

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Magdalena Syska

**INTEGRACYJNA EDUKACJA PRZEDSZKOLNA
– ZAŁOŻENIA A RZECZYWISTOŚĆ
NA PRZYKŁADZIE BADAŃ W SUBREGIONIE PŁOCKIM**

promotor:
prof. dr hab. Mirosław Grewiński

promotor pomocniczy:
dr Ewelina Zdebska

Kraków 2024

Spis treści

Wstęp.....	4
CZEŚĆ I.....	7
PODSTAWY TEORETYCZNE KSZTAŁCENIA INTEGRACYJNEGO.....	7
ROZDZIAŁ 1. U źródeł koncepcji edukacji integracyjnej	8
1.1. Dziecko niepełnosprawne w społeczeństwie na przestrzeni wieków	8
1.2. Od segregacji do integracji – narodziny idei.....	10
1.3. Prekursorzy podejścia integracyjnego w Polsce i na świecie	18
1.4. Rozwój nauczania integracyjnego w Polsce	32
ROZDZIAŁ 2. Kształcenie integracyjne – spojrzenie teoretyczne.....	45
2.1. Edukacja integracyjna – podstawy definicyjne i klasyfikacje	45
2.2. Główne założenia edukacji integracyjnej.....	50
2.3. Modele i formy organizacyjne kształcenia integracyjnego.....	53
2.4. Krytyka podejścia integracyjnego	67
CZEŚĆ II.....	77
ORGANIZACJA I ZRÓŻNICOWANIE MODELU KSZTAŁCENIA INTEGRACYJNEGO	77
ROZDZIAŁ 3. Organizacja edukacji integracyjnej na gruncie polskim.....	78
3.1. Nauczanie integracyjne w Polsce – koncepcja	78
3.2. Podstawy prawne kształcenia integracyjnego	80
3.3. Edukacyjna integracja – zasady organizacji	90
ROZDZIAŁ 4. Wybrane modele kształcenia integracyjnego na świecie	99
4.1. System integracyjny w Hiszpanii	101
4.2. Edukacja włączająca w Norwegii	106
4.3. System kształcenia integracyjnego we Włoszech.....	109
4.4. Edukacja włączająca Anglii	115
4.5. Duńskie nauczanie we wspólnym nurcie	122
4.6. Integracja edukacyjna w Niemczech	125
4.7. Japońskie podejście do edukacji osób niepełnosprawnych	128
CZEŚĆ III.....	131
INTEGRACYJNA EDUKACJA PRZEDSZKOLNA W SUBREGIONIE PŁOCKIM.....	131
ROZDZIAŁ 5. METODOLOGIA BADAŃ. ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH I	
INTERPRETACJA WYNIKÓW	132
5.1. Przedmiot i cel badań.....	132
5.2. Problematyka badań. Hipotezy badawcze	133
5.3. Metody i techniki badań	136

5.4. Narzędzia badawcze	138
5.5. Analiza przeprowadzonych badań	139
5.5.1. Analiza wywiadów z dyrektorami przedszkoli z oddziałami integracyjnymi funkcjonującymi na terenie subregionu plockiego	139
5.5.2. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w oddziałach integracyjnych	151
5.5.3. Interpretacja informacji uzyskanych od rodziców wychowanków przedszkoli integracyjnych	183
5.5.3.1 Analiza wyników ankiet dzieci zdrowych	184
5.5.3.2. Analiza wyników ankiet dzieci z niepełnosprawnościami	194
5.6. Weryfikacja hipotez	203
5.7. Wnioski z badań własnych	213
Zakończenie	224
Bibliografia	227
Spis wykresów	237
Aneks	240

Wstęp

Temat niniejszej rozprawy brzmi: „Integracyjna edukacja przedszkolna – założenia a rzeczywistość na przykładzie badań w subregionie płockim”. Zdecydowałam się na wybór powyższej tematyki, gdyż w mojej ocenie zagadnienie dotyczące edukacji osób niepełnosprawnych jest problemem niezwykle ważnym, a jednocześnie trudnym i budzącym do dziś wiele wątpliwości. Świadczyć o tym może fakt, iż naukowcy oraz nauczyciele z całego świata niezmiennie poszukują najwłaściwszego, idealnego modelu kształcenia dzieci z deficytami.

Podejście do wspomnianego tematu zmienia się i ewoluuje na przestrzeni dziejów. Po latach segregacji i nauczania niepełnosprawnych wyłącznie w szkołach specjalnych pojawiła się tendencja do włączania dzieci chorych do środowiska ich zdrowych rówieśników. Jednym z pierwszych polskich uczonych, który już w latach 70. XX wieku mówił o konieczności integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, był Aleksander Hulek. Na szerszą skalę oddziały integracyjne w przedszkolach i szkołach zaczęły powstawać w naszym kraju w latach 90. XX wieku. Z biegiem czasu idea edukacji niesegregacyjnej zataczała coraz szersze kręgi i zyskiwała wielu zwolenników. Podkreślano, że wspólne przebywanie ma korzystny wpływ zarówno na najmłodszych z deficytami, którzy czerpią wzorce od rówieśników, jak i na dzieci pełnosprawne, które uczą się w ten sposób tolerancji oraz wrażliwości na potrzeby innych. Kształcenie integracyjne miało być również częścią szerszego procesu dążenia do pełnej integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami.

Wraz z upływem lat pojawili się także i przeciwnicy wspomnianego modelu, podkreślając, że rzeczywistość znacznie różni się od przyjętych założeń. Zaczęto wskazywać, iż sama idea mająca podłoże ideologiczne stała się ważniejsza od dobra najmłodszych. Zwrócono uwagę na fakt, że zwłaszcza totalna integracja niekoniecznie jest jedyną słuszną drogą nauczania, nie służy ona w ten sam sposób

wszystkim jednostkom, a niekiedy wręcz może przyczyniać się do pogorszenia jakości działań edukacyjnych.

Zainspirowana publiczną debatą na temat kształcenia integracyjnego postanowiłam samodzielnie zgłębić tematykę, przeanalizować wady i zalety obecnie funkcjonującego systemu oraz podjąć próbę dokonania obiektywnej oceny przyjętych rozwiązań.

Za słuszością wyboru tematyki niniejszej rozprawy przemawia również fakt, iż w dostępnej literaturze przedmiotu nie odnalazłam szerszego opracowania traktującego o wychowaniu i nauczaniu integracyjnym na poziomie edukacji przedszkolnej. Autorzy zajmujący się wspomnianym zagadnieniem skupili się głównie na analizowaniu efektów nauki dzieci starszych uczęszczających do klas integracyjnych. Artykuły, których tematyką jest edukacja na poziomie przedszkola, przybliżają czytelnikowi jedynie samą ideę integracji, opisują zasady tworzenia oddziałów integracyjnych, nie traktują one jednak zazwyczaj o napotykanym w praktyce edukacyjnej trudnościach, rzadko również podejmują próbę oceny efektów podejmowanych działań. W związku z powyższym uznałam za konieczne dokładne przeanalizowanie zasad funkcjonowania systemu integracyjnej edukacji przedszkolnej.

Niezaprzeczalnym jest fakt, iż okres spędzony w przedszkolu jest czasem bardzo ważnym dla rozwoju każdego człowieka. To wówczas dzieci zdobywają samodzielność, przyswajają reguły życia społecznego, wreszcie nabywają pierwszych, bardzo często kluczowych, umiejętności. Najmłodszy z niepełnosprawnościami w najwcześniejszym okresie swojego życia, dzięki dużej plastyczności mózgu, mają szansę osiągnąć najlepsze efekty w terapii. Dlatego też tak istotnym jest, by przedszkole było dla nich przyjazne, bezpieczne, stwarzało możliwości rozwoju, pokonywania swoich słabości, budowania poczucia własnej wartości. W celu uzyskania obiektywnego obrazu istniejącego stanu postanowiłam wziąć pod uwagę spostrzeżenia i doświadczenia kierownictwa placówek integracyjnych, nauczycieli oraz rodziców.

Uzasadniając wybór tematu rozprawy, warto w tym miejscu podkreślić, iż tematyka integracyjnej edukacji przedszkolnej oraz kształcenia osób z niepełnosprawnościami jest mi szczególnie bliska. W mojej pracy miałam szansę niejako „od wewnątrz” obserwować funkcjonowanie integracyjnych placówek przedszkolnych. Przez pierwsze 5 lat drogi zawodowej byłam logopedą w jednym z płockich przedszkoli, w którym powstały oddziały integracyjne. Obecnie pracuję jako logopeda i oligofrenopedagog w szkole specjalnej. Widzę ogromną potrzebę zwrócenia uwagi zarówno na niewątpliwe korzyści, jakie niesie za sobą edukacja integracyjna, jak i na wady funkcjonowania systemu, które niekiedy nie pozwalają dzieciom na pełne wykorzystanie dobrodziejstw tego rodzaju edukacji. Sądzę, że rzetelnie przeprowadzone i dokładnie przeanalizowane badania pozwolą na wyciągnięcie konstruktywnych wniosków. Dadzą możliwość opracowania rozwiązań, które wpłyną na lepsze funkcjonowanie przedszkoli integracyjnych, a co za tym idzie – pozwolą na podniesienie jakości świadczonych usług i zwiększenie efektywności podejmowanych działań.

Celem rozprawy jest zatem ukazanie, jak funkcjonuje system integracyjnej edukacji przedszkolnej na terenie subregionu płockiego.

W pracy wykorzystałam wiele metod i technik badawczych. W części teoretycznej są to: analiza literatury przedmiotu, analiza porównawcza na poziomie międzynarodowym, analiza dokumentów. Badania miały charakter *desk research*. W części empirycznej zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, w jej ramach posłużyłam się techniką wywiadu oraz techniką ankiety. W zakończeniu pracy dokonałam projekcji scenariuszowej rozwoju edukacji integracyjnej przedszkolnej.

CZĘŚĆ I
PODSTAWY TEORETYCZNE KSZTAŁCENIA
INTEGRACYJNEGO

ROZDZIAŁ 1. U źródeł koncepcji edukacji integracyjnej

1.1. Dziecko niepełnosprawne w społeczeństwie na przestrzeni wieków

Zjawisko niepełnosprawności obecne było w życiu człowieka od początku jego bytowania na ziemi. Wraz z upływem lat zmieniał się jednak sposób postrzegania oraz stosunek do dzieci i dorosłych z deficytami. Tysiące lat temu w społeczeństwach dominował kult ciała, siły i witalności. Ludy starożytne przekonane były o konieczności eliminowania jednostek słabszych, nieodpowiadających ówczesnemu ideałowi, nieprzynoszących społeczeństwu żadnych korzyści. Egipcjanie i Grecy wierzyli, że narodziny niepełnosprawnego dziecka są karą zesłaną przez bogów, nierzadko by pozbyć się potomka, uciekali się do okrutnych sposobów, takich jak: wyrzucenie noworodka do lasu, zrzućenie ze zboczy gór czy utopienie w rzece. Także Platon, jeden z najbardziej znanych greckich filozofów, utrzymywał, iż konieczne jest eliminowanie ze społeczeństwa dzieci chorych, ułomnych. Opowiadał się on za pozbawianiem ich życia bądź umieszczaniem w miejscach odosobnionych. Poglądy swojego nauczyciela podzielał również Arystoteles. W starożytnym Rzymie prawo dwunastu tablic nakazywało bezwzględne pozbywanie się kalekich noworodków, a ich pojawienie się na świecie uznawano za zapowiedź dramatycznych wydarzeń¹.

Średniowiecze było czasem, w którym życie ludzi zwrócone było ku Bogu, a pobyt na ziemi rozumiany był jako droga do osiągnięcia zbawienia po śmierci. W związku z tym we wspomnianym okresie zaczęła rozwijać się idea miłosierdzia, a duchowni podkreślali konieczność niesienia pomocy bliźnim. W wiekach średnich zaczęto również wspierać osoby niepełnosprawne². Powstawały przytułki i schroniska dla tzw. ułomnych dzieci i młodzieży. Zdarzały się sytuacje, w których osobom tym stwarzano możliwość wykonywania drobnych prac,

¹ G. Nowińska, J. Nowiński, *Niepełnosprawność w czasach starożytnych*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie”, 2014, 1, s. 119–127.

² M. Kolwicz, I. Redlińska, *Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności*, „Pomorski Dziennik Nauk Przyrodniczych”, 2016, 61 (3), s. 271–272.

pomocy przy codziennych obowiązkach. W dalszym ciągu jednak dzieci i dorośli z deficytami w zdecydowanej większości zepchnięci byli na margines życia społecznego.

Pod koniec XVIII i na początku XIX wieku narodziła się szansa na pozytywne zmiany w sytuacji osób z niepełnosprawnościami. W myśl uchwalonej we Francji w 1789 r. Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela państwo miało przejąć obowiązek zapewnienia im opieki i warunków do życia. Niestety jednocześnie pojawienie się nowych poglądów filozoficznych, upadek idei chrześcijańskiego miłosierdzia w stosunku do bliźnich, a także intensywny rozwój nowoczesnych technologii, przemysłu znacznie pogorszyły ich położenie. Osoby z dysfunkcjami, które dotychczas niekiedy mogły znaleźć swoje miejsce w społeczeństwie, wykonując np. wspomniane już drobne prace w gospodarstwach, przestały być potrzebne i stały się jeszcze większym ciężarem dla swoich najbliższych³. Rewolucja przemysłowa miała również negatywny wpływ na dzieci i młodzież, wśród których pojawiły się niepożądane zjawiska, takie jak: alkoholizm, bieda, podejmowanie niebezpiecznej pracy w fabrykach. Nierzadko doprowadzały one do nieodwracalnych uszkodzeń młodych organizmów i powiększania się liczby niepełnosprawnych w społeczeństwie⁴.

W XX wieku, obok postaw promujących pomoc osobom dotkniętym przez los, pojawiła się znana w starożytności idea eugeniki zakładająca uśmiercanie niepełnosprawnych jako mniej wartościowych, nieprzynoszących pożytku społeczeństwu, generujących dla państwa dodatkowe koszty. Dopiero po II wojnie światowej i uchwaleniu w roku 1948 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka zaczęły kształtować się nowe postawy, a sytuacja osób niepełnosprawnych zaczęła ulegać stopniowej poprawie⁵.

³ Tamże, s. 272.

⁴ O. Lipkowski, *Początki szkolnictwa specjalnego* w: *Historia wychowania*, t. II, Ł. Kurdybacha (red.), Warszawa 1967, s. 206.

⁵ M. Kolwitz, I. Redlińska, *dz. cyt.*, s. 272.

1.2. Od segregacji do integracji – narodziny idei

Na przestrzeni dziejów wraz z rozwojem myśli pedagogicznej i zmieniającymi się na świecie warunkami politycznymi, społecznymi, ekonomicznymi przeobrażeniom ulegało podejście do zagadnienia edukacji osób niepełnosprawnych. Początkowo dzieci z niepełnosprawnościami umieszczano w placówkach/przytułkach, których zadaniem było zapewnienie im opieki⁶. Były one miejscami, które przede wszystkim miały gwarantować wychowankom bezpieczeństwo i nierzadko też umożliwiać życie w korzystniejszych warunkach niż domowe⁷.

Kwestia konieczności zorganizowania dostępu do edukacji dzieciom chorym podniesiona została dopiero w XVIII wieku we Francji. Początkowo organizowano zakłady dla głuchoniemych i niewidomych, później na początku XIX wieku powstawały również szkoły dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie i niedostosowanej społecznie⁸. Pierwszy zakład dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie został założony w Austrii w roku 1816⁹. Wzorem dla organizowanych w Europie placówek specjalnych stała się utworzona w roku 1841 w Paryżu prywatna szkoła dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Miejsca, w których naukę pobierać mogli najmłodszy z deficytami, na większą skalę zaczęły się pojawiać w II połowie XIX wieku w związku z wprowadzeniem wówczas w Ameryce i wielu krajach europejskich obowiązku szkolnego¹⁰.

Pierwsze placówki edukacyjne dla dzieci niepełnosprawnych zaczęto zakładać w XIX i na początku XX wieku również na ziemiach polskich. W 1817 r. w Warszawie otwarty został Instytut Głuchoniemych, którego założycielem był

⁶ J. Wyczesany, *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2002, s. 63.

⁷ D. Apanel, *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016, s. 40.

⁸ J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2009, nr 1, s. 37.

⁹ R. Pelczar, *Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX I na początku XX wieku. (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego)*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 2018, t. VI, s. 18.

¹⁰ Tamże, s. 18.

ksiądz Jakub Falkowski¹¹, zaś pierwsza polska szkoła specjalna dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie powstała w Poznaniu w roku 1896¹². Duże zasługi dla rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce przypisuje się s. Róży Czackiej. Z jej inicjatywy w roku 1910 otwarty został w Warszawie pierwszy dom dla niewidomych dziewcząt, a w roku 1913 Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi¹³. W okresie międzywojennym na ziemiach polskich powstawało coraz więcej placówek specjalnych. Michalina Stefanowska założyła również w Warszawie szkołę, w której uczyć mogły się dzieci niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim. Podobna placówka powstała w Łodzi z inicjatywy Stefana Kopcińskiego¹⁴. Miłym krokiem w rozwoju edukacji osób niepełnosprawnych było otwarcie przez Marię Grzegorzewską w 1922 r. w stolicy Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej.

W myśl Ustawy o ustroju szkolnictwa w Polsce z roku 1932 dzieci z niepełnosprawnościami miały możliwość nauki: „Wychowanie i kształcenie dzieci anormalnych odbywa się w zakładach i szkołach powszechnych specjalnych, względnie w zakładach specjalnych”¹⁵.

W praktyce jednak często w wyniku braku szkoły specjalnej w okolicy miejsca zamieszkania dzieci z deficytami były zwolnione z obowiązku szkolnego: „Czas trwania obowiązku szkolnego dzieci anormalnych określa Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dzieci te mogą być zwolnione od obowiązku szkolnego, o ile nie ma zorganizowanej dla nich szkoły specjalnej”¹⁶.

Ustawodawstwo powojenne również zakładało, iż najmłodsi, którzy ze względu na swoje dysfunkcje nie są w stanie uczyć się w szkole powszechnej, powinni pobierać nauki w placówkach specjalnych. Dekret o obowiązku szkolnym z 1956 r. stanowił: „Dzieci uznane za niezdolne do nauki w normalnych szkołach

¹¹ Tamże, s. 15.

¹² J. Wyczęsany, *dz. cyt.*, s. 64.

¹³ R. Pelczar, *dz. cyt.*, s. 16.

¹⁴ J. Wyczęsany, *dz. cyt.*, s. 64–65.

¹⁵ Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa, art. 13 (Dz. U. 1932 nr 38, poz. 389).

¹⁶ Tamże, art. 8.

podstawowych wypełniają obowiązek szkolny w szkołach specjalnych. Zasady i tryb uznawania dzieci za niezdolne do nauki w normalnych szkołach podstawowych określi w drodze rozporządzenia Minister Oświaty w porozumieniu z Ministrem Zdrowia”¹⁷. Natomiast Ustawa o rozwoju systemu oświaty i wychowania z 1961 r. zawierała następujący zapis: „Kształcenie i wychowanie dzieci i młodocianych przewlekle chorych, opóźnionych w rozwoju umysłowym i upośledzonych fizycznie lub umysłowo odbywa się w specjalnych przedszkolach, szkołach i oddziałach przy szkołach podstawowych lub ośrodkach szkolno-wychowawczych”¹⁸.

Podsumowując, początkowo dzieci niepełnosprawne nie miały zapewnionego dostępu do edukacji. Pierwsze pojawiające się u progu XIX wieku szkoły specjalne przeznaczone były tylko dla dzieci niewidomych, głuchoniemych, niepełnosprawnych intelektualnie oraz społecznie niedostosowanych¹⁹. Zarówno w krajach europejskich, jak i na ziemiach polskich dzieci z dysfunkcjami przez szereg dziesięcioleci uczęszczały wyłącznie do ośrodków specjalnych, gdzie nie miały kontaktu z pełnosprawnymi rówieśnikami, zaś dla tych najniżej funkcjonujących – niepełnosprawnych w stopniu głębokim nie przewidywano żadnej możliwości pobierania nauki²⁰.

Jednak źródeł idei integracji można doszukiwać się już w okresie odrodzenia, kiedy to narodziła się myśl humanistyczna stawiająca w centrum zainteresowania człowieka oraz jego potrzeby²¹. W kolejnych wiekach również pojawiały się głosy nawołujące do zwrócenia się w kierunku zapewniania wszystkim równych szans w poszczególnych dziedzinach życia. Należy jednak pamiętać, że nie przełożyło się to bezpośrednio na poprawę sytuacji niepełnosprawnych członków

¹⁷ Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym, art. 4, ust. 2 (Dz. U. 1956 nr 9, poz. 52).

¹⁸ Ustawa z dnia 16 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania, Art. 20, ust. 1 (Dz. U. 1961 nr 32, poz. 160).

¹⁹ R. Pelczar, *dz. cyt.*, s. 20.

²⁰ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 42–43.

²¹ Tamże, s. 24.

społeczeństw i początkowo pozostało jedynie w sferze rozważań filozofów i myślicieli.

Przekonanie mówiące o konieczności dążenia do integracji niepełnosprawnych w społeczeństwie, w sferze edukacji oraz innych dziedzinach życia, zaczęło być urzeczywistniane dopiero wiele wieków później. Początkiem dla rozwoju integracji było powstawanie nowych idei zmieniających dotychczasowy sposób postrzegania i traktowania osób niepełnosprawnych. Narodziny koncepcji integracji były ściśle związane z pojawieniem się idei normalizacji, która „polega na uznaniu prawa osób niepełnosprawnych intelektualnie do bycia traktowanymi z szacunkiem równym innym członkom społeczeństwa i do umożliwienia im, dzięki odpowiedniemu wsparciu i kształceniu, maksymalnie normalnego funkcjonowania w społeczeństwie”²². Początkowo pojęcie to odnosiło się do traktowania dorosłych osób niepełnosprawnych, z czasem jednak zaczęło być używane również w stosunku do dzieci. Omawiany termin użyty został po raz pierwszy w roku 1959 w preambule do duńskiej ustawy o opiece społecznej²³.

Lata 60. XX wieku to czas pojawienia się w Europie oraz w Stanach Zjednoczonych tzw. fali nowego humanizmu. Zwolennicy koncepcji jednoznacznie przeciwstawiali się edukacji segregacyjnej wprowadzającej nierówności między dziećmi, uznając, że jest ona niezgodna z prawami człowieka. Byli zdania, że osoby niepełnosprawne w placówkach specjalnych pozbawione są możliwości rozwijania umiejętności społecznych, kompetencji przydatnych w późniejszej pracy zawodowej, w efekcie zostają odsunięte na margines społeczeństwa²⁴.

²² D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 42.

²³ Tamże, s. 43.

²⁴ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007, s. 13.

Natomiast już w 1969 r. w Stanach Zjednoczonych dokładnie opisano wspomnianą wyżej ideę normalizacji²⁵. Wymieniono osiem jej zasadniczych założeń²⁶:

- powszechnie spotykany rytm dnia,
- zwyczajny rytm tygodnia,
- zwyczajny rytm roku,
- normalny bieg życia,
- branie pod uwagę oczekiwań i preferencji jednostki,
- normalne kontakty heteroseksualne,
- zwyczajny standard ekonomiczny,
- zwyczajne warunki mieszkaniowe.

Zasady normalizacji miały spowodować, że życie osób niepełnosprawnych byłoby jak najbardziej zbliżone do życia zdrowych członków społeczeństwa.

Duży wpływ na rozwój integracji miały również kolejne pojawiające się koncepcje: podmiotowości i personalizacji. W ich myśl nawoływano do zerwania z dotychczasowym przedmiotowym traktowaniem osób niepełnosprawnych, skupianiem się na ich chorobie, dostrzegalnych deficytach, a nie na samej jednostce ludzkiej. Głoszono, że osoby te powinny być bezsprzecznie uznawane za podmiot w każdej sferze życia²⁷.

Psychologowie podkreślają także, że kolejnym ważnym momentem w kształtowaniu się integracji było dostrzeżenie pojawiających się między poszczególnymi członkami społeczeństwa współzależności. Podłożem do jej rozwoju stały się wartości związane z kulturą indywidualistyczną – nurtem psychologicznym zwanym indywidualizmem normatywnym²⁸. Indywidualizm

²⁵ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 43.

²⁶ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2013, s. 139.

²⁷ U. Bartnikowska, K. Ćwirynkało, B. Antoszevska, *Godność człowieka z niepełnosprawnością: perspektywa pedagogiki specjalnej*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 2015, t. XLIII, z. 3, s. 11–112.

²⁸ A.S. Watterman, *Indywidualizm i współzależność*, „Nowiny Psychologiczne”, 1982, nr 5, s. 1–2.

normatywny wywodzi się z eudajmonizmu, podejścia filozoficznego odwołującego się do wartości takich jak odpowiedzialność osobista i wolność wyboru. Należy zauważyć, iż początkowo wartości indywidualistyczne kojarzone były z egoizmem, wzajemną rywalizacją pomiędzy jednostkami, odizolowywaniem się od innych. Udowodniono jednak, że wbrew krytykom indywidualizm przyczynia się do zwiększenia ilości zachowań prospołecznych, rozwija współpracę międzyludzką oraz wzajemną pomoc²⁹.

Z czasem, po długich latach spędzonych na edukacji w niemal całkowitym odosobnieniu, dzieci z niepełnosprawnościami zyskały szansę na poznanie świata ich zdrowych rówieśników. Pierwsze klasy i szkoły integracyjne w krajach europejskich, takich jak np. Niemcy, Włochy, zaczęły powstawać w połowie lat 70. XX wieku. W Wielkiej Brytanii kwestią wprowadzania edukacji integracyjnej bliżej zainteresowano się po opublikowaniu raportu Mary Warnock w roku 1978. W dokumencie tym uznano potrzebę integracji dzieci chorych i pełnosprawnych, podkreślano konieczność włączania uczniów z deficytami do szkół masowych. Raport Mary Warnock zachęcał do podjęcia działań w kwestii opracowania podstaw organizacyjnych tej formy kształcenia³⁰.

Wraz z rozwojem tendencji integracyjnych zaczęto opracowywać akty prawne, które w sposób realny zmieniły sytuację osób niepełnosprawnych. Dokumenty te wskazały na konieczność zapewniania wszystkim jednostkom wolności i równych, niezbywalnych praw, w tym także prawa do pełnego, aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i edukacji. Do najważniejszych tego typu regulacji zaliczane są³¹:

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka (1948),
- Konwencja o Prawach Dziecka (1989),
- Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” (1990),

²⁹ J. Bąbka, *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001, s. 23.

