretyczny tworzyła sformułowana przez P. Bourdieu koncepcja kapitału kulturowego związanego ze środowiskiem rodzinnym. Główny problem badawczy dotyczył relacji między takimi elementami kapitału, jak poziom wykształcenia i pozycja zawodowa rodziców oraz status materialny rodziny a kariera szkolna dziecka z niepełnosprawnością. Gromadzone dane empiryczne miały charakter ilościowy, były zbierane na podstawie wcześniej określonych kryteriów za pomocą rozmów i analizy dokumentów w lokalnych instytucjach zajmujących się kwestiami edukacji oraz w placówkach przedszkolnych i szkolnych, obejmujących różne poziomy i formy kształcenia uczniów z niepełnosprawnością².

Zasadnicze rezultaty analiz dokonanych w ramach pierwszego studium badawczego, odnoszącego się do indywidualnych i społeczno-kulturowych aspektów dyskursu dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zostaną przedstawione jedynie w postaci ogólnych konkluzji, gdyż szczegółowe rezultaty badań były już wcześniej prezentowane i są dostępne w innych publikacjach³. Otóż wyłonione w toku badań znaczenia i konstrukcje tworzą, inspirowaną koncepcjami M. Foucaulta, a interpretowaną także językiem pojęć P. Bourdieu, kategorię „dokumen-

¹ Szczegółowa koncepcja metodologiczna, przebieg procesu badawczego oraz rezultaty badań zostały przedstawione w pracy: Rzeźnicka-Krupa 2007a.

² Prezentowane tutaj dane empiryczne były gromadzone pod moją opieką naukową w roku szkolnym 2008/2009, w ramach praktyk dydaktyczno-naukowych, na terenie różnych instytucji edukacyjnych Gdańska, Gdyni i Sopotu przez panią mgr Agnieszkę Adamczyk, doktorantkę Studiów Doktoranckich z Zakresu Pedagogiki i Nauk o Polityce prowadzonych w Uniwersytecie Gdańskim.

³ Rzeźnicka-Krupa (2007a; 2007b, s. 206–211; 2008, s. 151–156).

tarnej tożsamości” badanych podmiotów, w świetle której prezentowany jest obraz niepełnosprawnego intelektualnie dziecka jako istoty cechującej się niską zdolnością uczestniczenia we wspólnocie komunikacyjnej, kreującej wytwory językowe mające niską wartość na rynku lingwistycznych i kulturowych praktyk dyskursywnych (a więc niski poziom kapitału lingwistycznego i symbolicznego), wykazującej się brakiem zdolności do spełniania norm i wymagań społecznych, co za tym idzie – wkraczania w porządek dominującego dyskursu. Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną jest postrzegane przede wszystkim jako poddawany obserwacji, kontroli i ocenie „popsuty” obiekt, który w miarę możliwości powinien zostać naprawiony, usprawniony i udoskonalony za pomocą różnego rodzaju procedur terapeutycznych i oddziaływań edukacyjnych. Nie w pełni sprawny – jeśli można to tak określić – habitus postrzeganych w ten sposób jednostek wiąże się głównie z negatywnymi znaczeniami i jest odbierany w kategoriach niskiego biologicznego, społecznego i kulturowego kapitału, tworzącego defektywną, niepełnowartościową tożsamość. Realizowana w instytucji dla dzieci z niepełnosprawnością specjalna edukacja skupiona w swych założeniach na opiece, wsparciu i terapii (jej swoistą odmianę może stanowić także edukacja integracyjna i włączająca, oparte na idei specjalnych, zindywidualizowanych programów kształcenia, metod i narzędzi dydaktycznych, specjalnych nauczycieli itp.) skutkuje m.in. nierównym dostępem do edukacji i nierównymi szansami uczestnictwa w procesach kształcenia, a w efekcie także partycypacji w różnego rodzaju praktykach społecznych i kulturowych⁴.

Wstępne analizy i rezultaty badań prowadzonych w ramach drugiego studium empirycznego, związanego z kwestią kapitału kulturowego uczniów z niepełnosprawnością korzystających z różnych form kształcenia, specjalnego bądź też integracyjnego, zostaną tutaj przedstawione bardziej szczegółowo⁵.

W badaniu przeanalizowano wstępnie dane dotyczące 104 uczniów z różnymi rodzajami niepełnosprawności (kryterium włączenia do grupy badawczej było orzeczenie o niepełnosprawności wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną, zaś w tabeli i na wykresie przedstawionych poniżej uwzględniono te rodzaje niepełnosprawności, które pojawiały się najczęściej), korzystających

⁴ Kwestia nierówności edukacyjnych dotyczących osoby z niepełnosprawnością niezależnie od oferowanego im typu kształcenia (specjalnego, integracyjnego, włączającego) była poruszana m.in. na międzynarodowej konferencji naukowej European Sociological Association (ESA) i Sociology of Education Research Network „Modern Education, Structures, Functions and Outcomes: School Organisation and Educational Opportunities” w czerwcu 2008 roku we Wrocławiu (J. Rzeźnicka-Krupa, *Education for the disabled – helping in their development or generating some social inequalities?*, nieopublikowany maszynopis referatu; zmodyfikowana i rozbudowana wersja tekstu jest w przygotowaniu do druku).

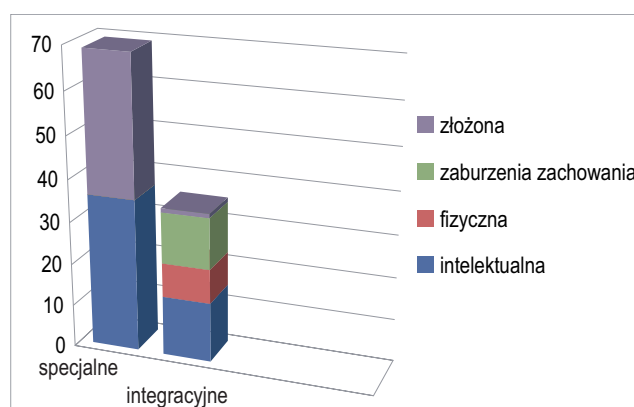
⁵ Opublikowane w niniejszym tekście badania były wcześniej prezentowane na IX Międzynarodowej konferencji naukowej European Sociological Association (ESA) „European Society or European Societas” we wrześniu 2009 roku w Lizbonie, w ramach referatu: *Cultural capital of disabled students in the context of meanings constructing the educational and social discourse of inequality*.

z różnych form edukacji na poziomie przedszkola, szkoły podstawowej (klasy 1 i 6), gimnazjum (klasy 1 i 3) oraz kształcenia ponadgimnazjalnego (klasy 1 i 3). Rozkład grupy badawczej w zależności od rodzaju niepełnosprawności oraz typu kształcenia przedstawiają poniższe tabela i wykres.

Tab. 1. Badani uczniowie w zależności od typu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności⁶

Typ kształcenia	Rodzaj niepełnosprawności									
	intelektualna		fizyczna		zaburzenia zachowania		złożona		RAZEM	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Specjalne	36	52,2	0	0	0	0	33	47,8	69	66,3
Integracyjne	14	40,0	8	22,8	12	34,3	1	2,9	35	33,7
RAZEM									104	100

Źródło: Badania własne.



Wykres 1. Badani uczniowie w zależności od typu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności [%]

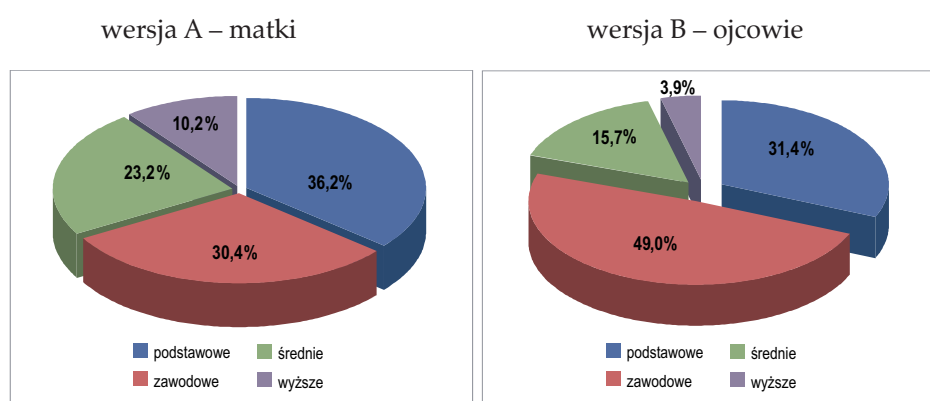
Źródło: Badania własne.

Z zebranych danych wynika, że w badanej grupie 66,3% uczniów (69 osób) uczęszcza do specjalnych placówek edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży z określonymi trudnościami rozwojowymi i typami niepełnospraw-

⁶ Przedstawione w tabeli rodzaje niepełnosprawności zostały wyodrębnione na podstawie danych empirycznych zebranych w toku badania w wybranych placówkach kształcenia i nie wyczerpują prezentowanych w literaturze i opartych na różnych kryteriach klasyfikacji tego zjawiska. W badanej grupie dzieci i młodzież z uszkodzeniami wzroku i słuchu zostały zakwalifikowane do grupy uczniów z niepełnosprawnością fizyczną (której towarzyszą zaburzenia narządu wzroku i/lub słuchu) lub niepełnosprawnością złożoną (ze względu na fakt, że współwystępują one z podstawowym rodzajem niepełnosprawności, jakim jest niepełnosprawność intelektualna).

ności, natomiast 33,7% (35 osób) korzysta z integracyjnych form kształcenia w postaci oddziałów integracyjnych w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych. W grupie uczniów objętych kształceniem specjalnym wszyscy badani są niepełnosprawni intelektualnie, przy czym blisko połowa z nich (47,8%) przejawia także dodatkowe zaburzenia i nieprawidłowości rozwojowe, przyjmujące postać niepełnosprawności złożonej. Natomiast wśród uczniów placówek integracyjnych występują nieco bardziej zróżnicowane odstępstwa od tzw. normy rozwojowej. Dominuje niepełnosprawność intelektualna, którą przejawia 40% badanych uczniów, ale dość licznie jest reprezentowana także grupa z niepełnosprawnością fizyczną (prawie 23%) oraz – stanowiąca ponad jedną trzecią – grupa dzieci scharakteryzowanych jako uczniowie z zaburzeniami zachowania i trudnościami emocjonalnymi (34,3% badanych uczniów), które to rodzaje niepełnosprawności nie pojawiają się wśród uczniów objętych kształceniem specjalnym.

Badania czynników kształtujących elementy kapitału kulturowego skupiały się na danych dotyczących poziomu wykształcenia i zawodu rodziców, struktury rodziny (z uwzględnieniem przede wszystkim liczby wychowujących się w rodzinie dzieci), a także poziomu i materialnych warunków życia rodziny, o których wnioskowano m.in. również na podstawie posiadania przynajmniej przez jedno z rodziców zatrudnienia i posiadanie stałego źródła dochodu. Informacje na temat wykształcenia rodziców prezentowane są poniżej.



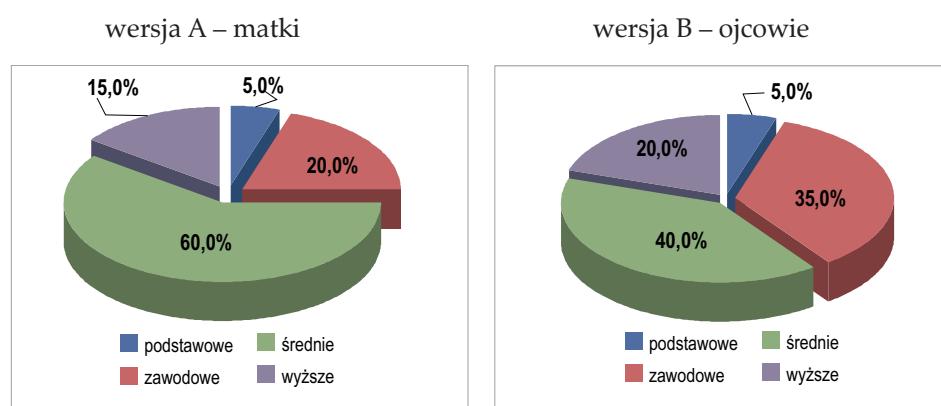
Wykres 2. Poziom wykształcenia rodziców uczniów korzystających ze specjalnych form kształcenia

Źródło: Badania własne.

Jak wynika z danych przedstawionych na wykresach, wśród rodziców uczniów specjalnych placówek edukacyjnych dominuje wykształcenie podstawowe (legitymuje się nim około 1/3 rodziców, a dokładnie 36,2% matek i 31,4% ojców) oraz zasadniczo zawodowe (30,4% matek i prawie połowa ojców – 49%). Wykształcenie wyższe ma w tej grupie niespełna 4% ojców i nieco ponad 10% matek.

Pozostali rodzice mają średnie wykształcenie. Wśród zawodów wymienianych przez matki pojawiają się zawody związane z wykonywaniem pracy fizycznej i usług (rolnik, piekarz, fryzjerka, sprzedawczyni), a także takie zawody, jak intendentka, księgowa, pielęgniarka, nauczycielka. Ojcowie w tej grupie wykonują w większości zawody związane z pracą fizyczną (rolnik, piekarz, hydraulik, kierowca, murarz, pracownik ochrony), a także ekonomista i – w jednym przypadku – przedsiębiorca.

Informacje na temat poziomu wykształcenia rodziców uczniów uczęszczających do placówek o charakterze integracyjnym zostały zobrazowane na kolejnym wykresie.

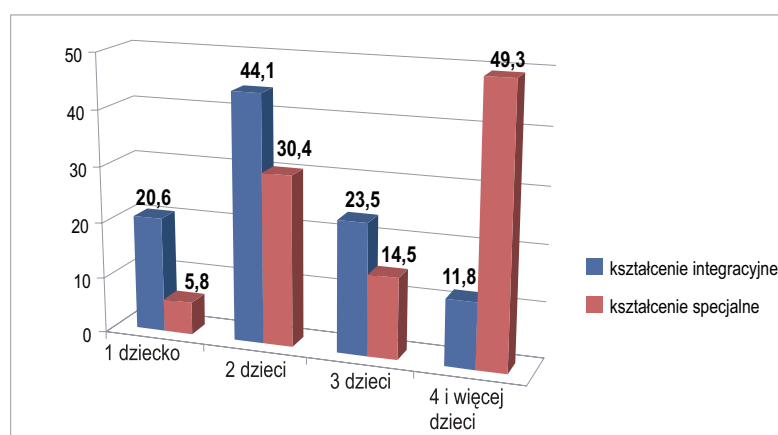


Wykres 3. Poziom wykształcenia rodziców uczniów korzystających z integracyjnych form kształcenia
Źródło: Badania własne.

Na podstawie przedstawionych danych można zauważyć, że w grupie rodziców dzieci i młodzieży uczęszczających do oddziałów i placówek integracyjnych poziom wykształcenia jest ogółem wyższy niż w grupie rodziców uczniów korzystających z kształcenia specjalnego. Tutaj aż 75% matek i 60% ojców ma wykształcenie średnie lub wyższe (dyplom wyższej uczelni zdobyło 15% matek i 20% ojców). Część rodziców ma wykształcenie zasadnicze zawodowe (20% matek i 35% ojców). Uwagę zwraca fakt, że – inaczej niż w grupie uczniów objętych kształceniem specjalnym – tylko 5% rodziców (tyle samo matek i ojców) zakończyło swoją edukację na poziomie szkoły podstawowej. W grupie tej także pojawiają się zawody związane z wykonywaniem pracy fizycznej, ale znacznie rzadziej (wśród matek – krawcowa i sprzedawczyni, a wśród ojców – marynarz, budowlaniec, spawacz, sprzedawca, pracownik stoczniowy, pracownik fizyczny, stolarz, kierowca). Zawody wymagające większych kwalifikacji i kompetencji związanych z ogólnym, wyższym poziomem wykształcenia wykonywane w tej grupie przez matki to: rehabilitantka, księgowa, pracownica banku, pielęgniarka,

nauczycielka, stomatolog. Natomiast wśród ojców pojawiają się takie, jak oficer w wojsku, informatyk, prawnik.

Kolejnym czynnikiem, który został poddany analizie, była struktura rodzin, w jakich wychowują się badani uczniowie. Niestety, ze względu na trudności w uzyskaniu tego rodzaju informacji nie udało się zebrać wystarczających danych na temat tego, czy są to rodziny pełne, czy też rodziny funkcjonujące pod opieką samotnego rodzica bądź innego opiekuna prawnego. Dlatego też poniżej przedstawiono graficzną prezentację procentowego rozkładu struktury rodzin, opartej na liczbie wychowujących się w nich dzieci.



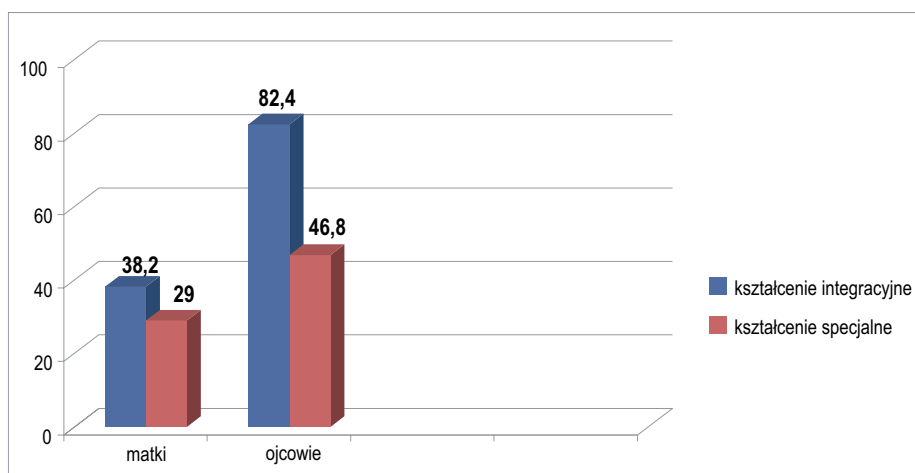
Wykres 4. Struktura rodzin badanych uczniów [%]

Źródło: Badania własne.

Przedstawione na wykresie dane wskazują na fakt, że w rodzinach uczniów niepełnosprawnych korzystających ze specjalnych instytucji edukacyjnych więcej jest rodzin wielodzietnych posiadających 4 lub więcej dzieci (blisko 50%), najmniej zaś tych, w których wychowywane jest tylko jedno dziecko (niespełna 6% rodzin) lub dwoje dzieci (30,4%). Natomiast w grupie uczniów korzystających z placówek integracyjnych sytuacja jest odwrotna, to znaczy najczęściej jest rodzin posiadających jedno (ponad 20%) lub dwoje dzieci (ponad 44%), zaś rodzin mających czworo i więcej dzieci jest niespełna 12%.

Ostatnim czynnikiem analizowanym w badaniach było posiadanie przynajmniej przez jedno z rodziców zatrudnienia, stanowiącego w miarę stabilne, podstawowe źródło dochodów rodziny. Dane na ten temat zawiera poniższy wykres.

Z danych wynika, że w grupie rodzin uczniów korzystających z różnych form kształcenia integracyjnego więcej rodziców ma pracę – ponad 38% matek i ponad



Wykres 5. Praca rodziców jako podstawowe źródło dochodów rodziny [%]

Źródło: Badania własne.

dwukrotnie więcej ojców (powyżej 82%). W grupie rodzin uczniów uczęszczających do różnych placówek kształcenia specjalnego tylko 29% matek i niespełna 47% ojców ma w miarę stabilne zatrudnienie, które może stanowić główne źródło utrzymania rodziny.

Kapitał kulturowy i niepełnosprawność – konkluzje, interpretacje, implikacje

Dokonując podsumowania przedstawionych dotychczas wyników badań realizowanych w ramach studium na temat kapitału kulturowego uczniów z niepełnosprawnością, można stwierdzić, że:

- 1) W zakresie poziomu wykształcenia rodziców w badanej grupie uczniów korzystających z integracyjnych form kształcenia około 75% matek i 60% ojców ukończyło szkołę średnią lub uzyskało dyplom wyższej uczelni, a tylko około 5% matek i mniej więcej tyle samo ojców zakończyło edukację na poziomie obowiązkowej w naszym kraju szkoły podstawowej. Pozostali rodzice legitymują się wykształceniem zasadniczym zawodowym. W grupie rodzin uczniów z placówek kształcenia specjalnego proporcje te wyglądają nieco inaczej. Wykształcenie średnie lub wyższe ma ponad połowa (53,6%) matek i niespełna jedna piąta ojców (19,6%), zaś 36,2% matek i 31,4% ojców ma zaledwie wykształcenie podstawowe. W grupie tej prawie połowa ojców (49%) legitymuje się wykształceniem zasadniczym zawodowym i tylko niespełna 4% wykształceniem wyższym.

- 2) W odniesieniu do struktury rodzin badanych uczniów blisko 65% dzieci i młodzieży z placówek o charakterze integracyjnym wychowuje się w rodzinie posiadającej jedno lub dwoje dzieci. Natomiast niespełna 12% ma troje lub więcej rodzeństwa wychowujących się razem. W grupie uczniów ze specjalnych instytucji kształcenia prawie połowa badanych (49,3%) wychowuje się w rodzinach wielodzietnych posiadających czworo i więcej dzieci, a w rodzinach z jednym lub dwojgiem dzieci żyje 36,2% badanych dzieci i młodzieży.
- 3) Posiadaniem w miarę stabilnego zatrudnienia stanowiącego podstawowe źródło dochodu i utrzymania rodziny wykazuje się znaczna część rodziców uczniów uczęszczających do różnego rodzaju placówek integracyjnych – prawie 40% matek i aż dwukrotnie więcej ojców (82,4%). W grupie uczniów korzystających ze specjalnych form kształcenia sytuacja przedstawia się nieco gorzej – stałą pracę ma tylko niespełna 30% matek i prawie 47% ojców.

Poziom wykształcenia rodziców, ich pozycja zawodowa, struktura rodziny, a także warunki materialne życia rodziny związane z posiadaniem bądź brakiem regularnego źródła dochodu (najczęściej w postaci stałego zatrudnienia) kształtują ogólny status społeczny i ekonomiczny środowiska rodzinnego, który determinuje dostęp do edukacji i warunki, w jakich ona przebiega, kreując oczekiwania i aspiracje edukacyjne dzieci i młodzieży oraz możliwości ich zaspokojenia, a więc tworząc potencjalne nierówności społeczne. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, z przedstawionych wcześniej badań wynika, że kapitał społeczny i kulturowy związany ze środowiskiem rodzinnym, w jakim wrażliwe osoby niepełnosprawne, wydaje się być niższy w grupie uczniów uczęszczających do specjalnych placówek edukacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Zjawisko to można przypuszczalnie wiązać z faktem, że rodzice (bądź opiekunowie) osób niepełnosprawnych w wieku szkolnym posiadający wyższy kapitał kulturowy przywiązują większą wagę do kwestii wykształcenia, typu szkoły oraz wiążących się z tym szans edukacyjnych ich dzieci. Uczęszczając do klasy (szkoły) integracyjnej, dziecko bądź młody człowiek nie tylko nie podlega w tak silnym stopniu procesowi stygmatyzacji, jak ma to miejsce w przypadku uczęszczania do placówki kształcenia specjalnego, ale także otrzymuje edukację wyższej jakości (przy czym, mówiąc o wyższej jakości, nie mam tutaj na myśli żadnych zobiektywizowanych kryteriów ową jakość mierzących, ale fakt, że jest to edukacja wpisana bezpośrednio w nurt dominujących wartości kulturowych, reprodukowanych w społeczeństwie przez ogólnodostępny, a więc potencjalnie dostępny dla wszystkich i stwarzający równe szanse, nurt kształcenia). Dysponujące wyższym kapitałem kulturowym dzieci mogą lepiej radzić sobie w szkole, gdyż w większym stopniu są w stanie spełnić oczekiwania i wymagania tej instytucji reprezentującej wartości i kompetencje dominujących grup społecznych. Natomiast edukacyjny dyskurs instytucji specjalnej generuje społeczno-kulturowe znaczenia,

konstruujące „niepełnosprawne” tożsamości (por. przedstawione wcześniej rezultaty badań prowadzonych w ramach pierwszego studium badawczego), konserwując i wzmacniając początkowy, często niski, kapitał kulturowy związany ze środowiskiem rodzinnym, a co za tym idzie, potęgując trudności i ograniczenia oraz kreując w rezultacie ich *habitus* jako jednostek bardziej niepełnosprawnych, niedających sobie rady w integracyjnym systemie kształcenia.

Tego rodzaju interpretacje, powstające niejako „obok” rozważań umiejscawiających kwestię specjalnej lub integracyjnej ścieżki szkolnej kariery dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w ich „naturalnych” zasobach (uwarunkowanych przede wszystkim rodzajem i stopniem głębokości danego zaburzenia leżącego u źródeł niepełnosprawności), mogą stanowić interesujący punkt odniesienia do dalszych, pogłębionych badań, które w większym wymiarze uwzględniłyby strukturalne własności samego systemu edukacji i reprodukowanego przezeń życia społecznego.

Bibliografia

- Bernstein B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Taylor&Francis, London–Bristol
- Bourdieu P. (2004), *Męska dominacja*, przeł. L. Kopciwicz, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Bourdieu P. (2005), *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądowniczej*, przeł. P. Biłos, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa
- Bourdieu P., Passeron J. (1990/2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, wstęp i red. naukowa A. Kłoskowska, PWN, Warszawa
- Bourdieu P., Wacquant L.J.D. (2001), *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, przeł. A. Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. i posłowie T. Komendant, Wydawnictwo Aletheia-Spacja, Warszawa
- Foucault M. (2000), *Porządek dyskursu*, przeł. M. Kozłowski, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria, Gdańsk
- Hałas E. (2001), *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Jacyno M. (1993), *Mikrostrukturalny aspekt Pierre’a Bourdieu koncepcji habitusu*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 17–29
- Jakubowska H. (2006), *Kapitał biologiczny jako źródło (re)konstrukcji nierówności społecznych*, [w:] *Konstrukcja czy rekonstrukcja rzeczywistości. Dylematy społecznego zaangażowania*, red. M. Korczyński i P. Pluciński, Bogucki Wydawnictwo Naukowe, Poznań
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007a), *Komunikacja, edukacja, społeczeństwo. O dyskursie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Impuls, Kraków
- Rzeźnicka-Krupa J. (2007b), *Niepełnosprawność, edukacja, dyskurs codzienny w perspektywie teorii symbolicznej przemocy*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*. Seria „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, t. 6, red. Cz. Kosakowski, A. Krause i A. Żyt, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn

- Rzeźnicka-Krupa J. (2008), *Działanie pedagogiczne jako realizacja symbolicznej przemocy*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*. Seria „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” t. 7, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski i A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko- -Mazurskiego, Olsztyn
- Zarycki T. (2008), *Kapitał kulturowy. Inteligencja w Polsce i w Rosji*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

**Cultural capital of the disabled students in special
and integrative forms of education and the problem
of meanings constructing a social inequality discourse
(Summary)**

The concept of cultural capital in the P. Bourdieu theory defines - in the most general meaning - all attributes and skills of an individual which are socially inherited and acquired during a life and which have a symbolic nature according to social and cultural perception and evaluation processes. The category is strongly connected with the signs locating individuals in the hierarchy in social space and within the specified groups. It may be understood as resources which are realized on the different levels and in the various forms as a social, economic, language and cultural capital.

In this paper the results of two empirical studies (using quantitative and qualitative methodology) on some elements generating the cultural capital of disabled students attending the different forms of education are presented. The research was conducted in some special and integrative educational institutions in three cities in Poland.

Anna Zamkowska

Politechnika Radomska

Samoocena uczniów niepełnosprawnych intelektualnie

Wprowadzenie

Trzonem osobowości człowieka jest jego obraz samego siebie. W psychologii poznawczej do nazywania tego składnika osobowości używa się wielu określeń, takich jak: obraz własnej osoby, wiedza o sobie i samowiedza (Kozielecki 1981). Samoocena, obok samoopisu i standardów osobistych, jest traktowana jako jeden z elementów samowiedzy. Józef Kozielecki przez samooceny (*self-evaluation, self-estimate*) rozumie sądy wartościujące, dotyczące „specyficznych cech człowieka, takich jak: właściwości fizyczne (wygląd, zdrowie), cechy osobowości (zdolności twórcze, dojrzałość emocjonalna, struktura motywacji), stosunki z innymi ludźmi (miejsce w rodzinie, atrakcyjność społeczna)” (Kozielecki 1981, s. 76). Z kolei R. Kościelak (1996) definiuje samoocenę (samowiedzę) jako zespół różnorodnych sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości.

Samoocena jest uważana przez psychologów za ważny mechanizm regulacyjny, gdyż jako wewnętrzny system odniesienia określa to, czego, człowiek jest gotów się podjąć, a czego odmówić, na co się zdecyduje, a czego będzie się obawiał. Ten wewnętrzny system odniesienia jest podstawą określenia poziomu wymagań, tzn. warunkuje stawianie przed sobą takich zadań, do realizacji których, w swoim przekonaniu, jest się zdolnym. Ocena siebie samego pozwala zatem człowiekowi na dopasowanie sił do zadań i wymogów otoczenia, aby w ten sposób określić swoje cele (Kulas 1983).

Wpływ samooceny na postępowanie jednostki można uznać za wielostronny. Samoocena wyznacza sposób funkcjonowania człowieka w różnych rolach społecznych, a także stanowi jeden z najbardziej istotnych czynników determinujących jego związki z grupą. Od tego bowiem, jak człowiek ocenia samego siebie, zależy charakter jego relacji z innymi ludźmi oraz efektywność jego funkcjonowania społecznego (Kulas 1983).

Samoocena stanowi ważny mechanizm regulacyjny zarówno w przypadku jednostek sprawnych, jak i niepełnosprawnych, w tym niepełnosprawnych intelektualnie. Niniejszy artykuł jest przeglądem badań dotyczących samooceny uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, prezentowanych w literaturze polskiej i zagranicznej, w aspekcie jej rozwoju, a także samoocen częściowych w zakresie osiągnięć szkolnych i funkcjonowania społecznego oraz samooceny globalnej. W artykule pominięto charakterystykę rodzajów samooceny, gdyż jest ona szeroko omawiana w literaturze (Reykowski 1966, 1970, 1982; Tyszkowa 1972; Niebrzydowski 1976, 1995; Kulas 1983).

Rozwój samooceny u dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Samoocena nie jest cechą wrodzoną, ale kształtowaną szczególnie intensywnie w okresie dzieciństwa i młodości. Dopiero w okresie dorastania dochodzi do powstania samooceny adekwatnej (Niebrzydowski 1976). U dziecka samoocena jest z natury rzeczy znacznie mniej ustrukturalizowana i adekwatna, a tym samym bardziej niestała niż u osoby dorosłej (Żmudzka 2003).

Józef Kozielecki (1981) w rozwoju samowiedzy dzieci i młodzieży wyróżnia następujące trzy stadia:

- wiedzy elementarnej (od 0 do 3–4 lat),
- samowiedzy zróżnicowanej (od 4 do 11–12 lat),
- samowiedzy dojrzałej (od 12 do 24 lat).

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym znajdują się w stadium samowiedzy zróżnicowanej, które obejmuje kształtowanie się pierwszych samoocen i standardów osobistych. Dzieci w wieku przedszkolnym nie są w stanie dokonać samooceny, a ich obraz samego siebie jest ściśle związany z oceną dorosłych. W okresie wczesnoszkolnym podstawą wiedzy o sobie są opinie innych, szczególnie osób znaczących i kontakty interpersonalne z rówieśnikami umożliwiające dokonanie porównań społecznych. Opinie formułowane przez dziecko są najczęściej odwzorowaniem tego, co mówią o nim rodzice, nauczyciele i koleżdy (Kozielecki 1981). Niekiedy etykiety nadawane dzieciom mają znaczący i długotrwały wpływ na kształtowanie się obrazu własnej osoby i mogą przyczynić się do powstawania ich niskiej bądź nieadekwatnej samooceny. Dzieci zyskują wiedzę o sobie także poprzez porównywanie swoich możliwości z rówieśnikami w trakcie wspólnych zabaw i innych zajęć. Z chwilą pójścia do szkoły następuje ponadto treściowe wzbogacenie obrazu samego siebie o te cechy, które określają stosunek ucznia do jego obowiązków szkolnych i zapewniają mu odpowiednią pozycję w klasie. Istotnego znaczenia w tym okresie nabierają takie cechy, jak: obowiązkowość, staranność, umiłowanie zdobywanej wiedzy i posłuszeństwo. W miarę rozwoju samodzielności myślenia i działania, samoocena oraz świadomość samego siebie uniezależniają się coraz bardziej od oceny dorosłych (Barłóg 2001).

