

Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk
Uniwersytet Zielonogórski

Szanse i zagrożenia edukacji integracyjnej dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Spółeczna integracja osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi nowy etap ewolucji poglądów dotyczących stosunku społeczeństwa do problemów życiowych i rehabilitacji tych osób, który wyraża się w humanitarnej akceptacji ich miejsca oraz podmiotowym uczestnictwie w życiu społecznym. Wskazuje tym samym na konieczność generowania w środowisku społecznym takich warunków dla rozwoju, nauki, pracy i spędzania czasu wolnego niepełnosprawnych, które umożliwiałyby im prowadzenie normalnego trybu życia, korzystanie z różnych form edukacji, zdobyczy kulturowych i powszechnych form czynnego wypoczynku. Umożliwiając niepełnosprawnym intelektualnie dostęp do tych wszystkich instytucji, usług i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni, daje im także szansę na kształtowanie pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych z nimi (Hulek, 1988; Maciarz, 1999; Dykcik, 1997).

Integrując społecznie dzieci, młodzież i dorosłe osoby z niepełnosprawnością, stwarzamy im warunki pełnego i wszechstronnego rozwoju we wszystkich sferach i na wszystkich poziomach życia społecznego, w jego formalnych i nieformalnych strukturach. Jednakże w sposób szczególny społeczna integracja dzieci i młodzieży intelektualnie niepełnosprawnej realizowana jest w strukturach formalnych, a zwłaszcza w systemie edukacji. Tworzy on bowiem organizacyjne ramy integracji i obejmuje swym oddziaływaniem każde niepełnosprawne dziecko w okresie jego intensywnego rozwoju i rehabilitacji. U podstaw tego systemu leżą głębokie przemiany w podejściu do możliwości edukacyjnych tych dzieci, wyrażające się w pełnej akceptacji ich rozwojowych odmienności z równoczesnym wskazaniem na potrzebę zabezpieczenia im wielospecjalistycznego wsparcia (Dykcik, 1997; Kościelska, 1998; Janiszewska-Nieścioruk, 2000).

Istotą działań radykalnie zmieniających podejście edukacyjne do osób z intelektualną niepełnosprawnością było oparcie ich na filozofii akceptacji oraz nieustannym wskazywaniu, że każdy człowiek, niezależnie od swych rozwojowych odmienności, ma prawo uczyć się i wybierać najbardziej dogodne dla siebie miejsce w społeczeństwie (Dykcik, 1997). Prawo dziecka do odmienności oraz dążenie do takiego unormowania w jego środowisku czynników materialnych, społecznych, wychowawczych i dydaktycznych, aby ta odmienność była naturalna, umożliwia rzeczywistą społeczną integrację dziecka i zapewnia mu odpowiednie warunki rozwoju. Zatem edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną powinna być tak zorganizowana, aby każdy uczeń bez stygmatyzacji i wyłączenia był wspierany w rozwoju adekwatnie do jego możliwości i potrzeb (Janiszewska-Nieścioruk, 2000). Oczekiwania edukacyjne dzieci niepełnosprawnych mogą odnaleźć swoją pomyślną realizację tylko w takiej społecznej rzeczywistości, w której ich wychowanie i kształcenie odbywać się będzie w racjonalnym duchu tolerancji i integracji z odwołaniem do takich wartości, jak: podmiotowość, godność, zaufanie, odpowiedzialność (Dykcik, 1997). Bez tych wartości integracyjna edukacja tych dzieci, bez względu na posiadane przez nie zdolności, możliwości i umiejętności, nie będzie mieć szans powodzenia. Skuteczność działań integracyjnych uwarunkowana jest pełną akceptacją upośledzenia dziecka, która wyrażać się powinna w postrzeganiu go jako wartości samej w sobie, wartości stanowiącej swoją własną miarę (za: Gustavsson, 1997). Tymczasem niepełnosprawność, a w szczególności ta intelektualna czy umysłowa, nie jest „na czasie” w obrębie kultury, w której obowiązującym wzorcem kariery jest sukces finansowy, szczęśliwe życie rodzinne (choćby na pozór) i standard w pełni „udanego” dziecka (Sobolewska, 2002).

Spółeczna integracja jest sztandarowym hasłem osób niepełnosprawnych, którego realizacja nadal napotyka na wiele trudności. Podkreśla się, że trudności te mają często ekonomiczne podłoże. Bardzo niskie środki przeznaczane z budżetu państwa na system edukacji i służbę zdrowia w sposób szczególny „doświadczają” niepełnosprawne dzieci i ich rodziców. Chroniczne niedoinwestowanie placówek zdrowia i oświaty u wielu z nich wyzwała drastyczne poczucie zmarnowanych szans w rozwoju dzieci, nierzadko jest przyczyną ich życiowych dramatów (Kościelska, 2002). Także wyraźne ograniczenie interwencjonizmu państwowego w sferze gospodarki było przyczyną załamania się systemu spółdzielczości inwalidzkiej, który odpowiedzialny był nie tylko za zatrudnienie osób niepełnosprawnych, ale także za ich rehabilitację. Odcięcie osób niepełnosprawnych od tych możliwości znacznie pogorszyło zarówno ich życiową sytuację, jak też ich rodzin (Ostrowska, 1997). Poza podłożem ekonomicznym trudności w realizacji społecznej integracji należy przede wszystkim poszukiwać w nieprzygotowaniu do niej, zarówno w wymiarze instytucjonalnym jak i psychospołecznym, wieloletniej tradycji separatyzmu, nieuzasadnionym optymizmie ustawodawców i decydentów administracji państwowej i oświatowej, pośpiechu w jej wdrażaniu. Zbyt duży po-