³⁰ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 51.

³¹ Tamże, s. 41.

- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych (1993),
- Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994),
- Deklaracja Madrycka (2002).

Artykuł 26 uchwalonej 10 grudnia 1948 r. w Paryżu Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka stanowi, że każda osoba ma prawo dostępu do edukacji, zaś rodzice mogą sami wybrać miejsce, w którym ich dziecko będzie pobierało naukę³². Z chwilą wejścia w życie deklaracji kraje ratyfikujące zostały zobowiązane do jej przestrzegania. Obowiązkiem państwa stało się zapewnienie możliwości edukacji również dzieciom z niepełnosprawnościami.

Konwencja Praw Dziecka przyjęta w roku 1989 przez Organizację Narodów Zjednoczonych jest dokumentem, w którym zawarte i szczegółowo opisane zostały wszystkie prawa dziecka – osobiste, polityczne, ekonomiczne, socjalne i kulturalne. Każde państwo, które ratyfikowało ten swoisty „katalog praw dziecka” zostało zobowiązane do dołożenia wszelkich starań, aby dotrzymać jego postanowień. Autorzy Konwencji Praw Dziecka zawarli w niej również regulacje dotyczące dzieci niepełnosprawnych³³. Podkreślono konieczność zdecydowanego przeciwstawienia się zjawisku dyskryminacji najmłodszych z niepełnosprawnościami, nawoływano do podejmowania działań w celu wyrównywania szans. Na państwa został nałożony obowiązek zorganizowania warunków pozwalających na integrację społeczną, dostępu do opieki zdrowotnej, rehabilitacji, edukacji, rekreacji³⁴. W myśli niniejszego dokumentu „dziecko fizycznie lub psychicznie niepełnosprawne powinno mieć zapewnioną pełnię normalnego życia w warunkach gwarantujących mu godność, umożliwiających

³² Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela, art. 26 (libr.sejm.gov.pl) [dostęp 10.05.2023].

³³ G. Rdzanek- Piwowar, *Prawa dziecka niepełnosprawnego w świetle Konwencji Praw Dziecka*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa 1996, s. 8–9.

³⁴ Konwencja o Prawach Dziecka (Dz. U 1991 nr 120,poz. 526).

osiągnięcie niezależności oraz ułatwiających aktywne uczestnictwo dziecka w życiu społeczeństwa”³⁵.

Podstawowy program edukacyjny UNESCO – Światowa Deklaracja „Edukacja dla Wszystkich” wraz z dziesięcioletnim planem działań na rzecz edukacji przyjęta została na Światowej Konferencji w Jomtien w 1990 r. W spotkaniu brali udział przedstawiciele 180 państw. Za cel nadrzędny uznano „zaspokojenie podstawowych potrzeb edukacyjnych wszystkich ludzi”. Kolejna Międzynarodowa Konferencja „Edukacja dla Wszystkich” miała miejsce w Warszawie w roku 1993, a jej przewodnie hasło brzmiało: „Podstawowe potrzeby edukacyjne w Europie Środkowej i Wschodniej w okresie przemian”. Odnoszono się na niej do realizacji założeń opracowanych w Jomtien. Zwrócono także szczególną uwagę na „edukację dla dzieci specjalnej troski”³⁶.

W Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych przyjętych przez Zgromadzenie Ogólne ONZ po raz kolejny podkreślano konieczność zapewnienia wszystkim dzieciom niepełnosprawnym takiego samego dostępu do nauki (w formie edukacji integracyjnej) na wszystkich jej poziomach. Również Deklaracja z Salmanki zakładała, że każde dziecko ma prawo do edukacji na odpowiednim poziomie, programy nauczania powinny brać pod uwagę potrzeby, zainteresowania, mocne i słabe strony każdego ucznia. Autorzy dokumentu nawoływali do włączania dzieci z niepełnosprawnościami do szkół masowych, co pozwoliłoby na przełamywanie stereotypów i barier istniejących w społeczeństwie oraz poprawę jakości funkcjonowania systemu oświaty³⁷.

Podobnie twórcy uchwalonej w roku 2002 Deklaracji Madryckiej w sposób jasny i zdecydowany sprzeciwili się segregacji osób niepełnosprawnych (także w sferze edukacji), zwracali uwagę na konieczność ich integracji ze zdrowymi członkami społeczeństwa we wszystkich dziedzinach życia³⁸.

³⁵ Tamże, art. 23 (Dz. U 1991 nr 120, poz. 526).

³⁶ Polski Komitet ds. Unesco: Edukacja dla Wszystkich (www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich) [dostęp 19.03.2021].

³⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 42.

³⁸ Deklaracja Madrycka (niepełnosprawni.pl) [dostęp 10.05.2023].

W wyżej analizowanych dokumentach dostrzec można zmieniający się z biegiem czasu stosunek do osób niepełnosprawnych oraz zagadnień związanych z ich edukacją. Początkowo ogromnym sukcesem było samo zapewnienie możliwości kształcenia wszystkim dzieciom. Z czasem, gdy prawo do pobierania nauki stało się powszechne, skupiono się na jej formach. Edukacja miała stawać się dla uczniów niepełnosprawnych nie tylko coraz bardziej dostępna, osiągalna, lecz także coraz bardziej przyjazna. W sukcesie edukacji niesegregacyjnej dostrzegano szansę na zbudowanie „społeczeństwa bez barier”, w którym każda jednostka, bez względu na swoje ograniczenia, będzie czuła się szanowana, potrzebna i pełnowartościowa.

1.3. Prekursorzy podejścia integracyjnego w Polsce i na świecie

O konieczności zapewnienia możliwości dostępu do edukacji wszystkim ludziom pisali w swoich dziełach już myśliciele doby odrodzenia: Juan Luis Vives – *O naukach*, Tomasz Morus – *Utopia*, Erazm z Rotterdamu – *O metodzie studiów*, *O konieczności wczesnego i przystępnego nauczania chłopców*³⁹.

W XVII i XVIII wieku nastąpił dalszy rozwój tendencji integracyjnych. Jan Ámos Komeński, jeden z najwybitniejszych pedagogów okresu nowożytnego, w dziele *Wielka dydaktyka* podkreślał konieczność umożliwienia nauki wszystkim dzieciom, nawoływał do sprawiedliwego traktowania uczniów bez względu na ich pochodzenie, status materialny czy płeć. Uczony wspominał o obowiązku poddawania procesowi edukacji również osób niepełnosprawnych, które w sposób szczególny potrzebują wsparcia w walce ze swoimi niedoskonałościami, słabościami. Podobnie Jean-Jacques Rousseau w pracy *Emil, czyli o wychowaniu* mówił o poszanowaniu godności każdej jednostki. Polecał, by nauczyciele dostosowali proces nauczania do możliwości swoich uczniów i starali się wzbudzać w nich ciekawość poznawczą. Johann Heinrich Pestalozzi

³⁹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 24–25.

natomiast wskazywał przepelnione miłością środowisko rodzinne, jako niezbędne do zaistnienia procesów socjalizacji oraz integracji społecznej⁴⁰.

W XIX i XX wieku wśród pedagogów pojawili się pierwsi tak zwani pedagodzy specjaliści, którzy swoje działania skupili na próbach wypracowania form, metod, treści nauczania odpowiednich dla dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami. Danuta Apanel, pisząc o prekursorach pedagogiki specjalnej, wymieniła: Valentina Hauya uznawanego za twórcę tyflopedagogiki, Charlesa-Michela de L'Épée, Samuela Heinicke'a – ojców surdopedagogiki, oraz Édouarda Séguina – zajmującego się pedagogiką niepełnosprawnych intelektualnie. Édouard Séguin był autorem metody pracy z niepełnosprawnymi zwanej metodą fizjologiczną. Uważał, że pracę z dzieckiem niepełnosprawnym należy rozpoczynać od tego momentu, w którym nastąpiło zahamowanie jego rozwoju. Zwracał uwagę na konieczność dokonania dokładnej diagnozy wychowanka z dysfunkcjami oraz pracy z nim z uwzględnieniem ograniczeń, ale i możliwości, jakie posiada⁴¹. Również dzisiejsi pedagodzy specjaliści podkreślają, że warunkiem powodzenia procesu terapeutycznego jest szczegółowa diagnoza, wskazują także na konieczność rozpoczynania terapii z uwzględnieniem tzw. wieku rozwojowego, a nie tylko wieku fizjologicznego dziecka. Prowadząc rozważania dotyczące uczonej, którzy włożyli największy wkład w rozwój idei edukacji osób niepełnosprawnych, warto wspomnieć o postaci Ovide'a Decroly'ego – twórcy metody ośrodków zainteresowań. Ten pochodzący z Belgii lekarz i pedagog uznał, iż pracując z dzieckiem niepełnosprawnym, należy zwrócić się w kierunku jego potrzeb, tego, co jest mu najbliższe. Proces nauczania oparł on na schemacie: obserwacja – kojarzenie – ekspresja, zachęcał dzieci do działania, podążał za zainteresowaniami wychowanków, starał się jak najpełniej przygotować ich do dorosłego życia, odchodząc od dotychczasowego podziału treści edukacyjnych na przedmioty. Kontynuatorką myśli Decroly'ego była polska

⁴⁰ Tamże, s. 25–26.

⁴¹ Tamże, s. 27–28.

pedagog Józefa Joteyko. Przekonywała ona także, że wszyscy najmłodsi powinni mieć prawo do zdobywania wiedzy oraz równe szanse w procesie edukacyjnym⁴².

Za jedną z najbardziej zasłużonych rozwojowi idei edukacji integracyjnej uznaje się również Marię Montessori. W opracowanym przez siebie systemie wychowania zwracała uwagę na konieczność umożliwienia dziecku wszechstronnego rozwoju, podkreślała rolę nauczyciela, jako przewodnika dziecka wspierającego jego naturalną, spontaniczną aktywność, zainteresowanie otaczającym je światem. Maria Montessori w swoich badaniach dowiodła, że zarówno dzieci niepełnosprawne, jak i zdrowe mogą czerpać korzyści ze wspólnego przebywania w grupie integracyjnej⁴³.

„Matką pedagogiki specjalnej” w Polsce i twórczynią systemu szkolnictwa specjalnego jest niewątpliwie Maria Grzegorzewska. W swoich działaniach kierowała się filozofią humanizmu, do którego zwrot można było wyraźnie zaobserwować wśród pedagogów i psychologów na przełomie XIX i XX wieku⁴⁴. Grzegorzewska miała okazję pracować z dziećmi niepełnosprawnymi w Paryżu. Obserwacje i doświadczenia z tego okresu skłoniły ją do podjęcia wyzwania, jakim niewątpliwie była organizacja szkolnictwa specjalnego na gruncie polskim. O tym, jak istotne jest zapewnienie dostępu do edukacji każdemu dziecku, pisała w artykule *O konieczności zorganizowania specjalnego szkolnictwa dla dzieci anormalnych w Polsce*⁴⁵. Po powrocie do kraju bez reszty poświęciła się realizacji swoich idei. Dzięki jej staraniom dostrzeżono konieczność pracy edukacyjnej z dziećmi z niepełnosprawnościami w szkołach lub klasach specjalnych, zorganizowano także w placówkach powszechnych pomoc w dla uczniów z problemami w nauce⁴⁶. Maria Grzegorzewska zdawała sobie sprawę

⁴² O. Lipkowski, *Józefa Joteyko życie i działalność*, Warszawa 1968, s. 173.

⁴³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 29.

⁴⁴ O. Lipkowski, *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*, [w:] E. Żabczyńska (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995, s.12–13.

⁴⁵ W. Gasik, *Dzieciństwo i młodość – studia* (Rozdział II – *Życie Marii Grzegorzewskiej*), [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 27–28.

⁴⁶ O. Lipkowski, *Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 186.

z faktu, iż aby dzieci z niepełnosprawnościami mogły należycie się rozwijać, potrzebują odpowiednio przygotowanych nauczycieli, dzięki jej staraniom utworzony został wspomniany wyżej Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej⁴⁷. Po II wojnie światowej w latach 1958–1960 powierzono jej kierowanie utworzoną przy Uniwersytecie Warszawskim Katedrą Pedagogiki Specjalnej⁴⁸. Przeniosła ona także na krajowy grunt koncepcję „ośrodków zainteresowań” opracowaną przez przywołanego wcześniej Decroly’ego. Do dziś jest ona znana i wykorzystywana przez pedagogów specjalnych jako „metoda ośrodków pracy”⁴⁹. Wspomniana pedagog całe swoje życie poświęciła pracy na rzecz dzieci niepełnosprawnych, walczyła o zapewnienie im w placówkach edukacyjnych jak najlepszych warunków do rozwoju, zdobywania nowych umiejętności. Podkreślała konieczność równego traktowania wszystkich uczniów, kierowała się hasłem „Nie ma kaleki, jest człowiek”. Była zwolenniczą umieszczania najmłodszych z niepełnosprawnościami w szkołach specjalnych, gdzie mieliby zapewnione odpowiednie warunki i otoczeni byłiby fachową opieką. Nawoływała jednak do tego, by dzieci chore przebywały w zakładach specjalnych jak najkrócej i by możliwie szybko włączane były do środowiska ich zdrowych rówieśników⁵⁰. O dzieciach z uszkodzonym słuchem pisała: „należałoby skrócić czas przebywania dzieci w zakładach specjalistycznych i starać się jak najszerszej łączyć je ze światem dzieci i młodzieży normalnej (...). Możliwie jak najwcześniej wprowadzać dziecko kalekie do szkoły normalnej, w nurt życia dziecka normalnego. W szkole tej otoczyć dziecko właściwą opieką i zaopatrzyć je w niezbędne dla niego pomoce naukowe”⁵¹. Zwracała uwagę na fakt, iż wspólna nauka dzieci zdrowych i niepełnosprawnych przynosić powinna pozytywne skutki

⁴⁷ G. Kornet, *Działalność w okresie międzywojennym* (Rozdział II – *Życie Marii Grzegorzewskiej*, [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 29.

⁴⁸ Tenże, *Okres II wojny światowej i Polski Ludowej* (Rozdział II – *Życie Marii Grzegorzewskiej*), [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 39.

⁴⁹ Tenże, *Działalność w okresie międzywojennym* (Rozdział II – *Życie Marii Grzegorzewskiej*), [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 35.

⁵⁰ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 30–32.

⁵¹ U. Eckert, *Rewalidacja dzieci z uszkodzonym słuchem* (Rozdział IV – *Problematyka pedagogiki specjalnej w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*), [w:] E. Żabczyńska (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1995, s. 148 [za:] M. Grzegorzewska, *Znaczenie budzenia i wzmaganie dynamizmu adaptacyjnego jednostki w procesie rewalidacji*, „Szkoła Specjalna” 1963, nr 1.

wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego. Maria Grzegorzewska opracowała główne cele edukacji dziecka niepełnosprawnego:

- cel humanitarny – wsparcie osoby niepełnosprawnej w realizacji życiowych zadań, umożliwienie jej w miarę możliwości brania udziału w życiu społecznym;
- cel funkcjonalny – skupienie się na dążeniu do fizycznego i psychicznego rozwoju osoby niepełnosprawnej;
- cel społeczny – zapobieganie osamotnieniu osoby niepełnosprawnej, jej marginalizacji społecznej, włączenie jednostki w życie wspólnoty;
- cel ekonomiczny – przygotowywanie osób z trudnościami do wykonywania pracy w ramach określonego zawodu⁵².

Wpływ na rozwój idei edukacji integracyjnej w Polsce wywarły również działania Michała Wawrzynowskiego – autora popularnego w latach 40. XX wieku podręcznika *Opieka wychowawcza nad dzieckiem upośledzonym umysłowo*. Podobnie jak wcześniej wspomniani pedagodzy podkreślał on, iż programy, formy i metody nauczania dziecka niepełnosprawnego powinny być opracowywane po uprzedniej dokładnej diagnozie jego możliwości oraz przyjrzeniu się środowisku, w jakim wzrasta. Postulował, by nauczyciele pamiętali o zasadzie stopniowania trudności wprowadzanych treści (sam proponował podział materiału na sześć poziomów) oraz by wszystkie zagadnienia skupione były wokół jednego, kluczowego tematu⁵³.

O prawa dziecka (także dziecka niepełnosprawnego) w Polsce u progu XX w. walczył również jeden z najbardziej znanych pedagogów – Janusz Korczak. Uważał on, że dziecko posiada taką samą wartość jak człowiek dorosły, że nie należy traktować go z wyższością, a po partnersku i z pełnym szacunkiem.

Także znana pedagog Helena Radlińska prowadziła rozważania na temat sposobu edukacji dzieci niepełnosprawnych. Zaznaczała, jak bardzo ważna jest współpraca różnych instytucji i podmiotów podczas procesu edukacji, którego

⁵² D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 30–32.

⁵³ Tamże, s. 33.

celem jest, oprócz kształcenia ogólnego, także pomoc uczniom z deficytami – przygotowywanie ich do pracy i życia w społeczeństwie⁵⁴.

Gorącym zwolennikiem idei integracji już w powojennej Polsce był niewątpliwie profesor Wiktor Dega. Swoje życie poświęcił pracy na rzecz dzieci niepełnosprawnych, nawoływał do otwierania tzw. internatów ortopedycznych – placówek, w których dzieci przewlekłe chore mogłyby jednocześnie być leczone, ale i edukowane. Profesor Dega był również autorem koncepcji kompleksowej rehabilitacji, która miała umożliwić pacjentowi podjęcie pracy. Koncepcja ta spotkała się z ogromnym uznaniem Światowej Organizacji Zdrowia. Pisał on również o korzyściach, jakie przynosi wspólne przebywanie dzieci zdrowych i niepełnosprawnych, na przykładzie rozwiązań stosowanych w Anglii. Twierdził, że nauczanie dzieci niepełnosprawnych jest bardzo ważne, pozwala na to, by w przyszłości miały one szansę pracować i stać się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa. Zwracał uwagę na ogromny problem, jakim była izolacja najmłodszych z niepełnosprawnościami, i między innymi poprzez propozycję tworzenia szkół podstawowych z internatami czy kolonii letnich dla dzieci chorych dążył do zmiany istniejącego stanu rzeczy. Wiktor Dega zorganizował w Poznaniu w 1966 r. sympozjum „Organizacja opieki nad dzieckiem kalekim jako zagadnienie służby zdrowia”, na którym przekonywał o konieczności wdrażania w życie jego idei.

W latach 70. XX wieku zaczęto intensywniej zastanawiać się nad możliwością włączenia osób niepełnosprawnych w życie społeczne, poszukiwano teoretycznych podstaw integracji⁵⁵. Osobą uznawaną za autora teorii i praktyki idei integracji w Polsce jest z całą pewnością profesor Aleksander Hulek. Był on zdania, że osoby niepełnosprawne i zdrowe mają równe prawa, a nawet obowiązki, i powinny mieć zapewnioną możliwość normalnego życia w społeczeństwie⁵⁶. Podkreślał, że szkolnictwo specjalne nie przygotowuje dzieci niepełnosprawnych do późniejszego życia wśród ludzi zdrowych, a z tej formy

⁵⁴ Tamże, s. 33–34.

⁵⁵ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 39.

⁵⁶ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 52.

edukacji powinni korzystać wyłącznie uczniowie z największymi dysfunkcjami. Zaznaczał jednak, że nie jest to zasada uniwersalna. Ostateczną decyzję, co do wyboru miejsca pobierania nauki, powinno się podejmować po dokładnym przeanalizowaniu sytuacji danego dziecka oraz dokonaniu rzetelnej oceny jego indywidualnych możliwości⁵⁷. Proponował on następujące formy kształcenia integracyjnego⁵⁸:

- umożliwienie dzieciom i młodzieży upośledzonej nauki w zwykłych klasach w zwykłych szkołach;
- tworzenie specjalnych klas w zwykłych szkołach;
- organizowanie „sąsiedzkich” szkół lub ośrodków pomocniczych;
- edukacja w specjalnych szkołach, z uwzględnieniem tego, że dzieci upośledzone uczęszczając do nich mieszkają w domu;
- edukacja w specjalnych szkołach wraz z możliwością mieszkania w internacie od poniedziałku do soboty lub do piątku (w zależności od tygodniowego planu nauczania);
- pobieranie nauki w domu.

Uczony zwracał uwagę, iż istotnym jest, by system edukacyjny był elastyczny, tzn. by pozwalał na swobodne zmiany form kształcenia, w jakich uczestniczy dziecko, opierając się na jego aktualnych potrzebach, możliwościach czy ewentualnych trudnościach, jakich może doświadczać⁵⁹. Mimo że Hulek był gorącym zwolennikiem idei integracji i maksymalnego wycofywania się z segregacyjnych form kształcenia, na pierwszym miejscu stawiał zawsze dobro wychowanków i dostrzegał, iż nie wszyscy uczniowie są „podatni integracyjnie” i nie dla każdego dziecka z niepełnosprawnością będzie to najlepszym możliwym rozwiązaniem. Uznawał, że dla uczniów z głęboką niepełnosprawnością korzystniejszym środowiskiem rozwoju będą nadal placówki specjalne. Wskazywał również na konieczność wzięcia pod uwagę czynników

⁵⁷ Tamże, s. 77.

⁵⁸ A. Hulek, *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1988, s. 498.

⁵⁹ Tamże, s. 497.

osobowościowych, środowiskowo-wychowawczych oraz skuteczność działań podejmowanych przez nauczycieli, które mogą mieć wpływ na to, czy dane dziecko będzie funkcjonować prawidłowo w placówce integracyjnej⁶⁰.

Aleksander Hulek był twórcą teorii wspólnych i swoistych cech osobowości osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych będącej uzasadnieniem omawianej wcześniej teorii integracji społecznej. Profesor dowiódł, że osoby niepełnosprawne posiadają dużo cech wspólnych z osobami zdrowymi, co miało stać się podłożem do rozwoju integracji⁶¹. Nawoływał do nieustannego poszukiwania tychże tzw. „wspólnych płaszczyzn” łączących osoby zdrowe i niepełnosprawne, co pozwoliłoby rozwijać proces integracji społecznej⁶². Wskazywał on na konieczność desegregacji niepełnosprawnych w każdym wieku oraz we wszystkich sferach życia. Wyodrębnił trzy rodzaje integracji: lokalno-fizyczną, społeczno-socjalną i funkcjonalną⁶³. Profesor podkreślał konieczność skupienia się na potrzebach osób z deficytami i takiej organizacji działań edukacyjnych, by zmierzały one do włączenia ich do życia społecznego⁶⁴.

Integracja edukacyjna definiowana była przez badacza w następujący sposób: „integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączaniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się zapewnić jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym⁶⁵”. Przekonując o konieczności podejmowania działań mających na celu umożliwienie osobom z niepełnosprawnościami pełnego

⁶⁰ A. Maciarz, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 34.

⁶¹ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 40

⁶² A. Hulek, *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji*, [w:] A. Hulek (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1988 s. 474.

⁶³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 53.

⁶⁴ Tamże, s. 39–40.

⁶⁵ A. Hulek, *Integracyjny system...*, [w:] A. Hulek (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1988, s. 492.

uczestnictwa w życiu społecznym, powoływał się na działania podejmowane za granicą – w krajach Europy Zachodniej, w tym w Skandynawii⁶⁶.

Hulek wskazywał szereg korzyści wynikających z wprowadzania edukacji integracyjnej⁶⁷:

- dla uczniów pełnosprawnych – nauka tolerancji, akceptacji odmienności, szacunku do drugiego człowieka;
- dla nauczycieli – możliwość lepszego zdiagnozowania potrzeb, trudności, z jakimi zmagają się dzieci niepełnosprawne, co daje szansę na udoskonalenie programów i metod nauczania;
- dla dzieci niepełnosprawnych – większe szanse na późniejsze zintegrowanie się ze społeczeństwem w pracy zawodowej czy podczas korzystania z różnych form spędzania czasu wolnego.

Ponadto, zwracając uwagę na korzyści, jakie czerpać mogą z integracji dzieci niepełnosprawne, Aleksander Hulek przytaczał wnioski Urszuli Eckert, która wskazywała, iż „utrwalenie efektów zabiegów rewalidacyjnych stosowanych w szkole podstawowej dla niedosłyszących oraz integracja ze społeczeństwem normalnym występuje pełniej u młodzieży niedosłyszącej uczącej się w normalnych szkołach ponadpodstawowych”; „u młodzieży niedosłyszącej uczącej się w szkołach ponadpodstawowych specjalnych (dla głuchych) integracja ze społeczeństwem słyszącym występuje w węższym zakresie”⁶⁸.

Dostrzegał również trudności, jakie pojawiają się podczas prób wprowadzania edukacji integracyjnej, takie jak⁶⁹:

- konieczność przekonania wielu osób o tym, że szkoły specjalne nie są najlepszym miejscem do edukacji osób niepełnosprawnych;

⁶⁶ Tamże, s. 493.

⁶⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 54.

⁶⁸ A. Hulek, *Integracyjny system...*, [w:] A. Hulek (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1988, s. 498.

⁶⁹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 55.

- związek rodzajów zachowania, osobowości dzieci chorych, możliwości integracji z rodzajem oraz stopniem niepełnosprawności, nie z motywacją, warunkami życia, możliwościami intelektualnymi i psychiką;
- niedostrzeżenie wspólnych cech dzieci chorych i pełnosprawnych, skupianie się na dzielących ich różnicach;
- niewystarczające przygotowanie nauczycieli i pozostałych pracowników placówek oświatowych do prowadzenia oddziałów integracyjnych;
- niewystarczająca ilość godzin dydaktycznych dotyczących zasad realizacji procesu integracji na uczelniach wyższych.

W publikacji *Pedagogika rewalidacyjna* autor wspominał również o krytykach systemu integracyjnego. Jednym z nich był M.E. Frampton, który sporządził listę wad tegoż rozwiązania. Wśród nich pojawiały się m.in.⁷⁰:

- programy nauczania niezgodne z rzeczywistymi potrzebami dziecka,
- trudności w zaspokojeniu rzeczywistych potrzeb osób z deficytami,
- zbyt duża ilość uczniów w klasach,
- rozpiętość wieku,
- niewystarczające kontakty społeczne i socjalne,
- pozostawianie dzieci z niepełnosprawnościami na uboczu grupy, co powoduje potęgowanie braku poczucia bezpieczeństwa,
- mniejsze wymagania stawiane przez nauczycieli uczniom z niepełnosprawnościami,
- trudności w dojazdach do szkoły,
- brak kształtowania elementarnych umiejętności ważnych w życiu osobistym i społecznym.