U dzieci normalnie rozwijających się ważne zmiany w rozwoju samooceny zachodzą przed rozpoczęciem klasy drugiej lub trzeciej. Dziecko nabywa w tym okresie dwie ważne umiejętności: umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji o samym sobie oraz umiejętność dokonywania normatywnej oceny swoich możliwości. Te ważne kroki w rozwoju pozwalają na kształtowanie samooceny w coraz większym stopniu w oparciu o czynniki obiektywne, np. osiągnięcia szkolne, a szczególnie w oparciu o gromadzone doświadczenia dotyczące swoich osiągnięć i możliwości. Te dwie umiejętności przyczyniają się też w znacznym stopniu do obniżania samooceny w zakresie kompetencji szkolnych na etapie szkoły podstawowej. W odróżnieniu od pierwszych lat nauki w szkole, starsze dzieci nie postrzegają już wykonania zadań łatwych jako przejawu wysokich możliwości, ale w ocenie swoich kompetencji biorą pod uwagę wiele źródeł informacji, a szczególnie porównanie siebie z rówieśnikami z klasy (Bear i in. 1998).

Dzieci z upośledzeniem umysłowym ze względu na opóźnienia rozwojowe później przechodzą poszczególne etapy kształtowania samooceny. Zdaniem D.W. Evansa (2001) pojęcie Ja u dzieci upośledzonych umysłowo w średnim wieku szkolnym jest podobne jak u młodszych dzieci pełnosprawnych, zarówno pod względem treści, jak i struktury. W związku z tym dzieci niepełnosprawne intelektualnie nawet skonfrontowane z niskimi osiągnięciami mogą zachować pozytywną ocenę swoich możliwości dłużej niż ich pełnosprawni rówieśnicy. Wydaje się, że dzieci upośledzone w wieku szkolnym, podobnie jak młodsze dzieci pełnosprawne, nie są w stanie ocenić trafnie swoich umiejętności i nie różnicują różnych aspektów Ja. Potwierdzają to badania prowadzone przez Fine i Caldwell (1967, za: Evans 2001, s. 324), w których porównywano ocenę tych dzieci dokonaną przez nie same, ich nauczycieli i rówieśników. Samoopisy uczniów niepełnosprawnych były wyraźnie lepsze niż oceny nauczycieli. Dawały one nietrafny, zawyżony i nierealistyczny obraz Ja uczniów z upośledzeniem, co jest zbliżone do charakterystyki stosowanej wobec opisu młodszych dzieci pełnosprawnych i podtrzymuje tezę o podobnym przebiegu rozwoju pojęcia Ja u przedstawicieli obu tych grup. Zawyżanie własnych kompetencji jest zatem cechą poznawczą dzieci w stadium myślenia przedoperacyjnego, niezależnie od ich wieku.

Zmiany w sposobie kształtowania samooceny zachodzą w kontekście środowiska, początkowo głównie rodzinnego, a później rówieśniczego i szkolnego (Bear i in. 1998). Tezę o podobnym przebiegu rozwoju własnego Ja i znaczącym wpływie wczesnych doświadczeń płynących ze środowiska na kształtowanie samooceny potwierdzają m.in. badania prowadzone przez E. Zigler i R.M. Hodapp (1986, za: Evans 2001, s. 43) wśród dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Wyniki tych badań wskazują na to, że poczucie niesprawności intelektualnej, powtarzające się porażki oraz długotrwałe napiętowanie stanowią czynniki ryzyka powstania u badanych niskiego poczucia skuteczności i niskiej samooceny. Infor-

macje zwrotne otrzymywane w środowisku mogą także wpływać na powstawanie pozytywnego obrazu samego siebie, np. jeśli uczeń otrzymuje często ze strony nauczyciela pozytywne informacje zwrotne, może to prowadzić do zawyżonej samooceny (Bear, Minke 1996).

Podobieństwa pomiędzy uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi intelektualnie istnieją także w zakresie uwarunkowań samooceny. Z badań prowadzonych przez S. Vaughn, B. Elbaum i J.S. Schumm (1996) wynika, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym, podobnie jak dzieci pełnosprawnych, jest uwarunkowana takimi czynnikami, jak: wygląd zewnętrzny, przyjaźń oraz globalne poczucie własnej wartości.

Większość współczesnych badań dotyczyła zarówno samooceny globalnej, jak i poszczególnych aspektów samooceny częściowej osób upośledzonych umysłowo w odniesieniu do takich zmiennych, jak wiek, płeć i forma kształcenia. Przeglądu ich wyników dokonali G.G. Bear i in. (2002), analizując 61 badań z lat 1986–2000 oraz S. Zelek (2004), analizując 30 badań prowadzonych w latach 1987–2002. Poniższa charakterystyka jest oparta zarówno na wynikach tych analiz, jak i innych doniesieniach polskich i zagranicznych.

Samocena w dziedzinie osiągnięć szkolnych

Zarówno G.G. Bear i in., jak i S. Zeleke na podstawie analiz wyników badań porównawczych podłużnych i przekrojowych uznali, że samooceny uczniów pełnosprawnych w dziedzinie osiągnięć szkolnych były na ogół istotnie wyższe niż ich niepełnosprawnych intelektualnie rówieśników. Nie wykazano ponadto różnic w tym zakresie w zależności od płci i wieku badanych. Rezultaty te potwierdzają badania prowadzone przez B. Priel i T. Leshem (1990), G.G. Bear i in. (1998), P.J. Stanovitch i in. (1998), A. Clever i in. (1992), J.F. Carlisle i V. Chang (1996) oraz C. Cambra i N. Silvestre (2003). Jedynie wyniki dwóch badań nie są zgodne z powyższymi wnioskami. Są to badania uczniów klas trzecich, prowadzone przez G.G. Bear i K.M. Minke (1996), w których zarówno uczniowie z upośledzeniem umysłowym, jak i pełnosprawni wypowiadali się pozytywnie o swoich osiągnięciach szkolnych. Ich samoocena była oparta na zwrotnych informacjach uzyskiwanych od nauczycieli na temat ich postępów. Natomiast S. Vaughn i jego współpracownicy (1992, za: Zelek 2004) na podstawie badań podłużnych prowadzonych od przedszkola do czwartej klasy szkoły podstawowej nie wykryli istotnych różnic w zakresie samooceny pomiędzy grupami dzieci niepełnosprawnych intelektualnie a uczniami z niskimi, przeciętnymi i wysokimi osiągnięciami w nauce.

Kolejną zmienną braną pod uwagę była forma kształcenia. W przypadku analiz porównawczych prowadzonych przez S. Zelek (2004) stwierdzono, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym kształceni w klasach inkluzyjnych i uczniowie odbywający część zajęć poza klasą inkluzyjną (model *resorce room*) wykazywali

istotnie niższy poziom samooceny w zakresie osiągnięć szkolnych niż uczniowie kształceni w klasach specjalnych. Zawyżony poziom samooceny uczniów klas specjalnych może zostać wyjaśniony na podstawie teorii społecznego porównywania się. Zakłada ona, że uczniowie z klas specjalnych, porównując się z innymi uczniami ze swoich klas, stwierdzają, że są na wyższym poziomie niż oni, co prowadzi do ich wyższej samooceny.

Przykładem badań, które potwierdzają powyższą tezę, są badania prowadzone przez M.J. Renick i S. Harter (1989). Autorzy ci porównywali samoocenę uczniów z upośledzeniem umysłowym z klas 3 do 8, stwierdzając, że wraz z wiekiem istotnie obniżał się poziom samooceny uczniów kształconych w klasach inkluzywnych, podczas gdy takiej tendencji nie wykryto w przypadku uczniów klas specjalnych. Podobnie R. Butler i D. Marinov-Glassman (1994) sugerują, że u uczniów z upośledzeniem umysłowym samoocena kształtuje się w odniesieniu do grupy porównawczej dopiero wówczas, gdy społeczne porównywanie się staje się głównym źródłem samooceny, czyli dopiero w klasie piątej, tzn. później niż u dzieci pełnosprawnych. Właśnie w tym wieku najbardziej korzystnie przedstawiała się samoocena badanych przez te autorki uczniów szkół specjalnych, dla których istotną grupą odniesienia były osoby najbardziej do nich podobne. Natomiast samoocena uczniów uczęszczających do klas specjalnych była w tym czasie relatywnie niska, gdyż ich grupę odniesienia stanowili uczniowie pełnosprawni, w porównaniu z którymi ci pierwsi wykazywali znacznie mniejsze możliwości.

Anne Jordan i Paul Stanovich (2001) wykryły ponadto, że nauczyciele mający poczucie odpowiedzialności za osiągnięcia wszystkich uczniów ze swojej klasy częściej nawiązywali z nimi interakcje i były to relacje na wyższym poziomie zaangażowania poznawczego. Uczniowie uczęszczający do klas prowadzonych przez tych nauczycieli osiągnęli wyższe wyniki w zakresie samooceny.

Z kolei wyniki analiz prowadzonych przez G.G. Bear i in. (2002) nie wykazały istotnego zróżnicowania samooceny w zależności od formy kształcenia. Autorzy stwierdzili, że jedynie pobieżna analiza prowadzi do takich wniosków, w rzeczywistości jednak wyniki badań są zbyt zróżnicowane, by mogły prowadzić do jednoznacznych rozstrzygnięć w tej kwestii. Powodem niejednoznaczności wyników może być znaczne zróżnicowanie poziomu osiągnięć szkolnych uczniów klas specjalnych, w których uczą się najczęściej dzieci z poważniejszymi zaburzeniami. Bear i in. (2002) stwierdzili ponadto, że w wielu analizowanych przez nich badaniach uczniowie z upośledzeniem umysłowym mieli raczej tendencje do porównywania się z uczniami pełnosprawnymi niż ze swoimi kolegami z klas specjalnych. Brak wpływu grupy porównawczej na samoocenę uczniów wykazały badania uczniów z upośledzeniem umysłowym z klas trzecich i czwartych prowadzone przez D.S. Smith i R.J. Nagle (1995).

Samooceńa w dziedzinie funkcjonowania społecznego

Badania prowadzone od lat siedemdziesiątych wykazały, że uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną są, głównie w ocenie innych, narażeni na większe ryzyko deficytów funkcjonowania społecznego niż ich pełnosprawni rówieśnicy (Bear i in. 2002; Zelek 2004). Jednakże wyniki studiów porównawczych dotyczących ich samooceny w zakresie funkcjonowania społecznego nie są ze sobą zbieżne. Część badań dowiodła, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie przejawiają w tym zakresie niższą samoocenę niż ich pełnosprawni rówieśnicy (La Greca, Stone 1990; Bear i in. 1991; Clever i in. 1992; Cambra, Silvestre 2003; Smith, Nagle 1995). W przeciwieństwie do nich inne badania nie potwierdziły występowania istotnych różnic pomiędzy tymi grupami (m.in. Priel, Leshem 1990).

Inne badania prowadzone w homogenicznych grupach uczniów z upośledzeniem umysłowym wykazały zróżnicowania w obrębie tej grupy, tzn. że nie wszyscy z nich mają samoocenę niższą niż ich rówieśnicy o normalnych osiągnięciach. Durrant i in. (1990) dowiedli, że chociaż społeczna samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym, którzy wykazywali zaburzenia zachowania, była niższa niż ich rówieśników o normalnych osiągnięciach, to nie wykazano takiej relacji w stosunku do uczniów z upośledzeniem bez zaburzeń zachowania. Także W. Tabassam i J. Grainger (2002) udowodnili, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym i ADHD wykazywali niższą samoocenę w zakresie akceptacji rówieśniczej.

Tak duża rozbieżność w wynikach badań nad samooceną w zakresie funkcjonowania społecznego w porównaniu z jednorodnymi wynikami w zakresie osiągnięć szkolnych, zdaniem T. Bryan i in. (2004), może wynikać z kilku powodów. Po pierwsze, może być ona wynikiem deficytów w zakresie spostrzegania społecznego, wskutek których dziecko nie ocenia adekwatnie swoich kompetencji społecznych i zachowuje zbyt wysoką ocenę samego siebie. Po drugie, jeśli dziecko z upośledzeniem umysłowym ma chociaż jednego przyjaciela, może uznać siebie za społecznie kompetentnego, nawet jeśli jego pozycja społeczna jest niska. Ponadto w atmosferze braku wyśmiewania czy zastraszania jego pozycja społeczna według kryterium kompetencji społecznych może być rzeczywiście wyższa niż pozycja ustalana na podstawie kryterium osiągnięć szkolnych.

Samooceńa globalna

Podobnie jak w przypadku samooceny funkcjonowania społecznego badania dotyczące globalnej samooceny uczniów z upośledzeniem umysłowym nie pozwalają na wysunięcie jednoznacznych wniosków (Bear i in. 2002; Zelek 2004). Niektóre badania wskazują na ich istotnie niższą samoocenę w porównaniu z rówieśnikami o normalnych osiągnięciach (La Greca, Stone 1990; Beltempo, Achille

1990; Cambra, Silvestre 2003; Bear i in. 1991), inne zaś na brak istotnej różnicy pomiędzy tymi grupami (Kistner i in. 1987; Clever i in. 1992; Smith, Nagle 1995). Także badania porównujące uczniów z upośledzeniem umysłowym i o różnych osiągnięciach w nauce nie przyniosły jednoznacznych wyników. Jedni autorzy twierdzą, że uczniowie niepełnosprawni mają wyższą samoocenę globalną niż uczniowie o normalnych osiągnięciach (La Greca, Stone 1990), inni nie potwierdzają istotności tych różnic w porównaniu z uczniami zarówno o normalnych (Clever i in. 1992), jak i wysokich osiągnięciach w nauce (Vaughn i in. 1996; Zelek 2004). Z kolei J.T.A. Bakker i in. (2007) na podstawie badań stwierdzili, że uczniowie z upośledzeniem umysłowym mieli niższą samoocenę niż uczniowie z trudnościami w uczeniu się. Dotyczyło to głównie dziewcząt.

Nie wykryto istotnej różnicy w zakresie samooceny w zależności od wieku uczniów (m.in. Cosden i in. 1999, za: Zelek 2004).

Natomiast, biorąc pod uwagę formę kształcenia, wyniki badań prowadzą zasadniczo do dwóch wniosków. Po pierwsze, wskazują one na to, że uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do szkoły wraz z pełnosprawnymi rówieśnikami cechuje niższa samoocena i samoakceptacja w porównaniu z uczniami szkół specjalnych (Barłóg 2001). Samoocena tych drugich jest najczęściej nieadekwatna, zawyżona i stabilna, wyższa u chłopców niż u dziewcząt (Kościelak 1987; Janiszewska-Nieścioruk 2002). Także badania uczniów z upośledzeniem umysłowym klas trzecich uczęszczających do klas specjalnych i do szkół specjalnych wykazały stosunkowo pozytywną samoocenę w przypadku obu grup (Butler, Marinov-Glassman 1994).

Ponadto z badań M.J. Renick i S. Harter (1989) wynika, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym kształconych w klasach specjalnych utrzymywała się na względnie stałym poziomie, podczas gdy kształconych w klasach integracyjnych obniżała się wraz z przechodzeniem do wyższych klas, co może być wyjaśnione nakładaniem się negatywnych doświadczeń w zakresie osiągnięć szkolnych i możliwością porównania ich z osiągnięciami pełnosprawnych kolegów z klasy.

Z kolei badania J.T.A. Bakker i A.M.T. Bosman (2003) wskazują na to, że uczniowie o niskich osiągnięciach w nauce, kształceni w klasie ogólnodostępnej mieli podobny poziom samooceny i byli tak samo akceptowani niezależnie od tego, czy otrzymywali specjalną pomoc, czy nie. Ponadto poziom akceptacji i samooceny uczniów ze szkół specjalnych był nieco wyższy niż w przypadku uczniów o niskich osiągnięciach ze szkół ogólnodostępnych.

Natomiast M. Żmudzka (2003) prowadziła badania porównawcze w zakresie samoocen uczniów z upośledzeniem umysłowym klas trzecich specjalnych i integracyjnych w zakresie różnych kategorii. Autorka stwierdziła, że średni poziom samoocen uczniów klas specjalnych jest wysoki i zróżnicowany w poszczególnych kategoriach. Uczniowie wyżej oceniają swoją sprawność fizyczną, wygląd

zewnątrzny, sprawność intelektualną i zachowanie niż popularność w grupie, co wiąże się z trudnością formułowania samooceny dotyczącej kontaktów z rówieśnikami. Poziom samoocen uzyskanych przez uczniów klas integracyjnych jest niższy niż uczniów klas specjalnych, a podobieństwo dotyczy jedynie ich treści. Uczniowie oceniają najwyżej wygląd zewnętrzny i sprawność fizyczną, następnie zachowanie, a najniżej sprawność intelektualną i popularność w grupie. Dzieci z klas specjalnych wykazują samoocenę stabilną we wszystkich kategoriach, w większości przypadków jest ona nieadekwatna i zawyżona, co dotyczy głównie takich kategorii, jak: popularność w grupie i sprawność intelektualna. Z kolei uczniowie klas integracyjnych mają samoocenę zmienną i zróżnicowaną w zależności od kategorii. Uczniowie o samoocenie zawyżonej najwyżej oceniali sprawność fizyczną, wygląd zewnętrzny i zachowanie, a uczniowie o zaniżonej samoocenie najniżej oceniali swoją pozycję społeczną i sprawność intelektualną.

Zdaniem P. Kurtka (2005) wysoki poziom samooceny sugeruje potrzebę aprobaty społecznej lub zaburzenia poczucia własnej wartości, zredukowane poprzez przecenianie siebie. Wskazuje także na potrzebę adekwatnego obrazu siebie poprzez odpowiednie kształtowanie pozytywnych aspektów struktury „ja”. Istnieje jednakże niebezpieczeństwo, że z powodu osłabionego krytycyzmu i dużej sugestywności nawet przypadkowy sukces może spowodować nieuzasadniony wzrost samooceny (Żmudzka 2003). Zawyżona samoocena i wysoka samoakceptacja stanowią ponadto wewnętrzną przeszkodę w rozwijaniu mechanizmów samodoskonalenia, co utrudnia rozumienie oczekiwań i wymagań stawianych przez otoczenie (Pilecka 2001).

Drugi wniosek wynikający z badań porównawczych nad samooceną uczniów niepełnosprawnych intelektualnie i pełnosprawnych wskazuje z kolei na korzyści wynikające z inkluzji w postaci podniesienia poziomu samooceny uczniów niepełnosprawnych, bez wnikania jednakże w jej adekwatność. Badania nad samooceną przeprowadzone przez S. Vaughn i in. (1996) w klasach inkluzyjnych wskazywały na to, że uczniowie niepełnosprawni intelektualnie przejawiali istotnie niższy od pozostałych grup uczniów (osiągających niskie, przeciętne i wysokie wyniki w nauce) poziom samooceny szkolnej. Zdaniem nauczycieli i pedagogów specjalnych sukces kształcenia inkluzyjnego polegał na wzroście samooceny tych uczniów, natomiast zdaniem uczniów upośledzonych poziom ich samooceny nie uległ zmianie. Podobne wyniki uzyskali J. Wiener i Ch. Tardif (2004), twierdząc, że samoocena uczniów z upośledzeniem umysłowym w dziedzinie umiejętności szkolnych była wyższa u uczniów wspieranych w klasie przez nauczyciela niż u tych, którzy okresowo musieli opuścić swoją klasę i udać się na dodatkowe zajęcia ze specjalistą.

Także J. Beltempo i P.A. Achille (1990), badając samoocenę uczniów z upośledzeniem umysłowym w różnym stopniu, włączonych do klas ogólnodostępnych,

stwierdzili, że forma kształcenia ma znaczący wpływ na samoocenę. Zarówno uczniowie uczęszczający do klas specjalnych (w których spędzali ponad 70% czasu w tygodniu), jak i uczniowie kształceni w całkowitej inkluzji przez cały rok trwania eksperymentu wykazywali niską samoocenę, przy czym samoocena uczniów uczęszczających do klas specjalnych była nieco niższa. Natomiast uczniowie częściowo włączeni do klas ogólnodostępnych (do 30% czasu w tygodniu) od początku do końca pierwszego roku nauki wykazywali samoocenę wysoką. Zdaniem autorów dla samooceny korzystna jest zatem forma, w jakiej uczniowie rozpoznani jako posiadający specjalne potrzeby edukacyjne korzystają z zajęć specjalistycznych, ale są też zintegrowani z klasą ogólnodostępną, w której mogą porównywać się z adekwatną grupą odniesienia.

Jednak zróżnicowanie wyników badanych grup uczniów może wynikać także z kilku innych powodów. Po pierwsze, pomimo że wszyscy badani uczniowie byli zidentyfikowani przez szkolnego psychologa jako upośledzeni umysłowo, w doborze uczniów do różnych form kształcenia decydenci mogli kierować się czynnikami związanymi ze społecznym przystosowaniem dziecka i włączać do klas ogólnodostępnych uczniów najlepiej przystosowanych. Ponadto u bardziej zaburzonych uczniów kształconych w klasach specjalnych może znacznie trudniej przebiegać proces kształtowania się samooceny. Po drugie, niska samoocena może też wynikać z samego faktu kształcenia w klasie specjalnej, o czym dziecko dowiaduje się kilka miesięcy przed rozpoczęciem nauki w tej klasie, co z kolei działa zgodnie z efektem samospełniającego się proroctwa. Wyniki sugerują ponadto, że forma kształcenia różnicuje samoocenę jedynie w przypadku dziewcząt, gdyż od nich najczęściej oczekuje się bardziej poprawnego zachowania i wyższych osiągnięć w nauce.

Zakończenie

Zaprezentowana powyżej analiza wyników badań wskazuje na to, że rozwój samooceny uczniów z niepełnosprawnością intelektualną przebiega według takich samych etapów jak u dzieci pełnosprawnych, ale jest w stosunku do niego opóźniony. Uczniowie niepełnosprawni wykazują zatem dłużej brak umiejętności dokonywania samooceny w oparciu o porównywanie siebie z rówieśnikami z otoczenia. Ich samoocena jest najczęściej nieadekwatna, zawyżona i stabilna. Dotyczy to zwłaszcza uczniów szkół specjalnych. Natomiast w przypadku uczniów klas inkluzyjnych samoocena ulega zmianie. Proces jej rozwoju następuje bowiem w warunkach umożliwiających dokonywanie adekwatnych porównań z grupą odniesienia. Samoocena uczniów klas inkluzyjnych obniża się z wiekiem, stając się przy tym bardziej adekwatną, co wydaje się być zjawiskiem korzystnym dla ich rozwoju.

Jednak niska samoocena wydaje się przeczyć skuteczności działań inkluzyjnych. Wysiłki nauczycieli tych klas zmierzają zatem w kierunku podwyższenia samooceny uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, co, jak relacjonują badania, wydaje się osiągać zamierzony efekt. Czy jednak samo podwyższenie samooceny jest zawsze korzystne dla rozwoju i społecznego funkcjonowania tych uczniów? Z jednej strony wydaje się, że tak, gdyż może prowadzić do kształtowania poczucia pewności siebie, większej śmiałości w nawiązywaniu relacji społecznych, podejmowaniu nowych zadań. Z drugiej strony jednak należałoby się zgodzić z B. Elbaum i S. Vaughn (2003), że nieadekwatnie wysoka samoocena jest niekorzystna dla społecznego funkcjonowania uczniów. Może bowiem prowadzić do zachowań bezkrytycznych i nie motywuje do zmian. Uczniowie z zawyżoną samooceną przejawiają częściej zachowania nieakceptowane społecznie niż uczniowie z samooceną adekwatną. Celem podejmowanych przez nauczycieli działań powinno być zatem nie samo podwyższenie samooceny, ale raczej pomoc w rozwoju samooceny adekwatnej, ale pozytywnej.

Bibliografia

- Bakker J.T.A., Bosman A.M.T. (2003), *Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education*, „Learning Disability Quarterly”, No 26
- Bakker J.T.A., Denessen E., Bosman A.M.T., Krijger E.-M., Bouts L. (2007), *Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes*, „Learning Disability Quarterly”, No 30(1)
- Barlóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów
- Bear G.G., Clever A., Proctor W.A. (1991), *Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes*, „The Journal of Special Education”, No 24(4)
- Bear G.G., Minke K.M. (1996), *Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD*, „Learning Disability Quarterly”, No 19(1)
- Bear G.G., Minke K.M., Griffin S.M., Deemer S.A. (1998), *Achievement-related perceptions of children learning disabilities and normal achievement: group and developmental differences*, „The Journal of Learning Disabilities”, No 31(1)
- Bear G.G., Minke K.M., Manning M.A. (2002), *Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, „School Psychology Review”, No 31(3)
- Beltempo J., Achille P.A. (1990), *The effects of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities*, „Child Study Journal”, No 20(2)
- Bryan T., Burstein K., Ergul C. (2004), *The social-emotional side of learning disabilities: a science-based presentation of the state of the art*, „Learning Disability Quarterly”, No 27
- Butler R., Marinov-Glassman D. (1994), *The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 27(5)
- Cambra C., Silvestre N. (2003), *Students with special educational needs in the inclusive classroom: social integration and self-concept*, „European Journal of Special Needs Education”, No 18(2)

- Carlisle J.F., Chang V. (1996), *Evaluation of academic capabilities in science by students with and without learning disabilities and their teachers*, „Journal of Special Education”, No 30(1)
- Clever A., Bear G., Juvonen J. (1992), *Discrepancies between competence and importance in self-perceptions of children in integrated classes*, „Journal of Special Education”, No 26(2)
- Durrant J.E., Cunningham C.E., Voelker S. (1990), *Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children*, „Journal of Educational Psychology”, No 82(4)
- Elbaum B., Vaughn S. (2003), *For Which Students with Learning Disabilities Are Self-Concept Interventions Effective?* „Journal of Learning Disabilities”, No 36(2)
- Evans D.W. (2001), *Rozwój pojęcia Ja u dzieci z upośledzeniem umysłowym: czynniki organizmiczne i kontekstualne*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 4
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2002), *Samoocena dzieci lekko niepełnosprawnych intelektualnie*, „Szkoła Specjalna”, nr 1
- Jordan A., Stanovich P. (2001), *Patterns of Teacher-Student Interaction in Inclusive Elementary Classrooms and Correlates with Student Self-Concept*, „International Journal of Disability, Development and Education”, No 48(1)
- Kistner J., Haskett M., White K., Robbins F. (1987), *Perceived competence and self-worth of LD and normally achieving students*, „Learning Disability Quarterly”, No 10(1)
- Kościelak R. (1996), *Funkcjonowanie psychospołeczne osób niepełnosprawnych umysłowo*, WSiP, Warszawa
- Kościelak R. (1987), *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*, PWN, Warszawa
- Kulas H. (1983), *Mechanizm funkcjonowania samooceny*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4
- Kurtek P. (2005), *Radzenie sobie osób z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia w sytuacjach trudnych – przegląd badań*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek, Wydawnictwo AŚ, Kielce
- La Greca A.M., Stone W.L. (1990), *LD status and achievement: confounding variables in the study of children's social status, self-esteem, and behavioral functioning*, „Journal of Learning Disabilities”, No 23(8)
- Niebrzydowski L. (1976), *O poznaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa
- Niebrzydowski L. (1995), *Psychologia wychowawcza i społeczna*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra
- Pilecka W. (2001), *Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, [w:] *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*, red. J.W. Pileccy, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Priel B., Leshem T. (1990), *Self-perceptions of first- and second-grade children with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 23(10)
- Renick M.J., Harter S. (1989), *Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students*, „Journal of Educational Psychology”, No 81(4)
- Reykowski J. (1966), *Ocena i samoocena*, „Wychowanie”, nr 8
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Reykowski J. (1982), *Z zagadnień psychologii motywacji*, PWN, Warszawa

- Smith D.S., Nagle R.J. (1995), *Self-perceptions and social comparisons among children with LD*. „Journal of Learning Disabilities”, No 28(6)
- Stanovitch P.J., Jordan A., Perot J. (1998), *Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms*, „Remedial and Special Education”, No 19(2)
- Tabassam W., Grainger J. (2002), *Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder*, „Learning Disability Quarterly”, No 25(2)
- Tyszkowa M. (1972), *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa
- Wiener J., Tardif Ch.Y. (2004), *Social and Emotional Functioning of Children with Learning Disabilities: Does Special Education Placement Make a Difference?*, „Learning Disabilities Research & Practice”, No 19(1)
- Vaughn S., Elbaum B.E., Schumm J.S. (1996), *The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities*, „Journal of Learning Disabilities”, No 29(6)
- Zelek S. (2004), *Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review*, „European Journal of Special Needs Education”, No 19(2)
- Żmudzka M. (2003), *Samoocena dzieci niepełnosprawnych intelektualnie uczęszczających do klas integracyjnych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną. Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Impuls, Kraków

Self-assessment of students with intellectual disabilities (Summary)

The purpose of this paper is to review recent studies, presented in Polish and foreign literature, that investigate self-assessment of pupils with intellectual disabilities. The studies deal with specificity of self-assessment development and the characteristics of academic, social and general self-assessment of these pupils. The results of the research indicated that self-assessment of special school students are usually inadequate, too high and stable; whereas self-assessment of intellectually disabled students of inclusive classes decrease in time and become more adequate. Since the overly high self-assessment is unhelpful for social functioning of students, it is suggested that support be provided for the development of adequate, but positive self-assessment.

Jarosław Bąbka

W poszukiwaniu nowych wyznaczników społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych

Wprowadzenie

U podstaw rozważań dotyczących wyznaczników społecznej integracji znajduje się wizja społeczeństwa oraz miejsce, jakie w nim zajmują osoby niepełnosprawne oraz pełnosprawne. Chodzi o to, na ile obie grupy będą obcowały z sobą w sytuacjach egzystencjalnych na zasadach współzależności i współpracy, a na ile będą funkcjonowały obok siebie z różnym stopniem poszanowania prawa do respektowania własnej odrębności. Integracja to wspólnota wartości, norm, dążeń i działań. Henry Armond Giroux (1994, s. 413–434) i Zygmunt Bauman (2006, s. 260–308), znawcy problematyki współczesnego świata, uważają, że pomiędzy członkami społeczeństwa coraz częściej zaznaczają się różnice pod względem wartości, norm, dążeń itp. Może to im utrudniać akceptację tych samych wartości i norm, a tym samym osłabiać poczucie wspólnoty oraz społecznej integracji. Wynika z tego, że wspólnota wartości i norm jest istotną, ale nie jedyną kategorią, na podstawie której można wnioskować o integracji społecznej. Przegląd naukowego dorobku pozwala ukazać kategorie pojęciowe wykorzystane w badaniach dotyczących społecznej integracji, którą ujmowano w trzech aspektach: jako nurt przemian społecznych, system kształcenia oraz rodzaj relacji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. W opracowaniu przyjęto, że współpraca odpowiada typowi integracji funkcjonalnej, wyróżnionej przez W.S. Landeckera (za: Turowski 2001, s. 130–132) i może stanowić wskaźnik integracji społecznej wart naukowych poszukiwań. Zaprezentowany kierunek myślenia wpisuje się w wyzwanie współczesnej pedagogiki specjalnej. Zdaniem M. Chodkowskiej (1999, s. 38) są potrzebne badania dotyczące integracji funkcjonalnej pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Na gruncie pedagogiki specjalnej problem integracji funkcjonalnej nie był podejmowany. Tym bardziej w dobie kryzysu wartości i relacji międzyludzkich istnieje potrzeba podkreślenia znaczenia istoty

współzależności pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi, współuczestnictwa, współdecydowania oraz współpracy w wielu dziedzinach życia. Władysław Dykciak podkreślał, że integracja społeczna jest „ideologią partnerskiego współuczestnictwa i współdziałania «wszystkich dla wszystkich»”.

Niniejszy tekst należy traktować jedynie jako przyczynek do poszukiwania nowych sposobów myślenia o zagadnieniu społecznej integracji, które ciągle jest aktualne. Dopełnienie rozważań stanowi egzemplifikacja dwóch analiz materiału obserwacyjnego dotyczącego współpracy uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych w sytuacji zadaniowej. Przykład udanej i nieudanej współpracy wśród uczniów świadczy o tym, że w szkołach realizujących ideę społecznej integracji warto położyć nacisk na uczenie wychowanków współpracy. Tacy autorzy, jak M. Deutch (2005, s. 21-40), R.M. Gillies (2007, s. 29-40) oraz R. Slavin (1983, s. 89-101), uważają, że doświadczanie przez ludzi współzależności i współpracy sprzyja okazywaniu sobie pomocy, sympatii, komunikowaniu się, co prowadzi do wzrostu między nimi spójności w grupie, a tym samym społecznej integracji.