śpiech we wdrażaniu społecznej integracji wynika najczęściej z niezrozumienia jej istoty, która przede wszystkim wyraża się w psychoemocjonalnej więzi niepełnosprawnego dziecka z jego sprawnymi rówieśnikami, w jego podmiotowym uczestnictwie w ich życiu oraz w pozycji, jaką wśród nich zajmuje. W rzeczywistej integracji chodzi przede wszystkim o to, jak niepełnosprawne dzieci czują się w grupie pełnosprawnych koleżanek i kolegów, a także o to, jak dają sobie wśród nich radę. Niezbędne jest zatem kształtowanie takiej osobowości tych dzieci, która nie zamknie się w lęku przed światem ludzi pełnosprawnych. Niestety, zagrożenie takie jest bardzo realne w przypadku nieudolnych i przedwczesnych, a więc nieodpowiednio przygotowanych i w przesadnym pośpiechu prowadzonych „akcji” integracyjnych (por. Tomasik, 2002). Rzeczywista integracja powinna być realizowana kompleksowo, a więc we wszystkich płaszczyznach i na wszystkich poziomach życia społecznego, w jego instytucjonalnym, ale głównie psychospołecznym, a więc psychicznym i interpersonalnym wymiarze. Nawet znaczne osiągnięcia w zakresie tzw. integracji zewnętrznej, najczęściej związanej z zamierzoną działalnością instytucjonalną, nie muszą być tożsame z wewnętrzną akceptacją niepełnosprawności drugiego człowieka i zmianą, w kierunku pozytywnym, stosunku wobec niego (por. Krause, 2000). Niekoniecznie też muszą umożliwiać osiąganie przez niepełnosprawnych takiego psychoemocjonalnego stanu, który stanowiłby dla nich źródło potrzeby kontaktu i współdziałania z innymi, dawał poczucie bezpieczeństwa, umożliwiał pełne zaufanie do otoczenia oraz realizację własnych potrzeb (Janiszewska-Nieścioruk, 2000). Wątpliwości te stanowią sygnał integracyjnego „impasu”, który w systemie edukacji przejawia się najczęściej w postaci integracji pozornej, lokacyjnej czy fizycznej. Stanowi ona zaledwie „organizacyjny zabieg”, który tylko formalnie lokuje niepełnosprawne dziecko w grupie bądź klasie szkolnej. Tak wprowadzana integracja stanowi jej wynaturzoną formę (Ossowski, 1999). Staje się nią także wtedy, gdy ujmowana jest jako stan, który można osiągnąć spełniając określone warunki. Tymczasem jest ona przede wszystkim procesem dynamicznych zmian psychospołecznych między dziećmi. Ten dynamiczny proces przejawia się we wzmacnianiu ich wzajemnie pozytywnych kontaktów i więzi. Tak więc powinien on obejmować zarówno wszystkie sfery psychicznego funkcjonowania dzieci (poznawczą, emocjonalną, motywacyjną, wolicjonalno-dążeńiową), jak też ich świat wartości oraz społeczne zachowanie się. Na jego obraz składają się także celowe i dobrze zaplanowane działania organizacyjne, techniczne, wychowawcze i dydaktyczne, w których uczestniczą rodzice, pedagodzy oraz specjaliści służb oświatowych, rehabilitacyjnych i społecznych działający na rzecz dzieci niepełnosprawnych (Maciarz, 2000).

Wydaje się, że właśnie integracja realizowana najczęściej w postaci organizacyjnego zabiegu, tylko fizycznie lokującego niepełnosprawne intelektualnie dziecko w grupie jego pełnosprawnych rówieśników, w takim samym stopniu „dotyka” i „doświadcza” dziecko jak i jego rodziców, po raz kolejny ich naznaczając i stygmatyzując. Takie „mechaniczne integrowanie” może nawet doprowadzić do

dezintegracji społecznej, przejawiającej się w ustaniu kontaktów i zerwaniu więzi społecznej, zaniku norm grupowych, a nawet pojawienia się wzajemnej wrogości między dziećmi (za: Palak, 2000). Tylko „mechaniczne” włączenie dziecka do grupy, bez udzielania mu pomocy i wsparcia z zewnątrz może spowodować, że szkolna grupa rówieśnicza stanie się dla niego bardzo niekorzystnym środowiskiem wymagającym przemyślanej ingerencji wychowawczej. Ingerencja ta zmierzać powinna do poprawy stosunków koleżeńskich i pozycji społecznej dziecka w klasie poprzez stwarzanie mu takich sytuacji, w których miałoby ono szansę wykazać się pewnymi możliwościami i dyspozycjami, mogło pełnić pewne role i aktywnie współuczestniczyć w decyzjach i zajęciach sprawnych rówieśników. Bez tak rozumianej ingerencji wychowawczej grupa bądź klasa, w której fizycznie ulokowano niepełnosprawne dziecko, stanie się dla niego źródłem negatywnych przeżyć, nasilających lęk i niepewność, pogłębiających poczucie mniejszej wartości, a także eskalującym trudności przystosowawcze.