W odpowiedzi na głosy sceptyków Hulek podawał również warunki procesu integracji. Działania, jakie należy podjąć, aby koncepcja mogła osiągnąć sukces, aby trudności przewidywane przez krytyków nie pojawiały się w praktyce. Podkreślał konieczność rewalidacji jednostki, usprawniania u osób niepełnosprawnych ich funkcjonowania we wszystkich sferach ze szczególnym

⁷⁰ A. Hulek, *Integracyjny system...*, [w:] A. Hulek (red.), *dz. cyt.*, Warszawa 1988, s. 499–500.

zwróceniem uwagi na rozwój umiejętności społecznych oraz zindywidualizowania procesu nauczania. Odwołując się do spostrzeżeń Wessmana, zwracał uwagę na fakt, że duże znaczenie ma wielkość i charakter grup integracyjnych. Integracja jest skuteczniejsza wówczas, gdy⁷¹:

- liczba uczniów z niepełnosprawnościami włączanych do szkoły masowej nie jest duża, klasy nie są liczne;
- dzieci z deficytami mają szansę przebywać wśród zdrowych rówieśników już w pierwszych latach życia, w okresie przedszkolnym;
- proces integracji przebiega najkorzystniej, gdy dzieci integrowane są młodsze od pozostałych, bądź gdy wszyscy uczniowie są w tym samym wieku;
- różnice pomiędzy dziećmi są postrzegane jako element pozytywny – sprzyjają podejmowaniu współpracy;
- dzieci zdrowe uczęszczające do grup/klas integracyjnych dowiadują się więcej od dorosłych na temat dzieci niepełnosprawnych, co otwiera je na kolegów i koleżanki z różnymi trudnościami.

Głosił on, że niezbędne jest również edukowanie całego społeczeństwa, formowanie odpowiednich postaw, szerzenie tolerancji, zwracanie uwagi na konieczność dostrzegania potrzeb osób niepełnosprawnych, a także dostosowanie odpowiednich przepisów prawnych. Ponadto przypominał o konieczności dostosowania przestrzeni publicznej do potrzeb osób nieposiadających pełnej sprawności⁷². Podkreślał również, że sukces integracji zależy w dużej mierze od współpracy rodziców z nauczycielami dziecka⁷³.

Bardzo istotne było także zdaniem Aleksandra Hulka odpowiednie przygotowanie nauczycieli mających pracować w placówkach integracyjnych. Uważał, iż niezbędne jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia pedagogom w postaci tzw. nauczycieli konsultantów – pedagogów specjalnych, oraz poprzez

⁷¹ Tamże, s. 502.

⁷² D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 55.

⁷³ Tamże, s. 81.

tworzenie punktów konsultacyjnych mających na celu wspieranie szkół masowych przyjmujących w swoje progi dzieci z niepełnosprawnościami⁷⁴.

Kolejnym pedagogiem specjalnym, który szeroko wypowiadał się na temat zagadnień związanych z edukacją integracyjną był Otton Lipkowski. We wspomnianej wyżej publikacji *Pedagogika rewalidacyjna* wyjaśnił on wzrost zainteresowania edukacją integracyjną po II wojnie światowej⁷⁵. Zwracał uwagę na fakt, że we wspomnianym okresie dzieci z problemami w nauce czy trudnymi zachowaniami kierowane były przez nauczycieli do szkół specjalnych, co było często bardzo trudnym doświadczeniem dla ich rodzin. W chwili, gdy pojawiła się możliwość edukacji w integracyjnej w szkołach ogólnodostępnych, spotkało się to z aprobatą rodziców. Ponadto dostrzeżono również tendencje integracyjne pojawiające się na całym świecie⁷⁶.

Lipkowski opowiadał się za tzw. integracją częściową, w myśl której nie wszystkie dzieci niepełnosprawne powinny kształcić się razem z dziećmi zdrowymi w szkołach masowych. Przestrzegał przed tzw. pozorną integracją, która ma miejsce wówczas, gdy ograniczenia dziecka są zbyt duże, by mogło ono nawiązać kontakt i integrować się ze zdrowymi rówieśnikami. Taka sytuacja mogłaby prowadzić do wyobcowania dziecka i przynieść efekt odwrotny do zamierzonego. Integracja zdaniem Ottona Lipnowskiego powinna być wprowadzana tylko wówczas, gdy zapewni wychowankowi lepsze możliwości rozwoju i pokonywania swoich słabości niż szkoła specjalna oraz gdy przyczyni się do nawiązania kontaktu ze społeczeństwem. W związku z powyższym nie uważał on kształcenia integracyjnego za formę nadrzędną w stosunku do szkolnictwa specjalnego. Było ono jego zdaniem jednym ze sposobów kształcenia dzieci niepełnosprawnych, nie zaś jedynym słusznym rozwiązaniem⁷⁷.

⁷⁴ A. Hulek, *Integracyjny system...*, [w:] A. Hulek (red.) *dz. cyt.*, Warszawa 1988, s. 503.

⁷⁵ O. Lipkowski, *Podstawy pedagogiki specjalnej*, [w:] A. Hulek (red.) *dz. cyt.*, Warszawa 1988, s. 34.

⁷⁶ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 63–64.

⁷⁷ Tamże, s. 65–66.

Podobnie jak Aleksander Hulek, Otton Lipkowski podkreślał, że aby integracja zakończyła się sukcesem, konieczne jest uświadamianie społeczeństwa, uwrażliwianie go na specyficzne potrzeby osób niepełnosprawnych, odpowiednie przygotowanie szkół masowych na przyjęcie dzieci chorych (również pod kątem architektonicznym) i wyposażenie nauczycieli w wiedzę konieczną do prowadzenia zajęć z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych⁷⁸. Jako warunki gwarantujące powodzenie przedsięwzięcia wskazywał także: rolę prawidłowego środowiska rodzinnego, które wywiera niekiedy decydujący wpływ na funkcjonowanie młodego człowieka, a także wspomniane wyżej możliwości samego dziecka⁷⁹.

Prekursorzy idei integracji zgodnie podkreślali, jak ważna jest walka o szacunek i godność dla każdego dziecka. Za niezbędne uważali zapewnienie dostępu do edukacji zarówno dzieciom zdrowym, jak i niepełnosprawnym. Dostrzegali konieczność dostosowania metod, form, poziomu nauczania do możliwości wychowanków z dysfunkcjami. Zaznaczali, że dążenie do odchodzenia od kształcenia segregacyjnego na rzecz włączania uczniów niepełnosprawnych (w miarę możliwości) do szkół masowych może przynieść szereg korzyści zarówno dla dzieci chorych, jak i dla ich zdrowych rówieśników.

Jeszcze przed rokiem 1990 badania nad coraz bardziej popularną koncepcją edukacji integracyjnej osób niepełnosprawnych prowadzili Kazimierz Kirejczyk⁸⁰, Urszula Eckert⁸¹, Maria Strzyżewska⁸², Wanda Potocka⁸³, Aleksandra Maciarz⁸⁴.

Na uwagę zasługuje fakt, iż początkowo analizom poddawane było tylko nauczanie integracyjne w szkole podstawowej i średniej. Znacznie mniej uwagi

⁷⁸ Tamże, s. 63.

⁷⁹ Tamże, s. 64–65.

⁸⁰ K. Kirejczyk, *Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi*, Warszawa 1970.

⁸¹ U. Eckert, *Integracja społeczno-zawodowa młodzieży niedosłyszącej*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Doroszewskiej, Warszawa 1974.

⁸² M. Strzyżewska, *Funkcjonowanie klas specjalnych w zespołach szkół zawodowych*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Barana, Kraków 1983.

⁸³ W. Potocka, *Znaczenie wczesnego usprawniania językowego dzieci z ciężkim uszkodzeniem słuchu dla ich powodzeń szkolnych*. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem A. Hulka, Warszawa 1985.

⁸⁴ A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987, s. 61.

poświęcano edukacji przedszkolnej. W swojej pracy na dzieciach młodszych koncentrowały się Grażyna Gunia i Dorota Kornaś⁸⁵.

Nowy etap badań nad ideą integracji rozpoczął się wraz ze zmianami zachodzącymi po roku 1990. Narodził się wówczas praktyczno-metodyczny nurt integracji, w ramach którego zwracano uwagę zarówno na popularyzację integracji, poszukiwanie skutecznych rozwiązań, jak i omawianie pojawiających się problemów. Badaczki, takie jak wspomniana Aleksandra Maciarz⁸⁶, czy Małgorzata Apolinarska⁸⁷, udowodniały, że niełatwo jest osiągnąć zadowalające efekty integracji. Zaś Marianna Marek-Duka przeprowadziła badania, które potwierdziły, iż dzieci niepełnosprawne uczęszczające do szkół integracyjnych osiągają lepsze efekty niż ich rówieśnicy w szkołach specjalnych⁸⁸. Naukowcy zwracali również uwagę na niepokojące zjawisko, jakim było przejawianie niechęci do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi i idei integracji przez duży odsetek nauczycieli.

Jarosław Bąbka podkreśla, że w dalszym ciągu temat integracji osób niepełnosprawnych nie został zbadany w szerszym kontekście⁸⁹. Nadal istnieją obszary, które powinny zostać poddane głębszej analizie. Edukacja integracyjna w dalszym ciągu się rozwija. W związku z tym konieczne jest systematyczne przeprowadzanie dobrze zaplanowanych, szczegółowych badań, których wyniki mogłyby stać się podstawą do wprowadzenia korzystnych zmian.

⁸⁵ G. Gunia, D. Kornaś, *Funkcjonowania grup specjalnych na terenie przedszkoli masowych*, [w:] *Problemy pedagogiki*, Tom 10, Kraków 1980, s. 85–95.

⁸⁶ A. Maciarz, *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999, s. 13–133.

⁸⁷ M. Apolinarska, G. Dryżałowska, E. Kleszczewska-Pyra, M. Libiszowska-Żółtowska, B. Łuczak-Okrasińska, E. Stojanowska, *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*, Warszawa 1994, s. 19–52, 143–183.

⁸⁸ M. Marek-Duka, *Efektywność kształcenia upośledzonych umysłowo w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] J. Pańczyk (red.) *Tożsamość pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 187–193.

⁸⁹ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 46.

1.4. Rozwój nauczania integracyjnego w Polsce

Historia edukacji integracyjnej na ziemiach polskich jest stosunkowo krótka. Pierwsze podejmowane w okresie międzywojennym działania zmierzające do umożliwienia dzieciom niepełnosprawnym pobierania nauki razem z ich zdrowymi rówieśnikami nie zyskały wielu zwolenników. Istniało przekonanie o słuszności umieszczania dzieci z deficytami w ośrodkach, szkołach specjalnych, i nie dostrzegano konieczności dążenia do zmiany istniejącego stanu rzeczy.

Kolejne próby wprowadzania w życie idei integracji podjęto w latach 60. XX wieku, kiedy to zarówno w Europie, jak i w Stanach Zjednoczonych pojawiła się wspomniana wcześniej tzw. fala nowego humanizmu⁹⁰. Wówczas inicjatywa ta spotkała się już z nieco lepszym przyjęciem ze strony nauczycieli i pedagogów specjalnych⁹¹.

W roku 1961 decyzją ówczesnego resortu oświaty w ogólnodostępnych szkołach podstawowych zaczęto organizować klasy dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim⁹².

W roku 1983 Ministerstwo Oświaty i Wychowania sformułowało pierwsze zasady, na jakich miały funkcjonować placówki integracyjne w Polsce. W ich myśl uczniowie niepełnosprawni mogli uczęszczać do szkół masowych i realizować programy edukacyjne przygotowane dla dzieci zdrowych w kilku określonych przypadkach. Do wyżej wspomnianej formy nauczania zakwalifikowane mogły być dzieci w normie intelektualnej, np. niepełnosprawne ruchowo, uczniowie, dla których nie było miejsca w placówkach specjalnych, lub tacy, którzy nie mieli możliwości uczęszczania do szkół specjalnych w regionie, w którym mieszkają. Obowiązkiem nauczycieli było dostosowanie wymagań, metod, środków

⁹⁰ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 13.

⁹¹ J. Łysek, *Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i szkoła”, 2002, 1–2 (14–15), s. 9.

⁹² M. Reczulska, *O integracji – czyli miłość odmieniana przez przypadki*, „Życie Szkoły”, 2010, nr 10, s. 24.

do indywidualnych potrzeb dzieci z deficytami, opracowanie programu rewalidacji, zadbanie o możliwie maksymalnie zindywidualizowane podejście do ucznia. Zgodnie z omawianymi wytycznymi uczniowie niepełnosprawni intelektualnie mogli pobierać naukę na powyższych zasadach maksymalnie do klasy IV, zaś wychowankowie z innymi dysfunkcjami do ukończenia szkoły podstawowej, tj. w klasach I–VIII⁹³.

W 1989 r. w Warszawie powstała pierwsza grupa integracyjna dla najmłodszych w wieku przedszkolnym, zorganizowano ją przy rehabilitacyjnej placówce służby zdrowia⁹⁴.

Edukacja integracyjna w Polsce zaczęła rozwijać się dynamiczniej wraz z przemianami ustrojowymi na początku lat 90. XX wieku. System edukacyjny po transformacji ustrojowej zobligowany został do działania w myśl idei humanizmu i demokracji zakładającej szacunek dla każdej jednostki, prawo do autonomii, akceptację odmienności. Polska szkoła miała w efekcie przyczynić się do wprowadzania trwałych zmian społecznych⁹⁵.

Aleksander Hulek zauważał, iż nie bez znaczenia dla rozwoju idei integracji niepełnosprawnych z pozostałą częścią społeczeństwa były także inne nowe, rozwijające się zjawiska⁹⁶:

- nawoływanie do równego traktowania wszystkich członków społeczeństwa;
- coraz częściej obserwowane skłanianie się ku indywidualizacji nauczania;
- dążenie do włączania osób niepełnosprawnych w różne formy aktywności – poprzez rehabilitację medyczną, społeczną i zawodową;
- zmiana świadomości rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, dorosłych osób niepełnosprawnych – dostrzeżenie, że mogą oni być pełnoprawnymi członkami społeczeństwa;

⁹³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 200–202.

⁹⁴ M. Reczulska, *dz. cyt.*, s. 24.

⁹⁵ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 15–16.

⁹⁶ A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992, s. 20.

- powstawanie organizacji społecznych działających na rzecz osób niepełnosprawnych.

Znaczącą rolę w rozwoju nowego podejścia do osób niepełnosprawnych również na gruncie polskim odegrały dokumenty międzynarodowe, m.in.: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych, Rezolucja w Sprawie Światowego Programu na rzecz Osób Niepełnosprawnych, Konwencja o Prawach Dziecka⁹⁷.

W odniesieniu do zapisów Artykułu 23 Konwencji Praw Dziecka w polskim ustawodawstwie zawarto prawa dzieci niepełnosprawnych. Państwo zobowiązało się do pomocy rodzicom dzieci chorych poprzez: dodatkowy urlop wychowawczy, ulgi podatkowe, różnego rodzaju świadczenia, wcześniejszą emeryturę, podjęcie działań zmierzających do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym lepszego dostępu do specjalistycznej opieki medycznej, rehabilitacji, oświaty i wykształcenia⁹⁸.

W latach 1989 i 1991 odbyły się w Konstancinie-Jeziornej dwie konferencje naukowe pt. „Wychowanie i nauczanie integracyjne”, które zgromadziły wielu pedagogów, specjalistów zajmujących się pracą z dziećmi niepełnosprawnymi i stały się impulsem do rozwoju idei integracji na terytorium naszego kraju. Jak wspomniano wyżej, już w roku 1989 w jednym z warszawskich przedszkoli utworzona została pierwsza grupa integracyjna, a jeszcze przed wprowadzeniem w życie ustawy o systemie oświaty w kolejnych (głównie stołecznych) przedszkolach i szkołach powstawały nowe oddziały integracyjne⁹⁹.

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku stanowiła, że wszystkie dzieci i młodzież Rzeczypospolitej mają prawo do kształcenia, wychowania i opieki. Wychowankowie niepełnosprawni mogą uczyć się we wszystkich typach szkół, konieczne jest jednak zindywidualizowanie procesu edukacyjnego, dostosowanie wymagań do ich możliwości, zorganizowanie zajęć

⁹⁷ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 17–18.

⁹⁸ G. Rdzanek- Piwowar, *Prawa dziecka niepełnosprawnego w świetle Konwencji Praw Dziecka*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa 1996, s. 10–11.

⁹⁹ J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *dz. cyt.*, s. 53.

rewalidacyjnych¹⁰⁰. Rodzice zyskali prawo wyboru placówki edukacyjnej dla swojego dziecka¹⁰¹. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż wspomniany akt prawny otwierał przed uczniami niepełnosprawnymi i ich rodzicami nowe możliwości, aczkolwiek jeszcze nie regulował ściśle, na jakich zasadach mogłoby się to odbywać w praktyce¹⁰².

Podstawowe wytyczne dotyczące zasad organizacji systemu edukacji integracyjnej w Polsce zostały zaczerpnięte od Heiko Müllera (Niemcy) i Andrew P. Baylissa (Anglia). Zakładały one, że¹⁰³:

- do grup integracyjnych uczęszczają dzieci zdrowe i niepełnosprawne;
- grupy te powinny liczyć mniej osób;
- w grupach integracyjnych może uczyć się od 3 do 5 dzieci z niepełnosprawnościami;
- dzieci uczęszczające do grup integracyjnych powinny zamieszkiwać w pobliżu placówki, by poza nawiązywaniem relacji z rówieśnikami w przedszkolu czy szkole mogły także uczestniczyć w życiu społeczności lokalnej;
- by integracja przynosiła korzyści, niezbędne jest zatrudnienie nauczyciela wspomagającego w grupach/ klasach integracyjnych oraz dobrze zorganizowana współpraca z rodzicami.

Pierwszym próbom wprowadzania w życie idei integracji niewątpliwie towarzyszył chaos, niewiedza i niepewność. Dyrektorzy placówek postawieni zostali przed koniecznością zorganizowania edukacji w formie, z jaką wcześniej nie mieli okazji się zetknąć. Konieczne było opracowanie dokumentów prawnych, które ułatwiłyby im to zadanie i usprawniły organizację procesu edukacyjnego w pierwszych polskich oddziałach i placówkach integracyjnych. W związku z tym w latach 1993–1994 Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało kolejne regulacje, które określały zasady tworzenia i działania oddziałów integracyjnych

¹⁰⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).

¹⁰¹ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 10.

¹⁰² G. Wiącek, *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008, s. 21.

¹⁰³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 231

oraz sposób udzielania dzieciom potrzebującym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Były to¹⁰⁴:

- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej¹⁰⁵,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych¹⁰⁶,
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego¹⁰⁷,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo- wychowawczych i resocjalizacyjnych¹⁰⁸.

Szczególnie istotne znaczenie miało Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego, które dopuszczało możliwość tworzenia

¹⁰⁴ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 10.

¹⁰⁵ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz MEN 1993 nr 6, poz.19).

¹⁰⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz.U 1993 nr 67, poz. 322).

¹⁰⁷ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (DZ. Urz MEN 1993 nr 9,poz. 36).

¹⁰⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych (Dz. U. 1994 nr 41, poz. 156).

placówek integracyjnych lub oddziałów integracyjnych w szkołach i przedszkolach masowych. Zgodnie z niniejszym zarządzeniem liczba uczniów w oddziałach integracyjnych miała wynosić od 15 do 20, w tym od 3 do 5 wychowanków z niepełnosprawnościami. W szkołach i przedszkolach integracyjnych zatrudnieni mogli zostać pedagodzy przygotowani do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami, a ich zadania miały polegać na pomocy w doborze treści i metod nauczania dostosowanych do indywidualnych możliwości wychowanków, prowadzeniu zajęć rewalidacyjnych i zajęć z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto placówki zostały zobowiązane do zapewnienia wychowankom odpowiednich warunków do pracy – wyposażenia, specjalistycznego sprzętu¹⁰⁹.

Dodatkowo w myśl Ustawy z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego¹¹⁰ dzieci niepełnosprawne w stopniu głębokim otrzymały możliwość spełniania obowiązku szkolnego poprzez udział w zajęciach rewalidacyjno-wychowawczych¹¹¹.

O tym, że koncepcja zakładająca odchodzenie od kształcenia segregacyjnego uczniów niepełnosprawnych zaczęła zajmować coraz większą liczbę polskich pedagogów, świadczy fakt, iż również w latach 1993 i 1994 Sejmiki Szkolnictwa Specjalnego doprowadziły do utworzenia Zespołu Problemowego ds. Kształcenia Integracyjnego. W Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN pojawiło się stanowisko do spraw integracji kierowane przez profesor Krystynę Ostrowską. Jadwiga Bogucka natomiast podjęła się zadania związanego ze stworzeniem w Warszawie szkoły i przedszkola integracyjnego według modelu hamburskiego¹¹².

¹⁰⁹ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (DZ. Urz MEN 1993 nr 9, poz. 36).

¹¹⁰ Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. 1994 nr 111 poz. 525).

¹¹¹ J. Wyczesany, *dz. cyt.*, s. 69.

¹¹² J. Bogucka, *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *dz. cyt.*, s. 54.

W roku 1994 obowiązek zajęcia się sprawami oświaty nałożony został na samorządy terytorialne, co przełożyło się bezpośrednio na powstawanie coraz większej liczby przedszkoli i szkół integracyjnych w różnych regionach kraju¹¹³.

Z czasem również w różnych miastach powstawały ośrodki monitorujące edukację integracyjną, pojawiało się coraz więcej kursów, szkoleń dla pedagogów, którzy chcieli zgłębić tematykę związaną z nauczaniem niesegregacyjnym. Jadwiga Bogucka w 1995 r. dokonała szczegółowej analizy przedszkoli i szkół integracyjnych. Na początku lat 90. XX wieku w placówkach tych większość stanowiły dzieci z niepełnosprawnością ruchową, mózgowym porażeniem dziecięcym, przepukliną, miopatią (230) oraz dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, zespołem Downa i innymi (204). Najmniej zaś było wychowanków niewidomych i niedowidzących (37)¹¹⁴. Pod koniec dekady ponownie przeprowadzono podobne badania, które w dużej mierze potwierdziły wcześniej wyciągnięte wnioski. W roku szkolnym 1998/1999 większość uczniów stanowiły dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (27,5%) oraz niepełnosprawne ruchowo (22%), w dalszym ciągu do mniejszości należeli uczniowie słabosłyszący (9%) i słabowidzący (7%)¹¹⁵.

Edukacja niesegregacyjna w pierwszych latach swojego istnienia borykała się z wieloma trudnościami. Badania wspomnianej Jadwigi Boguckiej przeprowadzone wśród dyrektorów i przedstawicieli kuratoriów oświaty pokazały, że trzema głównymi przyczynami problemów w organizacji nauczania i wychowania w duchu integracji były¹¹⁶:

- niewystarczające środki finansowe konieczne na dostosowanie budynków do potrzeb osób niepełnosprawnych, przygotowanie gabinetów dla specjalistów, zakup pomocy dydaktycznych;
- brak odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli i specjalistów;

¹¹³ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 10

¹¹⁴ J. Bogucka, *Nauczanie...*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *dz. cyt.*, s. 55.

¹¹⁵ D. Apanel, *dz. cyt.*, s.234.

¹¹⁶ J. Bogucka, *Nauczanie...*, [w:] J. Bogucka, M. Kościelska, *dz. cyt.*, s. 56.

- niewielka świadomość problemów dzieci niepełnosprawnych oraz nietolerancja wśród rodziców dzieci zdrowych, nauczycieli szkół masowych.

Mimo konieczności radzenia sobie z szeregiem trudności, idea dążenia do wprowadzania w Polsce edukacji niesegregacyjnej nie umarła, a w przeciągu 20 lat (1989/90–2000/01) na terenie naszego kraju powstało 198 przedszkoli i 328 szkół integracyjnych¹¹⁷. W roku szkolnym 1999/2000 szkoły ogólnodostępne otworzyły swoje progi dla 23 tys. uczniów z niepełnosprawnościami¹¹⁸. W związku z rosnącą liczbą placówek integracyjnych i coraz większym zainteresowaniem tą formą kształcenia pojawiła się konieczność opracowania nowych przepisów. W życie wchodziły kolejne akty prawne zawierające coraz bardziej szczegółowe wytyczne dotyczące organizacji edukacji uczniów niepełnosprawnych, w tym kształcenia integracyjnego.

Do najważniejszych z nich zaliczyć można:

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania¹¹⁹;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół¹²⁰. W rozporządzeniu zawarto wiele szczegółowych informacji regulujących kwestię kształcenia integracyjnego. Określało ono m.in. kwalifikacje nauczyciela zatrudnionego na stanowisku nauczyciela wspomagającego, nakładało na dyrektorów obowiązek utworzenia

¹¹⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 232.

¹¹⁸ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Warszawa 2001, s. 37.

¹¹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U. 2001 nr 13, poz. 114).

¹²⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001 nr 61, poz. 624).

w placówkach zespołów problemowo-zadaniowych ds. integracji. Ponadto w statutach szkół i przedszkoli konieczne stało się zamieszczenie zapisów dostosowanych do potrzeb uczniów niepełnosprawnych¹²¹. Określono także liczebność oddziałów integracyjnych, tj. oddziały dwudziestoosobowe, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych¹²²;

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych¹²³. Na mocy tego rozporządzenia pojawiła się możliwość wydłużania uczniom niepełnosprawnym okresu nauki na każdym z etapów edukacyjnych, co nie było jednoznaczne z powtarzaniem klasy, a miało za zadanie stworzyć możliwość lepszego opanowania zaplanowanych treści i umiejętności¹²⁴;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół¹²⁵;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach¹²⁶;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych¹²⁷;

¹²¹ Tamże.

¹²² M. Gołubiew, A. Krause, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.) *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 80.

¹²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2002 nr 15, poz. 142).

¹²⁴ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 208–209.

¹²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002 nr 51, poz. 458).

¹²⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114).

¹²⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. 2004 nr 26, poz. 232).

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych¹²⁸;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych¹²⁹.

W myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych placówki zobligowane zostały także do zapewnienia uczniom z dysfunkcjami: realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu, dostosowania programów do indywidualnych możliwości dziecka, zorganizowania dodatkowych zajęć rewalidacyjnych, odpowiednich warunków do nauki, integracji ze środowiskiem rówieńczym. Obowiązkiem placówek stało się udzielanie rodzicom dzieci niezbędnego wsparcia. Dodatkowo rozporządzenie nałożyło na przedszkola i szkoły obowiązek zatrudnienia dodatkowej kadry, tj. pedagogów specjalnych, terapeutów niezbędnych do zorganizowania oddziałów integracyjnych¹³⁰. Do obowiązków specjalistów zaliczono¹³¹:

- dokonywanie diagnozy wychowanków – rozpoznawanie ich potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych;

¹²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. 2004 nr 199, poz. 2046).