Wybrane aspekty społecznej integracji w polskiej literaturze przedmiotu

Rozwój idei integracji niepełnosprawnych oraz pełnosprawnych w Polsce w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych minionego stulecia spowodował zarówno wzrost zainteresowania się problematyką kształcenia obu grup, jak i badania relacji społecznych pomiędzy nimi. Na gruncie pedagogiki specjalnej istnieje wiele opracowań, które dotyczą szeroko ujmowanej idei społecznej integracji. Jedne z nich dotyczą kwestii organizacji integracyjnego kształcenia, a inne wpisują się w problematykę przejawów społecznej integracji. Warto podkreślić, że wcześniej pedagogika specjalna nie dysponowała wystarczającym teoretycznym zapleczem, które można byłoby wykorzystać w procesie organizacji integracyjnego kształcenia, ani badaniami zachowań społecznych pomiędzy osobami niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Realizacja założeń idei społecznej integracji wymagała przemian w podejściu do osób o odmiennych możliwościach psychofizycznych, ukazywania podobieństw z pełnosprawnymi, a także poszukiwania zasad organizacji kształcenia sprzyjających przesuwaniu akcentu z masowości na indywidualność, przedmiotowości na podmiotowość, unifikacji wychowanków na wspomaganie rozwoju na miarę ich możliwości. Wzrost zainteresowania społeczną integracją wymagał przetransponowania dorobku socjologii, np. w zakresie teorii integracji oraz małych grup społecznych, co wiązało się z powstaniem nurtu socjopedagogiki specjalnej (Chodkowska 1999, s. 31). Przyjęto, że integracja społeczna jest procesem łączenia się części albo członków w całość. Zdaniem J. Turowskiego (2001, s. 129) procesy integracji w społeczeństwie wyrażają się w takich interakcjach pomiędzy ludźmi, które prowadzą do ich

powiązania, kooperacji, koegzystencji, dostosowania się czy też rozwiązywania konfliktów. Współcześnie na gruncie pedagogiki specjalnej istnieje wiele opracowań, które dotyczą idei społecznej integracji, ujmowanej jako nurt przemian, system kształcenia oraz rodzaj relacji społecznych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Nie sposób przywołać wszystkich opracowań na ten temat. W artykule skoncentruję się jedynie na wybranych pozycjach monograficznych, które ukazały się po roku 1990, w związku ze zmianami systemowymi w Polsce. Istniejący dorobek na temat społecznej integracji można usystematyzować oraz wyodrębnić w nim kilka nurtów: metateoretyczny, konceptualizacyjny oraz empiryczny. Znaczący wkład w rozwój problematyki społecznej integracji stanowią prace o charakterze metateoretycznym, w których podnosi się ogólne założenia związane z wielowymiarowością idei społecznej integracji (zob. Chodkowska 2002, 2004; Krause 2000; Mikulski, Auleytner 1996; Ossowski 1999; Szumski 2006).

Konceptualizacja idei społecznej integracji została dokonana w opracowaniach na temat kształcenia osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności oraz na różnych etapach edukacji (zob. Al-Khamisy 2006; Bąbka 2001; Bogucka, Kościeliska 1994; Dryżałowska 2007; Lis-Kujawski 2010; Zamkowska 2000 i inni). Nurt empiryczny stanowią prace, w których ukazuje się efekty związane z realizacją idei społecznej integracji w Polsce. Badacze wykorzystują różne kategorie analityczne, za pomocą których można określić efektywność realizacji idei społecznej integracji, np. wyniki w nauce, poziom przystosowania, relacje społeczne, szeroko pojmowane kompetencje społeczne wychowanków korzystających z form edukacji integracyjnej (Baranowicz 2006; Barłóg 2001; Chrzanowska 2010; Ochonczenko, Miłkowska 2005; Sakowicz-Boboryko 1999; Zamkowska 2009 i inni). W empirycznym nurcie opracowań, który odnosi się do środowiska szkolnego, istotnym wskaźnikiem społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych jest ich pozycja w strukturze grupy (zob. Bąbka 2001; Dryżałowska 2007; Nowicka 2001; Lipińska-Lokś 2006; Zamkowska 2009 i inni). Relacje społeczne pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w zdecydowanej większości były badane z wykorzystaniem metody socjometrycznej oraz odnosiły się do dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym. Niewiele jest na ten temat badań z udziałem dorastających oraz młodzieży. O integracji społecznej można też wnioskować na podstawie sytuacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie oraz ich funkcjonowania w różnych sytuacjach życiowych w środowisku lokalnym (zob. Juros, Otrębski 1997; Ostrowska i in. 2001; Trzebińska 2007 i inni). Niezaprzeczną wartością opracowań jest to, że stanowią one próbę ukazania przejawów społecznej integracji osób niepełnosprawnych.

Integracja funkcjonalna jako zaniedbany obszar badania relacji społecznych pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi

Znawcy teorii integracji, w tym J. Turowski (2001, s. 130–131), W. Jacher (1999, s. 65–66), odwołują się do koncepcji W.S. Landeckera, który wyróżnił cztery zakresy życia grupowego oraz cztery typy integracji: kulturową, normatywną, komunikacyjną i funkcjonalną. Na przykładzie zgodności lub rozbieżności w dziedzinie uznawanych i realizowanych wzorów zachowań przez członków grupy można wnioskować o integracji kulturowej. Zgodność lub rozbieżność w zakresie wartości i norm wiąże się z integracją normatywną. Natomiast integracja komunikacyjna odnosi się do stopnia intensywności kontaktów społecznych pomiędzy członkami społeczności, które polegają na wymianie znaczeń i informacji w grupie. Stopień zależności pomiędzy ludźmi, którzy wymieniają między sobą świadczenia i usługi w grupie, świadczy o integracji funkcjonalnej. Pełna integracja zachodzi wtedy, kiedy stopnie zintegrowania w poszczególnych sferach, np. grupy czy społeczeństwa, są skorelowane i znajdują się na tym samym poziomie (Turowski 2001, s. 130).

Wyróżnione typy integracji: kulturowa, normatywna, komunikacyjna, funkcjonalna zostały w pedagogice specjalnej w różnym stopniu poddane badawczym eksploracjom. Omówionym różnym rodzajom integracji społecznej można przyporządkować określone kategorie analityczne. Na przykład o integracji kulturowej można wnioskować na podstawie wzorów zachowań czy stylu życia. Integrację normatywną można określić poprzez analizę wartości i norm. Natomiast o integracji komunikacyjnej da się wnioskować na podstawie stosunków społecznych oraz pozycji społecznej jednostki w grupie. Na gruncie pedagogiki specjalnej integracja komunikacyjna stanowi najczęściej analizowany obszar społecznej integracji. Z dokonanego przeglądu badań wynika, że o społecznej integracji niepełnosprawnych i pełnosprawnych w środowisku szkolnym wnioskowano na podstawie pozycji społecznej w grupie. Chodzi o to, że struktura socjometryczna¹ oddaje sieć atrakcyjności interpersonalnej, z której można wnioskować o tendencjach zbliżania się ludzi do siebie bądź unikania siebie nawzajem (Mika 1998, s. 114). Zdaniem W. Jachera (1999, s. 67) o integracji komunikacyjnej można wnioskować na podstawie kontaktów społecznych w grupie, a w szczególności ich częstotliwości, liczby wyborów i odrzuceń w grupie, liczby osób izolowanych społecznie w danej wspólnotce. Tego typu badania mają dużą wartość poznawczą, ale nie oddają dynamiki procesów grupowych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Jeśli chodzi o integrację funkcjonalną, to na gruncie pe-

¹ Warto podkreślić, że sam sposób sformułowania pytań może modyfikować wiedzę na temat struktury socjometrycznej i atrakcyjności interpersonalnej, np. Kogo zaprosiłbyś na urodziny? Z kim chciałbyś przygotować makietę miasta? W pierwszym przypadku bardziej istotne dla wybierającego są stosunki międzyludzkie, a w drugim przypadku ważne są orientacja zadaniowa i umiejętność współpracy.

dagogiki zaznacza się wyraźna luka, zarówno pod kątem opracowań teoretycznych, jak i badań. Integracja funkcjonalna polega na tym, że pomiędzy osobami pełnosprawnymi oraz niepełnosprawnymi zachodzi współzależność, która może wyrażać się w różnych formach aktywności podejmowanych przez jednych na rzecz drugich. Władysław Jacher (1999, s. 65–66) wiąże integrację funkcjonalną ze stopniem współzależności wśród współdziałających jednostek w systemie. Taki model relacji społecznych pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi nie był analizowany na gruncie pedagogiki specjalnej. Warto podkreślić, że pojęcie integracji funkcjonalnej jest różnie definiowane (por. Dryżałowska 2007, s. 85; Dykciak 2001, s. 371). Najpełniej istotę integracji funkcjonalnej ujmuje A. Hulek. Autor uważa, że polega ona na uczestnictwie niepełnosprawnych w życiu grupy i takiej częstotliwości kontaktów, jakich wymaga sytuacja. Warto podkreślić, że badacz wiąże integrację funkcjonalną z szeroko pojętym współdziałaniem niepełnosprawnych z otoczeniem społecznym (Hulek 1988, s. 14).

Na użytek niniejszego opracowania przyjęto, że integracja funkcjonalna stanowi zaniedbany typ integracji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi. Kategorią analityczną umożliwiającą poszukiwanie nowych sposobów badania integracji funkcjonalnej jest współzależność oraz współdziałanie (Bąbka 2010). Trudno jest sobie wyobrazić zarówno współczesne społeczeństwa, jak i działające w nich instytucje bez wyraźnego podziału pracy oraz korespondencji uzyskiwanych przez ludzi wyników. Oznacza to, że człowiek łączy się w grupy, aby realizować zadania, których nie może wykonać w pojedynkę. Z punktu widzenia społecznej integracji istnieje potrzeba przygotowania niepełnosprawnych nie tylko do podmiotowego samostanowienia, ale podejmowania aktywności w kooperacji z innymi ludźmi, wymiany świadczeń i usług. Współzależność społeczna jest rodzajem relacji międzyludzkich, który polega na odczytywaniu, konfrontowaniu i uzgadnianiu interesów jednostki z oczekiwaniami innych ludzi. Współzależność zadaniowa dotyczy sytuacji, w których osiągnięcia każdego członka grupy mają określone konsekwencje dla rezultatów działania pozostałych uczestników. Im bardziej w danej sytuacji wymaga się od grupy współdziałania, tym wyższy jest stopień współzależności zadaniowej (Stoner i in. 2001, s. 492–493). Z badań zachodnich autorów wynika, że jeśli ludzie doświadczają współzależności i współpracy, to częściej się komunikują, okazują sobie pomoc oraz sympatię, co świadczy o wzroście spójności zarówno w grupie, jak i społecznej integracji. Tak rozumianą integrację można odnosić zarówno do poziomu instytucjonalnego funkcjonowania osób niepełnosprawnych w społeczeństwie (np. zakład pracy), jak i grupowego, np. klasa szkolna czy grupa rówieśników (por. Brzezińska 2000, s. 208). W jednym i drugim przypadku integrację można ująć na kontinuum: od wysokiego stopnia współzależności pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi w różnych sytuacjach do wysokiego stopnia samowystarczalności jednych i drugich oraz braku zharmonizowania działań, czyli dezintegracji funkcjonalnej (Bąbka 2010).

Współpraca niepełnosprawnych i pełnosprawnych uczniów jako wyznacznik społecznej integracji

Przyjmuje się, że integracja społeczna jest procesem łączenia się części albo członków w całość. Zjawisko społecznej integracji jest definiowane jako zwartość społeczna, zespolenie członków zbiorowości społecznej, które wyraża się w intensywności i częstotliwości kontaktów społecznych, akceptacji w jej obrębie wspólnych wartości i norm. Istotne jest, że czynnikiem społecznej integracji jest podobieństwo sytuacji życiowej członków danej grupy (por. *Nowa encyklopedia powszechna* 1995, s. 67).

Zdaniem J. Turowskiego (2001, s. 129) procesy integracji w społeczeństwie wyrażają się w takich interakcjach pomiędzy ludźmi, które prowadzą do ich powiązania, kooperacji, koegzystencji, dostosowania się czy też rozwiązywania konfliktów. Kontynuując myśl Turowskiego, można stwierdzić, że kooperacja może stanowić wskaźnik społecznej integracji. W opracowaniu kooperację traktuję jako synonim współpracy, wyższą formę współdziałania, która polega na zaangażowaniu się kilku osób (co najmniej dwóch) w realizację wspólnego celu.

O współpracy pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami można wnioskować, biorąc pod uwagę dwa kryteria: (1) dotyczące cech ich aktywności oraz (2) uzyskiwanych przez nich efektów. W przypadku pierwszego kryterium istotne jest, w jakim stopniu niepełnosprawni i pełnosprawni dostrzegają wspólny cel, wyrażają chęć wspólnego działania, podejmują rolę kierującego, lecz nie dominują, rozmawiają na temat zadania, są zainteresowani jego wykonaniem, są pobudzeni poznawczo, a także wzajemnie sobie pomagają.

Drugie kryterium wiąże się z analizą efektywności wspólnego działania, które oprócz realizacji zamierzonego celu pozwala uzyskać efekt synergii². Istotna jest w tym względzie produktywność działania grupowego oraz przejawianie przez uczestników wspólnego działania takich zachowań, jak: zadowolenie ze wspólnie wykonywanego zadania, dzielenie się podczas aktywności doświadczeniem i wiedzą, przejawianie radości, obdarzanie się zaufaniem i akceptacją (Bąbka 2007, s. 40–43). Wynika z tego, że nie każde działanie uczniów można uznać za współpracę. Zachowanie kooperacyjne to taki rodzaj działania, które pozwala uczestnikom wspólnej aktywności uzyskać jak najlepsze rezultaty (Grzelak 2000, s. 128). Oznacza to, iż u podstaw zachowań kooperacyjnych leży współzależność. Polega ona na tym, że powodzenie jednostki jest uwikłane w sukces grupy i odwrotnie.

Znawcy problematyki, w tym np. R.T. Johnson, D.W. Johnson (1989, s. 167–177), R. Slavin (1983, s. 89–101) i R. Gillies (2001, s. 49–50), uważają, że doświadczenie

² Synergia oznacza „rezultat pracy zespołowej, której produkt przewyższa nie tylko każdy z wniesionych wkładów, ale nawet sumę ich wszystkich. W synergii dwa dodać dwa daje pięć, siedem, dziesięć itp.” Zob. D. Elsner, K. Kafel (2000, s. 139). Z synergią wiążą się również takie zjawiska, jak: uczucie wspólnoty, radość itp. (Axel-Burow 1992, s. 114).

przez ludzi współzależności i współpracy prowadzi do społecznej integracji. Badacze zachodni dostarczyli dowodów na temat skuteczności uczenia we współpracy w odniesieniu do uczniów zaliczanych do różnych kategorii inności, np. niepełnosprawnych, z niskim statusem społecznym, odmiennych rasowo. Z badań autorów wynika, że doświadczanie współzależności zadaniowej sprzyja przyrostowi u uczniów i studentów wiedzy oraz umiejętności przewidzianych programem kształcenia. Udana współpraca sprzyja również likwidowaniu stereotypów i uprzedzeń rasowych, polepszeniu się relacji społecznych pomiędzy uczestnikami wspólnego działania oraz wzrostowi spójności grupy. Warto podkreślić, że na podstawie wymienionych wskaźników można wnioskować o społecznej integracji.

Zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w świetle badań – exemplifikacja

W opracowaniu przedstawię jedynie wycinek badań, których przedmiotem były zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w sytuacjach zadaniowych. W badaniach wzięli udział piętnastoletni niepełnosprawni uczniowie w normie intelektualnej oraz ich pełnosprawni rówieśnicy. Udział uczniów w badaniach był dobrowolny. Badania polegały na tym, że spośród wyselekcjonowanych niepełnosprawnych i pełnosprawnych uczniów z klas integracyjnych utworzono czteroosobowe grupy zadaniowe. Ważne było, aby zespół tworzyli uczniowie z jednej klasy. Każda grupa zadaniowa składała się z dwóch osób niepełnosprawnych i dwóch pełnosprawnych. Zespół został postawiony w sytuacji eksperymentalnej, polegającej na wykonaniu zadania wymagającego kooperacji. Zachowania uczniów były rejestrowane przez specjalnie do tego przygotowanych sędziów kompetentnych. Każdy zespół był obserwowany tylko jeden raz w warunkach eksperymentalnych. Materiał badawczy zebrano z wykorzystaniem obserwacji fotograficznej oraz kategoryzowanej.

Analizę jakościową materiału obserwacyjnego dotyczącego dwóch przykładowych grup zadaniowych ukierunkowano na poszukiwanie odpowiedzi na następujące pytanie: Jakie są przejawy kooperacji pomiędzy niepełnosprawnymi a pełnosprawnymi gimnazjalistami podczas wykonywania zadania? W toku analizy materiału obserwacyjnego skoncentrowano się na dwóch aspektach współpracy. Pierwszy dotyczył takich cech aktywności uczniów, jak: chęć wspólnego działania, komunikowanie się, zainteresowanie zadaniem, wzajemna pomoc. Drugie kryterium analizy polegało na doszukiwaniu się u gimnazjalistów takich zachowań, jak: dzielenie się doświadczeniem oraz wiedzą, przejawianie radości i zadowolenia podczas współpracy, obdarzanie kolegów zaufaniem i akceptacją. Na tej podstawie wnioskowano o zachowaniach kooperacyjnych uczniów oraz udanej bądź nieudanej między nimi współpracy w grupie.

Przykład 1. Dobra współpraca pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami w sytuacji zadaniowej

Grupa otrzymała zadanie polegające na ułożeniu czterech takich samych kwadratów z kawałków umieszczonych w czterech kopertach przydzielonych uczniom³. W zadaniu wzięli udział uczniowie III klasy gimnazjum: Aleksandra (niepełnosprawność ruchowa, bardzo dobre wyniki w nauce), Krzysztof (niepełnosprawność ruchowa, dobre wyniki w nauce), Daniel (pełnosprawny uczeń, bardzo dobre wyniki w nauce), Konstancja (pełnosprawna uczennica, średnie wyniki w nauce).

Tab. 1. Zachowanie się uczniów w sytuacji zadaniowej

Aleksandra – uczennica niepełnosprawna	Krzysztof – uczeń niepełnosprawny	Daniel – uczeń pełnosprawny	Konstancja – uczennica pełnosprawna
<p>Powtarza głośno instrukcję.</p> <p>Układa swoje części. Próbuje ułożyć kwadrat ze swoich kawałków.</p> <p><i>Pokaż, jakie masz części – bierze część kwadratu od Konstancji i przykłada do kolegi.</i></p> <p><i>O, a ta część przyda się tobie, a ta mi, super – pomaga koledze z radością.</i></p> <p><i>Chyba mam już ułożone, popatrzcie, a ta część dla Krzyśka.</i></p> <p>Z radością patrzy na ukończone zadanie.</p>	<p>Zastanawia się nad treścią zadania.</p> <p>Jest wyraźnie zainteresowany zadaniem: <i>Coś mi nie wychodzi – mówi głośno.</i></p> <p><i>Pożycz mi jakiegoś kawałka.</i></p> <p><i>A to co, można mieszać?</i></p> <p><i>Tak. Dobrze możemy się wymienić.</i></p> <p><i>Hm, prawie jest kwadrat.</i></p> <p><i>Dziękuję, dziękuję.</i></p> <p><i>A to dla Daniela.</i></p> <p>Szuka rozwiązania dla kolegi. Jednocześnie sam układa poprawnie kwadrat.</p>	<p>Milczy.</p> <p>Zainteresowany zadaniem, milczy.</p> <p>Kolega pomaga mu w ułożeniu kwadratów.</p> <p>Milczy podczas wykonywania zadania.</p>	<p>Powtarza instrukcję. <i>Czy wszystkie kwadraty muszą być takie same? – pyta uśmiechnięta.</i></p> <p>Uśmiechając się, powtarza jeszcze raz instrukcję.</p> <p>Zerka, co mają koledzy.</p> <p><i>Może się wymienimy częściami?</i></p> <p>Pomaga grupie w ułożeniu figur.</p> <p><i>O właśnie, prawie ci wyszedł – odpowiada z radością.</i></p> <p><i>Masz to jeszcze – proponuje koledze, aby wziął leżący element.</i></p>

³ Przykład zadania zaczerpnięto z książki H. Hamer (1994, s. 226–228).

W aktywności uczniów można wyróżnić dwa etapy. Pierwszy polegał na działaniu metodą prób i błędów oraz koncentracji badanych na realizacji indywidualnych celów. Uczniowie chcieli ułożyć kwadraty bez związku z innymi osobami. Aleksandra, niepełnosprawna uczennica, jako pierwsza zauważyła możliwość wymiany kawałków kwadratów. Aleksandra dostrzegła u Konstancji elementy, które były potrzebne do ułożenia swojego kwadratu. Dziewczynka pierwsza wykazała inicjatywę współpracy poprzez wymianę figur. Warto podkreślić, że Aleksandra podsuwała pomysły i miała wyraźny wpływ na zachowanie się pozostałych uczniów. Konstancja, pełnosprawna gimnazjalistka, dzięki Aleksandrze dostrzegła współzależność sytuacji zadaniowej, o czym świadczy wypowiedź: *Może się wymienimy częściami*. Konstancja również podsuwała i weryfikowała pomysły. Pełniła funkcję osoby kierującej, lecz nie dominowała. Wprowadzała radosną atmosferę, uśmiechała się, głośno komentowała swoje działanie oraz aktywność pozostałych uczestników. Można stwierdzić, że uczennica najlepiej współpracowała w grupie. Krzysztof, drugi niepełnosprawny gimnazjalista, wykazywał duże zainteresowanie zadaniem. Działał w sposób refleksyjny. Szybko spostrzegł, że brakujące elementy można pożyczyć od kolegi (*pożycz mi jakiegoś kawałka*). Głośno komentował swoje działanie, używał przy tym wielu zwrotów grzecznościowych, np. *dziękuję, dziękuję*. Daniel, pełnosprawny uczeń, tylko na początku wykazywał zainteresowanie zadaniem. W odróżnieniu od pozostałych uczestników zespołu milczał. Oczekiwał on na pomoc kolegów w ułożeniu kwadratu. Chłopiec najslabiej angażował się we współpracę. Z analizy materiału obserwacyjnego wynika, że uczniowie niepełnosprawni wyróżniali się w zespole pomysłowością i zaangażowaniem. Niepełnosprawność uczniów w żaden sposób nie zmniejszyła ich aktywności oraz nastawienia na współpracę. Pełnosprawni i niepełnosprawni gimnazjaliści podczas wykonywania zadania podchodzili do siebie życzliwie oraz bez uprzedzeń. Badani doświadczyli w grupie współzależności, która polegała na tym, że sukces zespołu był uzależniony od wzajemnej współpracy. Uczniowie przychodzili sobie z pomocą oraz cieszyli się z wykonania zadania. Można sądzić, że pozytywna atmosfera, jaka panowała w trakcie działania, oraz sukces grupy będą sprzyjać dobrym relacjom pomiędzy uczniami w podobnych sytuacjach wymagających wspólnej aktywności.

Przykład 2. Słaba współpraca pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi uczniami w sytuacji zadaniowej

Grupa uczniów otrzymała takie samo zadanie, jak zespół opisany wyżej. W zadaniu wzięli udział uczniowie III klasy gimnazjum: Agnieszka (zaburzenia zachowania, słabe wyniki w nauce), Kinga (przewlekła choroba, dobre wyniki w nauce), Ania (pełnosprawna uczennica, bardzo dobre wyniki w nauce), Sylwia (pełnosprawna uczennica, średnie wyniki w nauce).

Tab. 2. Zachowanie się uczniów w sytuacji zadaniowej

Agnieszka – uczennica niepełnosprawna	Kinga – uczennica niepełnosprawna	Ania – uczennica pełnosprawna	Sylwia – uczennica pełnosprawna
<p>Czyta po cichu instrukcję.</p> <p>Układa kwadrat ze swoich części.</p> <p>Nie reaguje na pomysł Kingi.</p> <p>Zabiera elementy od koleżanki potrzebne do ułożenia kwadratu.</p> <p>Bardzo długo układa kwadrat.</p> <p>Ułożyła kwadrat. Jest dumna, że wykonała zadanie. Nie odzywa się do koleżanek.</p>	<p>Przygląda się, co mają koleżanki.</p> <p>Zgłasza pomysł, żeby się powymieniać elementami: <i>Pozamieniamy się.</i></p> <p>Jest zainteresowana zadaniem.</p> <p>W pewnym momencie bez zgody innych zabiera elementy i jeszcze raz mówi: <i>Czy możemy się pozamieniać.</i></p> <p>Zaczyna poprawnie układać kolejne kwadraty.</p>	<p>Milczy.</p> <p>Nie chce oddać swoich części.</p> <p>Milczy. Jest zdenerwowana.</p> <p>Pomaga Kingce. Dokłada elementy.</p> <p>Milczy po ułożeniu kwadratu.</p>	<p>Próbuje dopasować elementy.</p> <p>Jako pierwszej udaje jej się ułożyć kwadrat. Burzy go.</p> <p>Nie odzywa się do nikogo.</p> <p>Nie jest zainteresowana wymianą elementów.</p> <p>Układa po raz kolejny kwadrat.</p> <p>Zerka, co robią koleżanki.</p> <p>Nie komunikuje się z grupą.</p>

Uczennice na początku były zdezorientowane. Tylko Kinga (niepełnosprawna dziewczynka) dostrzegła konieczność wymiany elementów, aby ułożyć kwadraty. Pozostałe gimnazjalistki przejawiały zachowania indywidualistyczne, które uniemożliwiały grupie wykonanie zadania. W przypadku uczestniczek tego zespołu nie odnotowano wyraźnych cech świadczących o zachowaniach kooperacyjnych. Badane nie komunikowały się ze sobą, za wyjątkiem Kingi, co utrudniało im uzgodnienie wspólnego celu. Uczennice nie dostrzegły współzależności. Trudno się dziwić, że nie myślały o sobie jako o zespole. Agnieszka pierwsza wykonała zadanie. Była z tego zadowolona. Nie wyrażała jednak zaniepokojenia, że pozostałe koleżanki nie mają jeszcze ułożonych kwadratów. Świadczy o tym, że badana koncentrowała się na własnym sukcesie. Obserwowane dziewczęta

bardzo długo wykonywały zadanie, około 25 minut. Badane nie rozmawiały ze sobą, nie wyraziły też radości z wykonanego zadania, a raczej ulgę, że to już koniec. Uczennice nie doświadczyły wspólnoty, współodpowiedzialności oraz współuczestnictwa w realizacji celu. Można wnioskować, że taki rodzaj wspólnego działania uczniów nie sprzyjał ich społecznej integracji. Olaf Axel-Burow (1992, s. 113), znawca problemu, twierdzi, że w każdym człowieku tkwią niewykorzystane siły związane ze współpracą z innymi osobami. Kinga była od samego początku najbardziej zorientowana na współpracę. Natomiast u pozostałych dziewcząt zadanie nie wpłynęło na rozwinięcie potencjału synergetycznej współpracy.

Dyskusja nad wynikami badań

Z materiału obserwacyjnego wybrano dwa kontrastowe przykłady zachowania się niepełnosprawnych i pełnosprawnych gimnazjalistów w sytuacji wymagającej współpracy w grupie. Istotne było ukazanie, że pomiędzy uczniami niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi jest możliwa efektywna współpraca, która się wiąże z komunikowaniem, uwzględnianiem punktu widzenia innych osób oraz współodpowiedzialnością za wynik. Świadczą o tym zachowania młodzieży w pierwszym opisanym przykładzie. Warto podkreślić, że niepełnosprawni uczniowie nie byli biernymi uczestnikami zespołu. Wręcz przeciwnie, włożyli dużo pracy w sukces grupy, a tym samym mogli cieszyć się uznaniem rówieśników. To, że byli oni bardzo dobrymi i dobrymi uczniami, może tłumaczyć ogólne pobudzenie poznawcze oraz chęć rozwiązywania problemu. Drugi przykład świadczy o tym, że zachowań kooperacyjnych nie da się wyzwalać jedynie poprzez sformułowanie zadania sprzyjającego współpracy. Uczestnicy tego zespołu, choć wykonali zadanie, to raczej nie doświadczyli efektu synergii wpisanego w efektywną kooperację.

Obserwowane uczennice nie komunikowały się ze sobą, nie okazywały sobie zaufania. Tylko jedna uczestniczka, Kinga, była nastawiona na współpracę. Brak zaangażowania pozostałych koleżanek spowodował niską skuteczność działania grupy oraz mniejszy zysk edukacyjny, który był wpisany w założenia zadania. Ponieważ uczestnicy pierwszego zespołu doświadczyli współzależności oraz efektywnej współpracy, to można podejrzewać, że ta sytuacja nie była obojętna dla poczucia ich społecznej integracji. U tych uczniów, w porównaniu z uczestnikami drugiego zespołu, częściej występowało zjawisko myślenia o sobie w kategoriach *My*. Z badań R.M. Gilliesa (2001, s. 49–56) wynika, że doświadczenia, jakie uczniowie gromadzą w toku współpracy, mogą wpływać na relacje społeczne pomiędzy nimi. Analiza jakościowa materiału obserwacyjnego zmusza do następującej refleksji. O społecznej integracji można wnioskować na podstawie dynamiki procesów grupowych, w których bierze się pod uwagę takie zachowania, jak: komu-

nikacja, empatia, nawiązywanie relacji, okazywanie sobie pomocy, radość z działania itp. Zasadne jest również uwzględnienie w badaniach innych aspektów, np. cech osobowościowych wychowanków, ich kompetencji czy też zdobytych wcześniej doświadczeń dotyczących organizacji przez nauczycieli procesu kształcenia w szkole, w tym uczestnictwa w grupowych formach pracy. Te kwestie zostaną uwzględnione w kolejnych etapach badawczych poszukiwań autora artykułu⁴.

Podsumowanie

W opracowaniu przyjęto, że o społecznej integracji można wnioskować nie tylko na podstawie wspólnych wartości i norm, co odpowiada integracji normatywnej, oraz relacji społecznych, które wyznaczają integrację komunikacyjną. Wyzwania teorii i praktyki pedagogiki specjalnej wiążą się z koniecznością poszukiwania nowych podejść związanych z analizą sytuacji niepełnosprawnego człowieka w szkole, grupie rówieśniczej czy społeczeństwie. Zaproponowany kierunek poszukiwań wiąże się z koncentracją na umiejętności wspólnego działania uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. O integracji społecznej można wnioskować nie tylko wtedy, kiedy się ludzie lubią, wyznają takie same wartości, ale również w sytuacji, gdy tworzą grupę osób współzależnych, potrafiących ze sobą współpracować pomimo występujących pomiędzy nimi różnic. Złożoność problemu polega na tym, że o niepełnosprawnych pisze się jako o kategorii ludzi zależnych od innych. Jest to związane ze stanem ich zdrowia, ograniczonymi możliwościami działania, a także z wyuczoną bezradnością, tendencją do samoizolacji czy też orientacji indywidualistycznej. Takie postawy nie są obce również pełnosprawnym. Oznacza to, że w toku edukacji istnieje potrzeba przygotowania do efektywnej współpracy jednych i drugich. Można podać wiele przykładów sytuacji życiowych, w których od osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych będzie się oczekiwało współpracy. Z wcześniejszych rozważań wynika, że współpraca sprzyja integracji ludzi.

Bibliografia

- Axel-Burow O. (1992), *Synergia jako zasada pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwerski, Impuls, Kraków
- Al-Khamisy D. (2006), *Edukacja przedszkolna a integracja społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa

⁴ Wielowymiarowa analiza materiału badawczego zostanie przedstawiona w pracy: *Zachowania kooperacyjne niepełnosprawnych i pełnosprawnych adolescentów w sytuacjach zadaniowych*.