Innym zagrożeniem dla prawidłowego przebiegu integracji niepełnosprawnego intelektualnie dziecka jest stawianie mu przez nauczyciela i rodziców tylko minimalnych wymagań i tym samym zwalnianie z wielu ważnych dla jego rozwoju zadań i czynności. Takie traktowanie dziecka ma nie tylko istotny wpływ na jakość jego edukacji, ale przede wszystkim w sposób niepożądany kształtuje jego osobowość i społeczne funkcjonowanie. Powyższe wskazuje, że potrzeby edukacyjne dzieci z intelektualną niepełnosprawnością są nadal pod wieloma względami nie zaspokajane, zaś ich rodzicom i opiekunom jest ciągle bardzo trudno wybrać czy też znaleźć właściwe dla nich miejsca nauki, rehabilitacji i rekreacji (por. Kościelska, 2002).

Kształcenie specjalne dzieci niepełnosprawnych, stanowiące integralną część systemu edukacji w Polsce, przebiega aktualnie w różnych organizacyjnych formach, od segregacyjnych poprzez częściowo integracyjne do integracyjnych w pełni. Przy czym najczęściej realizowane jest ono w postaci form integracji częściowej, niepełnej. Można zatem uznać, że w Polsce funkcjonuje system kształcenia częściowo zintegrowanego z ogólnodostępnym szkolnictwem publicznym. W opinii Z. Sękowskiej (2001) system częściowej integracji kształcenia specjalnego wychodzi naprzeciw potrzebom i możliwościom dzieci niepełnosprawnych. Pełna integracja kształcenia wszystkich dzieci niepełnosprawnych nie uwzględnia, zdaniem autorki, ich rzeczywistych potrzeb i indywidualnych dyspozycji rozwojowych, najczęściej stawia je w sytuacjach stresowych, uświadamiając trudności i braki, które rodzą postawę unikania bądź odrzucenia. Właściwe podejście do edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych wymaga poznania i uwzględnienia ich specjalnych potrzeb, możliwości, zdolności i umiejętności, ale także organizowania odpowiednich form pomocy zarówno dla nich, jak i ich rodziców, nauczycieli i wychowawców (Palak, 2000). Tak więc edukacja specjalna dzieci niepełnosprawnych, a zwłaszcza dzieci z intelektualną niepełnosprawnością, stanowiąc integralną część szkolnictwa ogólnego, powinna zawierać bogatą ofertę róż-

norodnych form kształcenia. Formy te z jednej strony stanowią szkoły i ośrodki specjalne, z drugiej zaś placówki stricte integracyjne. Oferta edukacyjna w postaci wielu różnorodnych form jest swoistym kompromisem próbującym mniej czy też bardziej skutecznie zacieśniać związki pomiędzy kształceniem specjalnym i integracyjnym dzieci i młodzieży z intelektualną niepełnosprawnością. Integrowanie kształcenia specjalnego z ogólnodostępnym, w tym także integracyjnym, nie oznacza rezygnacji z dotychczasowych osiągnięć tego pierwszego na rzecz drugiego, ale zmusza do refleksji nad wyborem dla dziecka takiej formy edukacji, której jakoś gwarantowałyby optymalne zaspokojenie jego potrzeb. Zakres tych potrzeb ustala się w wyniku wszechstronnej diagnozy psychopedagogicznej i medycznej dziecka oraz po dokładnym rozpoznaniu jego rodzinnego środowiska. Dokonując wyboru określonej, najmniej ograniczającej, formy edukacyjnej, należy zawsze traktować ten wybór elastycznie i tym samym uwzględniać możliwość zmiany czy zamiany danej formy na inną, cechującą się większym bądź mniejszym stopniem integracji (Janiszewska-Nieścioruk, 2002). Już A. Hulek (1988) wyraźnie podkreślał, że właściwa organizacja systemu integracyjnego powinna zakładać jego dużą elastyczność wyrażającą się w umożliwieniu dziecku przechodzenia z jednej formy do innej, w mniejszym bądź większym stopniu integracyjnej. Dziecko z intelektualną niepełnosprawnością jest bowiem swoistym „nosicielem różnic”, które powinniśmy przyjąć, zaakceptować i zawsze mieć na względzie, wybierając za jego i rodziców zgodą i na miarę jego możliwości określoną formę edukacyjną.