¹²⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2005 nr 19, poz. 167).

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ Tamże.

- współorganizowanie zajęć edukacyjnych i pracy wychowawczej wraz z nauczycielem prowadzącym grupę/ klasę integracyjną;
- prowadzenie zajęć rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych;
- udzielanie pomocy, wsparcia nauczycielom prowadzącym zajęcia z uczniami niepełnosprawnymi i niedostosowanymi społecznie;
- wspieranie rodziców/opiekunów dzieci, organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dziecka i jego rodziny.

Wychowankowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mieli możliwość nauki w szkole podstawowej do 18 r.ż., w gimnazjum do 21 r.ż., zaś w szkole przysposabiającej do pracy – do 24 r.ż.¹³².

Nowe rozporządzenia dawały szansę na dalsze udoskonalanie funkcjonowania edukacji niesegregacyjnej. Do roku 2014 w Polsce działało już 1609 placówek umożliwiających pobieranie nauki w oddziałach integracyjnych¹³³. Obecnie liczba szkół i przedszkoli oferujących edukację integracyjną sukcesywnie wzrasta, a co za tym idzie pojawia się szereg nowych wyzwań, którym musi sprostać polski system oświaty.

Andrzej Twardowski zwraca uwagę na fakt, iż organizacja kształcenia integracyjnego w Polsce ma charakter scentralizowany, samorzady nie mogą podejmować decyzji w sprawie organizacji nauczania w nurtach integracyjnych, obowiązuje tylko jeden wariant integracji¹³⁴. Również Aleksandra Maciarz podkreśla, że wielu uczniów z niepełnosprawnościami nie może odnieść oczekiwanego sukcesu, a duża liczba nauczycieli zgłasza szereg problemów związanych z realizacją w praktyce integracji w związku z tym, że w naszym kraju obowiązuje tylko jedna forma kształcenia integracyjnego, tj. wspomniane klasy integracyjne. Inne kraje w Europie i na świecie otwierają się na różne warianty

¹³² M. Gołubiew, A. Krause, *Szkolnictwo specjalne...*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, s. 81.

¹³³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 240.

¹³⁴ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, s. 16.

integracji, dając tym samym większe szanse na rzeczywistą integrację, także społeczną, uczniów z różnego rodzaju niepełnosprawnościami¹³⁵.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę na fakt złożoności zagadnienia, jakim jest postrzeganie i edukacja dzieci z niepełnosprawnościami. Osoby z deficytami pojawiały się w społeczeństwach od początków istnienia cywilizacji. Kolejne epoki wiązały się z powstawaniem innowacyjnych idei, poglądów filozoficznych, a co za tym idzie niosły za sobą nowe spojrzenie na zjawisko niepełnosprawności. Przez setki lat osoby nie w pełni sprawne pozostawały na marginesie społeczeństwa, nawet jeśli otaczane były troską i opieką, nie miały szansy na dostęp do edukacji ani możliwości uczestnictwa w życiu wspólnoty. Dopiero na przełomie XVIII i XIX wieku dostrzeżono potrzebę kształcenia dzieci z deficytami i zaczęto organizować pierwsze placówki specjalne. Uczniowie tychże placówek pobierali naukę często daleko od domu, w zupełnej izolacji od ich zdrowych rówieśników.

Mimo że o konieczności zapewnienia równych szans rozwoju dla wszystkich ludzi pisali już myśliciele epoki odrodzenia, dopiero XX wiek i narodziny idei normalizacji stały się początkiem dążenia do integracji. W kolejnych dziesięcioleciach pojawiały się pierwsze regulacje prawne podkreślające konieczność zagwarantowania takiego samego traktowania wszystkim członkom społeczeństwa.

Zagadnienie organizacji edukacji dzieci z niepełnosprawnościami zajmowało pedagogów w Polsce i na świecie. Do grupy dydaktyków najbardziej znanych na gruncie polskim zaliczyć można: Marię Grzegorzewską, Aleksandra Hulka czy Ottona Lipnowskiego. Profesor Aleksander Hulek uznawany jest za twórcę podstaw kształcenia integracyjnego w naszym kraju. Wskazywał on na obowiązek zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnościami wrażliwości i poznawania świata pośród ich zdrowych rówieśników.

¹³⁵ A. Maciarz, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, s. 33.

Edukacja integracyjna na ziemiach polskich zaczęła rozwijać się aktywnie w latach 90. XX wieku. Opracowano regulacje prawne określające zasady działania oddziałów i klas integracyjnych w placówkach oświatowych. Z czasem idea integracji stawała się coraz bardziej popularna i zaczęła zataczać szersze kręgi. Placówek integracyjnych z roku na rok przybywa, co świadczy o rosnącej popularności tej formy nauczania i skłania do pochylenia się nad tym zagadnieniem.

ROZDZIAŁ 2. Kształcenie integracyjne – spojrzenie teoretyczne

2.1. Edukacja integracyjna – podstawy definicyjne i klasyfikacje

Pojęcie „integracja” pochodzi od słów z języka łacińskiego: *integratio* – odnowienie, *integrare* – odnawiać oraz *integer* – cały, nietknięty¹³⁶. Integracja rozumiana jest jako „proces integrowania się, tworzenia się całości z części, z drobnych cząstek; scalenie, scalanie”¹³⁷. Termin ten różnie rozumiany i definiowany jest przez poszczególne dziedziny nauki. W niniejszej pracy skupiono się jednak na wyjaśnieniach najbliższych związanych z tematyką rozprawy.

Grzegorz Wiącek podaje za Aleksandrą Maciarz, iż integracja to kierunek przemian, organizowania zajęć i rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami mający na celu¹³⁸:

- a) podarowanie im szansy na pełne uczestnictwo w życiu społecznym,
- b) tworzenie pozytywnych uwarunkowań i więzi psychospołecznych między wszystkimi członkami społeczeństwa; zapewnienie osobom z niepełnosprawnościami możliwości wychowywania się wśród najbliższych, pobierania nauki, dojrzewania wśród zdrowych rówieśników.

Opisywane zjawisko odnosi się zarówno do osób niepełnosprawnych, jak i pełnosprawnych. Jego celem jest utworzenie pomiędzy wspomnianymi grupami tzw. wspólnoty ideowej opierającej się na wzajemnym szacunku i akceptacji różnic¹³⁹. Zdaniem prekursora koncepcji edukacji integracyjnej – samego Aleksandra Hulka – „pojęcie integracja wyraża się w takim wzajemnym stosunku

¹³⁶ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1994, s. 232.

¹³⁷ E. Sobol (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1997, s. 267.

¹³⁸ G. Wiącek, *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008, s. 22–23, [za:] A. Maciarz, *Wiedza i przekonania o dzieciach niepełnosprawnych nauczycieli szkół masowych*, [w:] A. Hulek, B. Grochmal-Bach (red.) *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992, s. 54.

¹³⁹ A. Zamkowska, *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Radom 2005, s. 10.

pełno- i niepełnosprawnych, w którym respektowane są te same prawa (...) i w którym stwarzane są dla grup identyczne warunki maksymalnego, wszechstronnego rozwoju. Integracja pozwala więc osobie niepełnosprawnej być sobą wśród innych”¹⁴⁰.

Tak rozumianą integrację powinno się analizować w dwóch płaszczyznach: szkolno-edukacyjnej oraz społecznej. Integracja na płaszczyźnie edukacyjnej „polega na nauczaniu i wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych z odchyleniem od normy w zwykłych szkołach i innych placówkach oświatowych, przy uwzględnieniu ich odrębnych potrzeb i zaspokajaniu ich dodatkowymi zabiegami, służbami i świadczeniami”¹⁴¹”. Według Hulka integracyjny system wychowania i kształcenia opiera się na „maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z odchyleniami od normy do zwykłych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiających im – w miarę możliwości – wzrastanie w gronie zdrowych rówieśników. Jednostkom zaś przebywającym w zakładach opiekuńczych stara się zapewnić jak najczęstsze kontakty z zewnętrznym środowiskiem społecznym”¹⁴².

W języku angielskim integracja w wymiarze szkolno-edukacyjnym jest określana następującymi terminami¹⁴³:

- *integration* – integracja,
- *inclusion* – włączenie lub *inclusive education* – edukacja włączająca,
- *open education* – nauczanie otwarte,
- *mainstreaming education* – edukacja głównego nurtu lub *mainstreaming* – główny nurt,
- *congregation* – kongregacja.

¹⁴⁰ A. Hulek, *Integracyjny system...*, [w:] *dz. cyt.*, s. 492.

¹⁴¹ Tenże, *Kształcenie specjalne w systemie integracyjnym*, [w:] W. Pomykało (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 329.

¹⁴² Tenże, *Integracyjny system...*, [w:] *dz. cyt.*, s. 492.

¹⁴³ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 10.

Piotr Majewicz zwraca uwagę na fakt, że kształcenie integracyjne jest jednym z elementów w drodze dążenia do szerzej pojętej integracji, tj. integracji społecznej¹⁴⁴.

Integracja społeczna natomiast definiowana jest jako „zespolenie i zharmonizowanie elementów zbiorowości społecznej, rozumiane jako intensywność i częstotliwość kontaktów między członkami danej zbiorowości oraz jako akceptacja w jej obrębie wspólnych systemów wartości, norm, ocen. Ważnym czynnikiem integracji społecznej jest wspólność interesów i podobieństwo sytuacji życiowej członków danej grupy. Intensywność integracji społecznej, określanej także mianem zwartości społecznej, podlega stopniowaniu i może być mierzona”¹⁴⁵.

Integracja osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych sklasyfikowana została ze względu na¹⁴⁶:

- sytuację życiową,
- jakość kontaktów,
- stopień,
- cel,
- sposób uczestnictwa.

Omawiany proces dotyczy osób w różnym wieku, dlatego też ze względu na sytuację życiową możemy mówić o integracji: w rodzinie, w przedszkolu, w szkole, w zakładzie pracy, w czasie wolnym.

Roman Ossowski również zwraca uwagę na możliwość postrzegania pojęcia integracji w węższym i szerszym zakresie. Zakres węższy to integracja skupiona na gruncie edukacyjnym, a później zawodowym, zaś szersze spojrzenie dotyczy

¹⁴⁴ P. Majewicz, *Edukacja integracyjna. Współczesność i perspektywy rozwoju*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2014, nr 3, s. 19.

¹⁴⁵ *Wielka encyklopedia powszechna. Tom 5*, Warszawa 1969, s. 77.

¹⁴⁶ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 40.

przygotowania osób z niepełnosprawnościami oraz zdrowych członków społeczeństwa do wspólnego życia, wzajemnej akceptacji i tolerancji¹⁴⁷.

Pod względem jakości kontaktów wyróżniamy integrację: lokacyjno-fizyczną, socjalno-społeczną, funkcjonalną. W przypadku integracji lokacyjno-fizycznej osoba niepełnosprawna nie utrzymuje relacji w sposób naturalny z osobami zdrowymi, a jedynie jest włączona do ich grupy. W przypadku integracji socjalno-społecznej osoba niepełnosprawna jest częścią społeczności m.in. poprzez udział we wspólnych imprezach, uczęszczanie do oddziału specjalnego w szkole ogólnodostępnej. Integracja funkcjonalna ma miejsce wówczas, gdy osoby niepełnosprawne zgodnie ze swoimi możliwościami i potrzebami uczestniczą w życiu większej społeczności, np. przedszkolnej, szkolnej.

Biorąc pod uwagę stopień wzajemnych zależności, wyróżniamy integrację: sporadyczną, addytywną, częściową, całkowitą. Integracja całkowita polega na włączaniu osób niepełnosprawnych do przedszkoli, szkół ogólnodostępnych. W myśl idei integracji częściowej osoby niepełnosprawne wykonują część zadań wraz ze zdrowymi rówieśnikami, pozostają z nimi w bliskim kontakcie. Integracja addytywna natomiast zakłada nawiązywanie naturalnych kontaktów osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych, bez wyraźnie zaplanowanych form nauczania. Integracja sporadyczna zaś opiera się na okazjonalnych działaniach¹⁴⁸.

Ze względu na cel wyróżniamy integrację: organizacyjno-warunkową, pedagogiczną i społeczną. Natomiast ze względu na sposób uczestnictwa mamy do czynienia z integracją: indywidualną, grupową, lokalną¹⁴⁹.

Jan Turowski opracował własną czterostopniową klasyfikację integracji, wymienia integrację: kulturową, normatywną, komunikatywną i funkcjonalną. Integracja kulturowa polega na istnieniu zgodnych wzorów i standardów kulturowych, normatywna zakłada postępowanie w myśl

¹⁴⁷ G. Wiącek, *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008, s. 23, [za:] R. Ossowski, *Teoretyczne i praktyczne podstawy rehabilitacji*, Bydgoszcz 1999, s. 220.

¹⁴⁸ Tamże, s. 41–42.

¹⁴⁹ Tamże, s. 40.

jednakowych wartości i norm, komunikatywna związana jest z formą i rodzajem kontaktów między jednostkami w danej zbiorowości, zaś integracja funkcjonalna – z funkcjonowaniem samodzielnym lub zależnym od innych¹⁵⁰.

Maria Góral wyodrębnia natomiast integrację organizacyjną, pedagogiczną i społeczną. Integracja organizacyjna w jej rozumieniu opiera się na wydanych przez odpowiednie organy zarządzeniach. Integracja pedagogiczna zaś to praca nad metodami nauczania, które odpowiadałyby potrzebom i możliwościom zarówno dzieci zdrowych, jak i niepełnosprawnych przy jednoczesnym zapewnieniu im możliwości integracji społecznej¹⁵¹.

W tym miejscu warto wyjaśnić pojęcie „kształcenie integracyjne”, gdyż jest ono głównym tematem niniejszej pracy. Grzegorz Wiącek podaje, iż „kształcenie integracyjne określa taki rodzaj kształcenia – innymi słowy edukacji, a więc zarówno wychowania, jaki nauczania – który realizuje również postulaty idei integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Można zatem przyjąć, że jest to wdrożenie integracji społecznej na płaszczyźnie edukacyjnej”¹⁵². Kształcenie integracyjne to wobec tego odbywająca się w placówkach oświatowych wspólna nauka dzieci niepełnosprawnych i zdrowych przy założeniu, iż by mogła być ona realizowana z sukcesem, należy dostosować różne aspekty tejże edukacji do możliwości wszystkich uczniów¹⁵³.

Mówiąc o pomysle rozwijania edukacji integracyjnej, podkreślić należy za Janem Pańczykiem, że samo włączenie dzieci niepełnosprawnych do grup dzieci zdrowych nie jest gwarancją sukcesu integracji i nie pozwala na rzeczywiste wprowadzenie w życie omawianej idei. Problem organizacji nauczania w duchu integracji tak, by grupa czy klasa stała się rzeczywistą „całością” składającą się z dzieci zdrowych oraz ich rówieśników z niepełnosprawnościami, jest procesem

¹⁵⁰A. Krause, *Pragmatyczny kłopot z integracją*, [w:] *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 157.

¹⁵¹J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 42.

¹⁵²G. Wiącek, *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008, s. 24.

¹⁵³Tamże, s. 28.

skomplikowanym i wymagającym¹⁵⁴. Walter Bachmann twierdzi, iż najważniejsze są integracja socjalna, poznawcza oraz intelektualna osób niepełnosprawnych. Zwraca uwagę, że proces integracji powinien przebiegać w taki sposób, by wszystkie grupy dzieci miały zapewnione konieczne wsparcie oraz odpowiednie warunki do rozwoju, zgodnie z indywidualnymi potrzebami. Zaznacza on ponadto, że prowadząc rozważania o integracji, nie można zapominać o dzieciach zdrowych – zarówno osiągających przeciętne wyniki w nauce, jak i jednostkach bardzo zdolnych, także wymagających specjalnego podejścia nauczycieli. Bachmann wyróżnia również integrację warunkową (specjalistyczne pomoce dydaktyczne, odpowiednio wykształcona kadra dydaktyczna), która ma duży wpływ na sukces prowadzonego procesu¹⁵⁵.

2.2. Główne założenia edukacji integracyjnej

Nadrzędnym celem edukacji integracyjnej jest „budowanie społeczeństwa współzależnego”¹⁵⁶, tak, by zarówno osoby niepełnosprawne, jak i pełnosprawne nauczyły się żyć ze sobą¹⁵⁷. Co za tym idzie – kształcenie integracyjne ma być zorganizowane w taki sposób, aby prowadzić do integracji społecznej.

Zdaniem Władysława Dykcika integracja ma za zadanie zaprowadzenie w społeczeństwie zmian, które pozwoliłyby osobom niepełnosprawnym żyć w warunkach niesegregacyjnych, na miarę swoich możliwości bez względu na posiadane deficyty. Integracja jako proces społeczny oraz edukacyjny ma przeciwstawiać się zjawiskom takim jak: izolacja, nietolerancja, dyskryminacja osób niepełnosprawnych¹⁵⁸. Podobnie zdaniem Ottona

¹⁵⁴ J. Pańczyk, *Czynniki sprzyjające wspólnemu kształceniu uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami pełnosprawnymi*, [w:] M. Chodkowska (red.) *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002, s. 101–107.

¹⁵⁵ W. Bachmann, *Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice*, „Szkoła Specjalna” 1995, nr 2, s. 76–82.

¹⁵⁶ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 33.

¹⁵⁷ Tamże, s. 33.

¹⁵⁸ Tamże, s. 161.

Lipnowskiego zapewnienie lepszych warunków rozwoju oraz ułatwienie procesu integracji społecznej to główne cele edukacji integracyjnej¹⁵⁹.

Zwolennicy kształcenia integracyjnego uznają, że tylko taka forma edukacji może dać szansę dzieciom niepełnosprawnym na zintegrowanie się z resztą społeczeństwa. Ponadto proponują oni nieco odmienne od wcześniej przyjętego rozumienie terminu „integracja społeczna”. Wspólna egzystencja osób zdrowych oraz osób z niepełnosprawnością mających jednakowe prawa może nieść za sobą również sytuacje stresowe, które w tak pojmowaną integrację społeczną są wpisane. I tylko pobieranie nauki w szkołach masowych może przygotować dzieci z deficytami na różne – nie zawsze pozytywne – doświadczenia, które mogą spotkać je w życiu dorosłym. Zwolennicy omawianej teorii nie zgadzają się również z tezami, że jednostka może podlegać procesowi integracji tylko wówczas, gdy spełni określone warunki. Kłóci się to z rozumieniem integracji jako koegzystencji różnych jednostek¹⁶⁰.

Jarosław Bąbka podkreśla, że placówki realizujące edukację dzieci niepełnosprawnych wypełniają dodatkowe zadania i spełniają trzy podstawowe funkcje:

- organizacyjną,
- rewalidacyjną (pedagogiczną),
- społeczną.

Funkcja organizacyjna związana jest z koniecznością stworzenia dzieciom uczestniczącym w procesie integracji warunków umożliwiających realizację jej założeń (kadra, sprzęt, dostosowanie pomieszczeń)¹⁶¹. Funkcja rewalidacyjna „wiąże się z przywracaniem niepełnosprawnym sprawności fizycznej, psychicznej i społecznej i dotyczy stosowania obok wspólnych dla wszystkich dzieci specjalnych metod i środków”¹⁶². Funkcja społeczna związana jest z koniecznością

¹⁵⁹ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 69.

¹⁶⁰ Tamże, s. 70–71.

¹⁶¹ Tamże, s. 52.

¹⁶² Tamże, s. 52–53.

stworzenia możliwości nawiązywania relacji, budowania więzi pomiędzy wszystkimi dziećmi uczęszczającymi do danej placówki¹⁶³.

Ten sam badacz zaznacza, iż kluczowym jest, by spojrzeć na integrację jako na szerszy proces. Proponuje skupić się w działaniach pedagogicznych na¹⁶⁴:

- rozwijaniu u najmłodszych kompetencji zmysłowych, motorycznych, interakcyjnych, intelektualnych i emocjonalnych, a także pozyskiwaniu informacji o sobie i innych;
- dostrzeżeniu różnorodności w świecie;
- gromadzeniu doświadczeń dotyczących zajmowania rozmaitych miejsc w układach interakcyjnych;
- zdobywaniu doświadczeń sprzyjających radzeniu sobie z trudnościami, przekraczaniu granic możliwości, co obce jest postawie biernej i wyczekującej;
- socjalizacji pierwotnej wychowanków oraz socjalizacji wtórnej (resocjalizacji, reedukacji) ludzi dorosłych, np. nauczycieli, rodziców, podejmowaniu działań skoncentrowanych na osoby, które nie mają okazji przebywać z niepełnosprawnymi bądź przejawiają wobec nich postawę odrzucającą, nie wykazują się akceptacją i tolerancją.

Kazimierz J. Zabłocki, pisząc o celach edukacji integracyjnej, wskazuje: „wychowanie specjalne integracyjne jest taką działalnością, której celem jest wszechstronny rozwój – poprzez wychowanie, nauczanie i usprawnianie – jednostek niepełnosprawnych”¹⁶⁵.

Błażej Smykowski zaś zwraca uwagę na dwa ogólne, nadrzędne cele, jakie towarzyszą kształceniu integracyjnemu. Są to: stworzenie uczniom z niepełnosprawnościami możliwości rozwoju, nabywania wiedzy i umiejętności

¹⁶³ Tamże, s. 53.

¹⁶⁴ Tamże, s. 34–35.

¹⁶⁵ K.J. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002, s. 75.

wśród zdrowych rówieśników; nauka tolerancji, wspólnego funkcjonowania z osobami z różnymi trudnościami dla dzieci z pełną sprawnością¹⁶⁶.

Jarosław Bąbka podkreśla, iż nie należy koncentrować się w edukacji integracyjnej wyłącznie na realizacji treści edukacyjno-terapeutycznych w stosunku do uczniów z niepełnosprawnościami. Powinno się omawiane zagadnienie rozpatrywać szerzej i skupić się również na realizacji dalekosiężnych celów, takich jak: rozwijanie różnego rodzaju kompetencji (tj. zmysłowych, motorycznych, interakcyjnych, intelektualnych, emocjonalnych), wskazywanie na różnorodności, odmienności, jakie można dostrzec w otaczającym nas świecie, gromadzenie doświadczeń związanych z interakcjami z innymi, nauka radzenia sobie z trudnościami, przełamywania barier, socjalizacji wtórnej i pierwotnej¹⁶⁷.

Warto zauważyć, że już grupa przedszkolna, w której spotykają się najmłodsze dzieci, posiada własną strukturę i porządek – podobnie jak ma to miejsce w społeczeństwie¹⁶⁸. Stąd też w literaturze przedmiotu podkreślany jest fakt, iż aby edukacja integracyjna spełniała swoją rolę, konieczne jest zachowanie jej ciągłości przez wszystkie etapy edukacyjne. W każdym z momentów życia jednostka powinna mieć możliwość nawiązywania relacji z osobami niepełnosprawnymi i zdobywania na tym polu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych doświadczeń, dostrzegania pojawiających się wówczas trudności, ale także poszukiwania sposobów na wspólne ich pokonanie¹⁶⁹.

2.3. Modele i formy organizacyjne kształcenia integracyjnego

Śledząc historię pedagogiki, zaobserwować można dużą różnorodność form organizacyjnych edukacji dzieci z niepełnosprawnościami oraz ich zmieniającą się na przestrzeni lat popularność. Kształcenie integracyjne będące tematem niniejszej

¹⁶⁶ B. Smykowski, *Psycholog wobec instytucjonalizacji działalności integracyjnej*, [w:] J. Brzeziński, M. Teoplitz-Wiśniewska (red.) *Etyczne dylematy psychologii*, Poznań 2000, s. 211.

¹⁶⁷ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 34–35.

¹⁶⁸ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 35.

¹⁶⁹ J. Bąbka, *dz. cyt.*, s. 33–34.

rozprawy odwołuje się do opracowanej w Stanach Zjednoczonych w latach 60. ubiegłego wieku przez Marka C. Reynoldsa zasadzie najmniej ograniczającego środowiska. Zgodnie z nią dzieci z deficytami powinny mieć możliwość pobierania nauki możliwie jak najbliżej swoich zdrowych rówieśników¹⁷⁰.

Warto w tym punkcie przyrzeć się różnorodnym propozycjom wysuwanych przez specjalistów, w tym prekursorów omawianego podejścia, dotyczącym rodzaju placówek przyjmujących uczniów z niepełnosprawnościami i zasad ich edukacji. Należy zwrócić szczególną uwagę na miejsce kształcenia integracyjnego w tychże klasyfikacjach.

Własną propozycję dotyczącą form organizacji nauczania dzieci niepełnosprawnych opracowali Adam Stankowski i Štefan Vašek. W swoim opracowaniu wzięli pod uwagę: miejsce pobierania edukacji, liczbę uczniów, jednorodność zaburzeń uczniów, czas i treści nauczania. Na tej podstawie wyodrębnili następujące typy klas¹⁷¹:

- „klasę jednorodną pod względem rodzaju i stopnia upośledzenia,
- klasę heterogenną składającą się z uczniów pełnosprawnych, z którymi w ramach wychowania integracyjnego uczą się dzieci niepełnosprawne o homogenicznym stopniu i rodzaju upośledzenia,
- klasę heterogenną, w której uczniowie pełnosprawni uczą się razem z upośledzonymi o różnym stopniu i rodzaju upośledzenia,
- klasę jednorodną uczniów niepełnosprawnych, rozdzieloną na grupy według poziomu wiedzy, umiejętności i zdolności”¹⁷².

Według Kateřiny Vitáskowej wyróżnić można następujące typy kształcenia dzieci niepełnosprawnych¹⁷³:

- „kooperację szkoły zwykłej i specjalnej,
- klasy specjalne w szkole zwykłej,

¹⁷⁰ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 126.

¹⁷¹ Z. Gajdzica, *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011, s. 86–87.

¹⁷² Tamże, s. 87, [za:] S. Vašek, A. Stankowski, *Zarys pedagogiki specjalnej*, Katowice 2006, s. 110.

¹⁷³ Tamże, s. 87.