- Baranowicz K. (2006), *Pozadydaktyczne efekty edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Barłóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów
- Bauman Z. (2006), *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków
- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci niepełnosprawnych i pełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań
- Bąbka J. (2007), *Uczenie we współpracy – na przykładzie przedszkolnej grupy integracyjnej*, [w:] *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, red. A. Nowak-Łojewska, I. Kopaczyńska, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra
- Bąbka J. (2010), *Współzależność jako kategoria społecznej integracji osób niepełnosprawnych i pełnosprawnych (w druku)*
- Bogucka J., Kościelska M. (red.) (1994), *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa
- Brown R. (2006), *Procesy grupowe. Dynamika wewnętrzna i międzygrupowa*, przeł. J. Suchecki, GWP, Gdańsk
- Brzezińska A. (2000), *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa
- Chodkowska M. (1999), *Socjopedagogika specjalna – założenia i kierunki badań*, [w:] *Interdyscyplinarność w teorii i praktyce pedagogiki specjalnej*, red. M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chodkowska M. (2004), *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, WSP TWP, Warszawa
- Chodkowska M. (red.) (2002), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Chrzanowska I. (2010), *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Regionalna specyfika czy ogólnopolska tendencja*, Impuls, Kraków
- Deutch M. (2005), *Współpraca i rywalizacja*, [w:] *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*, red. M. Deutsch, P.T. Coleman, przeł. M. Kodura, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Dryżałowska G. (2007), *Rozwój językowy dziecka z uszkodzonym słuchem a integracja edukacyjna. Model kształcenia integracyjnego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Dykcik W. (2001), *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*, [w:] *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykcik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań
- Elsner D., Kafel K. (2000), *Jak organizować wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów
- Gillies R.M. (2001), *Cooperative Learning. Integrating Theory and Practice*, Sage Publications, Los Angeles–London–New Delhi–Singapore
- Giroux H.A. (1994), *Wobec wyzwań tożsamości i różnicy (poza dyskurs edukacji wielokulturowej)*, [w:] *Edukacja wobec zmiany społecznej*, red. J. Brzeziński, L. Witkowski, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń
- Grzelak J. (2000), *Współzależność społeczna*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, red. J. Strelau, GWP, Gdańsk

- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa
- Hulek A. (1988), *Człowiek niepełnosprawny a system integracyjny (Współczesne tendencje)*, [w:] *Integracja społeczna ludzi*, red. A. Hulek, „*Studia Pedagogiczne*”, t. LI
- Jacher W. (1999), *Integracja społeczna*, [w:] *Małe struktury społeczne*, red. I. Machaj, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1989), *Cooperation and Competition: Theory and Research*, Interaction Book Company, Edina Minnesota
- Juros A., Otrębski W. (red.) (1997), *Integracja osób niepełnosprawnych w społeczności lokalnej*, FSCEDS, Lublin
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*, Impuls, Kraków
- Lipińska-Lokś J. (2006), *Wzajemne relacje emocjonalne między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w klasach integracyjnych*, [w:] *Jakość życia a niepełnosprawność*, red. Z. Pałak, A. Lewicka, A. Bujnowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Lis-Kujawski A. (2010), *Moje „ja” i szkoła integracyjna*, Impuls, Kraków
- Maciarz A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji*, Impuls, Kraków
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa
- Mikulski J., Auleytner J. (red.) (1996), *Polityka społeczna wobec niepełnosprawnych. Drogi do integracji*, WSP TWP, Warszawa
- Nowa encyklopedia powszechna* (1995), PWN, Warszawa
- Nowa A. (2001), *Społeczna integracja dzieci przewlekle chorych*, Impuls, Kraków
- Ochonczenko H., Miłkowska G. (red.) (2005), *Osoba niepełnosprawna w społeczności akademickiej*, Impuls, Kraków
- Ossowski R. (red.) (1999), *Kształcenie specjalne i integracyjne*, MEN, Warszawa
- Ostrowska A., Sikorska J., Gąciarz B. (2001), *Osoby niepełnosprawne w latach dziewięćdziesiątych*, Wydawnictwa Przemysłowe WEMA, Warszawa
- Rudek I. (2007), *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków
- Sakowicz-Boboryko A. (1999), *Integracja edukacyjna uczniów z wadą słuchu*, Trans Humana, Białystok
- Skorek E.M. (2000), *Stosunki koleżeńskie dzieci z zaburzeniami mowy oraz ich szkolne uwarunkowania*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra
- Slavin R.E. (1983), *Cooperative Learning*, Longman, New York–London
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. (2001), *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, PWE, Warszawa
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, Warszawa
- Trzebińska E. (red.) (2007), *Oddziaływania psychologiczne na rzecz integracji osób z ograniczeniami sprawności*, Academica Wydawnictwo SWPS, Warszawa
- Turowski J. (2001), *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Zamkowska A. (2000), *Wybrane problemy integracyjnego systemu kształcenia*, Politechnika Radomska, Rzeszów
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Politechnika Radomska, Rzeszów

**In search of new indicators of social integration
of disabled and non-disabled pupils
(Summary)**

The current state of the knowledge of social integration and the problems of the theory and practice of special pedagogy necessitate seeking new terminological concepts which would facilitate analysing the condition of the disabled person – at school, in a peer group or in the society. The social integration of the disabled and non-disabled pupils can be judged on the basis of their co-operation in task groups. This paper adopts the view that experiencing co-dependence and co-operation promotes the development of helpfulness, friendliness, and mutual understanding, which increases the group's coherence and, consequently, social integration. The quality analysis of the material gathered through observations is an example of a research which takes account of the disabled and non-disabled pupils' conduct in educational situations.

Katarzyna Ćwirynkało

Pełnosprawni uczniowie wobec swoich rówieśników z niepełnosprawnością

Wprowadzenie

Zagadnienie społecznej akceptacji osób z niepełnosprawnością leży w centrum zainteresowań wielu badaczy. Nasilające się w ostatnim ćwierćwieczu tendencje integracyjne dotyczą coraz większej liczby dziedzin ludzkiego życia i, choć zwraca się uwagę na wiele barier stojących na drodze do integracji, obserwuje się przy tym rosnącą aprobatę społeczeństwa, także w Polsce, zarówno wobec samych osób z odchyleniami od normy, jak i praktyk integracyjnych (Ostrowska 1997).

Liczne badania dotyczące integracji uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością w klasach ogólnodostępnych wskazują zarówno na szanse, jak i zagrożenia płynące dla obu grup. Efektywność integracji jest determinowana wieloma czynnikami. Wśród zasadniczych Cz. Kosakowski (2000) wymienia: warunki materialne oraz dydaktyczno-wychowawcze, w jakich funkcjonuje szkoła, przygotowanie nauczyciela-wychowawcy, zatrudnienie specjalistów wspierających kształcenie uczniów z niepełnosprawnością, a także współpracę szkoły z placówkami specjalistycznymi i domem rodzinnym dzieci. Za efekt kształcenia integracyjnego, jak również warunek skutecznej integracji można uznać również jakość relacji społeczno-emocjonalnych w grupach integracyjnych (Parys 2009). Analiza doniesień badawczych poświęconych wzajemnym stosunkom uczniów pełno- i niepełnosprawnych najczęściej nie napawa optymizmem. Z jednej strony w różnych publikacjach (np. Maciarz 1985; Palak 1993; Lipińska 1999; Janion 2000; Ćwirynkało 2003; Lipińska-Lokś 2003; Chodkowska 2004; Nowicka, Ochonczenko 2004; Wiącek 2005; Zamkowska 2005) wskazuje się, że dzieci i młodzież z niepełnosprawnością częściej, w porównaniu do zdrowych rówieśników, zajmują w grupie pozycje niższe, niekorzystne. Z drugiej jednak strony część badań przekonuje o pozytywnych efektach integracji w zakresie wzajemnych relacji obu grup uczniów (Sakowicz-Boboryko 2003; Kornaś 2004; Osik-Chudowolska 2008).

Zróznicowane wyniki badań dotyczące charakteru i uwarunkowań interakcji pomiędzy osobami pełnosprawnymi a niepełnosprawnymi na gruncie szkoły stanowiły impuls do przyjęcia za przedmiot zainteresowań niniejszego opracowania społecznej akceptacji osób z niepełnosprawnością uczących się w szkołach ogólnodostępnych (do których zaliczono szkoły masowe i integracyjne) przez ich rówieśników z klas, do których uczęszczają.

Badania własne

Zaprezentowane poniżej wyniki są kontynuacją analizy szerzej zakrojonych badań, z których materiał badawczy został już częściowo zaprezentowany na III Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w drodze ku dorosłości”, zorganizowanej przez Zakład Rewalidacji i Terapii Pedagogicznej Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego J. Kochanowskiego w Kielcach w dniach 22–23 kwietnia 2009 roku (Ćwirynkałło, praca w druku).

Na potrzeby pracy badaniom poddano 357 uczniów pełnosprawnych z 18 klas ogólnodostępnych ze szkół masowych i 7 klas integracyjnych (ze szkół ogólnodostępnych z oddziałami integracyjnymi). Byli to uczniowie pochodzący z różnych szczebli szkolnych: począwszy od szkoły podstawowej (klasy IV–VI), poprzez gimnazjum (klasy I–III) do szkół ponadgimnazjalnych (klasy I–III). Podstawowym kryterium doboru grupy badawczej było uczęszczanie do ich klas przynajmniej jednego ucznia z niepełnosprawnością lub (co miało miejsce w przypadku dwóch klas technikum) uczestnictwo w zajęciach łączonych razem z grupą uczniów niepełnosprawnych.

Badania zostały przeprowadzone przez studentów stacjonarnych pedagogiki specjalnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie w marcu i kwietniu 2009 roku.

Przygotowana na potrzeby niniejszego opracowania analiza zebranego materiału badawczego dotyczy następujących aspektów stosunku uczniów pełnosprawnych do ich rówieśników z niepełnosprawnością oraz ich wzajemnych interakcji: kontakty na przerwach śródlekcyjnych, szkolnych zabawach/ dyskotekach, interakcje pozaszkolne, chęć zdobycia wiedzy na temat niepełnosprawności oraz zaangażowania się w wolontariat na rzecz osób niepełnosprawnych.

Pierwszym z badanych obszarów były interakcje uczniów sprawnych i niepełnosprawnych na przerwach międzylekcyjnych. Wyniki przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Interakcje uczniów pełno- i niepełnosprawnych na przerwach międzylekcyjnych

Pytanie	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Jeśli osoba niepełnosprawna podeszłaby do Ciebie i grupy Twoich przyjaciół na przerwie, obiedzie itp., czy zaprosiłbyś ją do wspólnej rozmowy?	Tak	69	46,3	33	50,0	93	65,5	195	54,6
	Trudno powiedzieć	67	45,0	28	42,4	44	31,0	139	38,9
	Nie	12	8,0	5	7,6	4	2,8	21	5,9
	Brak odpowiedzi	1	0,7	0	0,0	1	0,7	2	0,6
Jeśli wiedziałbyś więcej o tym, jak postępować i zachowywać się wobec osób niepełnosprawnych, czy chętniej włączałbyś je do rozmowy?	Tak	73	49,0	25	37,9	71	50,0	169	47,3
	Trudno powiedzieć	53	35,6	32	48,5	65	45,8	150	42,0
	Nie	19	12,7	9	13,6	6	4,2	34	9,5
	Brak odpowiedzi	4	2,7	0	0,0	0	0,0	4	1,1

Źródło: Opracowanie własne.

Zaprezentowany w powyższej tabeli materiał zebrano, analizując odpowiedzi badanych na dwa pytania: 1) Jeśli osoba niepełnosprawna podeszłaby do Ciebie i grupy Twoich przyjaciół na przerwie, obiedzie itp., czy zaprosiłbyś ją do wspólnej rozmowy?; 2) Jeśli wiedziałbyś więcej o tym, jak postępować i zachowywać się wobec osób niepełnosprawnych, czy chętniej włączałbyś je do rozmowy? W odpowiedzi na pierwsze z pytań 54,6% badanych zapewniło, że zaprosiłoby osobę z niepełnosprawnością do wspólnej rozmowy. Uczniowie ci, uzasadniając swoje odpowiedzi, akcentowali swoje pozytywne postawy wobec osób niepełnosprawnych w ogóle (np. *Nie mam uprzedzeń; Każda osoba niepełnosprawna też może być fajnym towarzyszem; Nie uważam ich za gorszych; Osoba niepełnosprawna ma takie same prawa i należy ją normalnie traktować; Jeśli się znamy, to dlaczego nie – jest to osoba jak każda inna; Nie wybieram sobie znajomego po tym, czy jest chory, czy nie; Traktuję te osoby jak inne*) lub konkretnych osób z niepełnosprawnością, które znają (np. *Zna dobre żarty i jest duszą towarzystwa w naszej klasie; Dobrze nam się rozmawia; Lubię go; Bo to przyjaciel*). W niektórych wypowiedziach można zauważyć troskę badanych o uczucia osób niepełnosprawnych (np. *Nie chciałabym, aby czuła się samotna; Czulaby się lepiej; Żeby nie czuła się odtrącona; Żeby nie był sam; Ponieważ nikt inny nie chce z nią rozmawiać; Bo może nie ma z kim pogadać*), u innych zaproszenie do rozmowy, wynika np. z ciekawości, chęci omówienia różnych spraw itp. (np. *Żyjemy w takim samym środowisku, więc zawsze mogą znaleźć się wspólne tematy; Ciekawa*

*byłabym, co ma do powiedzenia; Mam z nim o czym rozmawiać; Ona ma też ciekawe rzeczy do powiedzenia; Chcę poznać lepiej ludzi; Ponieważ fajnie się z nimi rozmawia; Każdy może porozmawiać, możemy mieć wspólne zainteresowania; Może mieć coś śmiesznego do powiedzenia; To oczywiste – im więcej osób rozmawia, tym lepiej). Część respondentów podkreśliła, że zachowałyby się tak z uwagi na swoje cechy osobowości, wychowanie, zasady, których przestrzega (np. *Z każdym trzeba rozmawiać; Tak wypada; Z takimi ludźmi też należy rozmawiać; Jestem towarzyski; Trzeba być kulturalnym; Tak jest grzecznie; Bo jestem koleżeński*).*

Dość duża grupa uczniów (38,9%) stwierdziła, że trudno jednoznacznie określić, czy zaprosiłaby osobę z niepełnosprawnością do wspólnej rozmowy ze swoimi przyjaciółmi. Badani z reguły uzależniali to od różnych czynników, np. od tego, z kim by rozmawiali (np. *Zależy od towarzystwa, z którym bym się spotkała; Nie wiem, czy inni by się zgodzili; Zależy, z kim bym siedział*), od tematu prowadzonej rozmowy (np. *Zależy o czym rozmawiałabym z przyjaciółmi; Myślę, że jeśli miałibyśmy wspólny temat, rozmowa sama by się rozwinęła*), od samej osoby niepełnosprawnej (np. *Zależy od charakteru tej osoby*) lub stopnia jej znajomości przez pozostałych rozmówców (np. *Jakby oni ją znali, to tak*). Niektórzy respondenci stwierdzili, że kontakty utrzymują, jednak nie dążą do ich rozwijania. Oto jedna z wypowiedzi: *Zapraszać to raczej nie, głupio..., ale gdyby o coś zapytała, odpowiedziałbym*. Część uczniów stwierdziła, że nie było wcześniej w takiej sytuacji, trudno im ocenić, jak zachowałyby się w niej.

Niewielka grupa uczniów (5,9%) przyznała, że jeśli osoba niepełnosprawna podeszłaby do nich i grupy ich przyjaciół, nie zaprosiliby jej do włączenia się do rozmowy. Respondenci ci wskazywali na presję grupy jako jeden z czynników o tym decydujących bądź swój stosunek do osób/ osoby z niepełnosprawnością i/lub ich/jej cechy, a także brak wiedzy na temat niepełnosprawności (np. *Wolę sprawnych, nie chciałoby mi się od nowa zaczynać rozmowy; Każdy ma swoich znajomych; Ta osoba nie wiedziałaby, o co chodzi; On nic by do grupy nie wniósł; A o czym mam z nim gadać?*). Co interesujące, czynnikiem takim bywała niekiedy troska o osobę z niepełnosprawnością (np. *Bo inni mogliby tę osobę wyśmiać; Niektóre tematy mogą urazić tę osobę*).

Analiza wypowiedzi uczniów wskazuje na pewną zależność: im wyższy szczebel szkolny, tym więcej uczniów pełnosprawnych jest skłonnych zaprosić osobę niepełnosprawną do wspólnej rozmowy z przyjaciółmi (szkoła podstawowa – 46,3%, gimnazjum – 50,0%, szkoła ponadgimnazjalna – 65,5%). Może się to wiązać z przykładaniem przez starszych uczniów większej wagi do zasad kulturalnego zachowania się, ale też ich większą świadomością, niezależnością myślenia (mniejszym lękiem przed presją grupy).

Ponieważ uznano, że wiedza na temat niepełnosprawności może wpływać na obniżenie lęku wobec osób nią dotkniętych oraz wzrost chęci do wchodzenia z nimi w relacje, respondenci zostali zapytani, czy jeśli wiedzieliby więcej o tym, jak postępować i zachowywać się wobec osób niepełnosprawnych, chętniej włączali-

by je do rozmowy. Wyniki potwierdziły przypuszczenia. Blisko połowa respondentów (47,3%) odpowiedziała na to pytanie twierdząco. Oto niektóre z ich wypowiedzi: *Niewiedza powoduje strach; Czasem boję się, że urażę tę osobę; Im więcej się wie o drugim człowieku, tym lepiej można go poznać i mu pomóc; Bo czasem nie wiem, jak się zachować. Gdybym wiedział, jak rozmawiać, byłoby o wiele przyjemniej, mi i tej osobie; Wydaje mi się, że należy więcej się dowiadywać na temat problemów osób niepełnosprawnych; Wiedziałbym, jak się zachować, żeby nie sprawić im przykrości; Nie powiedziałabym nic głupiego, co mogłoby ją zranić; Mielibyśmy więcej tematów, bo wtedy wiedziałbym, co taką osobę może zranić; Wiedziałbym, co czuje, jak odbiera różne sytuacje.*

Duża grupa badanych (42%) miała trudności z jednoznacznym stwierdzeniem, czy dodatkowa wiedza na temat niepełnosprawności wpłynęłaby na ich chęć do wspólnych rozmów z rówieśnikami z odchyleniami od normy. Osoby te po prostu nie wiedzą, czy coś mogłoby się zmienić (np. *Musiałaby rzeczywistość taka sytuacja nastąpić – nie wiem, czy to coś zmienia*) lub uzależniają to od różnych czynników (np. *Zależy to od samej osoby niepełnosprawnej; Nie wiem, czy bym ich polubiła mimo wszystko, bez względu na niepełnosprawność*). Część osób zaznacza, że trudno im to określić, gdyż i tak zachowują się, ich zdaniem, normalnie wobec tych osób (np. *I tak rozmawiam z nimi normalnie*).

Tylko 9,5% respondentów stwierdziło, że nie włączyłoby chętniej osób z niepełnosprawnością do rozmowy, gdyby więcej o nich wiedzieli. Również i w tym przypadku część osób odpowiedziało, że nie, gdyż ich zachowanie już teraz cechuje się otwartością wobec osób niepełnosprawnych (np. *Byłoby tak samo jak i teraz – chętnie z nimi rozmawiam; Bez tego mogę z nimi rozmawiać; Nie muszę wiedzieć więcej – wystarczy mi to, co wiem teraz do rozmowy*). Pozostali nie widzą możliwości lub potrzeby zmiany swojego zachowania (np. *Z tymi osobami po prostu nie chcę rozmawiać; Nie czuję, aby było mi to potrzebne*).

Kolejnym badanym aspektem były interakcje uczniów pełno- i niepełnosprawnych na szkolnych dyskotekach/ zabawach. Uczniowie odpowiadali na pytanie, czy zatańczyliby na szkolnej dyskotekę z osobą niepełnosprawną. Materiał ilościowy zawiera tabela 2.

Zaprezentowane dane wskazują, że niespełna 1/3 respondentów (29,7%) stwierdziła, iż zatańczyłaby z osobą niepełnosprawną na szkolnej dyskotekę, 41,2% nie potrafiło tego jasno określić, a 28,3% badanych nie zrobiłoby tego. Można przy tym zauważyć różnice pomiędzy uczniami poszczególnych szczebli szkolnych. Najczęściej niechęć do interakcji w tym zakresie wykazują uczniowie gimnazjum (40,9% respondentów nie zatańczyłoby z osobą z niepełnosprawnością), rzadziej szkół podstawowych (34,2%) i najrzadziej szkół ponadgimnazjalnych (16,2%). Być może sytuacja taka wynika z faktu, że w wieku gimnazjalnym badani znajdują się pod dużą presją grupy rówieśniczej, spore znaczenie przypisują identyfikacji z grupą oraz takim wartościom, jak wygląd, zdrowie, osiągnięcia. Ponadto możliwe jest, że w okresie tym opory uczniów, aby nie łamać pewnych

zasad (kultury, dobrego wychowania), są mniejsze niż w młodszym wieku szkolnym i u uczniów szkół średnich.

Tab. 2. Interakcje uczniów pełno- i niepełnosprawnych na szkolnych dyskotekach

Pytanie	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Czy zatańczyłbyś z osobą niepełnosprawną na szkolnej dyskotekce?	Tak	46	30,9	12	18,2	48	33,8	106	29,7
	Trudno powiedzieć	50	33,6	27	40,9	70	49,3	147	41,2
	Nie	51	34,2	27	40,9	23	16,2	101	28,3
	Brak odpowiedzi	2	1,3	0	0,0	1	0,7	3	0,8

Źródło: Opracowanie własne.

Badani, którzy uznali, że zatańczyliby z osobą niepełnosprawną na szkolnej dyskotekce, stwierdzali, iż wynika to z braku ich uprzedzeń, pozytywnego stosunku do osób/osoby z niepełnosprawnością lub wysokiej kultury osobistej (np. *Bawić można się z każdym; Nie widzę w tym nic nienormalnego; Nie mam uprzedzeń; Kultura tego wymaga; Dla mnie nie chodzi o urodę, tylko uczucia i dobroć; Gdyby mi zaproponowała taniec, nie umiałbym odmówić; Żeby sprawić jej przyjemność*). Część podkreślała, że są ważniejsze czynniki decydujące o tym, z kim zatańczyć, niż niepełnosprawność osoby (np. *Jeśli byłaby ładną dziewczyną, to czemu nie*).

Największa część respondentów (41,2%) stwierdziła, że nie może jednoznacznie odpowiedzieć, czy zatańczyliby z osobą niepełnosprawną. Uzależniają to, dla przykładu, od rodzaju i stopnia niepełnosprawności (np. *Zależy jaka to niepełnosprawność*), konkretnej osoby (np. *Zależy czy lubię tę osobę, czy nie; Zależy, czy ta osoba by chciała*). Swoje obiekcje niektórzy badani łączyli z brakiem wiedzy na temat osób niepełnosprawnych (np. *Nie jestem pewna, czy wiedziałabym, jak się zachować*).

Pozostali badani (28,3%) przyznali, że nie zatańczyliby w szkole z osobą niepełnosprawną. Związane było to dość często z presją grupy (np. *Bym się wstydził; Bałbym się reakcji innych; Każdy by zaraz się śmiał; Wstyd (siara)*), rzadziej z samą osobą niepełnosprawną lub troską o nią (np. *Na pewno ona nie umie tańczyć; Nie chciałbym zrobić jej krzywdy; Jak można tańczyć z osobą na wózku?*). Kolejną przyczyną było nieuczęszczanie badanych na dyskoteki lub brak ich organizacji w szkołach. Dość duża grupa uczniów stwierdziła, że w ogóle nie tańczy bądź nie lubi tańczyć, stąd też nie widzą możliwości tańca również z osobą niepełnosprawną. Ponadto część uczniów, głównie młodszych, ze szkół podstawowych, stwierdziła, że nie tańczy z osobami płci przeciwnej (np. *Nie tańczę z dziewczynami*). Warto przy tym dodać, że również w przypadkach, kiedy respondent i osoba z niepełnosprawnością

byli tej samej płci, odpowiedź takich badanych na zadane pytanie była przecząca (np. *Bo jedyni niepełnosprawni w naszej klasie to chłopcy; To przecież facet*). Wypowiedzi takie świadczyły o tym, że niektórzy respondenci, odpowiadając na zadane pytanie, mieli na myśli jedynie te osoby niepełnosprawne, które znają ze swoich klas.

Wzajemne relacje uczniów z jednej klasy szkolnej z reguły nie ograniczają się do kontaktów na terenie szkoły. Z uwagi na powyższe, punktem zainteresowania uczyniono również interakcje uczniów sprawnych i z niepełnosprawnością poza szkołą. Dane liczbowe zawiera tabela 3.

Tab. 3. Interakcje uczniów pełno- i niepełnosprawnych poza szkołą – spotkania poza terenem szkoły

Pytanie	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Czy spotykasz się z osobami niepełnosprawnymi poza szkołą?	Tak	52	34,9	22	33,3	42	29,6	116	32,5
	Nie	95	63,8	44	66,7	99	69,7	238	66,7
	Brak odpowiedzi	2	1,3	0	0,0	1	0,7	3	0,8

Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazuje analiza zebranego materiału empirycznego, stosunek procentowy uczniów spotykających się z osobami z niepełnosprawnością do tych, którzy tego nie robią, wynosi mniej więcej 1:2. Nie ma przy tym ponadto istotnych różnic pomiędzy uczniami poszczególnych szczebli szkolnych. Warto przyrzeć się dokładniej motywom, dla których respondenci wchodzi bądź nie w interakcje z osobami z niepełnosprawnością poza szkołą. Okazuje się, że stosunkowo rzadko wiążą je ze stosunkiem do osób niepełnosprawnych (znanych badanym lub w ogóle). Wśród przyczyn są zarówno te, dla których badani spotykają się z osobami z niepełnosprawnością (np. *To moi przyjaciele; Gram z nim w szachy, bo dobrze gra; To bardzo miłe, utalentowane i sympatyczne osoby*), jak i te, ze względu na które tego nie czynią (np. *Nie mam o czym z nimi rozmawiać; Ciężko jest im wyjść na miasto; Nie spotykam się z nimi, bo oni się wstydzą; Takie osoby są zazwyczaj uzależnione od osób trzecich i trudno byłoby coś takiego zorganizować; Rodzice im nie pozwalają*). Znacznie częściej pojawiają się powody związane z miejscem zamieszkania badanych (np. *Czasem spotykam Jurka, bo mieszka w moim bloku; Ci koledzy nie są z mojego miasta, więc nie wychodzimy razem; W mojej wsi nie ma takich osób; Mam za daleko; Nie wiem, gdzie oni mieszkają*), niewielkim stopniem znajomości (lub nawet jej brakiem) osób z odchyleniami od normy (np. *Nie znam na tyle, aby spotykać się poza szkołą; Wszyscy moi znajomi są pełnosprawni; Nie mam takich znajomych; Żadna osoba niepełnosprawna nie*

jest mi na tyle bliska, bym spotkała się z nią poza szkołą) lub takimi ograniczeniami, jak np. brak czasu, chęci czy presja grupy (np. *Nie mam na to czasu. Mam lepsze zajęcia; Rzadko z kimkolwiek się spotykam; Unikam ich, bo się wstydzę*).

Aby dokładniej przyjrzeć się badanemu zagadnieniu, zapytano respondentów (tych, którzy odpowiedzieli twierdząco, że spotykają się z niepełnosprawnymi poza szkołą), w jakich sytuacjach ma to miejsce. Wyniki nie napawają optymizmem, świadcząc raczej o ubogich relacjach koleżeńskich i przyjacielskich uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Do większości spotkań, zdaniem badanych, dochodzi okazjonalnie, przypadkowo (jak to opisał jeden z uczniów: „przelotem”): na mieście, w sklepie, podczas wspólnych dojazdów do/ze szkoły, w stołówce, na ulicy, w szpitalu, w autobusie. Rzadziej pojawiają się takie sytuacje, jak: wolontariat, wspólne zajęcia integracyjne, sportowe (np. gra w piłkę, przejażdżka rowerowa lub hulajnogą), harcerstwo, zabawy, festyny, warsztaty, „spotkania” internetowe (gg), spotkania w domu, rodzinne, towarzyskie (np. kino, imprezy, w tym urodziny, wspólne wyjście „na papierosa”, na basen, wspólne rozmowy, odrabianie prac domowych, dyskoteki).

Jak już wspomniano wcześniej, można przypuszczać, że wiedza na temat niepełnosprawności jest jednym z istotnych determinantów podejmowania interakcji z osobami niepełnosprawnymi. Badani zostali zapytani, czy chcieliby nauczyć się czegoś więcej o niepełnosprawności. Zestawienie ilościowe tych danych zawiera tabela 4.

Tab. 4. Potrzeba wiedzy na temat niepełnosprawności wyrażana przez badanych

Pytanie	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Czy chciałbyś nauczyć się czegoś więcej o niepełnosprawności?	Tak	59	39,6	29	43,9	74	52,1	162	45,4
	Trudno powiedzieć	52	34,9	21	31,8	48	33,8	121	33,9
	Nie	38	25,5	15	22,7	20	14,1	73	20,4
	Brak odpowiedzi	0	0,0	1	1,5	0	0,0	1	0,3

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane wyniki wskazują na duże zapotrzebowanie ze strony uczniów pełnosprawnych na zdobycie wiedzy dotyczącej niepełnosprawności. Zaledwie co piąty respondent nie wyraził chęci nauczenia się więcej na ten temat. Pozostali albo zadeklarowali taką chęć (45,4%), albo nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi, uzależniając to od różnych czynników (33,9%). Zwraca przy tym uwagę fakt,

że im wyższy szczebel szkolny, tym częściej uczniowie pełnosprawni stwierdzali potrzebę zdobycia dodatkowej wiedzy o niepełnosprawności.

Badani, którzy stwierdzili, że chcieliby nauczyć się czegoś więcej na temat niepełnosprawności, podawali różne powody. Wiązały się one z ogólną chęcią zdobywania wiedzy przez uczniów (np. *Każde doświadczenie jest cenne; Zawsze warto mieć wiedzę na różne tematy; Człowiek każdego dnia powinien uczyć się nowych rzeczy; Więcej wiedzy nie zaszkodzi; Lubię poznawać nowe rzeczy*) albo – częściej – z osobami z niepełnosprawnością, chęcią nawiązywania z nimi kontaktów lub niesienia im pomocy (np. *Ułatwiłoby mi to kontakt z osobami niepełnosprawnymi; Łatwiej bym się z nimi komunikowała; Lepiej zrozumiałabym ich potrzeby; Wiedziałybym, jak z takimi osobami rozmawiać i nawiązać kontakt. Nigdy nie wiemy, kiedy spotkamy osobę niepełnosprawną; Fajnie jest znać problemy innych i pomagać je rozwiązywać; Chciałabym rozumieć problem; Poznałbym różne typy upośledzeń; Jestem ciekawa, jakie jest życie chorych osób*). U niektórych badanych zainteresowanie zagadnieniem niepełnosprawności wynika, jak twierdzą, z faktu częstego kontaktowania się z osobami z niepełnosprawnością, np. w rodzinie (np. *Dużo znam takich osób; Mam niepełnosprawnego kuzyna*). Co ciekawe, niektórzy wykazują się potrzebą zdobycia wiedzy o niepełnosprawności, gdyż przewidują, że istnieje możliwość zetknięcia się z osobami niepełnosprawnymi w przyszłości. Jeden z uczniów szkoły podstawowej napisał: *Na przykład bym miał dziecko niepełnosprawne, to bym wiedział, co robić*. Część badanych zauważyło niedosyt wiedzy na temat niepełnosprawności również w szerszych kręgach społecznych (np. *Uważam, że nasze społeczeństwo jest za mało poinformowane, jeśli chodzi o niepełnosprawność*). Można również dodać, że w przypadku kilku uczniów szkół średnich dostrzegalne są znaczące zainteresowania problematyką niepełnosprawności, które mogą zadecydować o wyborze kariery zawodowej (np. *Chcę iść na takie studia, żeby pracować z osobami niepełnosprawnymi*).

Respondenci, którym trudno było udzielić jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie, uzależniali to od takich czynników, jak: czas, możliwości, okoliczności, potrzeba, rodzaj dostarczanej wiedzy (np. *Musiałbym dłużej pomyśleć, zależy czy mi się to do czegoś przyda, ale lubię dowiadywać się o różnych rzeczach; Na co dzień nie mam styczności z takimi osobami, ale jeśli przydałoby mi się to w przyszłości, to owszem; Zależy, czego by uczyli*). W części przypadków badani podawali pozytywne i negatywne, ich zdaniem, strony zdobywania dodatkowej wiedzy o niepełnosprawności (np. *Z jednej strony tak, bo wiedziałabym o tych osobach więcej, z drugiej strony nie, bo to przykre rzeczy*).

Spośród badanych uczniów 1/5 stwierdziła, że nie chcą dowiadywać się czegoś więcej na temat niepełnosprawności. Respondenci ci tłumaczyli to brakiem zainteresowania problemem niepełnosprawności (np. *Nie interesuje mnie to; Mam ciekawsze tematy*), brakiem czasu, brakiem potrzeby, brakiem chęci do nauki w ogóle, posiadaniem w chwili obecnej wystarczająco dużej wiedzy o niepełno-

sprawności (np. *Nie czuję, aby było mi to potrzebne; I tak mam dużo nauki; Bo wiem już wystarczająco; Uważam, że i tak dużo wiem; Przeszłam już dużo takich zajęć; Myślę, że tak jak z nimi teraz postępuję, jest OK; Nie przepadam za intensywną nauką*).

Ostatnim z badanych obszarów uczyniono chęć zaangażowania się uczniów w pracę wolontariacką na rzecz osób z niepełnosprawnością. Wyniki badań w tym zakresie zawiera tabela 5.

Tab. 5. Chęć zaangażowania się uczniów w pracę z osobami z niepełnosprawnością

Pytanie	Kategorie odpowiedzi	Szkoła podstawowa		Gimnazjum		Szkoła średnia		Ogółem	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Czy zgodziłbyś się zaangażować w pracę jako wolontariusz pomagający osobom niepełnosprawnym?	Tak	56	37,6	28	42,4	55	38,7	139	38,9
	Trudno powiedzieć	58	38,9	20	30,3	55	38,7	133	37,3
	Nie	34	22,8	18	27,3	32	22,5	84	23,5
	Brak odpowiedzi	1	0,7	0	0,0	0	0,0	1	0,3

Źródło: Opracowanie własne.

Uzyskane w badaniach wyniki można uznać za optymistyczne. Aż 38,9% badanych uczniów pełnosprawnych zadeklarowało, że zgodziłoby się zaangażować w pracę jako wolontariusz pomagający osobom niepełnosprawnym, 37,3% nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi i zaledwie 23,5% stwierdziło, że nie uczyniłoby tego. Dane te wskazują na duże otwarcie dzieci i młodzieży na pracę z osobami niepełnosprawnymi i popularność wolontariatu.