Istotne zmiany, jakie w ostatnich latach nastąpiły w systemie polskiej edukacji, spowodowały, że wielu rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną zapragnęło, aby uczyły się one tylko w ogólnodostępnych szkołach publicznych, w systemie tzw. integracji indywidualnej bądź w grupach, klasach czy też szkołach integracyjnych, a więc w systemie tzw. integracji pełnej. Tymczasem obserwacja dzieci niepełnosprawnych uczących się w warunkach integracji indywidualnej wykazała, że niestety narażone są one na wiele sytuacji trudnych, w większości spowodowanych niedookreślonymi jednoznacznie wymaganiami (zawyżonymi lub zaniżonymi) wobec nich oraz ubogą czy wręcz niedostateczną ofertą usług rehabilitacyjnych dla tych dzieci na terenie szkoły ogólnodostępnej. Sposób pracy z dzieckiem na ogół nie indywidualizuje jego potrzeb, możliwości i umiejętności, a co za tym idzie — kryteriów oceny wytworów jego działalności. Czas trwania zajęć i lekcji, tempo pracy z dzieckiem często nie są dostosowane do możliwości i psychofizycznej wydolności jego organizmu. Występuje też wiele braków w zakresie zapewnienia tym dzieciom odpowiedniej opieki medycznej, niezbędnych ćwiczeń korekcyjnych i usprawniających. Standardowe usługi świadczone w tym zakresie przez szkolną opiekę medyczną, w przypadku dzieci niepełnosprawnych, należy uznać za wysoce niewystarczające (por. Błeszyńska, 1990; Janiszewska-Nieścioruk, 2000). Edukacja dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w ogólnodostępnych szkołach publicznych, a więc w warunkach tzw. integracji in-

dywidualnej, polega najczęściej na pozostawieniu tych dzieci bez odpowiedniego wsparcia, zarówno dla nich, jak i nauczyciela prowadzącego tę edukację. Tak więc edukacja specjalna tych dzieci przyjmuje najczęściej postać najmniej wartościowej, a nawet szkodliwej, integracji pozorowej. Aby indywidualna integracja dziecka z niepełnosprawnością mogła być realizowana na terenie szkoły ogólnodostępnej nie tylko w postaci „mechanicznego zabiegu”, ale przede wszystkim w wymiarze psychoemocjonalnym, za ciągle aktualne i konieczne uznać należy przeprowadzenie głębokich i zasadniczych zmian w dotychczasowym funkcjonowaniu szkoły. Zmiany te, jak podkreśla A. Maciarz (1996, s. 34) wyrażać się powinny w odrzuceniu zasady, że to dziecko jest najlepsze, które umie najwięcej, i przyjęciu zasady — każde dziecko jest dobre na miarę swoich możliwości, oraz odrzuceniu zasady wymuszania od dzieci jak największych osiągnięć i przyjęcie zasady wspierania ich pełnego rozwoju. Tak sformułowane zasady stanowią bez wątpienia przeciwwagę dla powszechnie obserwowanego wśród uczniów rywalizacyjnego indywidualizmu, który uruchamia u nich destruktywne mechanizmy zachowania się, zwłaszcza wobec niepełnosprawnych kolegów. Zasady te obligują nauczycieli-wychowawców do koncentracji na indywidualnych potrzebach, zainteresowaniach i możliwościach wszystkich uczniów, a w szczególności tych niepełnosprawnych. Przy czym nauczyciele ci powinni być świadomi tego, że zarówno możliwości, jak i granice rozwoju powierzonych im dzieci tkwią nie tylko w nich samych, ale i w otoczeniu, a więc też w ich wychowawcach. Wskazuje to na konieczność modyfikowania zarówno zachowań dziecka, jak też dydaktycznego, wychowawczego i rehabilitacyjnego postępowania nauczycieli (Kosakowski, 2000). Tak więc edukacja intelektualnie niepełnosprawnego dziecka w szkole ogólnodostępnej musi mieć charakter wysoce zindywidualizowany, tzn. zorientowany na jego specjalne potrzeby oraz możliwości w kreowaniu własnej aktywności. Przy czym wspomniane specjalne potrzeby edukacyjne, w swej istocie, jak słusznie podkreśla C. Kosakowski (2001), są takie same u dzieci pełno- i niepełnosprawnych. Te drugie potrzebują jednak specjalnej pomocy w ich urzeczywistnianiu.