- klasy specjalne w szkole zwykłej ze wspólnym nauczaniem wybranych przedmiotów,
- klasy szkoły zwykłej w szkole specjalnej (integracja odwrotna),
- klasy szkoły zwykłej w szkole specjalnej z nauczaniem integrowanym,
- klasy z uczniami niepełnosprawnymi w szkole zwykłej lub specjalnej,
- integrację ucznia niepełnosprawnego w zwykłej klasie szkoły zwykłej”.

Hegarty, Pocklington i Lukas opisali 8 form kształcenia dzieci niepełnosprawnych, które z założenia opierają się na klasie dzieci zdrowych¹⁷⁴:

- „klasy regularne bez dodatkowego wsparcie pedagogów specjalnych,
- klasy regularne, w klasie dodatkowe wsparcie dla nauczyciela i/lub ucznia,
- klasy regularne, dodatkowe wsparcie poza klasą,
- klasa regularna jako bazowa, częściowe nauczanie w klasie specjalnej,
- klasa specjalna jako bazowa, częściowe nauczanie w klasie regularnej,
- klasa specjalna,
- częściowo w szkole specjalnej, częściowo w szkole regularnej,
- szkoła specjalna”.

Bardzo ciekawą, przejrzystą a przede wszystkim niezwykle dokładną typologię form kształcenia osób niepełnosprawnych opracował Alois Bürli, wyróżniając¹⁷⁵:

- „szkołę specjalną,
- szkołę specjalną współpracującą,
- klasę specjalną,
- klasę specjalną współpracującą,
- zwykłą klasę z dodatkowym nauczaniem,
- klasę integracyjną z nauczycielem wspierającym,
- zwykłą klasę z doradcą,
- zwykłą klasę o zredukowanej liczebności,

¹⁷⁴ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 127.

¹⁷⁵ Tamże, s. 128.

- zwykłą klasę”.

Kształcenie integracyjne może być rozumiane jako system bądź forma kształcenia. Pierwsze stanowisko zakłada, że edukacja integracyjna jest systemem oddzielnym w stosunku do kształcenia specjalnego. Oba wspomniane systemy kształcenia dzieci niepełnosprawnych różnią się pod względem miejsca, w jakim dziecko odbywa edukację. W systemie integracyjnym proces nauczania uczniów z niepełnosprawnościami odbywa się w placówkach/oddziałach integracyjnych lub ogólnodostępnych. W myśl drugiego stanowiska edukacja integracyjna stanowi jedną z form w ramach systemu kształcenia specjalnego¹⁷⁶.

Wyróżnić możemy trzy podstawowe nurty integracji:

- integracja pełna,
- integracja niepełna,
- integracja częściowa.

Głównym założeniem koncepcji pełnej integracji reprezentowanej przez Aleksandra Hulka, Aleksandrę Maciarz czy Małgorzatę Kościelską jest stworzenie społeczeństwa, w którym osoby zdrowe i niepełnosprawne mają takie same prawa i są traktowane w identyczny sposób. Omawiana koncepcja zakłada maksymalne odchodzenie od umieszczania dzieci niepełnosprawnych w przedszkolach/szkołach specjalnych¹⁷⁷. W jej myśl placówka masowa ma być miejscem, w którym dzieci nie będą zmuszone do realizacji jednego, odgórnie zatwierzonego programu nauczania, a podejście do ucznia powinno być maksymalnie zindywidualizowane. Wychowankowie z deficytami muszą mieć zapewnioną specjalistyczną pomoc i możliwość uczestnictwa w życiu społeczności szkolnej. Zwolennicy koncepcji pełnej integracji w edukacji wskazują na konieczność zwrócenia uwagi na jej wymiar psychoemocjonalny – niezwykle ważny dla dziecka, a nie wyłącznie na aspekty formalno-organizacyjne i dydaktyczne¹⁷⁸.

¹⁷⁶ Tamże, s. 85.

¹⁷⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 110.

¹⁷⁸ Tamże, s. 110.

W praktyce koncepcja integracji pełnej realizowana jest poprzez tworzenie grup i klas integracyjnych, do których uczęszczać może od 15 do 20 dzieci, w tym do 5 wychowanków z niepełnosprawnościami. Oprócz nauczyciela wiodącego w oddziałach takich zatrudnieni są pedagodzy specjaliści oraz terapeuci prowadzący z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zajęcia rewalidacyjne¹⁷⁹.

Koncepcja niepełnej integracji zakłada stworzenie możliwości pobierania nauki w placówkach masowych tylko dzieciom z mniejszymi deficytami, uprzednio przygotowanym do uczestnictwa w takiej formie kształcenia. Ponadto integracja niepełna daje uczniom niepełnosprawnym uczęszczającym do szkół specjalnych możliwość poznania środowiska ich zdrowych rówieśników, np. poprzez organizowanie wspólnych wyjść czy zajęć¹⁸⁰. Marta Jerzyk uznaje koncepcję integracji niepełnej za odmianę integracji całkowitej Aleksandra Hulka¹⁸¹.

Zwolennicy nurtu nazywanego integracją częściową podkreślają, że integracja całkowita jest rozwiązaniem, które nie jest w stanie zapewnić wszystkim dzieciom niepełnosprawnym realizacji ich specyficznych potrzeb. Zaznaczają ponadto, że podejście totalne może wywoływać u uczniów z deficytami duży stres oraz przyczyniać się do pogłębiania różnic między dziećmi. Koncepcja częściowej integracji w edukacji proponuje, aby całkowitej asymilacji podlegały dzieci: starsze, z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, odpowiednio przygotowane do podjęcia nauki w szkole masowej, otoczone opieką specjalistów poza terenem placówki. W ramach omawianego nurtu możliwe jest również organizowanie na terenie szkół powszechnych klas specjalnych/terapeutycznych¹⁸².

W myśl koncepcji integracji częściowej w szkołach masowych tworzone są klasy specjalne, tzw. kooperacyjne. W klasie takiej realizowane są trzy

¹⁷⁹ T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży...*, s. 47.

¹⁸⁰ Tamże, s. 110.

¹⁸¹ M. Jerzyk, *Polski system edukacyjny w obliczu utopijnej wizji integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] K. Rejman, R. Włodarczyk (red.) *Utopia a edukacja*, Wrocław 2017, s. 216.

¹⁸² T. Żółkowska, *Wybrane koncepcje...*, [w:] *dz. cyt.*, s. 112.

dodatkowe programy. Klasa specjalna oraz klasy normalne podlegają programowi tzw. kooperacji dydaktycznej w zakresie realizacji przedmiotów artystyczno-praktycznych. Dodatkowo realizowany jest program wychowawczy, którego głównym założeniem jest dążenie do integracji dzieci zdrowych i niepełnosprawnych podczas różnego rodzaju uroczystości, imprez, wspólnych projektów organizowanych na terenie szkoły oraz poza nim. Bardzo ważny jest również tzw. program rehabilitacyjny, który zapewnia uczniom z deficytami możliwość korzystania z pomocy specjalistów, biorąc pod uwagę ich indywidualne potrzeby¹⁸³. Tworzenie klas kooperacyjnych (zwanymi też ruchomymi) ma wielu zwolenników. Pedagodzy podkreślają, że taka forma integracji edukacyjnej ma bardzo dobry wpływ na wychowanków, rozwija kompetencje społeczne dzieci. Ponadto uczniowie, którzy mają możliwość przebywania zarówno z osobami lepiej, jak i gorzej funkcjonującymi od siebie, nie czują się gorsi, mają prawidłową samoocenę¹⁸⁴.

Do zwolenników omawianej koncepcji zaliczają się Otton Lipkowski, Janina Doroszevska, Zofia Sękowska, Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk¹⁸⁵. Ponadto Marta Jerzyk, powołując się na Amadeusza Krause, przytacza jeszcze jedną, czwartą propozycję zorganizowania procesu edukacji integracyjnej, podkreślając, że jest ona dopiero w fazie wyodrębniania się. Ma ona być kombinacją trzech opisanych wyżej typów, a w jej tworzeniu istotną rolę odgrywać powinni rodzice dzieci z niepełnosprawnościami i doświadczeni nauczyciele¹⁸⁶.

Zenon Gajdzica opowiada się za pojmowaniem edukacji integracyjnej jako jednej z form kształcenia specjalnego. Podkreśla, że w ramach tegoż systemu wyróżnić można wspomniane kształcenie niesegregacyjne, segregacyjne oraz nauczanie indywidualne¹⁸⁷.

¹⁸³ Tamże, s. 47.

¹⁸⁴ Tamże, s. 48.

¹⁸⁵ A. Krause, *Dziecko niepełnosprawne w integracji szkolnej*, [w:] *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 68.

¹⁸⁶ M. Jerzyk, *dz. cyt.*, s. 216.

¹⁸⁷ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s. 86.

Wyróżnić możemy cztery typy kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami zaproponowane przez Grzegorza Szumskiego¹⁸⁸:

- segregacyjny,
- wspólnego nurtu,
- asymilacyjny,
- inkluzyjny.

Wymienione typy kształcenia dzieci niepełnosprawnych różnią się między sobą stopniem segregacyjności (kategorią, na którą zwracał uwagę Aleksander Hulek) oraz zakresem wsparcia, na jakie mogą liczyć uczniowie¹⁸⁹.

Typ wspólnego nurtu realizowany jest w placówkach ogólnodostępnych¹⁹⁰. Zakłada jednak, że najlepszym rozwiązaniem dla dzieci niepełnosprawnych jest kształcenie specjalne. We wspomnianym modelu edukacja dzieci niepełnosprawnych zorganizowana jest na poziomie instytucjonalnym, nie zaś pedagogicznym¹⁹¹. Grzegorz Szumski zaznacza, że w opisywanym typie kształcenia nawet nieznaczne deficyty są podstawą do orzeczenia u dziecka niepełnosprawności¹⁹². Uczniowie posiadają wymaganą dokumentację i realizują indywidualne programy kształcenia, podczas zajęć lekcyjnych pozostają pod stałą opieką oligofrenopedagogów. Cele, treści, formy nauczania właściwe są dla pedagogiki specjalnej. Często też z uwagi na konieczność dostosowania warunków architektonicznych lekcje odbywają się poza salą szkolną. Uczniowie niepełnosprawni kroczą odrębną ścieżką w stosunku do pracy całej placówki.

Opisany typ kształcenia pozwala uczniom niejako tylko na obserwację środowiska ich zdrowych rówieśników, nie daje jednak szans na zintegrowanie się ze społecznością szkolną¹⁹³.

¹⁸⁸ G. Szumski, *dz. cyt.*, s.171–176.

¹⁸⁹ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s. 86.

¹⁹⁰ Tamże, s. 86.

¹⁹¹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 82.

¹⁹² G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 173.

¹⁹³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 82.

Nurt asymilacyjny zakłada włączenie do szkół masowych możliwie jak największej liczby uczniów z niepełnosprawnościami. Wszyscy uczniowie placówki zobowiązani są do opanowania jednakowych treści, dzieci z trudnościami nie posiadają orzeczeń o niepełnosprawności¹⁹⁴. W szkołach specjalnych naukę pobierać mają tylko te dzieci, które ze względu na swoje deficyty nie byłyby w stanie odnaleźć się w rzeczywistości placówki powszechnej¹⁹⁵. W myśl modelu asymilacyjnego wszyscy wychowankowie danej placówki realizują takie same cele¹⁹⁶.

Powyższy model wyraźną granicą oddziela szkolnictwo specjalne od szkolnictwa masowego, nie dając – jak zaznacza Danuta Apanel – możliwości na budowanie tzw. pogranicza, które byłoby korzystne dla rozwijania tolerancji i akceptacji odmienności¹⁹⁷.

Ostatnim typem kształcenia integracyjnego jest typ inkluzyjny, inaczej włączający.

Warto zwrócić uwagę na fakt, iż część badaczy uznaje edukację integracyjną za etap pomiędzy nauczaniem segregacyjnym, a omawianą w tym punkcie edukacją włączającą. Edukacja włączająca może być uznawana za synonim edukacji integracyjnej bądź jako jeden z jej typów, forma bardziej rozbudowana¹⁹⁸.

Zdaniem Danuty Apanel pojęcie edukacji włączającej stanowi rozszerzenie terminu edukacji integracyjnej. Zgodnie z założeniami wspomnianego typu integracji kierowanie dzieci niepełnosprawnych do placówek specjalnych powinno mieć miejsce tylko w sytuacji, gdy jest to jedyne możliwe rozwiązanie. W typie inkluzyjnym wszyscy uczniowie traktowani są w taki sam sposób¹⁹⁹.

¹⁹⁴ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 173.

¹⁹⁵ Tamże, s. 83.

¹⁹⁶ P. Majewicz, *dz. cyt.*, s. 19.

¹⁹⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 83.

¹⁹⁸ P. Majewicz, *dz. cyt.*, s. 22.

¹⁹⁹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 83.

Celem nadrzędnym wspomnianego „włączenia” jest zbudowanie silnych więzi emocjonalnych oraz poczucia wspólnoty pomiędzy wszystkimi dziećmi²⁰⁰. Dzieci niepełnosprawne uczą się wraz ze zdrowymi, jednak jest im również zapewniona odpowiednia pomoc²⁰¹. W związku z tym szkoła zobowiązana zostaje do poszerzenia oferty w taki sposób, by wszyscy uczniowie mogli realizować w niej swoje potrzeby²⁰².

Zwolennicy tegoż modelu podkreślają, że „włączenie” może przyczynić się do polepszenia jakości funkcjonowania placówek oświatowych. Opisany model pozwala dzieciom z deficytami na bycie częścią społeczności szkolnej i pełną integracją z rówieśnikami²⁰³. Edukacja włączająca zdaniem jej zwolenników przyczynia się do lepszego rozwoju społecznego, osobistego i intelektualnego. Dzięki niej dziecko niepełnosprawne nie zostaje pozbawione szansy wzrastania w swoim naturalnym środowisku. Dzieci zdrowe natomiast zyskują możliwość oswojenia się od najmłodszych lat ze zjawiskiem, jakim jest niepełnosprawność, i uczą się odpowiednich postaw²⁰⁴.

Ponadto edukacja włączająca w szkołach może mieć realny wpływ na budowanie tzw. „społeczeństwa włączającego” – wolnego od zjawisk odrzucania i dyskryminacji osób z różnego rodzaju deficytami, odmiennosciami²⁰⁵.

Edukację inkluzywną Piotr Majewicz uznaje za całkiem „nowy model szkoły powszechnej”, wskazując na istotne różnice pomiędzy kształceniem integracyjnym a włączającym. Zwraca uwagę, że kształcenie integracyjne realizują placówki specjalnie do tego celu przygotowane, tj. integracyjne, zaś w przypadku edukacji włączającej uczeń uczęszcza do szkoły położonej najbliżej swojego miejsca zamieszkania – tej, w której uczyłby się także w sytuacji pełnej sprawności. Edukacja integracyjna zakłada tworzenie dla uczniów

²⁰⁰ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 11.

²⁰¹ P. Majewicz, *dz. cyt.*, s. 19.

²⁰² T. Żółtowska, *dz. cyt.*, s. 46.

²⁰³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 83.

²⁰⁴ T. Żółkowska, *dz. cyt.*, s. 46.

²⁰⁵ Tamże, s. 12.

z niepełnosprawnościami indywidualnych programów kształcenia, zapewnia im ponadto stałą bezpośrednią pomoc pedagoga specjalnego, który w edukacji włączającej odgrywa rolę nauczyciela wspomagającego²⁰⁶.

Kazimierz Jacek Zabłocki proponuje dwa modele organizacji klasy integracyjnej. Pierwszy zakłada, że wszyscy uczniowie klasy integracyjnej pozostają w normie intelektualnej, a niepełnosprawności dotyczą innych sfer – co daje szansę całej klasie na realizację tego samego programu nauczania. Drugi model daje możliwość uczęszczania do grup integracyjnych także uczniom z niepełnosprawnością intelektualną – co wiąże się z koniecznością zindywidualizowania pracy z każdym uczniem, dostosowania programu do możliwości i umiejętności poszczególnych wychowanków²⁰⁷.

Stanisław Kowalik wyróżnia trzy formy edukacji integracyjnej²⁰⁸:

- 1) System głównego nurtu – dzieci z niepełnosprawnościami w zdecydowanej większości uczęszczają do szkół ogólnodostępnych. System zapewnia im wsparcie w postaci nauczyciela wspomagającego, a także pomocy specjalistów, zmniejszeniu liczebności klas, dostosowaniu przestrzeni szkolnej do ich indywidualnych możliwości.
- 2) System otwartej edukacji specjalnej – model bardzo rzadko spotykany, zakładający kształcenie się dzieci zdrowych w placówkach specjalnych.
- 3) System integracji kooperacyjnej – szkoły specjalne działają obok szkół masowych; ewentualnie w szkołach ogólnodostępnych tworzone są oddziały specjalne. Dzieci zdrowe oraz uczniowie z deficytami mają szansę nawiązywać relacje, jednak powszechna kultura edukacyjna i edukacja specjalna w tym modelu nie przenikają się wzajemnie.

Ekstremalne podejście do idei integracji reprezentuje Mel Ainscow. Zaznacza on, iż to właśnie uczniowie niepełnosprawni i ich potrzeby mogą stać się

²⁰⁶ P. Majewicz, *dz. cyt.*, s. 22–23.

²⁰⁷ J.K. Zabłocki, *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002, s. 108.

²⁰⁸ S. Kowalik, *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi*, [w:] S. Kowalik, *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2011, s. 280–281.

wskazówką dla osób kierujących szkołami, jakich zmian należy dokonać, by rozwój placówki zmierzał w odpowiednim kierunku. Kierunkiem tym ma być dążenie do osiągnięcia możliwości zapewnienia wszystkim uczniom pobierania nauki zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami. Ainscow winą za wszystkie niepowodzenia edukacyjne, z jakimi borykają się uczniowie, obarcza właśnie placówki edukacyjne i uważa, że wszyscy uczniowie (bez żadnych wyjątków) powinni uczęszczać do szkół masowych.

Warto podkreślić, że z jego poglądami nie zgadza się duża część pedagogów, zaznaczając, że zdarza się, że przyczyny trudności spowodowane są niepełnosprawnością ucznia, jak np. w przypadku dzieci niesłyszących²⁰⁹.

Wielu zwolenników omawianej idei jest zdania, że edukacja włączająca odpowiada na jedną z podstawowych potrzeb każdego człowieka, jaką jest bycie akceptowanym przez innych. Dążenie do zniwelowania wszelkich różnic pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi dotyczących możliwości pobierania nauki jest uzasadnione moralnie i nie wymaga uzasadniania w żaden inny sposób²¹⁰.

Zenon Gajdzica wyodrębnił i dokonał szczegółowego opisu trzech modeli kształcenia integracyjnego, również zwracając uwagę na wyznaczniki najczęściej wykorzystywane w klasyfikacji, tj. stopień segregacyjności oraz specjalistyczne wsparcie udzielane uczniowi. Każdemu z modeli przypisał ponadto odpowiednie formy organizacji kształcenia:

1. Integracja częściowa, tj. tworzenie klas specjalnych w szkole masowej. Organizacja takiej formy integracji może przybierać różne formy²¹¹:

- dzieci niepełnosprawne realizują wszystkie zajęcia w swojej klasie, mają ograniczony dostęp do zajęć specjalistycznych, integrują się ze zdrowymi rówieśnikami podczas przerw czy zajęć pozalekcyjnych;

²⁰⁹ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 13.

²¹⁰ Tamże, s. 13–14.

²¹¹ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s. 94–95.

- część swoich zajęć dzieci niepełnosprawne odbywają wraz ze zdrowymi rówieśnikami, np. technikę, zajęcia sportowe; pozostałe lekcje realizują w klasie specjalnej, mają ograniczony dostęp do specjalistycznej pomocy, integrują się z innymi na polu kontaktów społecznych;
- dzieci odbywają zajęcia w klasie specjalnej, dodatkowo mają nieograniczony dostęp do zajęć terapeutycznych;
- część zajęć realizowana jest w klasie ogólnodostępnej, a część w specjalnej, ponadto dzieci z niepełnosprawnościami mają nieograniczony dostęp do zajęć specjalistycznych.

2. Integracja instytucjonalna – dzieci niepełnosprawne uczą się w klasie integracyjnej, korzystają z różnych form zajęć terapeutycznych. Do klasy integracyjnej mogą uczęszczać uczniowie z różnymi deficytami bądź z jednym rodzajem niepełnosprawności. Pomoc dzieciom z deficytami w tym modelu integracji może przybierać następujące formy²¹²:

- klasa integracyjna ze zmniejszoną liczbą uczniów, w której uczy się kilkoro dzieci z różnymi deficytami. W klasie na wszystkich zajęciach wraz z uczniami niepełnosprawnymi pracuje oligofrenopedagog, zaś dostęp do zajęć terapeutycznych jest ograniczony;
- klasa integracyjna, do której uczęszczają uczniowie z takim samym rodzajem niepełnosprawności. Liczba uczniów w klasie jest ograniczona, a dzieci z deficytami podczas zajęć wspiera nauczyciel specjalizujący się w danym, konkretnym rodzaju niepełnosprawności, w związku z tym pozalekcyjne zajęcia specjalistyczne są okrojone;
- klasa integracyjna, w której uczą się dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, wsparcie zapewnia im pedagog specjalny przebywający w klasie oraz specjaliści podczas pozalekcyjnych zajęć terapeutycznych, do których dostęp jest nieograniczony;
- klasa integracyjna, do której uczęszczają dzieci z jednakowym rodzajem deficytów, podobnie jak we wcześniej opisywanych formach wspiera

²¹² Tamże, s. 95.

je oligofrenopedagog, ponadto mają one możliwość uczestnictwa w zajęciach terapeutycznych.

Powyżej opisane wzory zakładają, że dzieci niepełnosprawne uczęszczające do klasy integracyjnej realizują wszystkie programowe zajęcia razem ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Zenon Gajdzica wskazuje jednak również na możliwość zorganizowania klas integracyjnych według jednego z powyższych wzorów z tą różnicą, że część lekcji uczniowie z deficytami mogą realizować oddzielnie. Dopuszcza również tworzenie oddziałów integracyjnych bez nauczyciela wspomagającego, ale z nieograniczonym dostępem do zajęć terapeutycznych²¹³.

3. Integracja włączająca – model, w myśl którego dzieci niepełnosprawne kształcą się w klasie ogólnodostępnej. Przewidziana jest jednak pomoc w jednej z następujących form²¹⁴:

- indywidualne zajęcia specjalistyczne dla uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, wspomaganie w postaci dodatkowego sprzętu przeznaczonego bezpośrednio dla ucznia oraz dostosowania przestrzeni do potrzeb dzieci z deficytami;
- wsparcie dla nauczycieli w postaci konsultacji ze specjalistami z zakresu pedagogiki specjalnej, dofinansowania niezbędnych do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi kursów, szkoleń, studiów podyplomowych, a nawet redukcja godzin dydaktycznych w celu zapewnienia czasu na doszkalanie;
- wsparcie w zakresie organizacji, tj. mniejsza liczba dzieci w klasie, dostosowanie przestrzeni szkolnej, przemyślany dobór uczniów do poszczególnych oddziałów, tak by maksymalnie ułatwić realizację idei integracji²¹⁵.

Poza najpopularniejszymi przytoczonymi wyżej głównymi modelami kształcenia integracyjnego powstało wiele innych mniejszych nurtów reprezentowanych przez poszczególnych naukowców.

²¹³ Tamże, s. 95–96.

²¹⁴ Tamże, s. 96

²¹⁵ Tamże, s. 94–96.

Aleksandra Maciarz wskazuje na²¹⁶:

- nurt integracji indywidualnej – w jego myśl dziecko niepełnosprawne uczy się w placówce masowej w oddziale zwykłym bądź integracyjnym i jest traktowane w taki sam sposób jak jego zdrowi rówieśnicy;
- nurt integracji grupowej – dzieci z deficytami uczęszczają do klasy lub grupy specjalnej utworzonej na terenie placówki masowej;
- nurt integracji formalnej – uczniowie zdrowi i niepełnosprawni przebywają w tym samym miejscu, jednak nie nawiązują ze sobą bliższych relacji;
- nurt integracji częściowej – dzieci niepełnosprawne (z takim samym rodzajem niepełnosprawności) tworzą oddzielną, specjalną grupę na gruncie placówki masowej, mają jednak możliwość nawiązywania kontaktów, integracji ze zdrowymi rówieśnikami;
- nurt integracji pełnej/rzeczywistej/całkowitej – wychowankowie zdrowi oraz niepełnosprawni (bez względu na rodzaj zaburzeń) integrują się ze sobą w pełni w ramach jednej klasy czy grupy.

Czesław Kossakowski zaznacza, że aby integracja wprowadzana w życie mogła przynosić oczekiwane rezultaty, konieczne jest spełnienie kilku bardzo ważnych warunków:

1. Odpowiednie rozwiązania prawne.
2. Przystosowanie placówek (pod względem architektonicznym, wyposażenia, pomocy dydaktycznych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami) – na co potrzebne są odpowiednie środki finansowe.
3. Zapewnienie każdej szkole integracyjnej odpowiedniej kadry specjalistów przygotowanych do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami.
4. Stworzenie odpowiednich warunków do pracy, specjalna organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego.
5. Zapewnienie nauczycielom, wychowawcom klas i grup odpowiedniego przygotowania do pracy z uczniami z niepełnosprawnościami,

²¹⁶ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 113–114.

zagwarantowanie możliwości poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności w tym zakresie.

6. Współpraca placówek dydaktycznych z innymi instytucjami specjalistycznymi.
7. Współdziałanie, budowanie dobrych relacji z rodzicami wychowanków.
8. Podejmowanie działań zmierzających do szerzenia idei integracji w środowisku lokalnym, w najbliższym otoczeniu szkoły²¹⁷.

2.4. Krytyka podejścia integracyjnego

Obok bardzo szerokiego grona zwolenników idea edukacji integracyjnej dzieci niepełnosprawnych i ich zdrowych rówieśników zyskała na przestrzeni lat także zagorzałych przeciwników. Wielu zarówno rodzimych, jak i zagranicznych pedagogów nie uznaje tejże koncepcji za słuszną, dostrzega, iż założenia teoretyczne nie mają wiele wspólnego z praktyką i uzasadnia swoją tezę szeregiem argumentów.

Amadeusz Krause krytykuje potoczne podejście do zagadnienia integracji. Tłumaczy, że popularnie pojmowana integracja jest wyłącznie jednostronnym procesem adaptacyjnym. Rozwój osoby z dysfunkcjami jako jednostki odchodzi na dalszy plan. Najważniejsze staje się dążenie do tego, by osoba niepełnosprawna była gotowa w jak największym stopniu sprostać wymaganiom stawianym jej przez zdrowe społeczeństwo²¹⁸.