Wśród motywów, dla których respondenci zgodziliby się zaangażować w pracę wolontariacką w celu udzielenia pomocy osobom niepełnosprawnym, można wymienić: chęć polepszenia sytuacji ludzi potrzebujących (np. *Aby im pomóc; Żeby nie czuli się samotni; Żeby ludzie nie byli głodni i mieli uśmiech na twarzy*), cechy własnej osobowości (np. *Jestem uczynna. Lubię pomagać innym; Jestem pomocny*), dostrzeganie potrzeb osób z niepełnosprawnością (np. *Oni potrzebują pomocy; Żeby nie czuły się same*), posiadanie wśród bliskich znajomych lub członków rodziny osób z niepełnosprawnością (np. *Bo sam mam wujka niepełnosprawnego*), pozytywne doświadczenia własne lub bliskich osób zdobyte w pracy wolontariackiej (np. *Moja siostra jest wolontariuszką; Już jestem wolontariuszem; Jestem w PCK, żeby pomóc im i pokazać, że mają przyjaciół na świecie*), a także atrakcyjność takiej pracy (np. *To mogłoby być ciekawe doświadczenie; Mogłoby być fajnie, różne zabawy; Myślę, że byłoby to miłe i satysfakcjonujące doświadczenie*) i spodziewane z niej korzyści dla siebie (np. *Być może dostalabym dodatkowe punkty do szkół*).

Uczniowie, którzy nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi na postawione pytanie, z reguły podawali czynniki, od jakich uzależniali swą ewentualną pracę na rzecz osób z niepełnosprawnością. Były one następujące: czas, częstotliwość i charakter zajęć (np. *Zależy, w jakich godzinach; Nie wiem, czy miałbym czas; Nie mam cierpliwości, ale raz na jakiś czas mogę; Zależy, jaka byłaby forma wolontariatu*), stopień trudności wykonywanej pracy (np. *Chyba tak, ale jak nie będzie to zbyt trudne*), rodzaj niepełnosprawności osób, którym mieliby pomagać (np. *Zależy, z jakimi osobami miałbym pracować; Zależy od rodzaju niepełnosprawności*) oraz swój stan i/lub wiek (np. *Nie wiem, czy bym podolała. Wszystko zależy od sytuacji i mojego stanu psychicznego; Nie wiem, czy potrafiłabym patrzeć na krzywdę ludzi, ale jeśli byłabym w stanie, to tak; Tak, ale jak będę duży; Nie wiem, czy dałbym sobie radę*). W niektórych przypadkach respondenci stwierdzali, że nie mogą na to pytanie odpowiedzieć, gdyż nie przemyśleli tego (np. *Nigdy o tym nie pomyślałem*).

Z kolei badani, którzy nie zadeklarowali chęci pracy jako wolontariusze pomagający osobom z niepełnosprawnością, najczęściej tłumaczyli to brakiem czasu i/lub zaangażowaniem w inne zajęcia (np. *I tak nie mam czasu dla siebie; Uczę się do matury i mam mało czasu; Mam dużo zajęć. Ciągle wychodzę; Nie mam zbytnio czasu. Jestem zabieganą osobą; Mam inne obowiązki; Wolę inną pracę; Mam inne plany; Po lekcjach chodzę na angielski; Nie lubię pracować za darmo*). W nielicznych przypadkach uczniowie w swoich wypowiedziach wskazywali na własne cechy, takie jak brak odporności lub cierpliwości (np. *To ciężka i wyczerpująca praca, a ja nie mam cierpliwości; To praca dla osób silnych psychicznie; Brak predyspozycji; Nie poradziłabym chyba sobie*), okazywali niechęć wobec osób z niepełnosprawnością bądź zaznaczali, że praca taka nie przyniesie, ich zdaniem, pozytywnych efektów (np. *Osoby te są ohydne; To strata czasu, nie chce mi się*).

Zakończenie

Zaprezentowane wyniki badań świadczą o dużym zróżnicowaniu pełnosprawnych uczniów w zakresie ich ustosunkowania się do rówieśników z niepełnosprawnością. Podsumowując je, można sformułować następujące wnioski:

- 1) W zakresie interakcji na przerwach śródlekcyjnych 54,6% badanych uczniów pełnosprawnych zadeklarowało, że zaprosiłoby osobę niepełnosprawną do wspólnej rozmowy z grupą swoich przyjaciół, gdyby ona do nich podeszła, 38,9% respondentów uzależniło to od różnych czynników (np. towarzystwo, z którym przebywaliby, temat rozmowy, sama osoba niepełnosprawna, stopień znajomości rozmówców), a 5,9% przyznało, iż nie włączyliby osoby niepełnosprawnej do wspólnej rozmowy. Warto zaznaczyć, że otwartość uczniów do włączania osób z niepełnosprawnością do wspólnej rozmowy wzrastała z wiekiem badanych uczniów (najwyższa w szkole ponadgimnazjalnej, najniższa w podstawowej).

- 2) W zakresie interakcji na szkolnych dyskotekach 29,7% badanych uczniów pełnosprawnych zadeklarowało, że zatańczyliby z osobą niepełnosprawną, podobna liczba respondentów (28,3%) nie uczyniłaby tego, a 41,2% uzależniło to od takich czynników, jak: rodzaj, stopień niepełnosprawności, stopień jej znajomości i inne. Stwierdzono przy tym najczęściej niechęć do wspólnego tańca z osobą z niepełnosprawnością przejawiali uczniowie gimnazjów, a najrzadziej uczniowie szkół ponadgimnazjalnych.
- 3) W zakresie interakcji pozaszkolnych stwierdzono, że 2/3 uczniów pełnosprawnych (66,7%) nie spotyka się z osobami z niepełnosprawnością, a w przypadku pozostałych kontakty często są ubogie, okazjonalne. Podobne wyniki można dostrzec też w innych badaniach. Dla przykładu, badania Jurgielewicz-Wojtaszek i Karczerowskiej (2005), dotyczące interakcji uczniów z wadą słuchu (uczęszczających do klasy specjalnej) i ich pełnosprawnych rówieśników wskazują, że uczniowie ci nie tylko w niewielkim stopniu kontaktują się w szkole, ale też zupełnie nie spędzają wspólnie czasu poza nią. Powyższe dane świadczą o tym, iż często mamy do czynienia z integracją jedynie na poziomie instytucjonalnym, a integracja interpersonalna ma miejsce tylko na gruncie szkoły. Można przypuszczać, że w wielu przypadkach nie można mówić o osiągnięciu integracji wewnątrzpsychicznej. Potwierdza to spostrzeżenia A. Krause (2000), którego zdaniem w społeczeństwie wysoko rozwiniętym można zaobserwować polepszenie warunków integracji zewnętrznej przy równoczesnym pogorszeniu się warunków integracji wewnątrzpsychicznej.
- 4) W zakresie wiedzy na temat niepełnosprawności 45,4% badanych uczniów pełnosprawnych wykazało chęć jej poszerzenia, 33,9% uzależniło to od różnych czynników (np. czas, możliwości, potrzeba, rodzaj dostarczanej wiedzy), a 20,4% respondentów nie okazało takiej potrzeby. Zaobserwowano, że potrzeba uzyskania wiedzy na temat niepełnosprawności przejawiana jest częściej przez uczniów starszych (szkoły ponadgimnazjalne), rzadziej młodszych (szkoły podstawowe). Powyższe dane świadczą o wysokim zapotrzebowaniu ze strony uczniów pełnosprawnych na uzyskanie informacji o niepełnosprawności i osobach nią dotkniętych i mogą stanowić istotną wskazówkę dla szkół i nauczycieli. Przypuszczalnie wiedza na temat niepełnosprawności jest istotnym czynnikiem decydującym o społecznej akceptacji osób z niepełnosprawnością, a jej brak może się przyczynić do osłabienia interakcji z niepełnosprawnymi rówieśnikami (obawa przed kontaktami, unikanie) (por. Sparling 2002).
- 5) Jeśli chodzi o chęć zaangażowania się uczniów pełnosprawnych w pracę wolontariacką na rzecz osób z niepełnosprawnością, wyraziło ją 38,9% badanych, 37,3% uzależniło to od różnych czynników (np. posiadanie czasu, częstotliwość, charakter i stopień trudności pracy, rodzaj niepełnosprawności osób, którym mieliby pomagać), a zaledwie 23,5% jednoznacznie stwierdziło, że nie są taką pracą zainteresowani (tłumacząc to zwykle brakiem czasu i innymi obo-

wiązkami). Z pewnością takie rezultaty można uznać za optymistyczne, świadczące o otwartości badanych na tego typu doświadczenia. Warto przy tym podkreślić, że niektórzy z poddanych badaniom uczniów już są zaangażowani w pracę z osobami z niepełnosprawnością w formie wolontariatu.

Bibliografia

- Chodkowska M. (2004), *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkiewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Ćwirynkało K. (2003), *Pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Ćwirynkało K. (2009), *Pełnomocność w roli kolegi i ucznia osoby z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, w druku.
- Janion E. (2000), *Dynamika zmian we wzajemnych relacjach między dziećmi pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi w przedszkolnej grupie integracyjnej*, [w:] *Dylematy pedagogiki specjalnej*, red. A. Rakowska, J. Baran, Wydawnictwo AP, Kraków
- Jurgielewicz-Wojtaszek M., Karczewska M. (2005), *Integracja uczniów z dysfunkcją słuchu z młodzieżą słyszącą w szkole średniej*, [w:] *Dziecko ze specjalnymi potrzebami w ekosystemie*, red. W. Pilecka, A. Ozga, P. Kurtek, Wydawnictwo AŚ, Kielce
- Kornaś D. (2004), *Relacje między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi w klasie integracyjnej w wieku wczesnoszkolnym*, [w:] *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, red. G. Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kosakowski Cz. (2000), *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. Cz. Kosakowski, M. Zaorska, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja osób niepełnosprawnych)*, Impuls, Kraków
- Lipińska J. (1999), *Układ stosunków emocjonalno-społecznych między dziećmi w integracyjnych klasach szkolnych*, [w:] *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, red. A. Maciarz, Impuls, Kraków
- Lipińska-Lokś J. (2003), *Psychospołeczna sytuacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w klasach integracyjnych*, [w:] *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną, t. 1: Wybrane problemy osobowości, rodzin i edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Janiszewska-Nieścioruk, Impuls, Kraków
- Maciarz A. (1985), *Stosunki społeczne między uczniami pełnosprawnymi i upośledzonymi umysłowo*, [w:] *Wychowanie, kształcenie i przygotowanie do życia dzieci upośledzonych umysłowo*, red. J. Baran, J. Pilecki, Materiały z konferencji naukowej (Kraków 16–17 maja 1984), Wydawnictwo WSP, Kraków
- Nowicka A., Ochonczenko H. (2004), *Społeczna integracja dzieci w klasach integracyjnych wyzwaniem dla nauczycieli*, [w:] *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, red. Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice

- Osik-Chudowolska D. (2008), *Ustosunkowania emocjonalne uczniów pełnosprawnych do niepełnosprawnych rówieśników w szkole z oddziałami integracyjnymi*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 7. Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Ostrowska A. (1997), *Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych*, [w:] *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, red. A. Gustavsson, E. Zakrzewska-Manterys, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Palak Z. (1993), *Z badań nad integracyjnym kształceniem dzieci niewidomych*, [w:] *Sytuacja życiowa dziecka niepełnosprawnego w rodzinie*, red. R. Ossowski, Materiały z konferencji naukowej w Bydgoszczy w dniach 27 i 28.11.1992 r., Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz
- Parys K. (2009), *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Impuls, Kraków
- Sakowicz-Boboryko A. (2003), *Uczeń z wadą słuchu w środowisku słyszących rówieśników szkolnych*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Sparling E. (2002), *Social Acceptance At Senior High School*, „International Journal of Special Education”, t. 17, nr 1.
- Wiącek G. (2005), *Pomiar efektywności kształcenia integracyjnego dzieci ze specjalnymi potrzebami integracyjnymi*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Wiącek G. (2006), *Wybrane uwarunkowania relacji rówieśników w klasach integracyjnych*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 5. Pomiedzy teorią a praktyką*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, S. Przybyliński, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Zamkowska A. (2005), *Normalizacja w kształtowaniu środowiska klasy integracyjnej*, [w:] *Dyskursy Pedagogiki Specjalnej 4. Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn

Nondisabled pupils towards their peers with disability (Summary)

The problem of disabled people social acceptance is the centre of many researchers' interests. The results of many empirical studies concerning the integrative education of disabled and nondisabled students in the mainstream schools indicate that it is connected either with chances or the risk for both groups. Presented in the literature variable results of research on the character and conditions of integration processes were the impulse for making a research project on social acceptance level of disabled pupils attending the mainstream schools by their peers in classes. The sample includes 357 students with disability attending 18 classes in the mainstream schools and 7 integrative classes at integrative schools and learning at different levels of education (primary school, gymnasium and postgymnasium forms of education).

Danuta Grzybowska

Uniwersytet Gdański

Terapia pedagogiczna wobec wyzwań edukacji integracyjnej

Współczesna szkoła zdaje się znajdować pod przemożną presją, wywieraną na nią przez różnorodne środowiska. Dotyczy to także środowiska uczniów i ich rodzin. Dostrzegają oni merytokratyczny charakter społeczeństwa postindustrialnego, w którym – jak zauważa D. Bell (1975) – „różnicowany status i dochody są oparte na technicznych umiejętnościach i wyższym wykształceniu, a wyższe stanowiska są dostępne jedynie dla nielicznych bez takich kwalifikacji” (za: Young 1996, s. XVI–XVII). Potwierdza to obserwacja rynku pracy, którego nacisk „prowadzi do coraz węższej specjalizacji zawodowej (...) najlepsi specjaliści zarabiają najwięcej i najmniej ryzykują, że trafią na bezrobocie” (Leszczyński 2009). Stąd też wiedza stopniowo staje się „głównym zasobem ekonomicznym, liczącym się bardziej od kapitału lub surowców naturalnych” (Saleh 2006, s. 125).

Jej zdobycie wymaga od młodego człowieka nie tylko pewnych wrodzonych predyspozycji i własnej aktywności, ale także odpowiedniego kapitału kulturowego, nabytego w czasie uczestnictwa w życiu społecznym. Wyraża się on przede wszystkim w językowych i kulturowych kompetencjach jednostki, dotyczących m.in. konwencji kulturowych i towarzyskich, sformalizowanego wykształcenia i posiadanych dóbr kulturowych (Kozyr-Kowalski 2000, s. 128–129). Malcolm Gladwell wskazuje, że dla osiągnięcia sukcesu istotne jest odbycie 10 tysięcy godzin ćwiczeń w wybranej dziedzinie. Do tego jednak dziecko potrzebuje pomocy z zewnątrz: „potrzeba zachęty i wsparcia rodziców. (...) większość z nas ma szansę osiągnąć tę magiczną liczbę tylko wtedy, gdy uczestniczy w zajęciach dodatkowych” (Gladwell 2009, s. 52). Rodzice inwestują zatem dla swojego dziecka m.in. w dobrą, renomowaną szkołę, bo tylko taka gwarantuje w przyszłości dobre studia i odpowiedni krąg znajomych, a one z kolei stwarzają szansę udziału w ogólnym podziale rynku pracy (Krause 2000, s. 35).

Osoby, które w dzieciństwie i młodości takich możliwości nie mają, zostają w wielu przypadkach skazane na funkcjonowanie na pozycjach peryferyjnych,

gdyż „zachodnie społeczeństwa niezwykle rzadko dają dzieciom drugą lub trzecią szansę. W najlepszym wypadku dają jedną, a i to rzadko” (Makarenko 2009). Tak więc nierówności wynikające ze znaczących różnic w posiadanej wiedzy w coraz większym stopniu determinują ekonomiczny i społeczny status człowieka. W tym kontekście uwidacznia się znaczenie edukacji jako pierwszej linii „obrony społeczeństwa przed polityką dyskryminacji” (Saleh 2006, s. 125).

Problem dyskryminacji ze względu na poziom wykształcenia dotyczy przede wszystkim uczniów z trudnościami w uczeniu się, a więc grupy, której liczebność szacuje się zazwyczaj na poziomie 10–15% populacji (por. Saleh 2006, s. 125), przy czym tempo jej wzrostu jest zdecydowanie szybsze aniżeli uczniów z innymi zaburzeniami (Smith 2009, s. 129). Ta kategoria utrudnień w rozwoju bywa traktowana jak „«wysypisko śmieci», do którego wrzucani są wszyscy uczniowie doznający niepowodzeń w realizacji powszechnego programu nauczania” (Reschly 2002, za: Smith 2009, s. 130). Jednak upośledzeniem edukacyjnym zagrożeni są wszyscy uczniowie, którzy w procesie uczenia się prezentują potrzeby zróżnicowanego wsparcia (*diverse support needs* – por. Parkinson, Humphrey 2008). Zjawisko to przybiera na sile w warunkach kształcenia integracyjnego.

Możliwość uczęszczania dziecka do lokalnej szkoły wraz ze swymi rówieśnikami i dokonywania wyborów związanych z procesem kształcenia, dostęp do takich samych programów nauczania i do niezbędnego wsparcia to niektóre z praw dziecka, potwierdzone w Konwencji ONZ o Prawach Dziecka, leżące u podstaw idei edukacji integracyjnej (Saleh 2006, s. 126–127). Również w Deklaracji z Salamanki podkreśla się, że szkoła powinna wspierać uczestników procesu edukacji i odpowiadać na indywidualne potrzeby uczniów, akceptując różnice między nimi (*The Salamanca Statement...* 1994). Realizacja powyższych postanowień prowadzi do coraz powszechniejszej obecności dzieci i młodzieży z różnymi kategoriami niepełnosprawności w szkołach masowych poszczególnych szczebli. Stawia to te placówki i ich pracowników w zupełnie nowej sytuacji zarówno organizacyjnej, jak i programowej czy psychicznej.

Jednym z podstawowych zagadnień, z jakim musi zmierzyć się szkoła, realizująca ideę kształcenia integracyjnego, jest problem wsparcia, którego powinien doświadczać w niej uczeń z niepełnosprawnością. Rozwiązania wymagają m.in. kwestie diagnozy rodzaju i zakresu niezbędnej pomocy, kompetencji osób wspierających czy wreszcie samej formuły udzielania wsparcia. W tym miejscu warto zastanowić się nad usytuowaniem w tych procesach terapii pedagogicznej. Jej cel nadrzędny definiuje się jako „stwarzanie możliwości wszechstronnego rozwoju umysłowego, psychicznego i społecznego dzieciom z utrudnieniami rozwojowymi, rozwoju na miarę ich możliwości”, co umożliwia uczniom „prawidłowe funkcjonowanie w sytuacjach szkolnych” (Czajkowska, Herda 1996, s. 66). Terapia pedagogiczna w swojej istocie stanowi „działania interwencyjne o charakterze napraw-

czym podejmowane w ramach systemu wychowawczego” (Gruszczyk-Kolczyńska 1992, s. 154). Tradycyjnie koncentruje się na dzieciach, które nie mają odpowiednich do rozpoczęcia nauki szkolnej kompetencji emocjonalno-poznawczo-motorycznych oraz tych, które, będąc już w trybach systemu szkolnego, nie potrafią sprostać stawianym im wymaganiom (por. Gruszczyk-Kolczyńska 1992, s. 154–155). Wydaje się więc, że z racji swoich doświadczeń terapia pedagogiczna bardzo dobrze wpisuje się w dzieło wspierania uczniów. Przeniesienie jej doświadczeń z pracy z dziećmi ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się na jednostki z utrudnieniami w uczeniu się o innej patogenezie jest nie tylko możliwe, ale też wskazane. Wymaga to jednak przeformułowania jawnych i ukrytych założeń tej dziedziny działalności edukacyjnej. Zasadne wydaje się więc wprowadzenie nowych paradygmatów:

- 1) ustawicznego oddziaływania terapeutycznego,
- 2) i 3) globalizacji podmiotu i przedmiotu oddziaływań,
- 4) terapeutycznego przygotowania nauczycieli.

Paradygmat ustawicznego oddziaływania terapeutycznego zakłada rozciągnięcie pracy terapeutycznej na niemal całe życie jednostki, poza okres szkolny. Od dziecka rozpoczynającego naukę w szkole wymaga się posiadania odpowiedniej wiedzy, umiejętności i nawyków, określanych zazwyczaj mianem gotowości lub dojrzałości szkolnej. Gwarantuje ona odniesienie sukcesu w nauce, odbywającej się – jak uściśla to E. Gruszczyk-Kolczyńska (1992, s. 14) – „na sposób szkolny albo w warunkach szkolnych”. Ponieważ większość uczniów z utrudnieniami w rozwoju takiej gotowości nie osiąga, niezbędne wydaje się przygotowanie ich do edukacji szkolnej w okresie poprzedzającym.

Takie wczesne postępowanie pedagogiczno-terapeutyczne obejmowałoby nie tylko ogólne usprawnianie, ale także opanowywanie podstawowych umiejętności szkolnych, jak np. podstaw czytania i pisanie oraz liczenia. Prekursorem takiego podejścia był G. Doman, propagujący rozpoczynanie zajęć typowo edukacyjnych już w wieku niemowlęcym (por. Doman, Doman 1992). Z jednej strony odpowiednie rozłożenie nauki (realizowanej w formie naturalnej dla tego wieku aktywności, głównie zabawowej) w czasie nawet 7–8 lat (bo rozpoczętej np. między 1. a 2. rokiem życia) zamiast szkolnych 2–3 lat wczesnej edukacji daje uczniowi szansę na bardziej efektywne korzystanie z lekcji w warunkach szkoły masowej i integracyjnej, gdyż wyposaża go stosunkowo wcześnie w ważne narzędzia poznawania świata. Umożliwia mu pozostanie w obszarze normalności. Z drugiej strony wydłużony czas nauki podstawowych umiejętności szkolnych może mieć też pozytywny wpływ na opiekunów i terapeutów, którzy uwolnieni od presji osiągnięcia natychmiastowych rezultatów i ich porównywania do standardów będą bardziej skłonni do wykazywania się cierpliwością w oczekiwaniu na sukces, w wielokrotnym pokazywaniu i wyjaśnianiu tego samego, wielokodusz-

nością wobec dziecka, jego błędów i pomyłek, co stanowi podstawę prawidłowego rozwoju i kształtowania pozytywnego nastawienia wobec nauki (Brzezińska i in. 2009, s. 39–40).

Omawiany tutaj paradygmat rozciąga terapeutyczne wsparcie osób z utrudnieniami w rozwoju także na okres kształcenia ponadpodstawowego oraz czas dorosłości. Należy zdawać sobie sprawę, że – z jednej strony – dla części uczniów dodatkowe wspomaganie procesów uczenia się jest w mniejszym bądź większym stopniu niezbędne w różnych fragmentach ich młodzieńczego i dorosłego życia; z drugiej natomiast – dynamika życia politycznego, społecznego i ekonomicznego sprawia, że wiedza i umiejętności wyniesione ze szkoły szybko wymagają przeorientowania, pogłębienia czy uzupełnienia. Samodzielne działania w tym zakresie lub korzystanie z konwencjonalnych form dokształcania mogą napotkać na podobne bariery, jak w przypadku wcześniejszej edukacji szkolnej. Terapia pedagogiczna wychodziłaby zatem naprzeciw potrzebom edukacyjnego wsparcia poza obszarem obowiązku szkolnego.

Paradygmat globalizacji podmiotu oddziaływań terapeutycznych rozszerza zakres zainteresowań terapii pedagogicznej daleko poza grupę uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Jego genezy można upatrywać m.in. w idei kształcenia integracyjnego. Szkoły integracyjne (z klasami integracyjnymi) włączyły do swej uczniowskiej społeczności tych, którzy wcześniej znajdowali się w placówkach o charakterze segregacyjnym lub pozostawali poza nimi w swych domach. W największym stopniu dotyczy to dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zarówno z pogranicza upośledzenia, jak i z niepełnosprawnością w stopniu lekkim i umiarkowanym (Popławska, Sierpińska 2001, s. 7–8), a więc tych, u których problemy w zakresie uczenia się na sposób szkolny są wpisane w kliniczną charakterystykę ich niepełnosprawności. O ile szkoła specjalna we wszystkich aspektach swej działalności (przynajmniej w założeniach) była nastawiona na zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb, o tyle w szkole masowej (nawet przy zatrudnieniu nauczyciela wspomagającego) nie jest to już tak oczywiste. Problem ten dotyczy także uczniów z innymi kategoriami niepełnosprawności.

W tym miejscu warto zauważyć, że liczba uczniów wymagających różnych form wsparcia stale wzrasta. Pojawiają się nowe jednostki chorobowe, których kilkadziesiąt lat temu w ogóle nie diagnozowano, czego przykładem może być alkoholowy zespół płodowy (FAS) i alkoholowy efekt płodowy (FAE). Zwiększa się liczba czynników zagrażających rozwojowi dziecka, a jednocześnie postęp medycyny pozwala ratować życie w przypadkach skrajnie trudnych, nie gwarantując jednak pełni zdrowia. Sytuację pogarsza niska świadomość zdrowotna społeczeństwa, w którym 11% kobiet przyznaje się do palenia papierosów w czasie ciąży, a 14% – do picia alkoholu (GIS... 2010).

Trudności w uczeniu się są charakterystyczne nie tylko dla osób z niepełnosprawnością. Odnoszą się m.in. również do uczniów zróżnicowanych kulturowo

i językowo, szczególnie gdy zróżnicowaniu temu towarzyszy ubóstwo (gorszy dostęp do opieki medycznej, lepszych szkół itd.) (Smith 2009, s. 226). „Pochodzenie z kultury, która nie jest dominującą kulturą narodu, może zwiększać ryzyko bycia uznanym za osobę z niepełnosprawnością na tym czy innym etapie nauki szkolnej” (Smith 2009, s. 228), a brak biegłości w języku wykładowym osłabia zazwyczaj osiągnięcia szkolne uczniów.

Odrębną grupę, która w wielu przypadkach wymaga interwencji terapeutycznej, stanowią tzw. uczniowie trudni. Ich indywidualne cechy temperamentu (np. impulsywność, upór, wzmożona energia), przejawiające się skłonnością do pewnych zachowań i określonego stylu bycia, na gruncie szkoły często nie znajdują zrozumienia, stając się powodem licznych konfliktów. W tym przypadku standardowe metody postępowania nie sprawdzają się, gdyż mimo prawidłowego rozwoju dzieci te wymagają „szczególnego podejścia, gdy chodzi o dyscyplinę, doświadczenia społeczne, wsparcie emocjonalne czy budowanie samooceny i wiary we własne siły” (Poland 2001, s. 17).

Zasygnalizowana powyżej różnorodność uczniów z trudnościami w uczeniu się, którzy funkcjonują w obrębie szkoły masowej (integracyjnej) dobrze, jak się wydaje, uzasadnia potrzebę rozszerzenia oddziaływania terapeutycznego na nowe podmioty.

Paradygmat globalizacji przedmiotu oddziaływań terapeutycznych oznacza potrzebę holistycznego ujmowania osoby ucznia z jego osadzeniem w konkretnej rzeczywistości społeczno-kulturowej. W polskiej praktyce oświatowej podstawową formą wspierania ucznia z utrudnieniami w uczeniu się są różnorodne pozalekcyjne zajęcia dodatkowe, wśród których można wyróżnić m.in. zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, reedukację – usprawnianie technik szkolnych, zajęcia logopedyczne, gimnastykę korekcyjną czy zajęcia socjoterapeutyczne (Dyduch 2002, s. 99–102). Wszystkie one koncentrują się na usprawnianiu odosobnionych sfer rozwoju dziecka: poznawczej, językowej, fizycznej czy społecznej. O ile takie rozczłonkowanie zajęć terapeutycznych może mieć pewne uzasadnienie w przypadku zaburzeń wyizolowanych, o tyle ich sens przy zaburzeniach sprzężonych jest mocno dyskusyjny i rodzi kontrowersje przynajmniej dwojakiej natury: fizyczno-wydolnościowej i poznawczej. Po pierwsze, trudno wyobrazić sobie, aby uczeń poza swoimi normalnymi lekcjami (i nauką domową) był w stanie sprostać fizycznie i psychicznie uczestnictwu w zajęciach tu wymienionych w liczbie większej niż jedno, dwa. Przy dużym obciążeniu zajęciami dodatkowymi dziecku może zabraknąć czasu na odpoczynek, nie mówiąc już o rozwijaniu własnych pasji i zainteresowań. Po drugie, rozdzielenie różnych sfer rozwoju między oddzielnie realizowane zajęcia utrudnia dziecku syntezę nabywanej wiedzy i umiejętności, a niekiedy wręcz zaburza proces postrzegania rzeczywistości. Przypadłość ta dotyczy nie tylko tzw. zajęć

dotatkowych, ale całego systemu szkolnego. Ponieważ podstawa programowa określa jedynie, co ma się zmieścić w danym cyklu nauczania, np. trzyletnim gimnazjum, została zerwana jakakolwiek koordynacja i synchronizacja treści nauczania. W rezultacie „dziś uczy się w oderwaniu od siebie. Uczniowie jak «straszni mieszczanie»: patrząc, widzą wszystko oddzielnie, że dom ... że Stasiak ... że koń ... że drzewo ...” (Bajtlik 2010).

Paradygmat terapeutycznego przygotowania nauczycieli podkreśla konieczność przygotowania każdego nauczyciela do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Chodzi tu nie tylko o wiedzę merytoryczną z zakresu pedagogiki specjalnej (bądź pedagogiki korekcyjnej) czy też umiejętności metodyczne, wyrażające się m.in. w takim opracowywaniu programu nauczania, by każdy uczeń miał wystarczającą ilość czasu na opanowanie poszczególnych celów lekcji. Podstawowy problem tkwi w wewnętrznym przeświadczeniu nauczyciela o podmiotowości dziecka i traktowaniu jego niepełnosprawności w kategoriach cechy, a nie braku, a więc definiowaniu go jako osoby, a nie rodzaju niepełnosprawności. Istotne jest także przekonanie pedagogów, że „edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami opiera się na solidnych i sprawdzonych zasadach pedagogicznych, które są korzystne dla wszystkich dzieci” (Saleh 2006, s. 133). Myśl tę obrazowo ujął Otton Lipkowski, cytując Linusa Boppa: „Rolnik, który zdoła wyhodować ziarno na mało urodzajnej glebie, zdoła to też uczynić na glebie dobrej. Nie zawsze jednak bywa odwrotnie” (1979, s. 16).

Postulat terapeutycznego przygotowania wszystkich nauczycieli nie przekreśliła w edukacji integracyjnej znaczącej roli pedagogów specjalnych. Ich zadania należy jednak rozpatrywać przede wszystkim na płaszczyźnie konsultacyjnej, doradczej, motywacyjnej, koordynacyjnej, a także profesjonalnej pomocy. Działania w tych zakresach mogą stanowić istotne wsparcie dla pozostałych pedagogów, przyczyniając się do zwiększenia ich poczucia bezpieczeństwa i pewności siebie w pracy z dziećmi z utrudnieniami w rozwoju. Negatywne skutki dla procesu integracji niesie za sobą obarczanie specjalistów z różnych dziedzin pedagogiki specjalnej główną odpowiedzialnością za grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami. „W ten sposób bowiem jeden problem i przeszkodę – klasy specjalne – zastępuje się inną, nieco subtelniejszą barierą na drodze integracji – segregacją wewnątrz klasy” (Saleh 2006, s. 133). Zjawisko to dobrze ilustruje wypowiedź jednej ze studentek pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego: „Chodziłam do klasy integracyjnej w gimnazjum i nie wspominam tych doświadczeń dobrze. Pamiętam, jak na lekcjach matematyki nauczyciel wspomagający siedział na końcu klasy z uczniami niepełnosprawnymi i prowadził z nimi zajęcia niezależnie od głównego nurtu lekcji. Bardzo mi to przeszkadzało, ponieważ siedziałam w ostatnim rzędzie i to, co działo się obok (dochodzący gwar), bardzo mnie rozpraszało”.

Z jednej strony spojrzenie na procesy edukacyjne zachodzące w szkole (nie tylko integracyjnej) przez pryzmat doświadczeń i wzorców zaczerpniętych z terapii pedagogicznej może nadać im bardziej terapeutyczny charakter. Z drugiej strony rozszerzenie teoretycznej i praktycznej płaszczyzny terapii stwarza jej szansę na wyzwolenie się z ciasnego gorsetu wąskiej specjalizacji.