W edukacji specjalnej dzieci niepełnosprawnych, zarówno w warunkach szkoły ogólnodostępnej, jak też integracyjnej, istotną rolę odgrywa więc wiele czynników, które wyznaczają jakość tej edukacji. Po kilkunastu latach integracyjnych doświadczeń zobligowani jesteśmy nie tylko do określenia tych czynników, ale także do ich analizy, która umożliwić powinna sprawniejsze i skuteczniejsze rozwiązywanie problemów edukacji dzieci niepełnosprawnych. I tak, efektywna i wysokiej jakości edukacja integracyjna tych dzieci, w tym także dzieci z intelektualną niepełnosprawnością, wymaga zwiększenia liczby przedszkoli i szkół odpowiednio przygotowanych do jej „odpowiedzialnej” realizacji. W tym względzie znaczącą rolę odegrać mogą lokalne władze samorządowe, które zwiększając liczbę przedszkoli i szkół integracyjnych na własnym terenie, przyczynią się do wzbogacenia oferty edukacyjnej dla wielu, niemogących dotychczas z niej skorzystać, niepełno-

sprawnych dzieci (por. Sobolewska, 2002; Kondarewicz, 2002). Przygotowana przez władze samorządowe oferta edukacyjna uwzględniać powinna charakterystyczny dla danej społeczności potencjał sił i środków, np. finansowych, lokalowych, kadrowych, ale także oczekiwania w tym względzie rodziców dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych (por. Przybylski, 2000).

O potrzebie tworzenia placówek integracyjnych powinni być przekonani nauczyciele-wychowawcy podejmujący pracę w tych placówkach. Ich akceptujący stosunek do niepełnosprawnego dziecka, merytoryczne przygotowanie do pracy z nim, wyznaczają jakość jego integracyjnej edukacji. Niestety, jak wykazały to przeprowadzone badania (por. Łaś, 2001), nauczyciele ci nie czują się kompetentni do pracy z niepełnosprawnymi dziećmi. Brak merytorycznego i metodycznego przygotowania do pracy z tymi dziećmi, w ocenie K. Kondarewicz (2002), najczęściej charakteryzuje nauczycieli klas starszych. Tymczasem, jak podkreśla A. Maciarz (1987, 1992), nauczyciel podejmujący pracę z niepełnosprawnymi dziećmi posiadać powinien następujące predyspozycje:

- odpowiedni zasób wiedzy z nauk zajmujących się rozwojem, wychowaniem i nauczaniem dzieci i młodzieży, w tym także wiedzy dotyczącej dzieci i młodzieży niepełnosprawnej;
- odpowiedni zasób umiejętności pełnienia opieki, wychowania i nauczania dzieci i młodzieży, w tym także umiejętności specjalnych niezbędnych w pracy z różnymi kategoriami osób;
- pozytywne postawy emocjonalne wobec dzieci i młodzieży, wrażliwość na ich potrzeby rozwojowe oraz gotowość do ich zaspokajania;
- przekonanie o wartości integracyjnego wychowania i nauczania dzieci i młodzieży niepełnosprawnej.

Preferowane są także takie cechy osobowościowe, jak cierpliwość, wytrwałość, pogodne usposobienie i dobra kontrola emocjonalna. Ważne jest, aby nauczyciele uczący dzieci niepełnosprawne otrzymali specjalną pomoc od innych specjalistów, jak psycholog, logopeda, psychoterapeuta itp. Szkoła integracyjna współpracować powinna także ze specjalistycznymi poradniami i szkołami specjalnymi w formie wzajemnych hospitacji zajęć, konsultacji, tworzenia wspólnych zespołów samokształceniowych (Łaś, 2001).

Innym czynnikiem, bardzo istotnym dla prawidłowej realizacji integracji edukacyjnej dzieci niepełnosprawnych jest sposób kwalifikowania tych dzieci do grup i klas integracyjnych. Niestety, dobór dzieci do grup często dokonywany jest w sposób sztuczny, zależnie od swoistej, przyjętej przez władze, „specjalizacji” szkoły w integrowaniu dzieci z określonym rodzajem niesprawności. Równie swoista, bo niezgodna z zarządzeniem MEN-u, może być przyjęta przez placówkę, określona proporcja w klasie/grupie dzieci pełno- i niepełnosprawnych (por. Kondarewicz, 2002). Tymczasem szkoła podejmująca edukację integracyjną powinna być dobrze przygotowana na włączenie w jej społeczność każdego niepełnosprawnego dziecka, niezależnie od rodzaju i stopnia jego niesprawności. Powinna także

przestrzegać właściwych proporcji liczbowych między dziećmi niepełno- i pełnosprawnymi. Będąc środowiskiem, które wszystkim dzieciom umożliwia realizację ich różnorodnych potrzeb, wzajemne relacje i więzi między nimi buduje na szacunku i godności dla drugiego człowieka. Budowanie „integracyjnego klimatu” w szkole wymaga szeregu działań inicjowanych zarówno przez dyrekcję placówki, jak i przez nauczycieli, rodziców i dzieci.