Krause twierdzi, iż praktyka edukacyjna mija się z koncepcjami głoszonymi przez prekursorów idei integracji, takich jak Aleksander Hulek czy Władysław Dykcik. Wspomniani naukowcy podkreślali w swoich pracach, że aby integracja przyniosła pożądane rezultaty, konieczne są zmiany w społeczeństwie. Osoby niepełnosprawne powinny mieć szansę na „bycie sobą wśród innych”. Zdrowi członkowie społeczeństwa mają akceptować osoby niepełnosprawne i być wobec

²¹⁷ P. Majewicz, *dz. cyt.*, s. 20–21.

²¹⁸ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s. 159.

nich tolerancyjni. Takie rozumienie integracji stawia wyzwania zarówno przed osobami zdrowymi, jak i niepełnosprawnymi²¹⁹. Badacz wyraża przekonanie, że obecnie zarzucono idee prekursorów integracji. Jego zdaniem integracja, w dużej mierze za sprawą rodziców i nauczycieli, sprowadza się dziś wyłącznie do dążenia do upodobnienia dziecka chorego do zdrowych rówieśników. Dziecko niepełnosprawne ma za zadanie dostosować się do większości, zazwyczaj nie jest w stanie tego zrobić w stopniu wystarczającym, co prowadzi go do wykluczenia ze zbiorowości²²⁰.

Na problem, jakim jest zapominanie o tym, że uczestnikami procesu integracji są zarówno dzieci z niepełnosprawnościami, jak i dzieci zdrowe, zwróciła uwagę Aleksandra Maciarz. Autorka powołuje się na badania przeprowadzone wśród młodych ludzi w wieku dojrzewania. Wykazały one, iż uczniowie niepełnosprawni, zwłaszcza ci, u których dysfunkcje są widoczne i głębsze, nie czuli się akceptowani i nie byli w sposób rzeczywisty zintegrowani z rówieśnikami. Kolejne badania przytoczone przez Aleksandrę Maciarz dowiodły, iż to niepełnosprawni uczniowie częściej przejawiają pozytywne, otwarte postawy wobec innych niż dzieci w pełni zdrowe. Kluczem do rozwiązania tej niepokojącej sytuacji i poprawy stosunków między wychowankami klas integracyjnych mogłyby być zdaniem badaczki wzmożone, odpowiednio zaplanowane, długofalowe oddziaływania wychowawcze²²¹.

Amadeusz Krause zastanawia się, czy idealistyczne koncepcje pierwszych zwolenników integracji są możliwe do zrealizowania. Uważa, iż uznanie integracji za naczelny paradygmat pedagogiki specjalnej może okazać się niesłuszne. Podkreśla, że dążenie do przemian społecznych, wzrostu tolerancji, stworzenia odpowiednich warunków do życia osób pełno- i niepełnosprawnych w zgodzie, w harmonii, w jednej społecznej przestrzeni jest bardzo istotne. Jednak zaakceptować należy fakt, że jednostki z głębokimi deficytami pozostaną

²¹⁹ A. Krause, *Paradygmatyczny kłopot z integracją*, [w:] *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010, s. 160–162.

²²⁰ Tamże, s. 162–163.

²²¹ A. Maciarz, *Integracyjna edukacja w świetle oczekiwań i doświadczeń dzieci niepełnosprawnych*, „Szkoła Specjalna”, 2003, nr 4, s. 196–201.

niezintegrowane i nie czyni to ich mniej wartościowymi od innych²²². Nie powinno się uznawać integracji za jedyną możliwą drogę, nie powinna mieć ona charakteru ideologicznego, a prowadzić do tworzenia jak najlepszych warunków do wspólnego życia wszystkich członków społeczeństwa²²³.

W znakomitej większości pedagogzy specjaliści zgodnie podkreślają, że kształcenie integracyjne musi być proponowane tylko tym dzieciom, które są w stanie czerpać z niego faktyczne korzyści. W grupach integracyjnych nie powinni zatem znaleźć się uczniowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniach umiarkowanym, znacznym i głębokim, agresywni oraz z zaburzeniami złożonymi. Do dzieci, które najlepiej radzą sobie w rzeczywistości pełnej integracji, Jan Pańczyk zalicza uczniów niewidomych lub niedowidzących, niesłyszących bądź niedosłyszących oraz niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim²²⁴. Badacze z całą mocą podkreślają jednak, że ważną rolę podczas podejmowania decyzji, w jakiej placówce powinno uczyć się dziecko, odgrywają czynniki osobowe, środowiskowe i rodzinne. Do uwarunkowań osobowych zaliczone zostały²²⁵:

- sprawności fizyczna,
- rozwój intelektualny,
- stopień dojrzałości emocjonalnej,
- odporność psychiczna,
- struktury poznawcze,
- motywacja.

Grzegorz Szumski dodaje, iż poza analizą wymienionych czynników osobowych powinno się wzorem Joanny Głodkowskiej i Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej podjąć próby wyszczególnienia konkretnych cech, które warunkują możliwość kształcenia integracyjnego u danego dziecka²²⁶. Autorzy podkreślają

²²² A. Krause, *Paradygmatyczny kłopot...*, [w:] *dz. cyt.*, s.165.

²²³ Tamże, s. 165–166.

²²⁴ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 63–64.

²²⁵ Tamże, s. 64.

²²⁶ Tamże, s. 64–65.

również, że sukces dziecka zależy w dużej mierze od środowiska, w jakim wzrasta. Dla dzieci ze środowisk dysfunkcyjnych segregacyjne formy edukacji często okazują się lepszą alternatywą niż nauczanie integracyjne. Rodzice dziecka niepełnosprawnego, którzy decydują się na kształcenie integracyjne, powinni ściśle współpracować z placówką, być zaangażowani w proces edukacyjny, świadomi podejmowanego wyzwania i gotowi zmierzyć się z trudnościami, jakie mogą się pojawić²²⁷.

Pedagodzy specjaliści zwracają uwagę, że konieczne jest zaspokojenie wszystkich potrzeb dziecka niepełnosprawnego. Wyrażają obawę, że daleko idąca idea integracji przyczyni się do obniżenia poziomu nauczania dzieci z deficytami²²⁸.

Bogdan J. Krawczyk dostrzega ponadto, iż bardzo często rosnąca popularność edukacji integracyjnej nie idzie w parze z jakością proponowanego w jej ramach kształcenia. Zwraca uwagę na konieczność bardzo dobrego przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi z różnego typu deficytami. Poza przygotowaniem merytorycznym pedagogów wskazuje również na zdolności wychowawcze, które są niezbędne, by z sukcesem wprowadzać idee integracji, wspomagać budowanie relacji dzieci niepełnosprawnych i zdrowych²²⁹. Anna Zamkowska również wśród trudności, jakie napotyka edukacja integracyjna, wskazuje na bariery metodyczno-merytoryczne, takie jak: niewystarczająca ilość kursów doskonalących rozwijających umiejętności pedagogów, niedostateczną liczbę specjalistów, brak koordynatorów w placówkach²³⁰.

Zagadnienie edukacji integracyjnej, pozytywów i negatywów wynikających z dążenia do jej upowszechniania, jest przedmiotem wielu analiz. Obecnie temat ten omawiany jest już nie tylko od strony teoretycznej – na uczelniach, wśród wykładowców. Coraz częściej we wspomniane dyskusje angażują się osoby, które

²²⁷ Tamże, s. 65.

²²⁸ Tamże, s. 68

²²⁹ B. J. Krawczyk, *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Nowa Szkoła, 2002, nr 1, s. 9–11.

²³⁰ A. Zamkowska, *Kształcenie integracyjne korzyści i bariery*, Życie Szkoły, nr 10, 2010, s. 8.

z integracją mają do czynienia w praktyce – począwszy od przedstawicieli ministerstwa i samorządów, a na nauczycielach i rodzicach skończywszy²³¹.

Amadeusz Krause wskazuje, iż dążenie „za wszelką cenę” do rozwijania edukacji integracyjnej przez rządzących na szczeblu krajowym i samorządowym nie zawsze jest podyktowane tylko chęcią poprawy jakości życia dzieci niepełnosprawnych, ale również pobudkami ideologicznymi, politycznymi oraz ekonomicznymi²³². Jego zdaniem dążenie nowoczesnych społeczeństw do bardzo szybkiego wprowadzania w życie integracji osób niepełnosprawnych uznano za formę realizacji idei poprawności. Niejednokrotnie jednak działania te niosły za sobą negatywne skutki dla dzieci z deficytami²³³. Krytykuje on pierwsze lata wprowadzania w Polsce szkolnictwa niesegregacyjnego, uznając, że ówczesne podejście do integracji było dalece uproszczone. Działania wówczas podejmowane opierały się wyłącznie na wzniosłych ideach, tzw. optymizmie integracyjnym, nie były natomiast przemyślane pod względem merytorycznym. Szkoły masowe pod względem organizacyjnym nie zostały należycie przygotowane na przyjęcie uczniów niepełnosprawnych, brakowało również odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, która byłaby w pełni gotowa sprostać nowym wyzwaniom²³⁴.

W podejściu zakładającym uznanie edukacji włączającej za jedyną pożądaną formę kształcenia dominuje dążenie do zapewniania chorym uczniom możliwości przebywania w jednej, masowej szkole wraz z ich zdrowymi rówieśnikami²³⁵. Często realizując koncepcję pełnej integracji, zapomina się o samych dzieciach, ich kondycji i samopoczuciu. Krytycy podkreślają, że dzieci niepełnosprawne szybko dostrzegają swoją odmienność, często czują się gorsze od swoich zdrowych rówieśników. Może to prowadzić do zjawiska odrzucenia²³⁶.

²³¹ A. Krause, *Paradygmatyczny kłopot...*, [w:] *dz. cyt.*, s. 69.

²³² Tamże, s. 69

²³³ Tamże, s. 73.

²³⁴ Tamże, s. 75–76.

²³⁵ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 14.

²³⁶ T. Żółkowska, *dz. cyt.*, s. 47.

Nierzadko zapomina się o zwróceniu uwagi na postępy, osiągnięcia szkolne poszczególnych jednostek. Powers podkreśla, że tak pojmowana edukacja włączająca staje się celem samym w sobie, a nie – tak jak powinna – środkiem do osiągnięcia celu²³⁷. Uczniowie niepełnosprawni korzystający z tej formy kształcenia integracyjnego osiągają gorsze wyniki w nauce niż zdrowi rówieśnicy, a przez to czują się mniej wartościowi. Mają duże trudności w nawiązywaniu relacji z innymi dziećmi, niejednokrotnie zdarza się, że pozostają na marginesie grupy/ klasy, do której uczęszczają. W praktyce dzieci nie akceptują odmienności swoich niepełnosprawnych kolegów, nie dostrzegają ich potrzeb. Taka sytuacja często skutkuje rodzącą się u dzieci z deficytami niechęcią do uczęszczania do szkoły²³⁸.

Teresa Żółtowska również zdecydowanie podkreśla, że integracja nie zawsze sprawdza się w stosunku do wszystkich dzieci, gdyż nie każde z nich posiada kompetencje integracyjne. Zwraca uwagę na fakt, że obok potrzeby przebywania ze zdrowymi rówieśnikami wychowankowie niepełnosprawni mają również potrzebę osiągnięcia sukcesu, której realizacja w zderzeniu z rzeczywistością koncepcji integracji całkowitej jest niemożliwa²³⁹.

Aleksandra Maciarz wskazuje na wiele problemów, z jakimi styka się polski system edukacji integracyjnej. Pisze, że trudności te piętrzą się, ponieważ w naszym kraju została przyjęta tylko jedna forma integracji, jaką są klasy integracyjne. W związku z tym siłą rzeczy nie jest ona rozwiązaniem odpowiednim dla wszystkich uczniów z niepełnosprawnościami²⁴⁰.

Dzieci niepełnosprawne uczęszczające do klas integracyjnych nie są w stanie konkurować ze zdrowymi rówieśnikami w dziedzinie osiągnięć edukacyjnych. Nie mają również szans wypracowania pozycji w grupie rówieśniczej²⁴¹.

²³⁷ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 14.

²³⁸ T. Żółkowska, *dz. cyt.*, s. 49.

²³⁹ Tamże, s. 50.

²⁴⁰ A. Maciarz, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej...*, s. 33.

²⁴¹ Tamże, s. 33.

Dużym problem są także zasady, na jakich poszczególni uczniowie niepełnosprawni są przyjmowani do oddziałów integracyjnych. Często nie jest stosowana reguła, którą głosił Aleksander Hulek, stanowiąca, że integracji powinny podlegać tylko dzieci z mniejszymi deficytami lub te, które będą w stanie zaadaptować się w szkole masowej²⁴². Na fakt ten zwraca również uwagę Zenon Gajdzica. Ostateczną decyzję podejmują rodzice dziecka, jednak nie zawsze jest to decyzja łatwa i trafna. W ocenie wspomnianego badacza sytuacja, w której do klasy ogólnodostępnej trafia dziecko z głęboką niepełnosprawnością, wymagające bardzo wzmożonej uwagi, powoduje, że klasa ta będzie niejako przekształcona w klasę specjalną, a idea integracji nie będzie mogła być realizowana²⁴³.

Aleksandra Maciarz podkreśla wobec tego, że nauczanie niesegregacyjne mogłoby przynosić oczekiwane rezultaty tylko wówczas, gdy system edukacyjny proponowałby uczniom różne formy integracji – w zależności od ich indywidualnych możliwości²⁴⁴.

Poza dziećmi z głęboką niepełnosprawnością w klasach integracyjnych szczególnie trudno odnaleźć się także uczniom z nadpobudliwością psychoruchową, autyzmem, zaburzeniami koncentracji uwagi itp. Ze względu na to, że dzieci te potrzebują szczególnego zorganizowania otoczenia, wyeliminowania nadmiaru bodźców, wprowadzenia stałego rytmu dnia, określonych, niezmiennych zasad funkcjonowania powinny mieć możliwość edukacji indywidualnej bądź w bardzo małych grupach. Nadmiar bodźców, szybkie tempo pracy, duża liczba uczniów w klasie, wiele nieprzewidywalnych sytuacji, jakie mogą zdarzyć się każdego dnia, wpływają negatywnie na funkcjonowanie dzieci z wyżej wymienionymi dysfunkcjami²⁴⁵.

²⁴² Tamże, s. 34.

²⁴³ Z. Gajdzica, *dz.cyt.*, s. 92.

²⁴⁴ Tamże, s. 34.

²⁴⁵ Tamże, s. 39.

Również część rodziców dzieci niepełnosprawnych dostrzega wymienione wyżej negatywne skutki tzw. integracji totalnej²⁴⁶.

Monika Gołubiew i Amadeusz Krause w artykule *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie* wymieniają absurd, jakie pojawiły się wraz z dążeniem u schyłku lat 90. XX wieku do odchodzenia od szkolnictwa segregacyjnego na rzecz rozwijania edukacji integracyjnej. Autorzy zwracają uwagę, że Polska nie była krajem, w którym tradycje edukacji niesegregacyjnej były znane i zakorzenione. W związku z tym działania legislacyjne i organizacyjne zmierzające do wprowadzenia edukacji integracyjnej powinny zostać poprzedzone projektami mającymi za zadanie przygotować społeczeństwo na nadchodzące zmiany.

Ponadto autorzy ci zwracają uwagę na fakt, że środowisko nauczycieli także nie było gotowe na proponowane rozwiązania. Pedagodzy pracujący w szkołach specjalnych obawiali się utraty zatrudnienia, zaś nauczyciele szkół ogólnodostępnych nie czuli się kompetentni, by podjąć pracę z uczniami z niepełnosprawnościami. Co ciekawe, jak wskazują Krause i Gołubiew, oddziały integracyjne zostały utworzone w chwili, gdy polskie szkoły wyższe nie kształciły jeszcze nauczycieli wspomagających²⁴⁷.

Autorzy, odwołując się do realiów polskich, piszą także o tzw. „oszczędnościach integracyjnych”. Nie wzięto pod uwagę faktu, że integracja generuje ogromne koszty, których nie była w stanie pokryć subwencja edukacyjna (zmniejszona w roku 2002), co skutkowało koniecznością pokrycia wydatków przez samorządy. Co za tym idzie – więcej oddziałów integracyjnych powstawało w miejscach, które miały większe możliwości finansowe. Ponadto nie zawsze placówki miały odpowiednie fundusze na pokrycie kosztów zajęć rewalidacyjnych. W miejscach, gdzie oddziały integracyjne nie mogły być zorganizowane, podnoszono koncepcję włączania dzieci niepełnosprawnych

²⁴⁶ A. Krause, *Paradygmatyczny kłopot...*, [w:] *dz. cyt.*, s. 69.

²⁴⁷ M. Gołubiew, A. Krause, *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 81

²⁴⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 83.

do klas/grup ogólnodostępnych, gdzie najczęściej nie były one w stanie prawidłowo funkcjonować i czerpać korzyści z pobieranej nauki²⁴⁸. Inkluzję edukacyjną, tj. dążenie do wprowadzania wszystkich dzieci niepełnosprawnych do szkół masowych, Krause uznaje również za działanie dające samorządom szansę na likwidację szkół specjalnych generujących bardzo duże koszty i wprowadzenie znaczących oszczędności²⁴⁹.

Podsumowując, należy podkreślić, że podstawy teoretyczne integracji zostały szeroko opracowane przez badaczy zajmujących się tymże tematem.

Integracja w rozumieniu ogólnym jest kierunkiem przemian, które mają prowadzić do umożliwienia osobom z deficytami pełnego uczestnictwa w życiu społecznym. Zasadniczym jej celem jest zbudowanie wspólnoty, w której osoby niepełnosprawne, jak i pełnosprawne będą żyły i współdziałały w jednym środowisku, tworząc więzi opierające się na wzajemnej akceptacji i szacunku. Każda jednostka powinna mieć stworzone takie same warunki służące jej pełnemu rozwojowi.

By opisane założenia mogły zostać zrealizowane, konieczne jest podjęcie działań na płaszczyźnie edukacyjnej, które pozwolą dzieciom z trudnościami oraz ich zdrowym rówieśnikom na wspólne wychowanie i naukę na każdym z etapów kształcenia.

W związku z tym, iż poruszana tematyka jest niezwykle popularna wśród pedagogów, w literaturze przedmiotu znaleźć możemy szereg różnego rodzaju typologii kształcenia uczniów z niepełnosprawnościami. W ramach edukacji integracyjnej wyróżniamy wiele nurtów, form i modeli. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż sama edukacja integracyjna może być rozumiana jako oddzielny system bądź forma kształcenia w ramach systemu szkolnictwa specjalnego.

Edukacja integracyjna znajduje wielu zwolenników dostrzegających i podkreślających szereg pozytywnych skutków, jakie za sobą niesie. Mimo to nie

²⁴⁸ Tamże, s. 85–86.

²⁴⁹ Tamże, s. 76.

brakuje również krytyków podejścia integracyjnego, którzy wskazują na jego słabe strony. Najczęściej podkreślają oni fakt, że teoria i wzniosłe idee integracji nie są możliwe do zrealizowania w praktyce.

CZĘŚĆ II

ORGANIZACJA I ZRÓŻNICOWANIE MODELU
KSZTAŁCENIA INTEGRACYJNEGO

ROZDZIAŁ 3. Organizacja edukacji integracyjnej na gruncie polskim

3.1. Nauczanie integracyjne w Polsce – koncepcja

Edukacja integracyjna w Polsce rozwija się intensywnie i staje się coraz bardziej popularna. Zarówno w większych, jak i mniejszych miejscowościach powstają placówki integracyjne, otwierane są oddziały integracyjne, które pozwalają wychowankom z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego przebywać na co dzień i pobierać naukę razem z dziećmi zdrowymi.

Podstawowym celem organizowania oddziałów integracyjnych jest dążenie do zapewnienia dziecku niepełnosprawnemu możliwości jak najpełniejszego rozwoju. Wymagania dostosowywane są do możliwości dziecka, zaś Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne modyfikuje się w zależności od potrzeb ucznia i poziomu jego funkcjonowania w danym momencie.

Grupy integracyjne w Polsce miały być oparte na tzw. modelu hamburskim. W myśl tego modelu dzieci z niepełnosprawnościami włączane są do klas/grup w placówkach ogólnodostępnych²⁵⁰. Kwestie organizacji warunków kształcenia są otwarte. Omawiany model zakłada dążenie do zorganizowania w placówkach dużych przestrzeni pozwalających na wzajemne kontakty różnych grup uczniów i dających możliwość podejmowania działań z rozmaitych dziedzin jednocześnie. Sale lekcyjne według koncepcji hamburskiej winny być podzielone na poszczególne strefy, w których można oddać się konkretnym czynnościom. Powinny także być miejscem przyjaznym dla uczniów, zachęcać do zdobywania nowych wiadomości i umiejętności²⁵¹.

Poza organizacją przestrzeni twórcy modelu hamburskiego zwracali uwagę także na samo planowanie czasu pobytu dziecka w szkole. Opracowywany na początku roku szkolnego i niezmienny plan lekcji proponowali zastąpić

²⁵⁰ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s.91.

²⁵¹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 272–273.

elastycznym grafikiem, który pozwalałby na dostosowywanie pracy do możliwości uczniów (tj. dopuszcza się tzw. dni i godziny wolnej pracy).

Także sposób oceny osiągnięć uczniów według modelu habsburskiego znacząco odbiega od rozwiązań wykorzystywanych w tradycyjnej edukacji. Postulowano zrezygnowanie z ocen liczbowych na rzecz tzw. „świadectw sprawozdawczych”, w których zawarte są informacje dotyczące następujących aspektów funkcjonowania dziecka²⁵²:

- rozwój zaciekawienia danym przedmiotem,
- umiejętność opanowania określonych wiadomości,
- zakres przyswajanej wiedzy,
- umiejętności językowego wyrażania wiedzy o rzeczach,
- zdolność łączenia posiadanych informacji w nowe zależności,
- umiejętność myślenia abstrakcyjnego,
- tempo przyswajania i czas potrzebny na utrwalanie, wypracowywanie umiejętności,
- pamięć krótko- czy długotrwała,
- możliwość skupienia uwagi i koncentracji,
- staranność, wytrzymaność, samodzielność i umiejętność współpracy.

Takie podejście do zagadnienia daje szansę na to, by uniknąć porównywania dzieci między sobą. Pozwala na zwrócenie uwagi na sukcesy i trudności konkretnego dziecka, co później bezpośrednio przekłada się na możliwość lepszej indywidualizacji procesu kształcenia.

Wymienione wyżej wytyczne nie zostały jednak przeniesione bezpośrednio do naszych rodzimych placówek edukacyjnych. Danuta Apenel wymienia elementy, które w myśl modelu hamburskiego powinny być wprowadzone w polskiej szkole, aby edukacja integracyjna przyniosła pożądane rezultaty. Są to²⁵³:

- metody nauczania opierające się na współpracy dzieci i dorosłych,

²⁵² D. Apenel, *dz. cyt.*, s. 275, [za:] H. Wocken, *Trudne problemy integracji*.

²⁵³ Tamże, s. 276.

- nieskupianie się na deficytach dziecka, a na organizacji pracy grupy,
- opracowywanie programów nauczania dostosowanych do indywidualnych możliwości uczniów (tzw. wielopoziomowe programy nauczania),
- odpowiednie zorganizowanie przestrzeni szkolnej/przedszkolnej,
- szeroko zakrojona współpraca nauczycieli między sobą, z rodzicami i opiekunami dzieci, ze społecznością lokalną, różnego rodzaju instytucjami.

Jak wskazuje Andrzej Twardowski, edukacja integracyjna w Polsce jest scentralizowana, jej cechą charakterystyczną jest również arbitralność. Obowiązuje jeden model organizacji tegoż kształcenia, do którego muszą dostosować się wszystkie samorządy²⁵⁴.

3.2. Podstawy prawne kształcenia integracyjnego

Zapisy dotyczące zagadnienia związanego z edukacją obywateli zawarte zostały już w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Na mocy artykułu 70 Ustawy Zasadniczej „każdy ma prawo do nauki, władza zaś ma obowiązek umożliwić wszystkim (także osobom niepełnosprawnym) powszechny i równy dostęp do wykształcenia”²⁵⁵.

Opracowane na przestrzeni lat regulacje prawne wprowadziły szereg istotnych rozwiązań dotyczących kształcenia dzieci niepełnosprawnych (w tym kształcenia integracyjnego)²⁵⁶:

- dzieci niepełnosprawne mogą uczyć się we wszystkich typach szkół;
- rodzice uczniów z niepełnosprawnościami mają możliwość samodzielnego podjęcia decyzji dotyczącej typu szkoły i toku kształcenia swoich dzieci;

²⁵⁴ A. Twardowski, *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 16.

²⁵⁵ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej art. 70.

²⁵⁶ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 204–205.

- uczniom z deficytami przysługuje pomoc psychologiczno-pedagogiczna na terenie szkoły;
- proces kształcenia uczniów niepełnosprawnych ma charakter zindywidualizowany, realizują oni indywidualne programy nauczania oraz mają dostęp do zajęć rewalidacyjnych;
- szkoły integracyjne nie mają ustalonych obwodów szkolnych;
- placówki integracyjne wraz z oddziałami integracyjnymi dla dzieci młodszych prowadzone są przez gminę, zaś organem prowadzącym ponadgimnazjalne szkoły integracyjne i z oddziałami integracyjnymi jest powiat;
- dzieci niepełnosprawne mają możliwość darmowego dojazdu z domu do szkoły i ze szkoły do domu lub przysługuje im zwrot kosztów podróży w przypadku, gdy rodzice korzystają z własnego środka transportu bądź komunikacji miejskiej;
- dzieci niepełnosprawne otrzymują darmowe podręczniki szkolne i inne książki wykorzystywane podczas zajęć dydaktycznych.

Dziecko może zostać przyjęte do oddziału integracyjnego na wniosek bądź za zgodą rodziców, po okazaniu orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego²⁵⁷. Podstawowe zasady tworzenia placówek (w tym przedszkoli) integracyjnych do dnia dzisiejszego znaleźć można we wspomnianej wcześniej Ustawie o systemie oświaty z roku 1991²⁵⁸. Edukacja dzieci niepełnosprawnych w Polsce poza wspomnianą ustawą zbudowana została na szeregu kolejnych aktów prawnych.

Pierwszym, który warto przybliżyć, jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół²⁵⁹. Dokument ten wyjaśnia istotne kwestie

²⁵⁷ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Warszawa 2001, s. 37.

²⁵⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz 425).

²⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

związane z organizacyjną stroną kształcenia integracyjnego. W grupie/klasie integracyjnej zatrudniony jest dodatkowy nauczyciel – oligofrenopedagog wspomagający uczniów niepełnosprawnych oraz terapeuci prowadzący zajęcia rewalidacyjne; w szczególnych przypadkach w grupie może pracować również pomoc nauczyciela – osoba będąca pracownikiem niepedagogicznym. Omawiane rozporządzenie zakłada ponadto, iż dyrektor placówki, w której zorganizowane są oddziały integracyjne, powinien utworzyć zespoły problemowo-zadaniowe ds. integracji oraz zadbać o to, by w statucie szkoły i innych ważnych dokumentach znalazły się zapisy biorące pod uwagę potrzeby uczniów niepełnosprawnych²⁶⁰. Przedszkole czy szkoła, w których odbywa się kształcenie integracyjne, są zobowiązane także do: zapewnienia wychowankom możliwości realizacji wskazówek zawartych w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego, zadbania o dostosowanie przestrzeni do potrzeb dzieci niepełnosprawnych, zapewnienia im odpowiednich pomocy dydaktycznych, realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, zagwarantowania dostępu do potrzebnych dziecku zajęć specjalistycznych²⁶¹.

W 2008 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej powołało grupę ekspertów, która miała zająć się opracowaniem zmian w systemie oświaty, które ułatwiłyby integrację dzieci niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i z zaburzeniami zachowania w placówkach masowych i integracyjnych. W sposób szczególny specjaliści zwrócili uwagę na konieczność podjęcia następujących działań²⁶²:

- opracowanie sposobów wsparcia podejmowanych przez szkoły działań mających na celu integrowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

²⁶⁰Tamże.

²⁶¹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 207–208.

²⁶² Tamże, s. 285–286.

- zwrócenie większej uwagi na jakości kształcenia kadry pedagogicznej, jak najlepsze przygotowanie młodych nauczycieli do pracy w placówkach integracyjnych i włączających;
- organizowanie szkoleń dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych dla pedagogów i innych pracowników placówek;
- kontrolowanie współpracy przebiegającej pomiędzy oligofrenopedagogami, terapeutami a innymi nauczycielami pracującymi w grupach integracyjnych;
- organizowanie grup/klas o mniejszej liczbie wychowanków;
- nowa organizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach;
- zwrócenie uwagi na konieczność nawiązywania współpracy pomiędzy placówkami oświatowymi a organizacjami pozarządowymi, ochroną zdrowia, pomocą społeczną;
- szerzenie wiedzy na temat edukacji integracyjnej wśród nauczycieli, władz samorządowych, w środowisku lokalnym;
- praca skoncentrowana na dążeniu do zmian postaw członków społeczeństwa wobec osób niepełnosprawnych;
- lepsze finansowanie placówek edukacyjnych, w których uczą się wychowankowie z niepełnosprawnościami.

Żeby placówka mogła ubiegać się o status „integracyjnej”, powinna spełniać wymogi prawno-organizacyjne, do których należą²⁶³:

- wspólny program nauczania na wielu poziomach,
- opisowe lub opisowo-cyfrowe ocenianie,
- obecność pedagoga wspomagającego,
- dostępność innych specjalistów wspomagających wychowanków w procesie kształcenia i wychowania,
- dostosowane do potrzeb dzieci pomocy dydaktycznych, środków technicznych, sprzętu rehabilitacyjnego,

²⁶³ D. Apanel, *Model polskiej szkoły integracyjnej – wybrane zagadnienia*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, Seria Pedagogika, t. XVII, 2008, s. 236–237.

- odpowiednia organizacja przestrzeni klasowej, zgodna z potrzebami i możliwościami dzieci z niepełnosprawnościami,
- dodatkowe zajęcia, których celem jest integracja grupy,
- wykorzystywanie metod wspomagających proces wychowania i kształcenia,
- współpraca z rodziną oparta na relacji partnerskiej,
- szkolny zespół wspierający,
- zlikwidowanie barier architektonicznych,
- podejmowanie wspólnych działań z instytucjami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych,
- organizowanie oddziałów integracyjnych zgodnie z potrzebami środowiska lokalnego.

Do kolejnych aktów prawnych regulujących zagadnienia związane z organizacją i zasadami funkcjonowania edukacji integracyjnej należą:

1. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych²⁶⁴. Ustawodawca zawarł w nim szczegółowe informacje dotyczące wydawania orzeczeń o potrzebie kształcenia specjalnego – zasad składania wniosku, składu zespołu orzekającego. W myśl § 13 orzeczenie otrzymać mogą dzieci i uczniowie niepełnosprawni, niedostosowani społecznie bądź zagrożeni niedostosowaniem społecznym. W dokumencie muszą zostać zawarte następujące informacje: diagnoza funkcjonowania z uwzględnieniem mocnych stron, barier i ograniczeń, okres, na jaki zachodzi potrzeba kształcenia specjalnego, zalecane przez zespół warunki i formy wsparcia dziecka/ucznia, cele rozwojowe i terapeutyczne, które mają być realizowane podczas zajęć (w tym zajęć specjalistycznych – rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych, resocjalizacyjnych, udzielanych

²⁶⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017 r. poz. 1743 z późn. zm.).

w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej), możliwe formy kształcenia – poczynając od najkorzystniejszej dla dziecka, ewentualna informacja o konieczności realizowania przez wychowanka wybranych zajęć w grupie liczącej do 5 osób, działania ukierunkowane na poprawę funkcjonowania uczniami, działania wspierające jego rodziców/prawnych opiekunów, sprzęt i środki dydaktyczne, jakie powinny być wykorzystywane w pracy z wychowankiem, sposoby oceny efektów podejmowanych działań²⁶⁵.

2. Omawiana tematyka poruszona została również w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe²⁶⁶. Znalazły się w niej bardziej szczegółowe informacje dotyczące organizacji procesu kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami. Artykuł 1 stanowi, iż system oświaty zapewnia: „realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju”²⁶⁷. Ponadto zawiera on zapisy gwarantujące: „dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej”²⁶⁸, „możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną, niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami”²⁶⁹, „opiekę nad uczniami niepełnosprawnymi przez umożliwianie realizowania zindywidualizowanego procesu kształcenia, form i programów nauczania oraz zajęć rewalidacyjnych”²⁷⁰.
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy

²⁶⁵ Tamże.

²⁶⁶ Ustawa dnia 14 grudnia 2016 r.– Prawo oświatowe (Dz. U 2017 poz. 59).

²⁶⁷ Tamże, Art. 1, pkt. 1.

²⁶⁸ Tamże, Art. 1, pkt. 5.

²⁶⁹ Tamże, Art. 1, pkt. 6.

²⁷⁰ Tamże, Art. 1, pkt. 7.

psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach przedszkolach i placówkach²⁷¹ stanowi, iż placówki edukacyjne mają obowiązek udzielania pomocy wychowankom z trudnościami, w szczególności dzieciom niepełnosprawnym oraz ich rodzicom. Zgodnie z niniejszym dokumentem nauczyciele, wychowawcy i specjaliści mają za zadanie rozpoznać potrzeby i możliwości ucznia, a także jego mocne strony, wskazać przyczyny niepowodzeń wychowanka, podejmować działania nastawione na wspieranie ucznia i poprawę jego funkcjonowania, ściśle współpracować z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Ponadto w rozporządzeniu szczegółowo opisano formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej i zasady, na jakich przysługują one wychowankom szkół i przedszkoli, sposób organizacji zajęć, zadania poszczególnych specjalistów²⁷².

4. Ponadto bardzo wiele informacji praktycznych dotyczących organizowania kształcenia integracyjnego zawarte zostało w jednym z kluczowych rozporządzeń poruszających omawianą tematykę, tj. w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym²⁷³. Zgodnie z rozporządzeniem placówki powinny zagwarantować dzieciom niepełnosprawnym i niedostosowanym społecznie²⁷⁴:
 - możliwość realizacji zaleceń specjalistów zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;

²⁷¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach przedszkolach i placówkach (Dz. U. 2017, poz. 1591 z późn. zm.).

²⁷² Tamże.

²⁷³ Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. 2017, poz. 1578 z późn. zm.).

²⁷⁴ Tamże.

- odpowiednie, zgodnie z potrzebami i możliwościami warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne;
- zajęcia ze specjalistami;
- zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne – zgodnie z potrzebami;
- integrację, wsparcie w nawiązywaniu relacji dzieci lub uczniów z niepełnosprawnościami ze zdrowymi rówieśnikami,
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Dokument przedstawia również szczegółowo zasady pracy z uczniami z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, tzn. zagadnienia związane m.in. z indywidualnymi programami edukacyjno-terapeutycznymi, które opracowuje się oddzielnie dla każdego z niepełnosprawnych wychowanków, dokonywaną okresowo wielospecjalistyczną oceną poziomu funkcjonowania ucznia, wsparciem i współpracą z rodzicami, organizacją zajęć rewalidacyjnych²⁷⁵.

5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych²⁷⁶ gwarantuje uczniowi niepełnosprawnemu możliwość wydłużenia okresu nauki w szkole podstawowej na każdym etapie edukacyjnym (1 rok na I etapie edukacyjnym, 2 lata na II etapie edukacyjnym) oraz w szkole ponadpodstawowej o 1 rok. Nie jest to równoznaczne z powtarzaniem klasy. Takie rozwiązanie daje dziecku szansę na lepsze opanowanie materiału, utrwalenie umiejętności, pokonanie trudności. Decyzję o wydłużeniu etapu edukacyjnego podejmuje się uchwałą rady pedagogicznej, po uzgodnieniu jej z rodzicami dziecka i na podstawie opinii zespołu specjalistów pracujących z dzieckiem. Ponadto dyrektor zobowiązany jest do umieszczenia

²⁷⁵ Tamże.

²⁷⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych (Dz. U. 2019, poz. 639 z późn. zm.).

w szkolnym planie nauczania godzin rewalidacyjnych, z których korzystają dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego zgodnie z zaleceniami poradni²⁷⁷. Od 1 września 2023 r. uczniowie z niepełnosprawnościami uczęszczający do szkół ponadpodstawowych mogą mieć wydłużony okres edukacji o 2 lata. Dotyczy to jednak tylko tych uczniów, którzy na I lub II etapie edukacyjnym w szkole podstawowej nie skorzystali z możliwości przedłużenia nauki. Szkoła ponadpodstawowa musi być jednak ukończona przez takich uczniów do końca roku szkolnego, w tym roku kalendarzowym, w którym kończą oni 24 lata²⁷⁸.

6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli²⁷⁹. Określa, iż liczba dzieci w oddziale integracyjnym może wynosić maksymalnie 20, w tym 5 uczniów z niepełnosprawnościami. W wyjątkowym przypadku, kiedy wychowanek danej grupy uzyska orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego w trakcie trwania roku szkolnego, liczba ta może zostać zwiększona za zgodą organu prowadzącego i po konsultacji z rodzicami. Doboru dzieci do oddziałów integracyjnych dokonuje dyrektor²⁸⁰.

Funkcjonujące do końca 2023 r. Ministerstwo Edukacji i Nauki dążyło do zwiększenia uczniom z niepełnosprawnościami możliwości kształcenia w placówkach wraz ze zdrowymi rówieśnikami. W latach 2017–2019 podjęto prace związane z przygotowaniem dokumentu *Model Edukacji dla Wszystkich* mającego być częścią zmian prowadzących do opracowania nowej organizacji

²⁷⁷ Tamże.

²⁷⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2023 r. poz. 1633).

²⁷⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2019 r. poz. 502.).

²⁸⁰ Tamże.

kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w naszym kraju²⁸¹. Konieczność wprowadzenia reform, zdaniem ministerstwa, wynikało z faktu, że coraz więcej dzieci otrzymuje orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Niezbędne wydawało się zatem skoordynowanie działań różnych resortów tak, by uczniowie ci mieli zapewnioną pomoc na każdym etapie nauki oraz byli należycie przygotowani, jeśli będzie to możliwe, do podjęcia pracy po zakończeniu edukacji.

Dnia 24 lutego 2021 r. odbyła się ważna konferencja „Edukacja dla Wszystkich”. Członkowie kierownictwa Ministerstwa Edukacji i Nauki poinformowali na niej o planowanych przekształceniach i odnieśli się do krążących w środowisku niesprawdzonych informacji na temat zmian, które miałyby być wprowadzone. Przekazano, iż²⁸²:

- nie ma planów likwidacji poradni psychologiczno-pedagogicznych,
- szkoły specjalne nie będą zamykane,
- rola poradni i szkół specjalnych ma zostać zwiększona, położony zostanie duży nacisk na kompleksową pomoc uczniom z niepełnosprawnościami i ich rodzinom,
- określone zostaną standardy zatrudnienia w placówkach: pedagoga specjalnego, logopedy, psychologa i doradcy zawodowego,
- od 2021 r. pilotażową działalność przy 16 szkołach specjalnych rozpocząć miały Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej.

Do zadań Specjalistycznych Centrów Wspierania Edukacji Włączającej miałyby należeć²⁸³:

- wspieranie szkół w organizacji edukacji włączającej,

²⁸¹ Model Edukacji dla wszystkich – Ministerstwo Edukacji i Nauki - Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp 12.05.2023].

²⁸² Edukacja dla wszystkich – konferencja z udziałem członków kierownictwa MEiN, Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp 12.05.2023].

²⁸³ Edukacja dla wszystkich – konferencja z udziałem członków kierownictwa MEiN, Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp 12.05.2023] – prezentacja z konferencji.

- prowadzenie szkoleń i doradztwa dla nauczycieli i rodziców,
- prowadzenie specjalistycznych zajęć z dziećmi,
- wsparcie w pozyskiwaniu podręczników, materiałów edukacyjnych, sprzętów potrzebnych uczniom z niepełnosprawnościami.

W ramach wprowadzania w życie omawianych przekształceń od 1 września 2022 r. w przedszkolach oraz szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych pojawiło się nowe stanowisko pedagoga specjalnego mającego wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami²⁸⁴.

3.3. Edukacyjna integracja – zasady organizacji

W Polsce obecnie edukacja integracyjna jest organizowana w oparciu o przedszkole/szkołę ogólnodostępną, do których po spełnieniu przez placówkę określonych warunków przyjmowani są uczniowie niepełnosprawni. Zenon Gajdzica zauważa, iż sytuacja w naszym kraju wygląda nieco inaczej niż w innych państwach europejskich, gdzie bazą do budowania integracji bywają również placówki specjalne²⁸⁵.

Uczniowie niepełnosprawni włączani są instytucjonalnie do oddziałów ogólnodostępnych, które tym samym zostają przekształcone w oddziały integracyjne. Wychowankowie z deficytami najczęściej uczestniczą we wszystkich zajęciach wraz z ich zdrowymi rówieśnikami. W wyjątkowych przypadkach istnieje możliwość ograniczenia integracji i wyłączenia ucznia niepełnosprawnego z określonego typu zajęć²⁸⁶.

W Polsce orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane są przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, natomiast ostateczną decyzję dotyczącą

²⁸⁴ Nowe stanowisko w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych – pedagog specjalny. Kto może nim zostać? – Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp 12.05.2023].

²⁸⁵ Z. Gajdzica, *dz. cyt.*, s. 91.

²⁸⁶ Tamże, s. 91.

wyboru miejsca, w którym dziecko będzie pobierało naukę, podejmują rodzice²⁸⁷. W grupie dzieci/uczniów, którzy mogą na podstawie orzeczenia zostać objęci kształceniem specjalnym, są osoby niepełnosprawne pozostające w normie intelektualnej (np. z niepełnosprawnością ruchową, niedosłuchem, niewidomi) oraz wychowankowie z niepełnosprawnością intelektualną, sprzężoną czy też autyzmem²⁸⁸.

Klasy i grupy integracyjne mogą liczyć od 15 do 20 dzieci, w tym maksymalnie 5 wychowanków niepełnosprawnych z różnym rodzajem i stopniem niepełnosprawności²⁸⁹. Istotne jest, by dzieci te zamieszkiwały w bliskim otoczeniu placówki, co wpływa na zwiększenie możliwości integracji również ze społecznością lokalną²⁹⁰.

Dla ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powoływany jest w placówce zespół nauczycieli i specjalistów. Do zadań zespołu należą: analiza potrzeb i możliwości ucznia oraz ustalenie sfer, w których wymaga on specjalistycznego wsparcia, podjęcie decyzji (również w oparciu o orzeczenie lub opinię) w sprawie form, sposobów oraz czasu, w jakim udzielana będzie dziecku pomoc specjalistów. O ustaleniach zespołu rodzice ucznia powinni być poinformowani w sposób pisemny. Ponadto dla każdego dziecka posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego konieczne jest opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, a także planu działań wspierających²⁹¹.

Indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowuje się na okres, na jaki zostało wydane orzeczenie (najczęściej jest to etap edukacyjny). Zespół nauczycieli i specjalistów zobowiązany jest do utworzenia programu

²⁸⁷ Tamże, s. 91.

²⁸⁸ J. Kwapisz, *Kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 1, s. 4.

²⁸⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 roku w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, Nr 61, poz. 624 z późn. zm.).

²⁹⁰ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 224.

²⁹¹ Tamże, s. 222.

do 30 września roku szkolnego bądź w terminie 30 dni od dostarczenia przez rodzica do placówki orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego²⁹².

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny określa²⁹³:

- 1) zakres i sposób dostosowania programu nauczania oraz wymagań edukacyjnych do możliwości dziecka lub ucznia, rodzaje stosowanych metod i form pracy;
- 2) opis wspólnych działań podejmowanych przez nauczycieli i specjalistów, wychowawców prowadzących zajęcia, pracujących z uczniem, których głównym celem jest poprawa funkcjonowania ucznia. W zależności od indywidualnych potrzeb należy skoncentrować się na stworzeniu uczniowi możliwości komunikacji z otoczeniem – również przy wykorzystaniu wspomagających i alternatywnych metod komunikacji (AAC), oraz wspieraniu i wzmacnianiu jego uczestnictwa w życiu przedszkolnym lub szkolnym.

Uczeń niepełnosprawny powinien być objęty działaniami o charakterze rewalidacyjnym, uczeń niedostosowany społecznie – działaniami o charakterze resocjalizacyjnym, uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym natomiast działaniami o charakterze socjoterapeutycznym;

- 3) formy, okres oraz wymiar godzin udzielania dziecku lub uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- 4) działania mające na celu zapewnienie wsparcia rodzicom dziecka lub ucznia oraz, jeśli zachodzi taka potrzeba, zakres współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi,

²⁹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017r., poz. 1578 z późn. zm.).

²⁹³ Tamże.

placówkami doskonalenia nauczycieli, organizacjami pozarządowymi, innymi instytucjami oraz podmiotami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży, specjalnymi ośrodkami szkolno-wychowawczymi, młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi i młodzieżowymi ośrodkami socjoterapii;

5) zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne zajęcia, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby i możliwości ucznia, zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów klas VII, VIII szkoły podstawowej, branżowej szkoły I stopnia, liceum ogólnokształcącego i technikum, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

6) opis proponowanego zakresu współpracy nauczycieli i specjalistów, wychowawców grup wychowawczych z rodzicami ucznia;

7) informacje dotyczące rodzaju i sposób dostosowania warunków organizacji kształcenia do niepełnosprawności ucznia, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwość wykorzystywania technologii wspomagających to kształcenie;

8) wskazanie wybranych zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych, które są realizowane indywidualnie z uczniem lub w grupie liczącej do 5 uczniów – jeśli jest taka potrzeba.

Zespół nauczycieli i specjalistów koordynujących pracę z dzieckiem niepełnosprawnym spotyka się w miarę potrzeb, nie rzadziej jednak niż dwa razy w ciągu roku szkolnego i dokonuje wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Na każdym z takich spotkań wypełniana i dołączana do dokumentacji dziecka jest karta indywidualnych potrzeb ucznia²⁹⁴. Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia w myśl przepisów zawierać powinna przede wszystkim: informacje na temat indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wychowanka, jego mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień; zakres i rodzaj pomocy udzielanej ze strony kadry pedagogicznej, przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności

²⁹⁴D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 223.

w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu placówki, a w przypadku dziecka przebywającego w grupie liczącej 5 uczniów opis trudności, które utrudniają mu lub uniemożliwiają wspólną pracę z dziećmi w klasie czy oddziale przedszkolnym, efekty działań podejmowanych w celu pokonania tychże trudności²⁹⁵.

W oddziale integracyjnym zatrudnionych jest dwóch nauczycieli – nauczyciel wiodący oraz wspomagający²⁹⁶. Nauczyciel grupy realizuje wybrany przez siebie program edukacyjny, zamieszcza w nim tylko dodatkowe uwagi bądź – jeśli to konieczne – obniża wymagania i dostosowuje treści oraz metody do niepełnosprawnych uczniów. Istnieje również możliwość stworzenia przez nauczyciela autorskiego programu nauczania dostosowanego dla konkretnego dziecka. Każde dziecko z niepełnosprawnością powinno ponadto posiadać wspomniany indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny opracowany na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, opinii specjalistów, diagnozy umiejętności przeprowadzonej przez nauczyciela na początku roku szkolnego i wywiadu z rodzicami²⁹⁷. Do zadań nauczyciela prowadzącego należy realizacja programu nauczania, zaś nauczyciel wspomagający wspiera uczniów niepełnosprawnych oraz pomaga w dostosowywaniu treści realizowanych w klasie do ich możliwości²⁹⁸. Oligofrenopedagodzy – pedagogzy specjaliści w placówkach integracyjnych bądź z oddziałami integracyjnymi współorganizują proces kształcenia, biorąc pod uwagę zapisy zawarte w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Dodatkowo w oddziale zatrudniona może być także pomoc nauczyciela²⁹⁹.

²⁹⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, § 6, pkt. 10. (Dz. U. z 2017r., poz. 1578 z późn. zm.).

²⁹⁶ E. Materka, *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 7, s. 7.

²⁹⁷ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 227–228.

²⁹⁸ Tamże, s. 227.

²⁹⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,

Uczniowie niepełnosprawni uczęszczający do oddziałów integracyjnych realizują treści programowe wraz z resztą klasy. Kluczowe jest jednak, aby – jak wyżej wspomniano – metody i formy pracy dostosowane były do indywidualnych możliwości³⁰⁰. Do metod często wykorzystywanych podczas pracy w grupach integracyjnych zaliczane są: metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz, metoda kinezylogii edukacyjnej Paula Dennisona, metoda ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne czy muzykoterapia³⁰¹.

Wszystkie dzieci uczą się z takich samych podręczników. W przypadku gdy część podręczników może okazać się dla ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego zbyt trudna, nauczyciel może zrezygnować z korzystania z nich i zaproponować dziecku karty pracy/materiały przygotowane specjalnie dla niego³⁰².

Wymagania stawiane uczniom z niepełnosprawnościami muszą być zgodne z ich realnymi możliwościami. Jak pisze Ewa Materka, uczniowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego powinni być oceniani w trzech wymiarach³⁰³:

- „ocenie w zakresie danej funkcji, wiedzy lub umiejętności,
- porównywanie osiągniętych przez dziecko efektów z wynikami adekwatnej grupy odniesienia pod względem rodzaju dysfunkcji,
- porównywanie z wynikami zdrowych rówieśników”³⁰⁴.

Uczniowie niepełnosprawni, którzy realizują ten sam program, jak ich zdrowi rówieśnicy, również podlegają egzaminom organizowanym po ukończeniu określonego okresu nauki. Mają jednak możliwość skorzystania z ułatwień organizacyjnych, takich jak np. wydłużenie czasu pracy³⁰⁵.

niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017r., poz. 1578 z późn. zm.).

³⁰⁰ E. Materka, *dz. cyt.* s. 9.

³⁰¹ A. Apanel, *dz. cyt.*, s. 228.

³⁰² Tamże, s. 212–213.

³⁰³ E. Materka, *dz. cyt.*, s. 10.

³⁰⁴ Tamże, s. 10.

³⁰⁵ Tamże, s. 10.

Dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego zgodnie z literą prawą uczestniczą także w zajęciach rewalidacyjnych nastawionych na niwelowanie różnego rodzaju deficytów.

W programach zajęć rewalidacyjnych szczególny nacisk powinien być kładziony na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. W przypadku uczniów niewidomych – naukę systemu Braille’a, wprowadzenie alternatywnych metod komunikacji; w przypadku uczniów niepełnosprawnych niemówiących bądź z zaburzeniami mowy – wprowadzenie języka migowego, komunikacji wspomagającej lub alternatywnej; u wychowanków z autyzmem zwrócenie szczególnej uwagi na rozwijanie umiejętności społecznych – w tym komunikacyjnych³⁰⁶:

Anna Florek podkreśla, że aby zajęcia prowadzone przez specjalistów były bardziej wartościowe, warto poza indywidualną pracą w gabinecie skupić się na wspomaganie integracji dziecka w środowisku szkolnym/przedszkolnym. Poza nauczycielami także terapeuci powinni wspierać dziecko w różnych sytuacjach życia codziennego, analizować jego trudności i mocne strony, co bezpośrednio przekłada się na jego funkcjonowanie i wyznacza kierunek dalszych działań³⁰⁷.

Specjaliści zaznaczają także, iż by proces edukacyjny w grupie integracyjnej przebiegał sprawnie i bez zakłóceń, istotne jest, by nauczyciele starali się konstruować zajęcia zgodnie z ramowym planem³⁰⁸:

- zajęcia wstępne – integracyjne,
- zajęcia właściwe – zajęcia dydaktyczne,
- zajęcia końcowe – podsumowanie dnia.

³⁰⁶Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017r., poz. 1578 z późn. zm.).

³⁰⁷ A. Florek, *Integracja w przedszkolu*, Bliżej przedszkola, 11.206/2018, s. 19.

³⁰⁸ Tamże, s. 229.

Bardzo ważne jest, by szkoła bądź przedszkole integracyjne zadbały o zniesienie barier architektonicznych w budynku i postarały się dostosować przestrzeń do potrzeb dzieci z różnymi niepełnosprawnościami. Jadwiga Bogucka i Małgorzata Kościelska wymieniają następujące elementy niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania placówki integracyjnej³⁰⁹:

- podjazdy,
- winda,
- drzwi odpowiedniej szerokości,
- dobrze wyposażone gabinety specjalistyczne.

W klasie/sali, w której przebywają dzieci niepełnosprawne, powinny być spełnione następujące warunki³¹⁰:

- odpowiednia wysokość stolików, tablic,
- zapewnienie potrzebnych pomocy technicznych,
- właściwie zorganizowana przestrzeń w sali – kąciaki do odpoczynku, pracy indywidualnej,
- dostosowanie łazienki do potrzeb osób niepełnosprawnych³¹¹.