Bibliografia

- Bajtlik S. (2010), *Nie odejmować, ale dodawać*, „Polityka” nr 20 (2756)
- Bell D. (1975), *Nadejście społeczeństwa postindustrialnego. Próba programowania społecznego*, Warszawa
- Brzezińska A. I., Ohme M., Resler-Maj A., Kaczan R., Wiliński M. (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańsk
- Czajkowska I., Herda K. (1996), *Zajęcia korekcyjno-kompensacyjne w szkole*, Warszawa
- Doman G., Doman J. (1992), *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, Bydgoszcz
- Dyduch E. (2002), *Pomoc specjalna uczniom niepełnosprawnym w praktyce szkolnej*, [w:] *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, red. J. Wyczesany, A. Mikrut, Kraków
- GIS bije na alarm: kobiety w ciąży piją i palą*, „Gazeta Wyborcza” z 24.03.2010 r.
- Gladwell M. (2009), *Poza schematem*, Kraków
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992), *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa
- Kozyr-Kowalski S. (2000), *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, Poznań
- Krause A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności (sytuacja ludzi niepełnosprawnych)*, Kraków
- Leszczyński A. (2009), *Triumf ignorancji*, „Gazeta Wyborcza” z 17.06.2009 r.
- Lipkowski O. (1979), *Pedagogika specjalna*, Warszawa
- Makarenko V. (2009), *Teoria 10 tysięcy godzin, wywiad z Malcolmem Gladwellem*, „Gazeta Wyborcza” z 27.03.2009 r.
- Parkinson G., Humphrey N. (2008), *Intervention for children with language impairments: a model of evidence-based outcome research*, „British Journal of Special Education”, t. 8(1)
- Poland J. (2001), *Trudne dziecko*, Poznań
- Popławska J., Sierpińska B. (2001), *Zacznijmy razem. Dzieci specjalnej troski w szkole podstawowej*, Warszawa
- Saleh L. (2006), *Prawa dzieci ze specjalnymi potrzebami*, [w:] S. Hart, C.P. Cohen, M.F. Erickson, M. Flekkřy, *Prawa dzieci w edukacji*, Gdańsk
- Smith D.D. (2009), *Pedagogika specjalna*, Warszawa
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, adopted by the World Conference On Special Needs Education: Access and Quality, Unesco 1994
- Young M. (1996), *The rise of the meritocracy*, London

Pedagogical therapy and the challenges of integrative education (Summary)

One of the basic issues which the present school realizing the ideas of integrative education have to face is a problem of supporting the pupils with disability. It is worth of considering to rethink the place of pedagogical therapy in the process of integration. Traditionally the pedagogical therapy concentrates mainly on children not having a proper socio-emotional, cognitive and motor competences needed to start a schooling career as well as the ones who already are a part of educational system but cannot manage with the school tasks and organization. A transfer of pedagogical therapy experiences from the area of working with children having specific learning difficulties into the domain of education of children with other problems in learning process seems to be not only possible but also needed. However it demands the transformation of apparent and hidden presumptions of the educational activity area.

Iwona Myśliwczyk

Dziecko z ADHD w szkole integracyjnej – doświadczenia w narracjach rodziców

Kilka słów o integracji

Idea integracji szkolnej, jako jedna z form kształcenia i wychowania dzieci niepełnosprawnych, powstała i zaczęła się rozwijać, aby włączyć dzieci niepełnosprawne w powszechny system szkół i placówek oświatowych na wszystkich poziomach edukacji, wraz z zapewnieniem im odpowiednich warunków i pomocy w zaspokojeniu ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Wychowanie i kształcenie dzieci niepełnosprawnych wspólnie ze zdrowymi staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym.

INTEGRACJA – pisze B. Szczygieł – to „dziesięć liter, w których zawarta jest przyszłość dzieci pokrzywdzonych przez los, szansa na bycie pełnoprawnym członkiem grupy przedszkolnej, klasy, zespołu, a wreszcie społeczeństwa” (2003, s. 57).

Dziecko „pokrzywdzone przez los” to dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Do grup integracyjnych trafiają różne dzieci. Są wśród nich – piszą J. Bogucka i M. Kościelska – dzieci nadpobudliwe psychoruchowo, charakteryzujące się „niepokojem ruchowym, niezgrabnością ruchową, zaburzeniami koncentracji, które powodują, że bardzo szybko je rozpoznajemy. Dzieci te mają trudności w kontaktach z rówieśnikami i problemy w podporządkowaniu się regułom. Wprowadzają do grupy dużo niepokoju i chaosu. Bardzo często mają kłopoty w nauce. Nieustannie korygowane i krytykowane, tracą pewność siebie, pozytywny obraz swojej osoby” (1996, s. 61).

W coraz lepszym funkcjonowaniu pomogą im wyrozumiałość, akceptacja, ukierunkowana terapia i czytelne zasady, które mogą być wyuczone tylko w konkretnych sytuacjach społecznych (Bogucka, Kościelska 1996).

Dziecko w szkole integracyjnej jest postrzegane jako jednostka i oceniane na poziomie swoich umiejętności, natomiast w szkołach publicznych ocenie podlega efekt uczenia się, a nie zaangażowanie czy włożony wysiłek (Szczygieł 2003, s. 58). Autorka oczywiście zaznacza, że takie podejście szkół publicznych nie wynika z braku chęci, lecz z zadań szkoły.

Podstawowym celem integracji jest włączenie osób niepełnosprawnych w zwykłe formy życia indywidualnego i zbiorowego, a przez to zaspokajanie ich potrzeb. Pełna integracja, jak zaznacza A. Maciarz, polega na bezwarunkowej akceptacji osoby niepełnosprawnej i spostrzeganiu jej jako normalnego człowieka, który boryka się z pewnymi czynnikami, utrudniającymi codzienne funkcjonowanie (1992, s. 19).

Teorie psychologiczne i filozoficzne potwierdzają słuszność kształcenia zintegrowanego, które powinno ułatwiać złożony proces rozwoju ucznia, stwarzać możliwości zindywidualizowanego i wielokierunkowego doświadczenia, działania i realizowania samego siebie (Włoch 2007, s. 173).

Ważne jednak jest, aby integracji nie stosować na siłę i traktować dobro oraz pełny rozwój dziecka jako wartość najwyższą (Ochojska 2007, s. 132). Zadaniem edukacji zintegrowanej ma być bowiem stwarzanie uczniom równych szans, likwidowanie zaniedbań czy deficytów i bycie przyjazną wobec dzieci zaniedbanych wychowawczo, z trudnościami w nauce (Włoch 2007, s. 173).

Proces integracji jest złożony, wielopłaszczyznowy i zależy od wielu czynników. Szczególną rolę odgrywa tu nauczyciel, który jest ogniwem łączącym środowisko rodzinne ze szkolnym dziecka. W literaturze przedmiotu czytamy o wielu pożądanych cechach pedagoga, takich jak: otwartość i łatwość nawiązywania kontaktów, empatia, sprawiedliwość, obiektywizm, nastawienie na dialogowość i wiele innych (Day 2004, s. 90).

Przed nauczycielem kształcenia integracyjnego stoją jednak dodatkowe wymagania. Obok kompetencji realizacyjnych – podkreśla D. Ochojska – wymienia się „zdolności komunikacyjne, interpersonalne służące porozumiewaniu się werbalnemu i pozawerbalnemu osób, obejmujące umiejętność słuchania, tworzenia życzliwej atmosfery, zapewniającej poczucie bezpieczeństwa, porozumiewanie się dwukierunkowe, będące wymianą myśli i wartości, stosowanie właściwych kodów komunikacyjnych, adekwatnych do właściwości odbiorcy komunikatu” (2007, s. 123). Jednak, jak się okazuje – pisze S. Włoch – nauczyciel nie został odpowiednio przygotowany do zadań zintegrowanej edukacji (2007, s. 175).

Mimo wszystko autorka dopatruje się szans w kształceniu zintegrowanym, pod warunkiem wprowadzenia zmian dotyczących:

- zindywidualizowania procesu rozwoju na miarę ucznia,
- zdiagnozowania uczniów, poznania ich wiedzy, umiejętności i doświadczeń,
- tworzenia przestrzeni edukacyjnej do samodzielnego uczenia się i pokonywania trudności,
- uwzględniania rytmu biologicznego i sprawności dziecka,
- łączenia kształcenia z wychowaniem, stymulowania nie tylko struktur poznawczych, ale również emocjonalno-motywacyjnych (Włoch 2007, s. 175–176).

Pożądanych czynników wpływających na poprawę jakości kształcenia zintegrowanego jest oczywiście wiele więcej. Jednak, jak zauważa D. Klus-Stańska, integracja w nauczaniu początkowym sprowadza się najczęściej do jednego twardego wymogu, polegającego na budowaniu zajęć wokół tematu kluczowego, realizowanego w ciągu kilku dni oraz trzech postulatów:

- 1) postulat uatrakcyjniania zajęć – przybierający najczęściej postać kolorowych podręczników czy częstszych wycieczek,
- 2) postulat metod aktywnych, realizowany głównie przez gry i zabawy lub wycinanki czy kolorowanie,
- 3) postulat twórczości, wypełniany szczególnie często podczas aktywności plastycznej, rzadziej polonistycznej, bardzo rzadko matematycznej (2003, s. 115–116).

Niepokój budzi fakt, podkreśla E.M. Minczakiewicz, że w obserwowanych dynamicznie przebiegających działaniach, jakie są podejmowane na gruncie kształcenia, niewiele uwagi poświęca się edukacji obejmującej uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (2009, s. 93–94). Może to oznaczać, że dziecko z zespołem ADHD nie odnajdzie się w szkole masowej czy zintegrowanej. Alternatywą dla niego będzie kształcenie specjalne, które w pewnym stopniu ograniczy jego rozwój i możliwości, tym samym pozbawi określonych kompetencji społecznych. Trzeba jednak pamiętać, że również te dzieci „mają pełne prawo do swojego miejsca, swojej godności, powszechnego nauczania i indywidualnego rozwoju” (Dykciak, za: Minczakiewicz 2009, s. 94).

Tło metodologiczne

Podjęte przeze mnie badania zostały osadzone w nurcie badań interpretatywnych. Podejście to nie zostało wybrane przypadkowo. Moim celem było znalezienie we fragmentach rzeczywistości prezentowanych przez rodziców dzieci z ADHD odpowiedzi na pytania związane z edukacją dziecka w szkole integracyjnej. Moje badania zostały więc zainspirowane przez perspektywy: fenomenologiczną, hermeneutyczną i interakcjonizmu symbolicznego, które stanowią podstawę badań konstruktywistycznych.

Zrozumienie fenomenologii pozwoliło mi postawić pytania o to, jak rozumiane jest znaczenie nadawane przez rodziców dzieci z ADHD własnym doświadczeniom związanym z edukacją dziecka bądź jaki sens doświadczenie to nadaje ich życiu. Sądzę, że dzięki tej perspektywie poznałam subiektywne aspekty zachowania rodziców wychowujących dziecko nadpobudliwe. Starłam się zrozumieć, co i jak myślą rodzice o edukacji dziecka oraz jak interpretują własne doświadczenie związane z pobytem dziecka z ADHD w szkole integracyjnej.

Aby znaleźć odpowiedź na postawiony dla potrzeb artykułu problem badawczy, starałam się dotrzeć do znaczeń, jakie są nadawane przez rodziców zachowaniom dziecka z ADHD w szkole integracyjnej. Dążyłam do tego, aby sens i istota

nadawane doświadczeniom przez rodziców były przeze mnie rozumiane w taki sposób, w jaki rodzice je interpretują.

Dlatego też drugim prądem metodologicznym badań konstruktywistycznych, stanowiącym inspirację do moich badań, była hermeneutyka, która pozwoliła mi poznać owe znaczenia poprzez interpretację. Rodzice opowiadali swoje historie życia, przeplatane emocjami i uczuciami, jakich doświadczyli. Historie te zostały utrwalone poprzez transkrypcję i za każdym razem będą ważnym opisem świadomego przeżycia.

Fenomenologiczne dotarcie do znaczeń i sensów nadawanych przez rodziców funkcjonowaniu dziecka z ADHD w szkole, połączone z hermeneutyczną interpretacją doświadczeń rodziców oraz symboli nadawanych interakcjom społecznym tworzonym przez rodziców, nauczycieli i dzieci nadpobudliwe, pozwoliło mi – jak sądzę – zrozumieć to, co subiektywne i niepowtarzalne, co jest istotne z punktu widzenia rodziców.

Celem moich badań była rekonstrukcja opowieści i dotarcie do subiektywnych znaczeń, jakie nadają rodzice dzieci z ADHD temu zaburzeniu zachowania.

Przedmiotem badań stały się subiektywne sensory, intencje i interpretacje nadawane przez rodziców życiu szkolnemu dziecka nadpobudliwego. Nie badałam losu rodziny z dzieckiem z ADHD, nie rekonstruowałam biografii. Badałam, jak rodzice poprzez swoje mówienie definiują edukację dziecka, jakie znaczenia jej nadają, co w ich perspektywie jest najważniejsze, czyli rekonstruowałam rodzicielski dyskurs losu dziecka z ADHD. W celu podsumowania uzasadnienia wyboru przeze mnie podejścia konstruktywistycznego przytoczę słowa Krasnodębskiego, który podkreśla, że obecnie zaciera się granica między sytuacją, gdy badacz chce zrozumieć świat a sytuacją, gdy badacz chce zrozumieć, jak inni świat rozumieją (1986, s. 208).

Dziecko z ADHD w szkole integracyjnej w narracji rodziców

Problemy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo zaczynają się dość wcześnie i trwają cały czas. Jednak, kiedy dziecko idzie do szkoły, trudności z zachowaniem, nauką i relacjami koleżeńskimi dziecka przyjmują inny wymiar. Dla rodziców jest to kolejne nowe doświadczenie, któremu muszą stawić czoło. W wyniku tego rodzice dzieci z ADHD stają przed trudnym wyborem: szkoła masowa czy integracyjna?

Rodzice bardzo często mają sprecyzowane oczekiwania dotyczące edukacji swoich dzieci. W wyniku zaistniałej sytuacji, a więc problemów, jakie implikuje zespół ADHD, część badanych podjęła decyzję o szkole integracyjnej, a część o szkole masowej. Ci rodzice, którzy zdecydowali się na szkołę integracyjną, podjętą decyzję motywowali tym, że „w klasie integracyjnej dzieci uczą się tolerancji i szacunku dla innych, są akceptowane niezależnie od ich wiedzy, jaką posiadają

czy objawów, jakie prezentują”. Badani nie ukrywają, że, decydując się na szkołę zintegrowaną, liczyli przede wszystkim na zrozumienie objawów syndromu i pomoc dziecku w nawiązywaniu relacji z innymi. Rodzice ponadto mają świadomość, że objawy zespołu na tyle utrudniają edukację dziecka, że jest ono dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej bardzo często jest postrzegane przez pryzmat objawów, jakie wynikają z ADHD. Często zdarza się, że dzieci te odznaczają się wysokim ilorazem inteligencji, ale trudności z zachowaniem wpływają na ich wizerunek w oczach nauczycieli, który negatywnie odbija się na ocenach. Brak niepełnosprawności fizycznej czy intelektualnej powoduje – podkreślają badani – że dziecko jest postrzegane jako niegrzeczne lub źle wychowane, ale na pewno niepotrzebujące specjalnego podejścia.

Dziecko idące do szkoły ma pewne oczekiwania i potrzeby, które pragnie zaspokoić. Uczeń z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej ma także wiele potrzeb. Od stopnia ich realizacji zależy jego poczucie bezpieczeństwa, wrastania w grupę czy akceptacja społeczna. Badani, podejmując decyzję o edukacji zintegrowanej, mieli nadzieję, że szkoła integracyjna uwzględni potrzeby ich dzieci.

Opowieści o edukacji dziecka w szkole integracyjnej w większości są negatywne. Zapewne należałoby tu wziąć pod uwagę sytuację samych nauczycieli. Praca w klasie integracyjnej to dla nauczyciela wyzwanie. Oprócz pracy wychowawczej, należy przecież realizować normalny program nauczania. Umiejętność pracy z dzieckiem niepełnosprawnym (lub „trudnym” jak ADHD-owiec) często jest elementem weryfikującym zdolności pedagogiczne nauczyciela. Część nauczycieli w ogóle nie nadaje się do tego zawodu, a żaden z nich nie przechodzi testów psychologicznych. Sytuacja taka świadczy o słabości systemu edukacji, w tym edukacji zintegrowanej. Zdaniem rodziców szkoły, w których przebywały lub przebywają ich dzieci, nie funkcjonują najlepiej. Jedna z badanych mówi, że:

mamy modę na integrację, więc szkoły „udają”, że się ona sprawdza. Być może jest tak w przypadku dzieci niepełnosprawnych, bo dziecku z ADHD nie jest tam dobrze. Szkoła integracyjna to porażka dla mojego dziecka, dla mnie jako rodzica i myślę, że dla nauczyciela to także porażka zawodowa. Gdybym wiedziała, że moje dziecko doświadczy tam tulu przykrości, to od razy przeniósłabym je do szkoły specjalnej. Bo tam (w szkole specjalnej – I.M.) ona ma kolegów, świetne podejście nauczycieli i w ogóle jest zadowolona.

Wypowiedzi w podobnym tonie jest więcej, tak jak rodziców niezadowolonych z podejścia nauczycieli w szkole zintegrowanej.

Oczywiście, nie można generalizować, bo przecież mamy świetnych pedagogów, którzy oprócz wymaganego doświadczenia mają także inne cechy pożądane w osobowości nauczyciela. Poza dobrym przygotowaniem merytorycznym, nauczyciele są otwarci, komunikatywni, wyczuleni na potrzeby dziecka, mają umiejętności terapeutyczne, a poprzez partnerskie podejście pozwalają dziecku czuć

się naprawdę ważnym w systemie edukacji. Swoją pracę traktują jako powołanie, wkładając w nią wiele serca.

Jak wynika z narracji badanych, problemem w szkole integracyjnej nie jest dziecko niepełnosprawne, lecz dziecko z ADHD, które nie odbiega od normy intelektualnej czy fizycznej, ale w wyniku objawów zespołu jest bardzo absorbujące. Dziecko z ADHD jest postrzegane w szkole zintegrowanej jako „inne” i wydawać by się mogło, że właśnie z racji swej „inności” powinno się tam czuć dobrze. Okazuje się jednak, że nie wszyscy nauczyciele respektują tę inną „inność”, a przecież „ADHD to dar specyficzny” (Bobula 2006, s. 126).

Rodzice uważają, że to, w jaki sposób nauczyciele postrzegają dziecko, wpływa pozytywnie lub negatywnie na jego funkcjonowanie w szkole, jego relacje z rówieśnikami i na własne poczucie wartości. Niestety, w większości przypadków dziecko z ADHD jest postrzegane bardzo źle przez nauczycieli, którzy – zdaniem badanych – kreują jego wizerunek przez pryzmat zachowania. Nauczyciele nie przyjmują do wiadomości, że większość negatywnych zachowań dziecka wynika z objawów schorzenia i jest od niego niezależna, przez co potrzebuje ono specjalnego podejścia nauczyciela. Toteż z narracji rodziców wynika, że szkoła integracyjna nie realizuje w pełni potrzeb dziecka z ADHD, a nauczyciele nie umieją bądź nie chcą pracować z takim uczniem. Historie badanych są przepełnione uczuciami żalu, przykrości, złości, bezsilności oraz poczucia winy. Emocje te pojawiały się, kiedy prośby i oczekiwania rodziców spotykały się z bierną postawą nauczycieli. Moi rozmówcy oczekiwali od nauczycieli „odrobiny dobrej woli”, która wpłynęłaby pozytywnie na dziecko i pozwoliłaby mu zapomnieć o swojej „inności”. Owa „inność” ciąży na dzieciach z ADHD i jest napiętnowana, przez co czują się one gorsze i odrzucone, a przecież idea szkoły integracyjnej zakłada akceptację każdej osoby o wielorakim upośledzeniu.

Rodzic posyła dziecko do szkoły, aby rozwijało się i przygotowywało do pełnienia ról społecznych oraz funkcjonowania w życiu społecznym poprzez kształcenie i wychowanie. Rodzice dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej mają takie same oczekiwania w stosunku do szkoły, ale potrzebują dodatkowego wsparcia i zrozumienia ze strony nauczycieli. Dlatego też, dla lepszego funkcjonowania dziecka w szkole, wskazana jest współpraca między rodzicami a nauczycielami. Stosowanie tych samych zasad wychowawczych w szkole i w domu znacznie odciąża zmęczonych różnymi sytuacjami rodziców, a także pomaga dziecku przezwyciężyć ciągły niepokój i zdenerwowanie.

Główny zarzut rodziców dzieci z ADHD w stosunku do nauczycieli szkół integracyjnych to brak współpracy. Badani mówią nawet, że „nie jest to współpraca, lecz wojna”. Rodzice mieli nadzieję, że szkoły integracyjne będą lepiej rozumieć potrzeby dzieci z ADHD niż szkoły „zwykłe”. Większość podkreśla, że ich wyobrażenia co do funkcjonowania tego typu placówki odbiegają od rzeczy-

wistości. Nauczyciele są otwarci na potrzeby dziecka niepełnosprawnego, natomiast dziecko z ADHD przysparza innych problemów, na które nie są przygotowani. Rodzice oczekują od nauczycieli jako specjalistów wsparcia, a w efekcie nie mogą liczyć nawet na poprawną współpracę. Bardzo często są wzywani do szkoły z powodu zachowania i objawów prezentowanych przez dziecko. Niektórzy badani są zdania, że nauczyciele chcą pomagać, ale nie zawsze im to wychodzi.

Rodzice są rozgoryczeni, gdyż w ich mniemaniu szkoła integracyjna powinna kierować się ideą akceptacji i stosowania bodźców pozytywnych. Tymczasem okazuje się, że dziecko z ADHD w dużej mierze przynosi do domu uwagi negatywne. Wynika to – jak podkreślają badani – z faktu, że nauczyciel ma zalecenia, aby kontrolować, czy dziecko zapisało np. pracę domową w zeszyte. Okazuje się jednak, że mimo zaleceń dotyczących kontroli, dziecko i tak dostaje ocenę niedostateczną za brak takiej pracy.

Zdaniem rodziców najgorsze jest to, że nauczyciele uważają się za specjalistów, a popełniają podstawowe błędy. Zwrócenie im uwagi skutkuje większym dystansem, co na pewno nie sprzyja współpracy. Rodziców boli fakt, że nauczyciele, nie mając odpowiedniej wiedzy na temat ADHD, nie przyznają się do tego, a przecież – zdaniem badanych – „nic by się nie stało, gdyby poprosili samych rodziców o pomoc”.

Rodzice dzieci z ADHD dużo częściej spotykają się z krytyką swojego dziecka niż z pochwałami. Najczęściej słyszą o negatywnych zachowaniach dziecka ze strony nauczycieli, którzy narzekają na napady złości, agresji, prowokację, bójki, niedostosowanie się do reguł i zasad, niewykonywanie poleceń, brak dobrego wychowania, brzydkie słownictwo itd. Gama zarzutów jest naprawdę bardzo szeroka. Jednak nauczyciele nie dostrzegają różnicy między objawami ADHD a psotliwością czy przewinieniem dziecka i zrzucają te zachowania na karb złego wychowania. Ponadto, jak wynika z narracji rodziców, nauczyciele nie są przygotowani do pracy z takim uczniem. Gdyby był on niepełnosprawny, nauczyciele „mieliby więcej serca i cierpliwości”, ale ponieważ „ma tylko ADHD”, to znaczy, że powinien dostosować się do zasad i reguł panujących w klasie.

Praca rodziców z własnym dzieckiem nie należy do łatwych. Rodzice ciągle wpadają w jakieś pułapki. Niby wszystko jest jasne, wiedzą, jak postępować, uczęszczają na warsztaty i do grup wsparcia, ale każdy dzień przynosi nowe wyzwania. Podobnie wygląda praca nauczycieli. Są tacy, którzy czują to powołanie nauczycielskie, dowiadują się i czytają na temat ADHD, ale w konsekwencji nie wszystko wychodzi. Dlaczego? Pewnie dlatego, że ADHD łatwe nie jest. Są momenty, w których dziecko zachowuje się „książkowo” i wówczas wiadomo, jak postąpić, aby wyciszyć i uspokoić ADHD-owca. Za chwilę jednak pojawiają się trudne sytuacje, w których trzeba nie tylko wiedzy, ale i siły, cierpliwości oraz dużo dobrych chęci. Tych dobrych chęci najwięcej winni mieć właśnie nauczyciele-

le. Najważniejsze jest, zdaniem badanych, „aby nauczyciele pamiętali, że tutaj przyjaźnią się, bawią i uczą się dzieci zdrowe z normą intelektualną i te ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”.

Przeprowadzone badania dowodzą, że relacje rodzica z nauczycielami wyglądają różnie. Są uzależnione od wielu czynników: przygotowania do pracy z dzieckiem nadpobudliwym psychoruchowo, chęci pomocy rodzicom w różnych sytuacjach, stopnia zaangażowania czy postawy rodziców. Moi rozmówcy przypisują tym relacjom duże znaczenie, niezależnie czy są one dobre, czy złe. Badanym bardzo zależy, aby dziecko w szkole miało poczucie bezpieczeństwa i przynależności, aby było akceptowane i wspierane w pokonywaniu trudności. Dlatego też wszyscy respondenci bardzo starają się, aby relacje te były jak najbardziej poprawne.

W narracjach uwidaczniały się skrajne emocje: od radości i poczucia zadowolenia, po żal, złość i poczucie napiętnowania. Może to świadczyć o tym, że doświadczenia te dla każdego z badanych mają inne znaczenie. Jednak wszyscy respondenci zgodnie podkreślają, iż ich relacje z nauczycielami wpływają na lepsze lub gorsze funkcjonowanie dziecka w szkole.

Z przeprowadzonych badań wynika także, że były dzieci, które mimo zaburzenia i objawów mu towarzyszących były akceptowane i wspierane w drodze edukacyjnej. Rodzice, którzy odnoszą takie wrażenie, cieszą się, że ich dziecko jest akceptowane przez społeczność szkolną. Pomaga to uczniowi nie tylko w przewyciężaniu trudności szkolnych, lecz także w odnajdywaniu swojego miejsca w klasie, w gronie rówieśników. Fakt ten ma ogromne znaczenie. Tacy rodzice są spokojni o swoje dziecko, wiedząc, że nauczyciel zrobi wszystko, aby czuło się ono dobrze w szkole. Pozytywne postrzeganie dziecka – według badanych – to wsparcie dla rodziców i ich pociechy. Rzutuje ono na dalszy rozwój dziecka i wywiera duży wpływ na jego osobowość.

Z doświadczeń części badanych wynika, że szkoła odpowiada na potrzeby dziecka, czyli wykazuje się zrozumieniem jego problemów, akceptacją jego „inności”, udziela pomocy i wsparcia w pokonywaniu trudności. Nauczyciele są świadomi, że bez ich pomocy dziecko nie poradziłoby sobie, więc starają się tak współpracować z rodzicami, aby utrzymać jednolity front wychowawczy, ułatwiający dziecku funkcjonowanie w społeczeństwie. Potwierdzają to słowa jednej z matek:

ona jest wreszcie wesoła, ma koleżanki (...). Jest akceptowana, mimo że czasami ma gorsze dni (z powodu nasilenia objawów – I.M.) i sama też dużo opowiada o innych dzieciach niepełnosprawnych. (...) dużo rozmawiamy z paniami ze szkoły, wymieniamy swoje spostrzeżenia i zastanawiamy się, jak rozwiązać dany problem. To jest wspaniałe uczucie, bo jak chodziła do normalnej szkoły, to były cały czas skargi na jej zachowanie (...). Ona to czuła, że jest nielubiana.

Ci zadowoleni rodzice mają poczucie zrozumienia i odciążenia przez nauczycieli. Są uwikłani cały czas w sytuacje problemowe, więc takie wsparcie znaczy dla nich bardzo dużo. Nie mają poczucia osamotnienia w swoim dążeniu do normalności dziecka i dostrzegają, że nauczyciele starają się, aby dziecko nie czuło się gorzej na tle klasy. Badani są przekonani o słuszności podjętej decyzji, dotyczącej kształcenia zintegrowanego. Jedna z respondentek wypowiada się następująco:

to, że moja córka tutaj trafiła, to najlepsze, co mogło się jej przydarzyć. Ona tutaj odżyła, nabrała pewności siebie, bo nikt się z niej nie śmieje (...). Jest akceptowana taką, jaką ona jest. (...) Daria też nauczyła się tutaj szacunku dla innych dzieci niepełnosprawnych i widzę, że bardzo się nimi przejmuję.

Z narracji rodziców wynikało, że potrzeby dzieci z ADHD w dużym stopniu są takie same jak rówieśników. Potrzebują one akceptacji, serdeczności, miłości, szacunku, zrozumienia i jasnych zasad postępowania. Jednak schorzenie, którym zostały dotknięte, powoduje, że inaczej postrzegają świat, rzeczywistość, nadając inne znaczenia czynnościom czy zdarzeniom. Dlatego tak ważne jest, aby zrozumieć te „dodatkowe” potrzeby dziecka.

Szkola to także miejsce, w którym dziecko uczy się nawiązywać relacje z rówieśnikami. Brak akceptacji z ich strony i spychanie na margines życia klasowego powoduje, że dziecko samo zaczyna się izolować, a kontakty z rówieśnikami sprawiają mu wiele przykrości. Tak było w przypadku dzieci, które zaczęły swoją edukację w szkole powszechnej. Rodzice mieli nadzieję, że w szkole integracyjnej będzie inaczej. Są jednak rozczarowani. Oczekiwali, że właśnie tu dziecko znajdzie pełną akceptację i możliwość wielostronnego rozwoju. Matki emocjonalnie mówiły o tych doświadczeniach, gdyż wiedziały, że ich dzieci były świadome odrzucenia i bardzo to przeżywały, co wpływało negatywnie na ich funkcjonowanie w szkole i poza nią.

Z doświadczeń pozostałych rodziców wynika, że ADHD nie stanowiło bariery w nawiązaniu poprawnych relacji koleżeńskich. Oczywiście badane opowiadały o trudnościach wynikających ze schorzenia, ale ogólnie relacje te określały jako pozytywne. Dla niektórych rozmówczyń poprawność tych kontaktów znaczy bardzo dużo. Matki są spokojne, kiedy dziecko idzie do szkoły, a w szerszej perspektywie uważają, że dziecko lepiej radzi sobie z trudnościami i akceptacją „choroby” u siebie.

W założeniu ideowym klas integracyjnych chodzi nie tylko o nauczanie, ale przede wszystkim o wychowanie w duchu tolerancji i zrozumienia drugiego człowieka, a także o to, aby umieć pomóc potrzebującemu wtedy, kiedy zachodzi taka potrzeba. Dzieci uczą się, że bawić się i pracować można ze wszystkimi ludźmi, tymi zdrowymi i tymi chorymi, a pomoc polega nie na współczuciu, ale wspieraniu i przyjaźni.

Nauczanie i wychowanie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi w naszym kraju nadal trudny i często niejasny problem edukacyjny. Pomimo wielu barier idea włączenia dzieci specjalnej troski do placówek ogólnodostępnych zdobyła akceptację i stała się jedną z form wychowania i nauczania. U podstaw kształcenia w tej formie leży wytwarzanie prawidłowych więzi i relacji między ludźmi. Szkoły i przedszkola integracyjne dzięki możliwości ukazania niezliczonych uzdolnień i twórczych możliwości każdej osoby są nastawione na budowanie i kształtowanie właśnie takich relacji. Aby sprostać założeniom odpowiedzialnej integracji, przedszkola i szkoły integracyjne tworzą samodzielnie odpowiednie warunki do rozwoju i nauki dla swoich podopiecznych. W wyniku analizy materiału empirycznego rodzi się jednak pytanie: czy w stosunku do dziecka z ADHD szkoła integracyjna spełnia takie same zadania, jak do dziecka niepełnosprawnego? Z narracji badanych wynika, że dziecko nadpobudliwe psychoruchowo nie zawsze odnajduje się w takiej szkole. Należałoby zatem zapytać, gdzie jest miejsce dziecka z ADHD – w szkole masowej czy integracyjnej? Co należy zmienić w obecnym systemie edukacji zintegrowanej, aby uwzględnić indywidualność dziecka z ADHD?

Dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej mają ogromne trudności z adaptacją do wymagań szkolnych i szczególnie wymagają wsparcia i przemyślanego działania dydaktyczno-wychowawczego w obszarze kształcenia ich kompetencji osobistych, składających się na funkcjonowanie szkolne w obszarze samoświadomości, samoregulacji i motywacji. Dlatego konieczne jest wyposażenie nauczycieli pracujących w szkołach masowych i zintegrowanych w wiedzę i umiejętności pracy z dzieckiem z ADHD. Nieodpowiednie przygotowanie nauczycieli powoduje, że szkoły, nie tylko szkoły powszechne, ale i integracyjne, nie uwzględniają indywidualności ucznia „trudnego” i w wyniku tego nie znajduje on akceptacji i zrozumienia swoich potrzeb.