Szkolny „klimat integracyjny” tworzony jest m.in. przez stosunek rodziców do dzieci oraz do faktu ich pozostania w placówce. Prawidłowy stosunek rodziców do dzieci wyraża się ich pełną akceptacją i tym samym pełnym uczestnictwem w procesie ich rehabilitacji. Nie mniej ważną rolę odgrywa stosunek rodziców dzieci pełnosprawnych do uczniów z niepełnosprawnością oraz do faktu uczęszczania tych uczniów do szkoły z ich w pełni sprawnymi dziećmi. Ustalono, że stosunek ten niestety bardzo często bywa niewłaściwy i tym samym utrudnia kształtowanie prawidłowych kontaktów między dziećmi, a także między ich rodzicami. W znacznym stopniu determinują go występujące w danym środowisku wzory ustosunkowań wobec niepełnosprawnych. Dzieci z niesprawnością intelektualną znacznie gorzej niż ich sprawni rówieśnicy funkcjonują w roli ucznia. W społeczności szkolnej, w której wartość dziecka wyznaczana jest miarą jego indywidualnych osiągnięć, w znacznym stopniu zależnych od jego intelektualnej sprawności, dzieci z upośledzeniem tej sprawności, jako te niezdolne czy mniej zdolne, gorsze, niezaradne, najczęściej uzyskują status „bezwartościowego” członka tej społeczności. Z tego właśnie powodu bardzo często są izolowane bądź odrzucane, a ich stosunki koleżeńskie ze sprawnymi rówieśnikami są ubogie, a nawet zaburzone (Maciarz, 2000). Sprawia to, że nierzadko „wegetują” na marginesie życia ich klasowej i szkolnej społeczności. Brak akceptacji emocjonalnej dzieci z niepełnosprawnością umysłową przez rówieśników i dorosłych pełnosprawnych, nieuwzględnianie ich potrzeb, a także nierzadkie przypadki ograniczania lub nieuwzględniania możliwości ich podmiotowego działania czynią sytuację szkolną tych dzieci wysoce niekorzystną. Dzieci te, nie czując się akceptowane w grupie bądź klasie szkolnej, zwykle same deklarują negatywny stosunek do ich społeczności i do szkoły (Maciarz, 2000; Janiszewska-Nieścioruk, 2002).

Specjalna pomoc w urzeczywistnianiu edukacyjnych potrzeb dzieci z intelektualną niepełnosprawnością powinna być także udzielana w przypadku ich uczęszczania do klas specjalnych, organizowanych na terenie szkół ogólnodostępnych. Klasy te, jako jedna z form integracyjnego systemu kształcenia, stanowią kolejną, bez wątpienia bardzo interesującą ofertę edukacyjną, zarówno dla wielu niepełnosprawnych dzieci, jak i ich rodziców. Społeczna integracja uczniów tych klas dokonuje się w czasie przerw międzylekcyjnych, zajęć pozalekcyjnych oraz w naturalnym środowisku pozaszkolnym. Tak więc głównym zadaniem dyrekcji i nauczycieli szkoły, na terenie której utworzono klasę specjalną, powinno być zadbanie o to, aby kontakty, wspólne zabawy i zajęcia dzieci z klas zwykłych i specjalnych przebiegały poprawnie, by ich wzajemne stosunki i zachowania były życzli-

we i koleżeńskie (Maciarz 1992). Niestety, zrealizowane dotychczas badania (m.in. Łaś, 1995; Łaś, Rempel, 1986; Bartkowicz, 1992; Oszustowicz, 1994, 1995) wykazały, że większość nauczycieli i pełnosprawnych uczniów przejawia negatywne postawy wobec uczących się w nich niepełnosprawnych umysłowo dzieci. Postawy te uwarunkowane były nie tylko brakiem przygotowania nauczycieli i uczniów na przyjęcie tych dzieci, ale także brakiem jakichkolwiek działań stymulujących ich społeczną integrację. Kontakty między uczniami odbywały się bez inspirującego udziału nauczycieli i rodziców. Stosunek dzieci pełnosprawnych do niepełnosprawnych umysłowo uczniów ulegał jednak pewnym korzystnym zmianom wraz z wiekiem badanych. Swoich niepełnosprawnych kolegów obawiały się tylko młodsze dzieci, starsi uczniowie częściej przejawiali wobec nich pozytywny stosunek. Cechowała ich bowiem większa samodzielność społeczna i dojrzałość sądów. Uczniowie starsi wyżej niż młodszy oceniali uczciwość, uzdolnienia i wygląd zewnętrzny niepełnosprawnych. Wyżej też oceniali ich jako partnerów gier i zabaw. Oceny te jednak nie były na tyle stabilne czy trwałe, aby mogły zagwarantować w pełni pozytywne relacje między dziećmi. Tym bardziej, że uczniowie klas specjalnych twierdzili, iż ich koledzy ze zwykłych klas najczęściej odnoszą się do nich negatywnie, obrzucają przezwiskami, a nawet stosują przemoc fizyczną. Zatem, aby klasa specjalna stała się interesującą i korzystną ofertą edukacyjną dla wszystkich uczniów szkoły, na terenie której funkcjonuje, niezbędna i konieczna jest jej reorganizacja. W jej wyniku powstałaby klasa specjalna — kooperacyjna¹. Stanowiłaby ona bardziej skuteczną niż tradycyjna klasa specjalna formę edukacji integracyjnej dzieci intelektualnie niepełnosprawnych, kooperującą z klasą normalną dydaktycznie, w ramach przedmiotów artystyczno-praktycznych i zajęć wychowawczych pozalekcyjnych w szkole i lokalnym środowisku². Współpraca między klasami wynika z przyjętego założenia, że znaczne różnice w poziomach intelektualnego funkcjonowania między dziećmi pełno- i niepełnosprawnymi umysłowo stanowią główną przyczynę trudności w ich kooperacji na zajęciach z przedmiotów teoretycznych. Klasa kooperacyjna stanowiłaby także bardzo korzystne środowisko dla kształtowania się samooceny niepełnosprawnych dzieci. Wykazano bowiem, że uczniowie tzw. klas ruchomych, w których część zajęć dzieci upośledzone umysłowo realizują oddzielnie, a część wspólnie z pełnosprawnymi kolegami, tworzą najczęściej adekwatne pojęcie siebie i samoocenę.

¹ Klasy i szkoły realizujące kooperację z klasami i szkołami publicznymi czy ogólnodostępnymi z dużym powodzeniem upowszechniane są w niemieckim systemie edukacji, w tym szczególnie w Brandenburgii (por. treści artykułów w *Lernen Konkret. Unterricht mit Geistigbehinderten. Schulische Kooperation*, 1998, Heft 3).

² Byłaby to klasa wzbogacona o dwa programy działań:

* program kooperacji dydaktycznej między klasą specjalną i klasą normalną, równorzędną w realizacji przedmiotów nieteoretycznych (artystyczno-praktycznych),

* program wychowawczy, którego celem byłaby organizacja różnych sytuacji wychowawczych wspierających integrację dzieci z obu klas w czasie zajęć pozalekcyjnych (Janiszewska-Nieścioruk, 2002).

Mają bowiem duży wachlarz możliwości nawiązywania kontaktów i tym samym dokonywania porównań, zarówno z „lepszymi”, jak i „gorszymi” od siebie (Pilecka, 1996). Można także przypuszczać, że klasa kooperacyjna w równie korzystny sposób kształtować będzie społeczne kompetencje tych dzieci, warunkując tym samym skuteczność i efektywność procesu ich społecznej integracji w szkole i poza nią.

Elastyczne podejście do zabezpieczania dzieciom z niesprawnością intelektualną różnych form nauczania oraz różnych rodzajów udzielanej im pomocy specjalnej powinno wyrażać się także w tym, że dla wielu z tych dzieci interesującą ofertę edukacyjną nadal stanowić będzie szkoła bądź ośrodek specjalny. O wyborze tej oferty zdecyduje dziecko, jego rodzice i pedagodzy, którzy zawsze powinni mieć na uwadze dobro tego dziecka widziane w kontekście jego sytuacji zdrowotnej, rehabilitacyjnej, rodzinnej, materialnej, szkolnej, społecznej (Palak, 2000). Właśnie dobro wielu niepełnosprawnych dzieci, widziane przez pryzmat przedstawionych sytuacji, wskazuje na potrzebę tworzenia dla nich instytucjonalnych form opieki specjalnej. Opieka ta jest szczególnie wskazana dla tych dzieci, którym ich rodziny nie są w stanie zapewnić należytych warunków rozwoju i nauki. Przy czym placówki specjalne powinny być włączane w powiatowe systemy pomocy dziecku i jego rodzinie.

Tylko różnorodność form edukacji specjalnej dzieci z intelektualną niepełnością stanowi gwarancję skuteczności procesu ich rehabilitacji w sytuacji społecznej integracji z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi osobami pełnosprawnymi. Stanowi ona także wyraz elastycznego i bardzo ostrożnego podejścia do tej edukacji. Zatem przesadny pośpiech i optymizm, a także doktrynalne i jednostronne podejście wielu decydentów do kształcenia integracyjnego niepełnosprawnych umysłowo dzieci, najczęściej skutkujące tzw. integracją lokacyjną — fizyczną, uznać należy za wysoce niepokojące. Edukacja ta stanowić powinna elastyczny system różnorodnych ofert, uwzględniający zawsze charakterystyczny dla danej społeczności potencjał sił i środków, a także oczekiwania dzieci i ich rodziców. Wydaje się, że przede wszystkim rozwiązania o charakterze lokalnym stanowią gwarancję wysokiej jakości i skuteczności edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych. Świadomi tego faktu powinni być nie tylko wszyscy decydenci odpowiedzialni za reformę systemu edukacji, ale także dyrektorzy wszystkich placówek oświatowych, pedagodzy, w tym także specjaliści, rodzice, specjaliści różnych służb, a także przedstawiciele władz lokalnych (Janiszewska-Nieścioruk, 2002).

Bibliografia

- Bartkowicz, Z. (1992), Integracja a wzajemne postawy uczniów upośledzonych umysłowo i normalnych intelektualnie, [w:] Biela, A., Walesa, Cz. (Red.), *Problemy współczesnej psychologii*, Lublin: Wyd. UMCS.