Bibliografia

- Bogucka J., Kościelska M. (1996), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa
- Bobula S. (2006), *ADHD dar specyficzny*, Kraków
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk
- Klus-Stańska D. (2003), *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń*, [w:] D. Klus-Stańska, M.J. Szymański, M.S. Szymański, *Renesans (?) nauczania całościowego. Współczesna dydaktyka wobec nauczania zintegrowanego, blokowego i przedmiotowego*, Warszawa
- Krasnodębski Z. (1986), *Zrozumienie ludzkiego zachowania*, Warszawa
- Maciarz A. (1992), *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa
- Minczakiewicz E.M. (2009), *W poszukiwaniu podstaw integracji*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków

- Ochojska D. (2007), *Nauczyciel przedszkola wobec integracji dzieci niepełnosprawnych umysłowo i zdrowych*, [w:] *Nauczyciel wobec wczesnej edukacji dzieci*, red. E.I. Laska, Rzeszów
- Szczygieł B. (2003), *Jak pracować z dzieckiem niepełnosprawnym?*, Kraków
- Włoch S. (2007), *Szanse i zagrożenia kształcenia zintegrowanego*, [w:] *Efektywność kształcenia zintegrowanego. Implikacje dla teorii i praktyki*, red. H. Siwik, Katowice

**A child with ADHD in an integrated school
– experiences in the eyes of parents
(Summary)**

Teaching and educating children with special educational needs is still a complicated and often obscure educational problem in our country. Despite many barriers, the idea of including children with special needs into public educational institutions has gained acceptance and become one of the educational and teaching forms.

Children suffering from ADHD have also been given place in integrated education. The question arises, whether integrated schools take into consideration the individuality of a 'difficult' student and whether those students find unconditional acceptance and understanding for their needs.

Anna Bombińska-Domżał

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków

Relacje pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną w kształceniu integracyjnym – ambiwalencja czy harmonia?

Wprowadzenie

Kształcenie integracyjne w Polsce na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci przeżyło niezwykle dynamiczny rozwój. Zmieniające się podstawy teoretyczne dotyczące postrzegania niepełnosprawności czy założeń pedagogiki specjalnej otworzyły drzwi szkół masowych dla uczniów z niepełnosprawnością. Integracja dzieci z niepełnosprawnością jest prezentowana jako społeczno-edukacyjny nurt tendencji humanistycznych, przeciwdziałający tendencjom segregacyjnym, stygmatyzacji, izolacji i dyskryminacji (Hulek 1992; Kościelska 1996; Maciarz 1999; Dykciak 2006). Jej celem jest stwarzanie osobom niepełnosprawnym w ich naturalnym środowisku społecznym warunków do rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego oraz normalizacja ich sytuacji w taki sposób, aby odmienność tych osób była w nim zjawiskiem naturalnym i aby miały one prawo do odmienności (Maciarz 1999, s. 12–13). Integracja staje się więc psychospołecznym procesem tworzenia wspólnoty ideowej (systemu wartości, norm, ocen), wspólnoty warunków życia oraz wspólnoty interesów, dążeń i działań ludzkich (Maciarz 1999). Szkoła integracyjna jest więc zobowiązana do ujmowania tych zadań jako równorzędnych, a nawet dominujących nad rozwojem intelektualnym uczniów.

Koncepcja kształcenia integracyjnego rozwijała się jednak dwutorowo. Z jednej strony rozwój warunkowały założenia teoretyczne, które nadal można traktować jako ideologiczny pomysł na miejsce osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie. Z drugiej strony wpływały na nią praktyczne działania nauczycieli i uczniów, znacznie odbiegające od wyobrażeń teorii, o czym świadczą liczne badania. Odbiciem relacji pomiędzy pedagogiką specjalną a ogólną jest współpraca pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu podczas zajęć dydaktycznych. Nieliczne badania dotyczące współpracy nauczycieli (Baraniewicz, Cierpiałowska

2003; Kobyłańska, Krzemińska 2004; Garlej-Drzewicka 2004; Baraniewicz 2006; Techmański 2006) opisują obserwowalny podczas zajęć dydaktycznych w klasie integracyjnej proces dzielenia uczniów na „dwa światy”. Są to „świat” uczniów pełnosprawnych z nauczycielem prowadzącym oraz „świat” uczniów niepełnosprawnych skupionych wokół pedagoga specjalnego. Badania potwierdzają tym samym teorię „dwóch grup” Hinza (za: Szumski 2006), powszechnie występującą w polskiej rzeczywistości oświatowej, co stanowi przykry obraz rzeczywistości integracyjnego kształcenia.

Próba nakreślenia relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną

Pedagogika specjalna i ogólna obejmują ten sam przedmiot zainteresowań, a więc wychowanie i nauczanie, różne są natomiast podmioty ich oddziaływań – dziecko w tzw. normie i tzw. dziecko z niepełnosprawnością czy ze specjalnymi potrzebami. Rozwój pedagogiki specjalnej i szkół specjalnych w XX wieku spowodował oddzielenie się jej od pedagogiki ogólnej i uformowanie praktycznie odrębnej dyscypliny naukowej ze swoim słownictwem, celami, zasadami, metodami itd. (Dykcik 2006). Segregacyjny system kształcenia odsuwał na przestrzeni lat pedagogikę specjalną od ogólnej (Hulek 1992, s. 16), mimo że „pedagogika specjalna nie jest ani antynomiczna, ani autonomiczna w stosunku do pedagogiki ogólnej, lecz stanowi jeden z podstawowych jej działów” (Dykcik 2006, s. 20). Podobne stanowisko zajmują Werning i Lütje-Klose (2009, s. 78), twierdząc, że celem oddzielenia się pedagogiki specjalnej od ogólnej była legitymizacja specyficznego charakteru lekcji dla dzieci z zaburzeniami uczenia się. Potrzeba oddzielenia się od ogólnych orientacji dydaktycznych spowodowała ambiwalentne relacje pomiędzy obiema dziedzinami.

Szumski (2006) wskazał na dwa rodzaje relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną. Są to relacje wykluczania (istnienie oddzielnych celów kształcenia, form itd., czego konsekwencją jest istnienie szkół specjalnych i ogólnych) oraz relacja zawierania. Przykładem relacji zawierania jest kształcenie integracyjne, w którym pedagogika specjalna i ogólna nie tworzą nowej jakości edukacji, ale są oddzielnymi dyscyplinami naukowymi realizującymi swoje cele na wspólnym gruncie – w klasie integracyjnej. „Zawarcie” pedagogiki specjalnej wewnątrz masowego systemu kształcenia prowadzi, zdaniem Kosakowskiego (2004), do zbliżenia obu dyscyplin w zakresie stanowienia celów. Głównym celem pedagogiki specjalnej nie jest już wyrównywanie czy kompensacja, ale rewalidacja społeczna, „a więc praca nad warunkami i metodami ogólnego wychowania, włączenie go (dziecka – A.B.-D.) do życia społecznego” (Kosakowski 2004, s. 209). Podstawą edukacji integracyjnej stało się zatem przyjęcie założenia, że „wychowanie specjalne nie zmierza do żądanego specjalnego celu wychowawczego, ale do ogólnego celu wychowawczego” (Speck 2005, s. 326), którym jest „przygotowanie młodego

pokolenia do możliwie samodzielnego funkcjonowania społeczno-zawodowego” (Eckiert, za: Szumski 2006, s. 38).

Z początkiem lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy uczniowie z niepełnosprawnością nabyli prawo uczenia się w szkołach ogólnodostępnych, założenia pedagogiki specjalnej i ogólnej zetknęły się w jednej przestrzeni, jaką jest klasa szkolna. Przestrzeń ta oraz obecność dwóch pedagogów o różnych specjalizacjach miały przyczynić się do realizacji uwspólnionych celów. Kilkudziiesięcioletnie doświadczenie wskazuje jednak, że zarówno pedagogika specjalna, jak i ogólna nadal zachowują swoją odrębność i swoistość, co w kształceniu integracyjnym jest sytuacją niekorzystną.

Kształcenie integracyjne nadal pozostaje „działką” pedagogiki specjalnej, o czym świadczy chociażby nazywanie tej formy kształcenia „integracyjnym systemem kształcenia specjalnego” (*Encyklopedia pedagogiczna* 1993, s. 329; Janiszewska-Nieścioruk 2003, s. 368). Takie rozumienie kształcenia integracyjnego wpisuje się w nurt teorii uznających ten typ kształcenia jedynie za modernizację tradycyjnego paradygmatu pedagogiki specjalnej (Hinz, za: Szumski 2006, s. 43). Pańczyk (2008, s. 24) uznał nawet, że „skończył się czas dla tych osób, które próbowały stworzyć w ramach pedagogiki specjalnej lub obok niej, specjalność o nazwie «pedagogika integracyjna»”. Tym samym uznano, że najlepszą formą organizacji kształcenia integracyjnego jest wykorzystanie założeń pedagogiki specjalnej oraz wprowadzenie odpowiedniej kadry, realizującej specjalne zadania w stosunku do wyodrębnionej grupy uczniów niepełnosprawnych w ogólnodostępnych placówkach oświatowych.

Mimo istnienia wspólnoty celów pedagogiki specjalnej i ogólnej, w założeniach kształcenia integracyjnego występują antynomie na poziomie relacji pomiędzy tymi dyscyplinami naukowymi i ich relacji w organizacji tej formy edukacji. Szumski (2006) zauważa, że sama pedagogika specjalna ma w sobie sprzeczność, ponieważ balansuje pomiędzy stygmatyzacją spowodowaną specjalnymi oddziaływaniami na jednostkę a zbliżaniem osób niepełnosprawnych do społeczeństwa. W kształceniu integracyjnym, w którym za cel stawia się scalenie ludzi pełno- i niepełnosprawnych przy stosowaniu specjalnej, paternalistycznej pomocy pedagoga oraz jego paternalistycznej opieki, ta antynomia jest szczególnie uwydatniana. Jedynym sposobem niwelowania ambiwalentnych relacji pomiędzy dwiema „współpracującymi” ze sobą dziedzinami jest prawidłowa organizacja współpracy pomiędzy pedagogiem specjalnym i nauczycielem przedmiotu. Współpraca nauczycieli nie może jednak dotyczyć jedynie ich wzajemnych, pozytywnych relacji interpersonalnych, ale przede wszystkim musi obejmować ich zawodowe, profesjonalne relacje skierowane na uczniów z różnorodnymi możliwościami i potrzebami, tworzących jeden zespół klasowy.

Speck (2005, s. 315–320) wymienia trudności w porozumiewaniu się pomiędzy osobami zajmującymi się rozwiązywaniem problemów osób niepełnospraw-

nych. Analiza charakteryzowanego przez autora zagadnienia w kontekście relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną wskazuje wielość problemów w praktycznej realizacji kształcenia integracyjnego, które mogą spotkać współpracujący ze sobą pedagog specjalny i nauczyciel przedmiotu.

Problem pierwszy – potrzeba zachowania autonomii. Porozumienie pomiędzy dyscyplinami jest utrudnione wówczas, gdy jedna z nich obawia się, że może być przez drugą zdominowana oraz kiedy jedna dyscyplina za bardzo zbliża się do drugiej, tak że zagrożona jest jej własna tożsamość. To zjawisko w przypadku edukacji integracyjnej jest podstawą wszelkich problemów. Integracja jako nowy paradygmat wychowania nie tworzy oddzielnej nauki, ale stara się na gruncie praktyki dokonać scalenia pedagogiki ogólnej z pedagogiką specjalną. Obie dyscypliny, mimo że stanowią tę samą gałąź nauki, nie tworzą prawidłowego obrazu praktyki szkolnej, ponieważ każda z nich chce zachować swoją odrębność i autonomię.

Problem drugi – eksplozja wiedzy fachowej – wynika z tendencji specjalistów do oceniania wszystkiego przez pryzmat tylko swojej dziedziny. Frankl (za: Speck 2005, s. 317) twierdzi, iż „niebezpieczeństwo nie leży w specjalizacji samej w sobie, lecz raczej w tym, że specjaliści uogólniają, to znaczy na wszystko patrzą tylko z perspektywy własnej nauki, a przez to ich oceny są subiektywne”. Speck nazywa to ograniczonym horyzontem naukowym. W przypadku kształcenia integracyjnego można również zauważyć istotne różnice w podejściu pedagogów ogólnych i pedagogów specjalnych, wynikające z przyjęcia perspektywy własnej specjalizacji.

Problem trzeci – bariera języka fachowego. Speck uważa, że „podzielenie się wiedzy fachowej na dyscypliny musiało pociągnąć za sobą terminologiczne różnice i komplikacje” (2005, s. 318). Porozumienie (język) jest możliwe jedynie wówczas, gdy istnieje wspólny słownik, ponieważ, „aby mówić na jakiś określony temat, dwóch ludzi potrzebuje wspólnych słów dla danego obszaru aktywności lub zainteresowań” (Agyre 1999, s. 74). Kształcenie integracyjne nie odnalazło owej przestrzeni. Dykcik (2006, s. 68) uważa, że z definicji pomocy, opieki i edukacji wynika jedność celów pedagogiki ogólnej i specjalnej, ale są one osiągnane innymi metodami. Pedagodzy specjalni nadal korzystają w kształceniu integracyjnym głównie z pojęć wywodzących się z pedagogiki specjalnej (np. rehabilitacja, rewali-dacja, kompensacja), a nauczyciele przedmiotowi głównie z pojęć związanych z dydaktyką. Kształcenie integracyjne wymaga oparcia integracji pomiędzy tymi dwiema dziedzinami wiedzy na wspólnych pojęciach, co umożliwi realizację tego samego celu tymi samymi metodami.

Problem czwarty – problemy z hierarchią. Speck odnotowuje, że „współpraca pomiędzy dziedzinami może być zakłócona, jeśli jedna strona rości sobie prawa do bycia aprioryczną i kierującą «nadprofesją»” (2005, s. 315). Problemy z hierarchią są

stałym elementem w praktyce kształcenia integracyjnego. Wynika to z niejednoznaczności ról, jakie odgrywają pedagog specjalny i nauczyciel przedmiotu, co powoduje komplikacje w ich wzajemnej współpracy. Badania dotyczące współpracy pomiędzy nauczycielami potwierdzają, że pedagog specjalny jest postrzegany jako osoba mniej kompetentna, jako nauczyciel drugiej kategorii.

Problem piąty – nieadekwatność wzajemnych oczekiwań. W tym przypadku „wraz z rosnącą świadomością niemocy własnej dyscypliny ponad miarę mogą wzrosnąć oczekiwania w stosunku do innych dyscyplin” (Speck 2005, s. 316). Takie zjawisko może się pojawić np. w momencie, gdy pedagogzy specjaliści więcej wymagają od psychologów, niż ci są w stanie zdyktować (psycholog orzeka o „odmienności” od większości, ale nie można od niego wymagać recepty na efektywną pracę z dzieckiem). Pedagogzy specjaliści są narażeni na nieadekwatność efektów kształcenia uczniów niepełnosprawnych nie tylko ze strony nauczycieli przedmiotu, którzy mogą mieć trudności ze zrozumieniem specyfiki kształcenia uczniów z niepełnosprawnością, ale i ze strony rodziców tych uczniów. Niektórzy rodzice mogą bowiem uważać, że dodatkowa pomoc nauczyciela jest lekarstwem na problemy ich dziecka, co prowadzi do ograniczenia ich udziału w procesie rewalidacyjnym.

Problem szósty – status danej grupy zawodowej. W dzisiejszych czasach awans społeczny i poprawa własnej pozycji społecznej to ważne komponenty życia, do tego dąży każda grupa zawodowa. Nauczyciele jako grupa zawodowa czują się niedoceniani przez społeczeństwo, czego dowodem są chociażby niskie zarobki. Osobnym problemem jest to, czy i w jakim stopniu istnieją różnice w poczuciu statusu pedagoga ogólnego i pedagoga specjalnego w kształceniu integracyjnym. Badania wskazują, że różnice te wynikają chociażby z powszechnie używanych, choć nieoficjalnych nazw – nauczyciel wspomagający i nauczyciel prowadzący (Kobyłańska, Krzemińska 2004).

Rozwiązania trzech pierwszych problemów: potrzeby zachowania autonomii, eksplozji wiedzy fachowej i bariery języka fachowego należy upatrywać na poziomie teorii i akademickiego dyskursu. Dla kształcenia integracyjnego niezbędne wydaje się przyjęcie założenia synergicznego połączenia pedagogiki specjalnej i ogólnej, które umożliwiłoby stworzenie nowej jakości edukacji.

Zakończenie

Idea integracji edukacyjnej jest oparta na wspólnej pracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu, którzy poprzez odpowiednie połączenie sił, wiedzy i umiejętności oraz harmonijne współdziałanie w procesie kształcenia mają zagwarantować najwyższą jakość kształcenia oraz przyczynić się do zintegrowania uczniów pełno- i niepełnosprawnych. Praca dwóch nauczycieli w jednym czasie i w jednej przestrzeni z jednym zespołem klasowym wymaga dokładnego sprecy-

zowania i ustalenia zasad, celów, wykorzystanych metod, form i środków dydaktycznych, a co za tym idzie – podziału zadań i obowiązków nauczycieli. Kształcenie integracyjne jest bowiem zobligowane do utrzymania poziomu edukacji uczniów pełnosprawnych, przy równoczesnym zapewnieniu optymalnego wsparcia rozwoju uczniów z niepełnosprawnością. Przytaczane w pierwszej części artykułu badania wskazują, że nauczyciele nie znaleźli sposobu na efektywną organizację wspólnej pracy podczas zajęć edukacyjnych. Konkluzją z badań Bombińskiej-Domżał nad wspólną organizacją zajęć jest wniosek: „pedagodzy specjalni i nauczyciele przedmiotu **pracowali razem w jednej przestrzeni, ale nie organizowali wspólnie pracy swojej i uczniów**. W analogiczny sposób aranżowana była integracja uczniów podczas zajęć dydaktycznych. **Uczniowie uczyli się razem w jednej przestrzeni, ale nie uczyli się wspólnie**” (2010, s. 428).

Przyjęcie perspektywy współpracy nauczycieli ukazuje, że to właśnie od niej zależy utrzymanie wysokiej jakości kształcenia, skuteczność odpowiedzi na potrzeby uczniów, jak również poprawność relacji pomiędzy uczniami. Z kolei jakość współpracy pomiędzy nauczycielami wynika z relacji pomiędzy pedagogiką specjalną i ogólną, które dotychczas pomijane, aktualnie otwierają nową przestrzeń w teoretycznym dyskursie nad kształceniem integracyjnym. Ta forma edukacji, pomimo prób jej niwelowania (kształcenie inkluzyjne – Szumski 2006), powinna stać się jedną z wielu opcji kształcenia uczniów. Nowoczesne cele edukacji wymagają bowiem uelastycznienia systemu poprzez stwarzanie uczniom możliwości wyboru szkoły, która będzie ich wspierać w rozwoju osobistym i społecznym.

Bibliografia

- Agryle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Baraniewicz D., Cierpiałowska T. (2003), *Kompetencje nauczycieli nauczania integracyjnego*, [w:] *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, red. J. Kuźma, J. Morbitzer, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków
- Baraniewicz D. (2006), *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Bombińska-Domżał A. (2010), *Uwarunkowania współpracy pedagoga specjalnego i nauczyciela przedmiotu w kształceniu integracyjnym*, niepublikowana praca doktorska, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Kraków
- Dykciak W. (2006), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Encyklopedia pedagogiczna* (1993), Fundacja „Innowacja”, Warszawa
- Garlej-Drzewicka E. (2004), *Pedagogiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Hulek A. (1992), *Ewolucja integracyjnego systemu kształcenia dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, red. A. Hulek, B. Grochmal-Bach, Wydawnictwo WSP, Kraków

- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2003), *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, hasło [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Kobyłańska A., Krzemińska D. (2004), *Wokół znaczeń kategorii „pedagog wspomagający”*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmian*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kosakowski Cz. (2004), *Rozważania nad miejscem wychowania w edukacji specjalnej*, [w:] *Dyskursy pedagogiki specjalnej 3. Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kościelska M. (1996), *Integracja – szansa dla wszystkich uczniów czy sposób zaspokajania potrzeb dzieci specjalnej troski?*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Wydawnictwo CM PPP MEN, Warszawa
- Maciarz A. (1999), *Z teorii badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Impuls, Kraków
- Pańczyk J. (2008), *Nominalne zawody (stanowiska pracy) dla absolwentów kierunku pedagogiki specjalnej*, [w:] *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie: podstawy ortopedagogiki*, GWP, Gdańsk
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Techmański Ł. (2006), *Wychowawca grupy integracyjnej i nauczyciel wspomagający – porozumienie czy dysonans?*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości*, red. J. Szempruch, Wydawnictwo UR, Rzeszów
- Werning R., Lütje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, GWP, Gdańsk

In search of a new factors of social integration of disabled and non-disabled students

Summary

This article describes a connection between special and general pedagogy and discusses the role of collaborative teachers in an integration class. Integration is a combination of theoretical ideas and practice in education which allows students with disabilities to learn along with non-disabled ones. Unfortunately, in many cases, the implementation of an integration idea for students with and without disabilities leads to disappointing results. This article provides the readers with an overview of some unique issues of both theoretical and practical aspects of collaborative teaching realized by general and special educators. The author presents the method to enhance the effectiveness of integration by combining two separate disciplines: special and general pedagogy. Moreover, the issues with the autonomy of those disciplines in an inclusive class are also presented. Finally, the diversity of the language used by special and general teachers is also considered in the article. The main purpose of the article is to show how many aspects of integrative education must be enhanced.

Małgorzata Dumara

Problemy integracji dziecka z zespołem Aspergera w oparciu o narrację oraz studium przypadku – wycinek z badań jakościowych

Diagnozę zespołu Aspergera stawia się na świecie od niedawna. Lata czterdzieste XX wieku to czas, kiedy wiedeński lekarz Hans Asperger opisał w swojej pracy habilitacyjnej pt. *Psychopatia autystyczna okresu dzieciństwa* występujący u jego pacjentów charakterystyczny zespół objawów, na które składały się obsesje, nieporadność w zakresie kompetencji społecznych, dobre posługiwanie się mową:

Próbując określić podstawowe zaburzenie, odpowiedzialne za nieprawidłową strukturę osobowości dzieci, którymi się tutaj zajmujemy, wybrałem nazwę „autyzm”. Nazwa ta wywodzi się z pojęcia autyzmu w schizofrenii. W tym rozumieniu odnosi się do podstawowego zaburzenia kontaktu, ujawniającego się w skrajnej formie u chorych na schizofrenię. Ukuta przez Bleulera nazwa „autyzm” jest niewątpliwie jedną z wielkich lingwistycznych i pojęciowych innowacji w nomenklaturze medycznej. Istoty ludzkie normalnie żyją w stałej interakcji ze swoim środowiskiem i nieustannie na nie reagują. Jednak interakcje „autystyków” są silnie zaburzone i znacząco ograniczone. Osoba cierpiąca na autyzm jest jedynie samym sobą (por. greckie słowo *autos*), a nie aktywnym członkiem większego organizmu, pod którego wpływem pozostaje i na który nieustannie wpływa (Frith 2005, s. 50).

Hans Asperger twierdził, że zaburzenie ma podłoże biologiczne. W latach osiemdziesiątych coraz bardziej popularne staje się pojęcie kontinuum autystycznego wprowadzone w 1976 roku przez Lorne Wing, która przyczyniła się do rozpowszechnienia pracy Hansa Aspergera i wskazała na podobieństwa pomiędzy zespołem Aspergera a autyzmem dziecięcym (Frith 2005, s. 137–142).

Oficjalnie zespół Aspergera (ZA) uznano dopiero w IV edycji amerykańskiej klasyfikacji DSM IV w 1994 roku, Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Psychicznych i Zaburzeń Zachowania ICD 10. Definiowany jest jako „zaburzenie o niezwyfikowanej wartości nozologicznej, charakteryzujące się tego samego rodzaju jakościowymi nieprawidłowościami we wzajemnych interakcjach społecznych co autyzm, a także ograniczonym, stereotypowym, powtarzającym się repertu-

arem zainteresowań i aktywności. ZA różni się od autyzmu przede wszystkim tym, że nie występuje tu opóźnienie ani upośledzenie ogólnego rozwoju języka oraz funkcji poznawczych.

Większość dzieci charakteryzuje normalna inteligencja ogólna, często są wyraźnie niezdarne. Stan ten występuje przede wszystkim u chłopców: 8:1" (ICD 10 1997, s. 214). Obserwuje się wyraźną tendencję występowania objawów ZA w okresie dojrzewania i w wieku dorosłym. Wydaje się, że zaburzenia mają cechy specyficzne, na które środowisko ma stosunkowo niewielki wpływ. Brak jest istotnego klinicznie opóźnienia w zakresie języka mówionego, rozumienia języka lub rozwoju czynności poznawczych. Do rozpoznania zaburzeń w tym obszarze wymagane jest stwierdzenie:

- wypowiedanie pierwszych słów rozwinęło się do drugiego roku życia lub wcześniej,
- wyrażenia komunikatywne pojawiły się w trzecim roku życia,
- umiejętność pomagania sobie, zachowania adaptacyjne i zaciekawienie środowiskiem nastąpiły w okresie trzech pierwszych lat i były na poziomie odpowiadającym rozwojowi intelektualnemu.

Formy rozwoju ruchowego mogą być opóźnione, zwykle występuje ruchowa niezdarność. Pojedyncze umiejętności często związane z nieprawidłowym koncentrowaniem się na nich występują powszechnie, ale nie są wymagane do rozpoznania ZA. Występują jakościowe nieprawidłowości w zakresie wzajemnych interakcji społecznych, podobnie jak w autyzmie. Pacjent przejawia niezwykle nasilone, wyizolowane zainteresowania albo ograniczone, powtarzające się stereotypowe wzorce zachowań i aktywności (ICD 10 1997, s. 214).

Proces edukacji uczniów z zespołem Aspergera w większości przypadków odbywa się w szkolnictwie ogólnodostępnym w klasach masowych lub integracyjnych na podstawie orzeczeń o kształceniu specjalnym w szkole ogólnodostępnej.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz.U. 2005, Nr 19, poz. 167) w § 4.1 mówi, że, placówki te zapewniają:

- „1) realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) odpowiednie warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne;
- 3) realizację programu wychowania przedszkolnego, programu nauczania, programu wychowawczego i programu profilaktyki, dostosowanych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych, z wykorzystaniem odpowiednich form i metod pracy dydaktycznej i wychowawczej;
- 4) zajęcia rewalidacyjne lub zajęcia socjoterapeutyczne, stosownie do potrzeb;
- 5) integrację ze środowiskiem rówieśniczym”.

Ponadto w § 4.2 Rozporządzenie dodaje: „Przedszkola, szkoły i oddziały, o których mowa w § 1 (czyli ogólnodostępne, ogólnodostępne z oddziałami integracyjnymi oraz integracyjne), udzielają pomocy rodzicom (prawnym opiekunom) dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w zakresie doskonalenia umiejętności niezbędnych we wspieraniu ich rozwoju”.

Dziecko z rozpoznaniem zespołem Aspergera otrzymuje z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w szkole ogólnodostępnej.

W orzeczeniu tym pracownicy zespołu określają zakres pomocy, jaki winna zapewnić uczniowi placówka oświatowa, do której uczęszcza. Zarówno placówki specjalne, integracyjne, jak i ogólnodostępne są zobowiązane do realizacji zaleceń z orzeczeń uczniów.

Zakres realizacji zaleceń dotyczących uczniów z rozpoznaniem zespołem Aspergera przez placówki oświatowe ogólnodostępne na terenie Warmii i Mazur kształtuje się nierówno i często jest zależny od zasobów finansowych danej gminy.

Niepokojące wydają się aktualne plany Ministerstwa Edukacji, dotyczące zmian w zakresie kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Doktor Agnieszka Dudzińska, koordynator projektu „Wszystko Jasne”, zajmującego się dostępnością i jakością edukacji dla uczniów niepełnosprawnych w Warszawie, wystosowała list otwarty do Ministerstwa Edukacji z opinią o planowanych zmianach w zakresie kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych:

„Za burtę” normalnej sieci szkół wyrzucono dzieci z ADHD i innymi zaburzeniami zachowania. Będą diagnozowane jako „przewlekłe chore” lub „zagrożone niedostosowaniem społecznym” i umieszczane albo w zakładach leczniczych, albo specjalistycznych ośrodkach terapeutycznych. **Jest to tak oczywista i okrutna dyskryminacja tych dzieci, że mamy nadzieję na powstrzymanie realizacji tego pomysłu przez legislatorów.** Jest to zwłaszcza groźne w połączeniu z wymuszonym diagnozowaniem dziecka przez placówkę. Mamy nadzieję, że nawet w przypadku wprowadzenia takich zapisów utrzymane zostanie wydawanie orzeczeń przez poradnie i tym samym dzieci te będą mogły uczyć się w szkołach **dzięki niepobieraniu orzeczeń przez rodziców.** Jednak biorąc pod uwagę odnotowywany już w przedszkolach wzrost zjawiska nadpobudliwości, należy się spodziewać gigantycznych problemów w placówkach, gdzie te dzieci będą się uczyć bez możliwości uzyskania jakiegokolwiek wsparcia (www.wszystkojasne.waw.pl).

Dzieci z zespołem Aspergera na podstawie rozporządzenia MENiS z dnia 18.01.2005 roku w sprawie „warunków organizowania kształcenia specjalnego i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej oraz niedostosowanej społecznie”, oraz na podstawie rozporządzenia MEN z dnia 18.09.2008 roku w sprawie „wydawania orzeczeń i opinii przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych”, mimo odrębnej jednostki klinicznej,

jaką w Międzynarodowej Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania ICD 10 stanowi właśnie to schorzenie, w orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych są traktowani jako osoby z rozpoznaniem: „autyzm-zespół Aspergera” i samo to często utrudnia im edukację w szkolnictwie masowym mimo posiadanej normy intelektu.

W poszczególnych historiach osób z zespołem Aspergera możemy znaleźć wyraźną potrzebę funkcjonowania w środowisku rówieśniczym, potrzebę akceptacji szczególnie wyraźnie zaznaczoną w okresie adolescencji, kiedy to młody człowiek przedkłada akceptację grupy rówieśniczej nad relacje w rodzinie.

W artykule tym przedstawiam studium przypadku oraz narrację trzynastoletniego chłopca z rozpoznaniem zespołem Aspergera, realizującego obowiązek szkolny w szkole ogólnodostępnej. Od roku obowiązek ten realizuje na podstawie orzeczenia o specjalnym trybie kształcenia, jednak jego szkoła nie jest w stanie zapewnić dodatkowych zajęć indywidualnych ze względu na deficyt finansowy w gminie.

Chłopiec został zbadany kwestionariuszem „Ja i moja szkoła” oraz testem „Test stosunków szkolnych” Zwierzyńskiej, udzielił wywiadu, w którym opowiadał o swoim życiu w szkole, swoich marzeniach, relacjach z rówieśnikami, nauczycielami oraz o przyjaźni.

Jaki powinien być przyjaciel?

Przyjaciel to osoba, z którą można się pobawić, przekazać nawzajem tajemnice i wymienić się przedmiotami.

Można z nim spacerować po okolicy.

Wspólne wyprawy do lasu to nie problem – można biegać, uprawiać sporty i rozmawiać o różnych sprawach.

Ważne jest jak przyjaciel się uczy w szkole i jakie ma zainteresowania.

Ubranie – może być dowolne, byle nie było zniszczone, ani w kolorze niebieskim. Mogą to być na przykład: czerwono-złote buty sportowe, żółta koszula ze smokiem, biała czapka z daszkiem i dżinsowe spodnie.

Ja lubię czytać książki podróżnicze, przygodowe, fantazy, prawnicze, filozoficzne, historyczne, naukowe i przyrodnicze; i dobrze byłoby, gdyby przyjaciel też czytał te książki, wtedy mielibyśmy o czym rozmawiać.

Przyjaciel to osoba dobra, ciepła, uczynna, odpowiedzialna i wierna (badany, 13 lat, rozpoznano u niego zespół Aspergera).

Jest jedynakiem, jego rodzice są małżeństwem narodowościowo mieszanym.

Od urodzenia chłopiec przejawiał zaburzenia rozwoju motorycznego w postaci subtelnej spastyki, fazy rozwoju ruchowego były opóźnione i wystąpiły w nieprawidłowej kolejności, faza raczkowania nie wystąpiła. Zaczął chodzić w 14 miesiącu życia, jak podaje matka „w pozycji ptaszka – z podniesionymi rączkami w łokciach i zaciśniętymi piąstkami”. Próg bólowy był zaniżony. Od początku ro-

dzice obserwowali nadrucliwość. Rozwój mowy był opóźniony i chłopca długo cechowała charakterystyczna u dzieci z całościowymi zaburzeniami w rozwoju specyficzna wokalizacja. W wieku czterech lat zaczął równolegle mówić i czytać.

Przez cały okres przedszkolny, jak podają rodzice chłopca, „żył we własnym świecie, chodził własnymi ścieżkami, unikał towarzystwa, najlepiej czuł się sam, nie brał udziału w zabawach zbiorowych, nie rysował, nie jadł”. Chłopiec nie nawiązywał relacji z rówieśnikami, jego interakcje społeczne były minimalne i infantylne. Od czwartego roku życia był pod stałą opieką psychologa i logopedy w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz neurologa w poradni neurologicznej.