- Błeszyńska, K. (1990), Czynniki optymalizujące integrację uczniów niepełnosprawnych w szkolnictwie masowym. *Nowa Szkoła*, nr 9.
- Dykcik, W. (1997), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Gustavsson, A. (1997), Integracja, stygmatyzacja i autonomia — jasne i ciemne strony subkultury integracji. [w:] Gustavsson, A., Zakrzewska-Manterys, E. (Red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*, Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Hulek, A. (Red.) (1988), *Pedagogika rewalidacyjna*. Warszawa: PWN.
- Janiszewska-Nieścioruk Z. (2000), *Znaczenie samooceny w społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie*. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z. (2002), Możliwości i granice edukacyjnej integracji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie. [w:] Górniewicz, E., Krause, A. (Red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*. Olsztyn: Wyd. UW-M.
- Kondarewicz, K. (2002), *Problemy wokół integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Bydgoszczy, temat konferencji *Człowiek niepełnosprawny — sprawność w niepełnosprawności*.
- Kosakowski, C. (2000), Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej — możliwości i ograniczenia., [w:] Kosakowski, C., Zaorska, M. (Red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Kosakowski, C. (2001), Dziecko niepełnosprawne w kształceniu integracyjnym. [w:] Kosakowski, C. (Red.), *Nauczanie i wychowanie osób lekko upośledzonych umysłowo*, Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Kościńska, M. (1998), O szkołę dobrą i wspólną. *Charaktery*, nr 9.
- Kościńska, M. (2002), Sytuacja dzieci niepełnosprawnych w Polsce w 10 lat po uchwaleniu Konwencji Praw Dziecka, [w:] Bińczycka, J. (Red.), *Humanieści o prawach dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Krause, A. (2000), *Integracyjne złudzenia ponowoczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łaś, H. (1995), Proces społecznej integracji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w szkole powszechnej. [w:] Wyczęsany, J. (Red.), *Pomoc psychopedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*. Częstochowa: Wyd. WSP.
- Łaś, H. (2001), Wiedza nauczycieli szkół publicznych o kształceniu dzieci niepełnosprawnych. [w:] Osik, D., Wojnarska, A. (Red.), *Wspomaganie rozwoju uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Łaś, H., Rempel, W. (1986), *Klasy specjalne w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1987), *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*. Warszawa: WSiP.
- Maciarz, A. (1992), Wiedza i przekonanie o dzieciach niepełnosprawnych nauczycieli szkół masowych. [w:] Hulek, A., Grochmal-Bach, B. (Red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków: Wyd. WSP.

- Maciarz, A. (1996), Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. [w:] Bogucka, J., Kościelska, M. (Red.), *Wychowanie integracyjne*. Warszawa: CM PPP.
- Maciarz, A. (1999), *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Maciarz, A. (2000), Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego. *Szkoła Specjalna*, nr 1.
- Maciarz, A. (2001), Przemiany w ujęciu istoty i uwarunkowań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. *Teraźniejszość Człowiek Edukacja*, nr 1 (13).
- Ossowski, R. (1999), *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*. Bydgoszcz: Wyd. WSP.
- Ostrowska, A. (1997), Postawy społeczeństwa polskiego w stosunku do osób niepełnosprawnych. [w:] Gustavsson, A., Zakrzewska-Manterys, E. (Red.), *Upośledzenie w społecznym zwierciadle*. Warszawa: Wyd. „Żak”.
- Oszustowicz, B. (1994), Uczeń upośledzony umysłowo w szkole masowej. [w:] Fenczyn, J., Wyczęsany, J. (Red.), *Edukacja i integracja osób niepełnosprawnych*. Kraków: Polskie Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych.
- Oszustowicz, B. (1995), Integracyjny system kształcenia a stosunek nauczycieli i uczniów szkół powszechnych do uczniów klas specjalnych. [w:] Wyczęsany, J. (Red.), *Pomoc pedagogiczna dzieciom niepełnosprawnym*. Częstochowa: Wyd. WSP.
- Pilecka, W. (1996), Psychoruchowy rozwój dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. [w:] Pilecka, W., Pilecki, J. (Red.), *Stymulacja psychoruchowego rozwoju dzieci o obniżonej sprawności umysłowej*. Kraków: Wyd. WSP.
- Palak, Z. (2000), Idea integracji w pedagogice specjalnej (historia — współczesność — rokowania). [w:] Rakowska, A., Baran, J. (Red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Przybylski, S. (2000), Modele integracji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wybranych krajach europejskich. [w:] Rakowska, A., Baran, J. (Red.), *Dylematy pedagogiki specjalnej*. Kraków: Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Sękowska, Z. (2001), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa: WSPS.
- Sobolewska, A. (2002), *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*. Warszawa: Wyd. WAB.
- Tomasik, E. (2002), Aktualność poglądów Marii Grzegorzewskiej i Janiny Doroszewskiej na deontologię pedagoga specjalnego. [w:] Górniewicz, E., Krause, A. (Red.), *Od tradycjonalizmu do ponowoczesności*. Olsztyn: Wyd. UWM.