W klasie pierwszej, czyli w wieku siedmiu lat rozpoznano u niego zespół nadrucliwości psychoruchowej ADHD, który to jest jednym z pierwszych objawów do rozpoznania zespołu Aspergera.

Nadal utrzymują się u niego zaburzenia w obrębie uwagi oraz nieprawidłowości funkcjonowania społecznego. Formy kontaktu, jakie przejawiał, były odbierane przez otoczenie jako atak – *on chce mnie pobić* – informują jego rówieśnicy, kiedy chłopiec jedynie chciał kogoś przytulić.

Wyraźnie zaznaczają się nietypowe zdolności w zakresie pamięci. Rodzice chłopca podają, że mógł on nie pisać na lekcji, a i tak pamiętał całą notatkę. Mimo zaburzeń w zakresie rozwoju mowy oraz niedojrzałości słuchu fonemowego chłopiec przejawia również wybitne uzdolnienia w zakresie języków obcych.

Zaburzenia w obrębie motoryki małej i dużej, mimo upływającego czasu oraz dużej ilości zabiegów rehabilitacyjnych, nadal utrzymują się.

To samo dzieje się w zakresie schematycznych zainteresowań (windy) i nadwrażliwości na dźwięki (pisk opon, hałas uliczny, sklepowy, urządzenia gospodarcze).

Wszystkie wyniki badań psychologicznych w zakresie ilorazu inteligencji zawsze wypadły powyżej przeciętnej.

W dokumentacji neurologicznej badanego neurolog rozpoznał: „mikrouszkodzenia CUN oraz ADHD”. Okresowo leczony lekami neurologicznymi.

Objawy z kręgu zaburzeń funkcjonowania społecznego: „uczeń ma kłopoty z samodzielnym formułowaniem odpowiedzi, często wyszukuje fragmenty i odczytuje je jako odpowiedzi na postawione pytania (...), ma ogromne problemy ze skupieniem uwagi na danym zadaniu w warunkach szkolnych. Wydaje się nie słyszeć, co zostało powiedziane (...) w czasie wypowiedzi innych osób przerywa, wtrąca się (...) Wypowiada się nadmiernie, bez uwzględnienia norm społecznych – Pani jest idiotą!...” (opinia wychowawcy, opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej 2004–2005 rok) oraz niemożność wchodzenia w interakcje społeczne: „w grach i zabawach zespołowych nie bierze udziału, ponieważ nie umie się dostosować do obowiązujących norm (...), żył we własnym świecie, unikał towarzystwa, chodził własnymi ścieżkami (...). Zostaje kilkakrotnie pobity, znieważony, obrzucony wyzwiskami, w klasach pierwszych nie miał przyjaciela

ani kolegów” (opinia wychowawcy, opis matki chłopca 2005 rok) nie są obecnie dominujące w rozwoju „rówieśnicy z klasy go akceptują, chociaż nie rozumie ich żartów i wszystko traktuje dosłownie, w klasach IV–V przebywał na przerwach w bibliotece, obecnie wychodzi na boisko szkolne. Po skończonych zajęciach w tym roku szkolnym wraca z kolegą do domu. Jest pogodnym, inteligentnym i uczuciowym dzieckiem” (opinia wychowawcy 2010 rok). W obecnym czasie chłopiec nawiązał również przyjaźń z kolegą ze szkoły. We fragmencie wywiadu, którego mi udzielał, opowiada o swoim przyjacielu.

Badający: Czy ty masz przyjaciela?

Badany: Tak tak.

Badający: Opowiedz mi o nim.

Badany: Nazywa się Gawel i chodzi do szóstej klasy, czyli tak samo jak ja, też mi pożyczał grę, która chciała grać tylko z płytą włożoną nazywa się Hary Potter i kamień filozoficzny też chciałem zagrać w komnatę tajemnic chociaż płyta nie działała tak jak musiała.

Badający: Czy mógłbyś mi opowiedzieć o swoim przyjacielu Gawle?

Badany: Tak. Ma 13 lat, jest ciemnowłosy, ma brązowe oczy, jest tak samo wysoki jak ja prawie, ja go przewyższam o zaledwie trzy centymetry (długa przerwa w wypowiedzi).

Badający: A jaki on jest?

Badany: Jest wspaniały, ja po prostu lubię go
(transkrypcja fragmentu wywiadu 2010 rok).

Wraz z wiekiem chłopiec nabywa coraz lepszych kompetencji społecznych.

W metodologii badań własnych poza autobiograficznym wywiadem narracyjnym zastosowałam test „Ja i moja szkoła”, który jest narzędziem diagnostycznym w obszarze motywacji do nauki i lęku szkolnego u dzieci w starszym wieku szkolnym oraz „Test stosunków szkolnych”, który jest narzędziem projekcyjnym, służącym do badania percepcji interakcji społecznych w szkole u dzieci w starszym wieku szkolnym.

Interpretacja testu „Ja i moja szkoła” oraz testu „Test stosunków szkolnych”

W badaniu testem „Ja i moja szkoła” chłopiec wypada w przedziale przeciętny poziom lęku szkolnego (4–6 sten) oraz charakteryzuje go niski poziom motywacji do nauki (3–5 sten).

Biorąc pod uwagę wysoki wynik w skali kłamstwa (14), należy założyć, że odpowiedzi badanego są życzeniowe oraz infantylne jak na jego wiek biologiczny, co jest charakterystyczne u osób z zespołem Aspergera (Attwood 2006; Frith 2005).

Test projekcyjny „Test stosunków szkolnych”

Analiza ilościowa:

Relacja dziecko–dziecko

Ogółem osiem interakcji, w tym:

12,5% – pozytywne dążenie do kontaktu

25% – unikanie kontaktu

62,5% – interakcje z kręgu agresji oraz przeciwstawiania się

Relacja nauczyciel–uczeń

Ogółem cztery interakcje.

Nauczyciel w subiektywnej narracji badanego postrzegany jest:

25% – jako otwarty na kontakt

25% – jako osoba karząca

50% – jako osoba dominująca

Relacja uczeń–nauczyciel

Ogółem pięć interakcji, w tym:

100% – uczeń jest otwarty na kontakt z nauczycielem

Analiza relacji matka–dziecko oraz dziecko–matka nie została zawarta w opisie ze względu na brak istotności w przeprowadzanych przez mnie badaniach.

Analiza jakościowa wyraźnie pokazuje nasilenie emocji z kręgu depresji, lęku i agresji. Najwięcej interakcji jest w zakresie relacji: uczeń–nauczyciel oraz dziecko–dziecko. Dla badanego nauczyciel jest osobą dominującą, zarówno działającą na rzecz, jak i przeciwko uczniowi, należy jednak pamiętać o stereotypowym wizerunku nauczyciela w świadomości uczniów. Reprezentacja ucznia w ocenie badanego jest pozytywna ze względu na wysokie osiągnięcia w nauce. Interakcje uczeń – nauczyciel wyrażały otwartość na kontakt. Badany przypisał jednak własnym reakcjom wobec nauczyciela negatywne emocje, co może wiązać się z poczuciem niższej akceptacji przez kolegów szkolnych. Znacząca jest również dominacja negatywnych emocji o zabarwieniu depresyjno-lękowym oraz agresywnym w procesie interakcji społecznych dotyczących grupy rówieśniczej na terenie szkoły.

W opisie testu znajdujemy informację o ujemnej korelacji negatywnych interakcji dziecko–dziecko z motywacją do nauki w ujęciu obiektywnym (Zwierzyńska 2000).

Wnioskując, w narracji badanego postaci uczenia oraz nauczyciela jawią się neutralnie, a nawet pozytywnie, kolegów zaś zdecydowanie negatywnie. Badany deklaruje wysoką motywację do nauki oraz brak lęku szkolnego.

Analiza badania, historii choroby, opinii nauczycielskich, opisów rodziców, wywiadu narracyjnego oraz obserwacja dowodzi wyraźnie dominacji negatywnych emocji związanych z funkcjonowaniem w szkole oraz w nawiązywaniu in-

terakcji społecznych na terenie szkoły w obecnym okresie rozwojowym, w jakim znajduje się badany chłopiec.

Bibliografia

- Attwood T. (2006), *Zespół Aspergera*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
Frith U. (2005), *Autyzm i Zespół Apsergera*, Wydawnictwo PZWL, Warszawa
Frydrychowicz A., Koźniewska E., Sobolewska M., Zwierzyńska E. (2004), *Testy psychologiczne i pedagogiczne w poradnictwie, przewodnik metodyczny*, CMPPP, Warszawa
Zwierzyńska E. (2000), *Test Stosunków Szkolnych*, CMPPP, Warszawa
Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2002), *Kwestionariusz Ja i moja szkoła*, CMPPP, Warszawa

Strony internetowe:

www.wszystkojasne.waw.pl
www.men.gov.pl

Problems of a child's with Asperger Syndrome integration on the grounds of narration and case study analysis – a specimen of a qualitative study (Summary)

In the context of historical framework, diagnostics criteria and symptoms, also taking into consideration law regulations being in force in Poland in the process of persons with the Asperger Syndrome diagnosis, the author presents the narration and case study analysis of 13- years old boy attending the class in the mainstream school. As an additional tool the questionnaire „Me and My school” and „School Relations Test” by E. Zwierzyńska was used in the research. The narrative interview was focused on life at school, relations with peers and teachers, friendship and dreams. The results of a interview data analysis, story of disease, parents and teachers opinions and observations vividly show a domination of negative emotions connected with social interactions and school functioning.

Krzysztof Przybylski

Znaczenie terminu osoba niepełnosprawna – ku edukacyjnym i społecznym warunkom integracji osób niepełnosprawnych

Śledząc historię integracji, zauważamy, że ludzkość na każdym etapie różnicowała swój stosunek do osób chorych, niepełnosprawnych czy po prostu innych, odbiegających w danym czasie od obowiązującej normy społecznej. Przebieg tego procesu był i jest odmienny w różnych krajach, regionach czy grupach społecznych. Zdaniem Sławomiry Sadowskiej różnice te są zależne od „poziomu wykształcenia, wieku, warunków materialnych i miejsca zamieszkania” (Sadowska 2005, s. 50), implikując jednocześnie ich społeczną pozycję oraz warunki integracji.

Bezsporny jest fakt, że osoby niepełnosprawne były zawsze obecne w społeczeństwie, stale podlegając marginalizacji. Wyjątek stanowiła Sparta, która „radykałnie likwidowała problem” (Ostrowska, Sikorska 1997, s. 86). W okresie średniowiecza poza pomocą Kościoła nie były one objęte żadnym systemem opieki. Zmianę ich sytuacji przyniosło dopiero Oświecenie, kiedy podejmowano próby ich adaptacji do prac zarobkowych. Nie wpłynęło to jednak na zmniejszenie marginalizacji tej grupy społecznej. Proces ten pogłębiał fakt tworzenia zakładów opieki zamkniętej, przytułków separujących ich od reszty społeczeństwa. Niestety, idea ta jest żywa do dnia dzisiejszego w formie zamkniętych ośrodków, szkół specjalnych czy pod postacią indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży z orzeczeniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Do drugiej połowy XX wieku niepełnosprawność była utożsamiana głównie z „wadą ciała lub umysłu i obejmowała ludzi kalekich, przykutych do wózków inwalidzkich, ofiary takich chorób, jak porażenie mózgowe, ludzi niesłyszących lub niewidomych, chorych lub upośledzonych umysłowo” (Barnes, Mercer 2008, s. 7). Powszechna jej medykalizacja umacniała wpływ lekarzy, rehabilitantów, specjalistów od edukacji, psychologii czy pracy społecznej na życie i społeczne funkcjonowanie osób niepełnosprawnych. Ich samych postrzegano jako jednostki biedne, nieszczęśliwe i społecznie bezużyteczne. Podejście to doprowadziło do ustanowienia indywidualnego modelu niepełnosprawności, w którym jest ona

postrzegana na poziomie jednostkowym (psychosomatycznym) i sprowadzana do ludzkich ograniczeń lub defektów. Jest zaburzeniem wymagającym wiedzy i praktyki medycznej, które traktuje się jako bezpośrednią przyczynę trudności i ograniczeń. Zdaniem propagatorów tej koncepcji, jakakolwiek zmiana w funkcjonowaniu osoby nią dotkniętej może nastąpić „na skutek oddziaływań medycznych” (Żółkowska 2009, s. 66). Natomiast bycie postrzeganym jako uczestnik terapii medycznej „tworzy obraz złożony z kojarzonych z nim cech, takich jak: słabość, bezradność, zależność i nienormalność wyglądu” (Zola 1993, s. 168). Powoduje to, że funkcjonujące w stosunku do nich przekonania „mają charakter opresji” (Barnes, Mercer 2008, s. 17), zarówno w sferze społecznej, jak i w relacjach osobistych. Jej istnienie potwierdzają m.in. „nierównomierna dystrybucja dóbr materialnych, nierówne stosunki władzy oraz nierówne szanse uczestnictwa w życiu społecznym” (Barnes, Mercer 2008, s. 28). Stanowią one znaczącą przeszkodę w ich społecznej integracji.

Przełomem w sytuacji osób niepełnosprawnych były lata sześćdziesiąte, kiedy grupa ta zaczęła domagać się traktowania ich na równi z innymi członkami społeczeństwa, twierdząc, że to społeczeństwo ich upośledza, a sama „niepełnosprawność jest czymś nadbudowanym nad ich ułomnościami” (Barnes, Mercer 2008, s. 65). Właśnie to pojmowanie niepełnosprawności zostało ukształtowane „pod wpływem zmian społeczno-kulturowych i badań nad rozumieniem jej istoty i dynamiki” (Żółkowska 2009, s. 65). Wyrazem tego jest fakt, że obecnie funkcjonujące pojęcie niepełnosprawność „skutecznie wypiera takie terminy, jak ułomność, defekt czy kalectwo, które zostały usunięte z oficjalnego języka” (Kirenko 2007, s. 9). Obecnie zasadniczym kierunkiem podejmowanych badań i działań praktycznych są czynniki pozwalające zniwelować bariery tkwiące w środowisku. Natomiast trwająca zmiana w społecznej percepcji niepełnosprawności polega na odejściu od ujęcia medycznego, traktującego ją jako bezpośrednią konsekwencję choroby i przejścia do modelu społecznego, który ciężar gatunkowy „przenosi na bariery tkwiące w środowisku” (Kirenko, Korczyński 2008, s. 7). Dzisiaj wiemy, że osoby niepełnosprawne potrzebują nie tylko rehabilitacji, pracy, ale również, a może przede wszystkim „wypoczynku, odnowy sił, uczestnictwa w sporcie, turystyce i życiu społeczno-kulturalnym” (Arusztowicz 2001, s. 73). Dlatego też społeczna koncepcja odwołuje się do ułomności instytucji funkcjonujących na gruncie stereotypów i uprzedzeń, uznając je za bezpośrednią przyczynę niepełnosprawności oraz główną przeszkodę w integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem.

Zachodzące zmiany społeczne i prowadzone studia nad niepełnosprawnością zmuszają do przewartościowania dotychczasowych definicji i terminologii. Odzwierciedleniem tych oczekiwań jest analiza upośledzającego społeczeństwa przygotowana przez Union of the Physically Impaired Against Segregation

(Związek Niepełnosprawnych Fizycznie Przeciwko Segregacji), oparta na rozróżnieniu między uszkodzeniem (upośledzeniem w rozumieniu patologicznym) a niepełnosprawnością. Definicja fizycznego upośledzenia została przyjęta w opozycji do niepełnosprawności jako „kategorii socjopolitycznej, czyli rezultatu opresyjnych relacji między osobami z trwałym upośledzeniem a resztą społeczeństwa” (Barnes, Mercer 2008, s. 19).

W definiowaniu pojęć coraz większego znaczenia zaczyna nabierać zaniebawiany niegdyś kontekst środowiskowy, który stwarza warunki do większej partycypacji osób niepełnosprawnych w społeczeństwie. Znalazł on również odzwierciedlenie w rezolucji Organizacji Narodów Zjednoczonych dotyczącej Standardowych Zasad Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych. W myśl przyjętych zasad niepełnosprawność obejmuje „wiele ograniczeń funkcjonalnych, występujących w każdym społeczeństwie” (Rezolucja nr 48/96, s. 4). Natomiast upośledzenie oznacza „utrata lub ograniczenie możliwości uczestniczenia w życiu społeczeństwa w tym samym stopniu, co inni obywatele” (Rezolucja nr 48/96, s. 4) i wskazuje na konflikt pomiędzy osobą niepełnosprawną a środowiskiem. Termin ten zwraca uwagę na braki tkwiące w środowisku, co utrudnia bądź wręcz uniemożliwia osobom niepełnosprawnym ich społeczną integrację ze społeczeństwem. Dlatego właśnie sposób definiowania i opisywania niepełnosprawności i problemów osób niepełnosprawnych jest główną determinantą ich społecznej integracji.

Sam termin niepełnosprawność jest pojęciem niejednoznacznym i przejawia się w różnych zakresach, co znajduje odzwierciedlenie w szerokiej gamie zmieniających się definicji. Aleksander Hulek definiuje osobę niepełnosprawną jako tę, u której „istnieje naruszenie sprawności i funkcji w stopniu wyraźnie utrudniającym pobieranie nauki w normalnej szkole, wykonywanie czynności życia codziennego, udział w życiu społecznym oraz zajęcia w czasie wolnym od pracy” (Hulek 1969, s. 23). Definicja ta stanowi istotną barierę w społecznej integracji osób niepełnosprawnych. W swej wymowie zawiera pejoratywne, deprecjonujące znaczenie. W podobnym tonie definiuje jednostkę niepełnosprawną Kazimierz Zabłocki, który uznaje ją za osobę, „u której istnieje długotrwałe bądź trwałe naruszenie sprawności i funkcji (stanu zdrowia), wyraźnie utrudniające, ograniczające lub/i uniemożliwiające (w porównaniu do osób pełnosprawnych w danym kręgu kulturowym) uczestnictwo w pobieraniu nauki w normalnej szkole, pracę zarobkową, udział w życiu społecznym, kulturowym i innych stosunkach społecznych” (Zabłocki 1996, s. 29). Ten sam autor terminem tym posługuje się również w nieco odmienny sposób, uznając za niepełnosprawną osobę, „której stan fizyczny, psychiczny lub umysłowy trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza bądź uniemożliwia wypełnianie ról społecznych” (Zabłocki 1999, s. 12). Natomiast Helena Larkowa definiuje niepełnosprawność jako „naruszenie funkcji organizmu,

jego sprawności, które może wpływać na funkcjonowanie psychiczne i społeczne, a zwłaszcza zawodowe” (Larkowa 1987, s. 14). Należy podkreślić, że przedstawione definicje degradują społecznie osoby niepełnosprawne, jako „niesamodzielne, niezdolne do nauki i pracy, odstające od reszty społeczeństwa i przez to pozbawione umiejętności aktywnego partycypowania w środowisku swego bytowania” (Kirenko 2007, s. 46). Natomiast „choroba czy uszkodzenie traktowane są jako przyczyna trudności, ograniczeń i problemów osoby niepełnosprawnej” (Żółkowska 2009, s. 66). Tak postrzegana i definiowana niepełnosprawność powoduje, że osoby niepełnosprawne są wciąż usytuowane w podrzędnej, drugoplanowej roli w stosunku do społeczeństwa. Z kolei występujący defekt, deficyt czy uraz są wciąż bezpośrednimi powodami ich ograniczonego partycypowania w środowisku. Osoby w ten sposób zdefiniowane są postrzegane jako „wybrakowane lub nienormalne, a przez to naznaczone jako odrębna grupa społeczna i traktowane w inny sposób” (Barnes, Mercer 2008, s. 29). W *Handicapping America* Frank Bowe porusza problem upośledzającego społeczeństwa, podając sześć największych przeszkód w społecznej integracji osób niepełnosprawnych. Zalicza do nich „bariery architektoniczne, bariery związane z postawą wobec inności, bariery edukacyjne, zawodowe, prawne i osobiste” (Barnes, Mercer 2008, s. 18).

Wraz z rozwojem świadomości społecznej obserwujemy ewoluowanie terminu niepełnosprawność, które przez wiele lat było kojarzone z rehabilitacją i procesem leczenia, w stronę czynnego uczestnictwa i aktywności społecznej osób nią dotkniętych. Dzisiejszy rozwój wiedzy o niepełnosprawności i czynnikach ją konstytuujących sprawia, że „poszukuje się alternatywnych, niepiętnujących pojęć” (Sadowska 2005, s. 20), które jednocześnie byłyby użytecznym wskaźnikiem postrzegania omawianego problemu. Wyrazem tego jest „zastąpienie terminu osoba upośledzona terminem osoba niepełnosprawna” (Sadowska 2005, s. 20).

W *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*, (Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Niepełnosprawności i Upośledzeń), dokonując próby ujednoczenia terminu niepełnosprawność, wyodrębnia się trzy powiązane i wzajemnie determinujące się wymiary: „(1) uszkodzenie narządów organizmu – *impairment*; (2) niepełnosprawność biologiczna lub funkcjonalna organizmu – *disability*; (3) upośledzenie lub niepełnosprawność społeczna – *handicap*” (Sadowska 2005, s. 14). Zgodnie z przyjętą klasyfikacją uszkodzenie jest określone jako „wszelka strata lub wada psychiczna, fizjologiczna lub anatomiczna struktury lub czynności” (Majewski 1995, s. 11), spowodowana przez czynniki, takie jak: choroba, uraz, niewłaściwe odżywianie czy „zmiany związane ze starzeniem się organizmu oraz czynniki dziedziczne i wrodzone” (Kirenko 2007, s. 15). Drugim określeniem jest niepełnosprawność, rozumiana jako „wszelkie ograniczenie lub brak wynikający z uszkodzenia możliwości wykonywania czynności na poziomie uważanym za normalny” (Majewski 1995, s. 16). Trzecim wymiarem

jest upośledzenie, definiowane jako „niekorzystna sytuacja danej osoby, będąca wynikiem uszkodzenia lub niepełnosprawności, polegająca na ograniczeniu lub uniemożliwieniu jej wypełniania ról, które uważane są za normalne, biorąc pod uwagę wiek, płeć, czynniki kulturowe i społeczne” (Majewski 1995, s. 18). Tak rozumiany termin wskazuje na występowanie utrudnień i ograniczeń w społecznym funkcjonowaniu osób niepełnosprawnych i stanowi przeszkodę w jej integracji ze środowiskiem.

Zdaniem Janusza Kirenki uszkodzenie i niepełnosprawność dotyczą fizycznych i psychicznych wymiarów funkcjonowania jednostki, zaś upośledzenie odnosi się do związków relacji jednostki ze społeczeństwem. Definiuje on niepełnosprawność jako „interakcję ograniczeń fizycznych lub psychicznych z czynnikami społecznymi i środowiskowymi” (Kirenko 2007, s. 17).

Współczesne tendencje w klasyfikacji niepełnosprawności dążą nie tylko do ujęcia ich od strony zaburzeń, ale również biorą pod uwagę „kwestie ujmujące zarówno przyczyny, objawy, jak i skutki” (Wojciechowski 2007, s. 31). Zachodzące zmiany społeczne wymusiły zrewidowanie definicji i pojęć ją opisujących. Coraz bardziej akcentuje się potrzebę uwzględniania kontekstu środowiskowego, w odniesieniu do relacji i ról, jakie osoba może pełnić w społeczeństwie. W obecnym dyskursie to środowisko jest inhibitorem na drodze ich społecznej integracji. Jednostkowe traktowanie niepełnosprawności jako kategorii socjopolitycznej, oparte na „próbach dostosowania osoby, poprzez oddziaływania lecznicze, rehabilitacyjne i korekcyjno-naprawcze” (Dońska-Olszko 2005, s. 12), to już dzisiaj podejście przestarzałe.

Przyjęta w latach dziewięćdziesiątych przez European Disability Forum (Europejskie Forum Niepełnosprawności) definicja określa, że „osobą niepełnosprawną jest jednostka w pełni swych praw, znajdująca się w sytuacji upośledzającej ją na skutek barier środowiskowych, ekonomicznych i społecznych, których z powodu występujących u niej uszkodzeń nie może przezwyciężyć w taki sposób, jak inni ludzie. Bariery te są zwiększane przez deprecjonujące postawy ze strony społeczeństwa” (Sroczyński 1995, s. 47). Zatem do zadań społeczeństwa należy eliminowanie, zmniejszanie i kompensowanie barier, tak aby każdej jednostce umożliwić korzystanie z dóbr publicznych, jednocześnie respektując przysługujące jej prawa. Ewolucja pojęcia niepełnosprawność zmierza poprzez „wskazanie jednostce zadań do zrealizowania, określenie obszarów jej autonomii oraz faktycznych możliwości, do jej godnego funkcjonowania pomimo choroby” (Kirenko 2007, s. 18). Wyrazem tego jest zmodyfikowana klasyfikacja World Health Organization (Światowej Organizacji Zdrowia), pod nazwą International Classification of Impairments, Activities and Participation (Międzynarodowa Klasyfikacja Uszkodzeń, Działań i Uczestnictwa). Jest ona nie tylko klasyfikacją niepełnosprawności, lecz przede wszystkim „funkcjonowania i uczestnictwa” (Kirenko

2007, s. 25). Zakłada, że człowiek jest istotą biologiczną, jest „określoną osobą, działającą i wypełniającą określone zadania oraz jest członkiem określonej grupy społecznej, do której przynależy i w życiu której uczestniczy” (Kirenko 2007, s. 18). Prezentowana zmiana polega na tym, że obecnie wizerunek osoby niepełnosprawnej, jako niesamodzielnej, bezbronnej, niepotrafiącej samodzielnie zadbać o siebie i własne interesy, coraz częściej jest zastępowany przez wizerunek osoby, która nieustannie napotyka na bariery tworzone przez społeczeństwo. To właśnie istniejące bariery, a nie cechy osoby niepełnosprawnej, stanowią główną przeszkodę w funkcjonowaniu jej na równych prawach w społeczeństwie. Natomiast stereotypy oraz wieloletnia ich izolacja nie pozostają bez wpływu na obecne nastawienie społeczne i brak zrozumienia ze strony pełnosprawnego społeczeństwa.

Coraz częściej obecny w literaturze społeczny model niepełnosprawności opiera się na założeniu, że „niepełnosprawność ma swoje źródło w barierach społecznych” (Barnes, Mercer 2008, s. 18). To nie indywidualne ograniczenia są przyczyną niepełnosprawności, ale „niedostarczenie przez społeczeństwo odpowiednich usług oraz brak właściwego zaspokajania potrzeb osób niepełnosprawnych, które nie są dostatecznie brane pod uwagę w organizacji społeczeństwa” (Kirenko 2007, s. 47). Tak rozumiana niepełnosprawność nie może oznaczać braku możliwości czynnego uczestnictwa w życiu społecznym, w edukacji czy po prostu braku możliwości podejmowania intencjonalnych działań. W XXI wieku występujący uraz, deficyt bądź poruszanie się na wózku stanowią tylko cechy osób niepełnosprawnych, a nie mogą być bezpośrednim powodem ich społecznego wykluczenia.

Znamienne są badania przeprowadzone przez Izabellę Stańczak wśród 208 nauczycieli nauczania początkowego, które wykazują, że „połowa ankietowanych dostrzega powody, dla których należałoby dzieci niepełnosprawne izolować” (Sadowska 2005, s. 75). Inne badania ukazują silną zależność pomiędzy rozkładem postaw nauczycieli i uczniów klas nauczania początkowego. Od postawy nauczyciela zależy „poziom akceptacji niepełnosprawnego dziecka” (Sadowska 2005, s. 82). Tak więc nauczyciele są znaczącym źródłem przeobrażeń w społecznym odbiorze pojęcia osoba niepełnosprawna. Właściwe rozpoznanie podzielanych przez nauczycieli i uczniów znaczeń jest bowiem kluczowe dla dokonywania w nich zmian i stwarzania warunków integracji osób niepełnosprawnych.

Bibliografia

- Arusztowicz A. (2001), *Jak pomóc dziecku z dysfunkcją narządu ruchu*, Impuls, Kraków
- Barnes C., Mercer G. (2008), *Niepełnosprawność*, Wydawnictwo Sic! s. c., Warszawa
- Dońska-Olszko M. (2005), *Niepełnosprawność – problem jednostki czy społeczeństwa?*, [w:] *Uczeń z niepełnosprawnością ruchową w szkole ogólnodostępnej*, red. M. Loska, D. Myślińska, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Warszawa

- Hulek A. (1969), *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa
- Kirenko J. (2007), *Indywidualna i społeczna percepcja niepełnosprawności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
- Kirenko J., Korczyński M. (2008), *Wobec Niepełnosprawności*, Wydawnictwo Akademickie Wyższej Szkoły Społeczno-Przyrodniczej, Lublin
- Larkowa H. (1987), *Człowiek niepełnosprawny, problemy psychologiczne*, PWN, Warszawa
- Majewski T. (1995), *Rehabilitacja zawodowa osób niepełnosprawnych*, Centrum Badawczo-Rozwojowe Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa
- Ostrowska A., Sikorska J. (1997), *Sytuacja niepełnosprawnych w Polsce. W błędnym kole marginalizacji?*, Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa
- Rezolucja nr 48/96 Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych, *Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych*, z dnia 20 grudnia 1993
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń
- Sroczyński W. (1995), *O pracach nad projektem definicji osoby niepełnosprawnej*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej”, nr 1, Warszawa
- Wojciechowski F. (2007), *Niepełnosprawność – rodzina – dorastanie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Zabłocki K.J. (1996), *Wprowadzenie do rewalidacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Zabłocki K.J. (1999), *Dziecko niepełnosprawne, jego rodzina i edukacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Zola I.,K. (1993), *Self identity and the naming question: reflections on the language of disability*, „Social Science of Medicine”, vol. 36
- Żółkowska T. (2009), *Niepełnosprawność intelektualna. Pedagogika*, maszynopis niepublikowany, Szczecin

**Inclusion as a social fact – in search of conditions of social participation
of people with disability
(Summary)**

For most of the twentieth century societies, disability has been equated with flawed minds and bodies. It spans people who are crippled, confined to wheelchairs, mental illness or mental handicap. The academic literature broadly accepted the dominant view that disability is an individual and medical issue. This personal tragedy approach was applied in a variety of educational and charitable institutions and through medical and psychological interventions. Disabled activists and organizations of disabled people were united in condemning their status as second – class citizens. Disabled people, particularly those forced to live in residential institutions, took the lead in calling for policy changes. Their demands highlighted the importance of much greater support for independent living in the community.

Autorzy artykułów

Jarosław Bąbka, dr, Uniwersytet Zielonogórski

Anna Bombińska-Domżał, mgr, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Katarzyna Ćwirynkało, dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Małgorzata Dumara, mgr, Olsztyn

Zenon Gajdzica, dr hab., prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Danuta Grzybowska, dr, Uniwersytet Gdański

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, dr, Uniwersytet Zielonogórski

Marianna Marek-Ruka, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Iwona Myśliwczyk, dr, Wyższa Szkoła TWP w Olsztynie

Krzysztof Przybylski, mgr, Uniwersytet Szczeciński

Jolanta Rzeźnicka-Krupa, dr, Uniwersytet Gdański

Ewa Skrzetuska, dr hab., prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie

Anna Zamkowska, dr, Politechnika Radomska

Informacje dla Autorów

Autorów zainteresowanych publikacją w naszym czasopiśmie „Niepełnosprawność”, ukazującym się dwa razy w roku, prosimy o nadsyłanie tekstów spełniających następujące wymagania wydawnicze:

- czcionka Times New Roman 12
- interlinia 1,5
- marginesy 2,5 cm
- przypisy w tekście, w nawiasie kwadratowym [autor, rok wydania, numery stron], z podaniem wydawnictwa i miejsca wydania w pełnej bibliografii zamieszczonej na końcu tekstu.

Do tekstu należy dołączyć krótkie streszczenie w języku angielskim (150-200 słów wraz z tytułem) oraz podstawowe informacje o Autorze (stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy, dane do kontaktu).

Teksty prosimy przysłać na adres mailowy Redakcji: **niepelnospraw-nosc@ug.edu.pl**

Prosimy o przesyłanie tekstów dotychczas niepublikowanych, jednak dopuszczamy również możliwość druku wartościowych fragmentów artykułów publikowanych wcześniej w pracach zbiorowych po uzyskaniu zgody właściciela praw autorskich.

Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania wyboru tekstów nadesłanych przez Autorów oraz dokonywania skrótów i zmian, nienaruszających ich zawartości merytorycznej.

Wszelkie informacje na temat czasopisma dostępne są na naszej stronie internetowej: **<http://niepelnospraw-nosc.ug.edu.pl>**

Zamówienia na pojedyncze egzemplarze czasopisma oraz zapisy prenumerato-
we można składać w Zakładzie Poligrafii Fundacji Rozwoju Uniwersytetu Gdańskie-
go: telefonicznie pod numerem (58) 552 03 53 lub drogą mailową: frug@univ.gda.pl