Ewa Materka porusza także ważny element, mający duży wpływ na powodzenie integracji lub jego brak, tj. współpracę placówki z rodzicami. Wszystkie działania podejmowane przez placówkę wymagają zgody rodziców, bądź prawnych opiekunów dziecka. Nauczyciele zobowiązani są do współpracy z rodzicami, ponieważ działania podejmowane równoległe w przedszkolu/szkole, i w domu przynoszą dużo bardziej zadowalające rezultaty³¹². Podobnie Anna Florek uznaje rodziców za najważniejsze ogniwo zespołu pracującego z dzieckiem, podkreśla ogromną wartość dobrze zorganizowanej współpracy opartej na zaufaniu, wzajemnej wymianie informacji o dziecku, wspólnym poszukiwaniu rozwiązań pojawiających się problemów³¹³.

³⁰⁹ J. Bogucka, M. Kościelska, *dz. cyt.*, s. 38.

³¹⁰ D. Apanel, *Model polskiej szkoły...*, s. 238.

³¹¹ *Dom bez barier*, „Integracja”, lipiec-sierpień 2001, s. 11.

³¹² E. Materka, *dz. cyt.*, s. 12.

³¹³ A. Florek, *dz. cyt.*, s. 20.

Podsumowując, należy zauważyć, iż idea edukacji integracyjnej od lat 90. XX wieku intensywnie rozwija się na gruncie polskim. W ustawodawstwie opisane zostały szczegółowo zasady tworzenia, funkcjonowania klas/oddziałów integracyjnych oraz organizacji procesu kształcenia.

Każde dziecko mające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego może uczęszczać do oddziału integracyjnego. Ostateczną decyzję co do miejsca kształcenia dziecka podejmują jego rodzice. Placówka ma obowiązek realizować zalecenia zawarte w orzeczeniu. Dla dzieci z niepełnosprawnościami zespół nauczycieli i specjalistów opracowuje indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny dostosowany do jego aktualnych potrzeb. Szkoła bądź przedszkole mają zapewniać dziecku z deficytami możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności z uwzględnieniem jego poziomu funkcjonowania, wykorzystaniem specjalistycznych metod i narzędzi. Wychowankowie z deficytami mogą korzystać ze wsparcia nauczyciela wspomagającego oraz specjalistów prowadzących zajęcia terapeutyczne. Ponadto placówki integracyjne mają za zadanie dbać o włączanie dzieci z niepełnosprawnościami w życie społeczności szkolnej/przedszkolnej, pomagają w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami.

Odpowiednio zorganizowane kształcenie integracyjne daje wychowankom z trudnościami możliwość wzrastania, rozwijania się wśród zdrowych rówieśników, przyczynia się także do budowania w przyszłości otwartego, tolerancyjnego i nowoczesnego społeczeństwa.

ROZDZIAŁ 4. Wybrane modele kształcenia integracyjnego na świecie

Koncepcja odchodzenia od segregacyjnego modelu edukacji na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci stawała się coraz bardziej popularna w wielu krajach na świecie. Pojawiło się przekonanie, że kształcenie specjalne powinno być tym rozwiązaniem, z którego korzystać będą tylko dzieci niebędące w stanie funkcjonować w szkole masowej wśród rówieśników. Dla pozostałych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi za najbardziej korzystne uznano wprowadzanie ich do środowiska dzieci zdrowych. Kształcenie integracyjne czy też edukacja włączająca rozwijała się w każdym z krajów na tle polityki oświatowej, która podlega następującym uwarunkowaniom³¹⁴:

- ekonomicznym,
- historyczno-narodowym,
- demograficznym,
- ustrojowo-politycznym,
- społecznym.

W krajach Unii Europejskiej wyróżnić możemy trzy rodzaje systemów kształcenia specjalnego³¹⁵:

- jednokierunkowy – cała edukacja działa w ramach jednego systemu,
- dwusieczkowy – obok szkół integracyjnych działają również szkoły specjalne,
- wielosieczkowy – oparty na wzajemnej, ścisłej współpracy pomiędzy placówkami masowymi i specjalnymi.

Do rozwiązań najczęściej wybieranych należą³¹⁶:

- a) włączający system edukacji – zakładający odchodzenie od szkolnictwa specjalnego i dążenie do organizowania w szkołach masowych

³¹⁴ D. Dziewulak, *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997, s. 12–18.

³¹⁵ A. Zamkowska, *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, s. 25.

³¹⁶ Tamże, s. 25–26.

możliwie jak najlepszych warunków, tak by mogła się w nich kształcić i rozwijać jak największa część dzieci niepełnosprawnych. Przykładem kraju, gdzie zdecydowano się na włączający system edukacji, jest Anglia;

- b) integracja edukacyjna – system mający swoje korzenie w strategii szkoły alternatywnej, tj. „szkoły dla wszystkich”. Dzieci niepełnosprawne uczęszczają do klas integracyjnych organizowanych w szkołach masowych. Omawiany model kształcenia wprowadzony został w Niemczech, Austrii, Francji oraz Polsce,
- c) nauczanie we wspólnym nurcie – związane jest z koncepcją pełnej normalizacji zarówno w aspekcie wychowania, jak i kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Dzieci niepełnosprawne uczą się w szkołach masowych na takich samych zasadach jak ich zdrowi rówieśnicy. To co różni nauczanie we wspólnym nurcie od włączającego systemu edukacji, to poprzedzenie podjęcia przez dziecko nauki szkolnej działaniami mającymi na celu wyrównywanie deficytów i jego jak największe usprawnienie.

Jan Łysek proponuje własny podział państw europejskich ze względu na podejście do edukacji integracyjnej osób z niepełnosprawnościami³¹⁷:

1. Państwa, w których w dalszym ciągu edukacja segregacyjna jest popularna, a kształcenie integracyjne rozwija się stopniowo – Niemcy, Holandia, Belgia, Francja, Luksemburg.
2. Kraje, w których większość uczniów z niepełnosprawnościami pobiera naukę w placówkach ogólnodostępnych, edukacja integracyjna rozwija się dosyć szybko – Hiszpania, Grecja, Austria, Portugalia, Irlandia.
3. Państwa, w których kształcenie integracyjne jest bardzo popularne i opiera się na wieloletnich tradycjach i doświadczeniach – Włochy, Szwecja, Dania, Finlandia, Wielka Brytania, Norwegia.

³¹⁷ J. Łysek, *Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i szkoła”, 2002, 1–2(14–15), s. 11.

4.1. System integracyjny w Hiszpanii

Hiszpania jest krajem, w którym system kształcenia integracyjnego wprowadzany był stopniowo. W 1970 r. dla dzieci niepełnosprawnych pojawiła się możliwość pobierania nauki w szkołach masowych, utworzony został Narodowy Instytut Kształcenia Specjalnego odpowiedzialny za opracowanie Narodowego Planu Kształcenia Specjalnego. Wspomniany plan miał na celu wprowadzenie integracji na poziomie przedszkolnym, dokonanie podziału na uczniów niepełnosprawnych – uczących się w placówkach specjalnych, i uczniów z trudnościami w uczeniu się – mających możliwość nauki w szkole masowej. Narodowy Plan Kształcenia Specjalnego opierał się na czterech głównych zasadach³¹⁸:

- normalizacji świadczeń – dążeniu do zapewnienia dostępu osobom niepełnosprawnym do usług i środków, z których korzystają zdrowi członkowie społeczeństwa;
- integracji szkolnej – dążeniu do zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym możliwości uzyskania wykształcenia w ramach systemu edukacji i zagwarantowania kryteriów integracji dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości;
- podziału na sektory służb, które działają na rzecz kształcenia;
- indywidualizacji nauczania.

Za rzeczywistą datę dającą początek rozwojowi procesu integracji edukacyjnej przyjmuje się rok 1985 i wydany wówczas akt Ministerstwa Edukacji i Nauki. Traktował on o konieczności odchodzenia od kształcenia segregacyjnego i reorganizacji działalności hiszpańskich szkół, tak by zapewnić w nich możliwość przekazywania wiedzy i niesienia koniecznej pomocy dzieciom z deficytami. Pierwszymi regionami, które wprowadziły w życie proponowane rozwiązania,

³¹⁸ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 132–133.

były Katalonia i Kraj Basków. Zaś za obszar, na którym integracja wprowadzana była najwolniej, została uznana Galicja³¹⁹.

Nie wszystkie hiszpańskie placówki oświatowe włączyły się w równym stopniu w działania związane z wprowadzaniem edukacji integracyjnej. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż początkowo kształcenie integracyjne traktowano jako swojego rodzaju eksperyment. Jednak już latach 1985–1986 aż 300 szkół zgłosiło chęć wzięcia udziału w projekcie, z czego niezbędne wymagania – dotyczące przygotowania kadry i zaplecza dydaktycznego – spełniła ponad połowa³²⁰.

Włączające się w projekt placówki i administracja musiały wypełnić następujące warunki³²¹:

- uzyskanie aprobaty nauczycieli i rodziców;
- rozpoczęcie wprowadzania integracji od dwóch uczniów na etapie przedszkolnym i w pierwszej klasie szkoły podstawowej;
- zmniejszenie liczby dzieci w klasach (od 20 do 25 uczniów);
- w pierwszym roku działania integracji zapewnienie dzieciom ze specjalnymi potrzebami dwóch nauczycieli wspierających, a w ciągu kolejnych 4 lat kolejnego nauczyciela wspierającego i logopedy,
- przesłanie do placówki zaadaptowanych materiałów;
- zorganizowanie nauczycielom specjalistycznych kursów doszkalających;
- zapewnienie wsparcia szkołom ze strony zespołu psychopedagogicznego;
- zapewnienie nauczycielom etatów minimum przez 3 lata od wprowadzenia omawianego projektu;
- zadbanie o zniesienie barier architektonicznych w placówkach.

Ponadto pozostałe wytyczne dotyczące organizacji kształcenia integracyjnego zawierał specjalnie przygotowany dekret, w myśl którego zakładano³²²:

³¹⁹ Tamże, s. 134.

³²⁰ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 13.

³²¹ Tamże, s. 134–135.

³²² B. Gągorowski, W. Walkowska, *Założenia i bariery kształcenia integracyjnego*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2014, 18/1, s. 115.

- konieczność utworzenia zespołów specjalistów złożonych z pedagoga, psychologa, logopedy, pracownika socjalnego, którzy mieli zajmować się potrzebami uczniów z niepełnosprawnościami;
- zapewnienie możliwości kształcenia integracyjnego już na poziomie przedszkola;
- opracowanie programu szkolnego dostosowanego do potrzeb i możliwości uczniów z niepełnosprawnościami;
- powołanie do życia w roku 1986 Narodowego Centrum Zasobów odpowiedzialnego za opracowywanie, kontrolowanie wprowadzania w życie rozwiązań proponowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki;
- powołanie zespołów psychopedagogicznych;
- przygotowanie szkół specjalnych do przyjęcia uczniów z głębszymi niepełnosprawnościami, podjęcia współpracy z placówkami ogólnodostępnymi otwierającymi swoje drzwi dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;
- dołączenie przedmiotu edukacja specjalna do programu studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela;
- zorganizowanie kampanii edukacyjnej mającej za zadanie przybliżyć społeczeństwu zagadnienie edukacji integracyjnej.

Po kilku latach funkcjonowania systemu integracji przeprowadzono badania wśród początkowo negatywnie nastawionych do tego pomysłu nauczycieli i na podstawie zebranych opinii opracowano politykę integracyjną składającą się z ośmiu punktów:

1. Uznanie wczesnej interwencji jako punktu wyjścia do późniejszej integracji.
2. Zarządzenie, by szkołą integracyjną stała się każda szkoła podstawowa (przy odpowiedniej pomocy ze strony państwa).
3. Zwrócenie uwagi na konieczność rozbudowania grup wsparcia.
4. Zapewnienie nauczycielom kształcenia w zakresie integracji.

5. Powołanie Krajowego Centrum Metodycznego mającego za zadanie przeprowadzanie badań, zajmowanie się koordynowaniem współpracy w zakresie integracji, dostarczaniem informacji, potrzebnych materiałów, organizacją szkoleń.
6. Zapewnienie dodatkowych środków szkołom specjalnym.
7. Działania skupione na zmianie postaw pracowników szkół oraz ogółu społeczeństwa wobec idei integracji.
8. Zapewnienie nauczycielom z niepełnosprawnościami możliwości podjęcia pracy w placówkach publicznych³²³.

Ponadto zdecydowano o zmniejszeniu do 20 liczby dzieci pobierających naukę w oddziałach integracyjnych. W szkołach masowych stworzono klasy specjalne, dzięki czemu dzieci niepełnosprawne mogły przebywać ze zdrowymi rówieśnikami w wymiarze godzin dostosowanym do ich potrzeb oraz możliwości. Oligofrenopedagog – nauczyciel wspomagający miał koordynować współpracę pomiędzy nauczycielami i uczniami a zewnętrznymi zespołami wielodyscyplinarnymi³²⁴.

W roku 1990 wprowadzony został akt prawny – LOGSE, w którym jeden z rozdziałów w całości poświęcono tematyce związanej z kształceniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Akt ten zakładał wprowadzenie w Hiszpanii jednolitego systemu edukacyjnego dla wszystkich uczniów. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mieli realizować program edukacyjny w nawiązaniu do zasad integracji i normalizacji, zaś zespół specjalistów z różnych dziedzin zająć się miał określeniem ich potrzeb i dokonywaniem oceny podejmowanych działań³²⁵.

W roku 1995 obowiązkiem wszystkich placówek oświatowych w Hiszpanii (począwszy od przedszkoli, skończywszy na uniwersytetach), które były

³²³ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 136–137.

³²⁴ B. Gągorowski, W. Walkowska, *dz. cyt.*, s. 116.

³²⁵ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 137–138.

finansowane ze środków budżetu państwa, było zagwarantowanie możliwości pobierania nauki wszystkim uczniom z deficytami³²⁶.

Obecnie wychowankowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w zdecydowanej większości uczęszczają do przedszkoli razem ze swoimi zdrowymi rówieśnikami, zaś w klasach integracyjnych w Hiszpanii uczą się grupy dzieci z podobnymi niepełnosprawnościami³²⁷.

W Hiszpanii opracowano również specjalne rozwiązanie dla uczniów, tzw. Programy Gwarantowane Społecznie (PGS). W ramach tychże programów młodzież ma możliwość kształcenia zawodowego, ich poziom jest jednak niższy od poziomu szkoły średniej. Co ciekawe, przeciwnicy podkreślają, że wprowadzanie rozwiązań takich jak PGS może nieść za sobą ryzyko ponownego zwrócenia się w kierunku kształcenia segregacyjnego³²⁸.

Warto również zwrócić uwagę na rozwiązania związane z kształceniem dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jakie proponuje region Katalonia, któremu Marzena Zaorska poświęca znaczną część swojego artykułu dotyczącego systemu edukacji dzieci i młodzieży w Hiszpanii³²⁹. W placówkach edukacyjnych w tymże regionie zatrudnieni są pedagodzy specjaliści, nauczyciele mający za zadanie wspierać wychowanków z trudnościami. Ponadto powołane zostały specjalne centra wsparcia dla uczniów z określonego rodzaju niepełnosprawnościami oraz ich rodziców. Centra wspierają również szkoły przyjmujące w swoje progi uczniów z deficytami, prowadzą na szeroką skalę poradnictwo dla nauczycieli.

³²⁶ B. Gągorowski, W. Walkowska, *dz. cyt.*, s. 114.

³²⁷ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 13

³²⁸ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 143–144.

³²⁹ M. Zaorska, *System edukacji dzieci i młodzieży w Hiszpanii ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy”, 2012, nr 4, s. 83–86.

4.2. Edukacja włączająca w Norwegii

Początek zmian prowadzących do upowszechnienia szkolnictwa w Norwegii datuje się już na wiek XVIII, kiedy to król Krystian VI w myśl idei „edukacja dla wszystkich” rozpoczął starania, by każdy obywatel mógł zdobywać wykształcenie. Okazało się jednak, iż przywilej ten nie był dostępny dla uczniów z niepełnosprawnościami. Dopiero w akcie wydanym w roku 1889 znaleźli się oni wśród osób, które mogły korzystać z edukacji powszechnej. System kształcenia początkowo przyjął formę segregacyjnego³³⁰.

Wprowadzenie edukacji włączającej w Norwegii związane było z momentem zwrócenia większej uwagi rządzących na zagadnienie praw człowieka. Dostrzeżono konieczność odejścia od kształcenia osób niepełnosprawnych w placówkach specjalnych. Placówki te nierzadko położone były wiele kilometrów od domów uczniów, w związku z czym dzieci narażone były często na bardzo długą rozłąkę z rodziną, nie mogły uczestniczyć w życiu lokalnej społeczności.

W roku 1967 uchwalona została tzw. „Biała Karta” nazywana również „Aktem Integracji”. Udokumentowano w niej pojawiające się wówczas, także w innych krajach, idee normalizacji i integracji. Twórcy dokumentu uznali za konieczne podjęcie działań mających na celu zakończenie prowadzonej przez lata izolacji społecznej niepełnosprawnych. Rozpoczęto tworzenie szkół specjalnych bez internatów, a ostatnią placówkę będącą symbolem spychania osób z deficytami na margines społeczeństwa zamknięto w roku 1985³³¹.

W związku z tym, iż Norwegia należy do krajów bogatych, na rodzącą się integrację zdecydowano się przeznaczyć znaczne środki finansowe. Nauczycielom pracującym z dziećmi ze specjalnymi potrzebami zagwarantowano możliwość poszerzania kompetencji, a także wsparcie pedagoga specjalnego, asystenta klasowego, specjalistów z poradni psychologiczno-pedagogicznej.

³³⁰ A. Antonik, *Edukacja włączająca w Norwegii*, „Interdyscyplinarne konteksty pedagogiki specjalnej”, 2013, nr 3, s. 89–90.

³³¹ Tamże, s. 91–92.

Placówki zostały wyposażone w odpowiednie materiały dostosowane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych³³².

W roku 1975 wprowadzono tzw. Podstawowy Akt Edukacyjny, który unieważnił dokument traktujący o kształceniu specjalnym. Podstawowy Akt Edukacyjny zawierał zapisy mówiące o konieczności zapewnienia każdemu uczniowi możliwości pobierania nauki w szkole masowej położonej blisko jego miejsca zamieszkania w oparciu o program nauczania dostosowany do indywidualnych potrzeb i możliwości³³³.

W 1999 r. został wprowadzony Nowy Akt Edukacyjny. W jego myśl nauczanie miało brać pod uwagę indywidualne możliwości uczniów. W przypadku, gdy dziecko nie radziło sobie w szkole masowej, mogło zostać przeniesione do placówki specjalnej. Władze miejskie stały się odpowiedzialne za zorganizowanie poradnictwa psychopedagogicznego, które miało pomóc szkołom jak najlepiej przygotować się do przyjęcia uczniów ze specjalnymi potrzebami³³⁴.

W roku 2006 dokonano zmian w podstawie programowej, których celem było zrównanie szans wszystkich uczniów. W ramach każdego z nauczanych przedmiotów wyróżniono kompetencje, jakie powinni zdobyć uczniowie. Zwrócono uwagę na konieczność dostosowania podejmowanych działań i wymagań edukacyjnych do indywidualnych możliwości wychowanków. Oprócz wpajania uczniom wiedzy położono duży nacisk na naukę umiejętności społecznych³³⁵.

Mimo iż zjawisko segregacji edukacyjnej w Norwegii w zasadzie nie istnieje, zdarzają się sytuacje, w których dziecko może zostać skierowane do placówki specjalnej. Zdarza się to w przypadku uczniów, którzy z uwagi na poważne trudności nie są w stanie integrować się z dziećmi zdrowymi. Takie decyzje

³³² A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 153.

³³³ Tamże, s. 147.

³³⁴ Tamże, s. 147.

³³⁵ A. Antonik, *dz. cyt.*, s. 93.

są jednak podejmowane dopiero wtedy, kiedy wszystkie próby pomocy uczniowi i zindywidualizowania procesu kształcenia w szkole ogólnodostępnej nie przyniosą zadowalających rezultatów³³⁶.

Obecnie na etapie wychowania przedszkolnego większość dzieci niepełnosprawnych uczęszcza do placówek wraz ze swoimi zdrowymi rówieśnikami, gdzie mają zapewnione specjalistyczne wsparcie. Tylko mała część najmłodszych umieszczana jest w oddziałach lub przedszkolach specjalnych.

Na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum w placówkach specjalnych naukę pobiera niewielki procent uczniów ze specjalnymi potrzebami (według danych z roku 2001 było to 0,5%). Pozostali uczą się w szkołach masowych, gdzie zorganizowane jest kształcenie specjalne polegające na obecności dwóch nauczycieli, nauczaniu grupowym, indywidualnym bądź tworzeniu oddziałów specjalnych. Uczniowie podlegający kształceniu specjalnemu poddawani są specjalistycznej ocenie, naukę pobierają na podstawie indywidualnych programów edukacyjnych tworzonych przez terapeutów pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, zawierających szczegółowe wytyczne dotyczące organizacji kształcenia konkretnego dziecka³³⁷. Indywidualne programy podlegają ewaluacji jeden bądź dwa razy w roku.

Również na poziomie szkoły średniej większość uczniów z niepełnosprawnościami kształci się w placówkach ogólnodostępnych. Należy jednak zauważyć, iż edukacja włączająca najlepiej funkcjonuje na poziomie szkoły podstawowej.

W Norwegii działają ponadto Narodowe Centra Metodyczne, a także Lokalne Centra Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, których głównym zadaniem jest świadczenie usług specjalistycznych³³⁸. Poza kilkoma centrami wspierającymi placówki kształcące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kierowanymi przez „norweski system wsparcia dla edukacji specjalnej” w każdym

³³⁶ Tamże, s. 93–94.

³³⁷ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 147–148.

³³⁸ Tamże, s. 148–149.

większym mieście utworzone zostały ośrodki konsultacyjno-doradcze. Specjaliści pracujący w tychże centrach oferują nauczycielom wsparcie, pomoc w rozwiązywaniu trudności, zajmują się również szkoleniami³³⁹.

Anna Zamkowska wskazuje, iż norweski model integracji odniósł sukces ze względu na zwrócenie szczególnej uwagi na konieczność kształcenia pracowników placówek edukacyjnych i zapewnienie nauczycielom materiałów, pomocy, niezbędnych do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami. System norweski charakteryzuje się ponadto elastycznością, zakłada współpracę pomiędzy placówkami różnego typu, władze otwarte są na jego ciągłe udoskonalanie oraz wprowadzanie zmian w sytuacji, gdy dotychczasowe rozwiązania okazują się nieskuteczne.

Warto zwrócić uwagę, iż Norwegia – zakładająca początkowo model pełnej integracji – zdecydowała się na pozostawienie możliwości edukacji specjalnej, która może stanowić lepsze rozwiązanie dla części uczniów niepełnosprawnych³⁴⁰.

4.3. System kształcenia integracyjnego we Włoszech

Włochy są krajem, który był pionierem w kategorii dokonywania reform kształcenia osób z niepełnosprawnościami. Opracowany tam system stał się inspiracją dla wprowadzania zmian w innych państwach europejskich³⁴¹. Włochy to państwo, które opowiada się za tzw. totalną integracją osób niepełnosprawnych w procesie edukacyjnym, tj. włączeniem ich do szkół masowych. W rozumieniu włoskiego ustawodawcy pojęcie „integracja” jest etapem „włączania”³⁴².

Zagadnienie dotyczące konieczności zapewnienia możliwości edukacji dla dzieci z niepełnosprawnościami poruszone zostało w roku 1923. Obowiązek nauki (wówczas jeszcze w placówkach specjalnych) objął dzieci głuche i niewidome, nie

³³⁹ A. Antonik, *dz. cyt.*, s. 95.

³⁴⁰ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 154.

³⁴¹ K. Marciniak-Paprocka, *Kształcenie osób niepełnosprawnych we Włoszech*, „Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, 2016, nr 16 (9), s. 120.

³⁴² D. Apanel, *Teoria i praktyka...*, s. 95.

podlegały mu natomiast dzieci z niepełnosprawnością intelektualną³⁴³. Zgodnie z konstytucją uchwaloną po II wojnie światowej w roku 1948 osoby niepełnosprawne zyskały prawo do nauki i pracy³⁴⁴.

W 1962 r. pojawiła się ustawa, w myśl której obowiązek szkolny wynosił 8 lat, uznano też, że „osoby niepełnosprawne oraz niedostosowane społecznie mają prawo do edukacji oraz przyuczenia do zawodu³⁴⁵”.

Zagadnienia związane z edukacją dzieci z niepełnosprawnościami poruszone zostały ponownie w latach 70. XX wieku w związku z pojawiającym się wśród społeczeństwa sprzeciwem wobec dyskryminacji. W roku 1971 uchwalony został akt prawny, który stanowił o obowiązku pobierania nauki przez dzieci niepełnosprawne (poza dziećmi niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu głębokim) w klasach początkowych wraz ze zdrowymi rówieśnikami³⁴⁶. W roku 1975 pojawił się dokument ministra edukacji, w którym wskazywano na konieczność rozwijania idei integracji. Przedstawiona została koncepcja nowoczesnej szkoły opierającej się na indywidualnych wartościach jednostki. Ministerstwo powołało również Biuro Specjalne dla Osób Niepełnosprawnych zajmujące się działaniami związanymi z organizacją integracji w placówkach oświatowych³⁴⁷.

W roku szkolnym 1976/77 nie odbywały się już nabory do szkół specjalnych. Rok 1977 nazwany został przez Erica Plaisance'a „trzęsieniem ziemi” w podejściu do edukacji osób z niepełnosprawnościami³⁴⁸. Na mocy zapisu, który pojawił się w ustawie nr 517 z dnia 4 sierpnia 1977 r., integracja stała się drogą, którą miała zacząć podążać włoska edukacja. W tym samym czasie dokonano reform opieki psychiatrycznej oraz zdrowotnej. W tychże regulacjach zwrócono również uwagę

³⁴³ J. Wyczesany, E. Dyduch, *Uwarunkowania procesów integracyjnych we Włoszech*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005, s. 96.

³⁴⁴ K. Marciniak-Paprocka, *dz. cyt.*, s. 121.

³⁴⁵ J. Wyczesany, E. Dyduch, *dz. cyt.*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.) *dz. cyt.*, s. 96.

³⁴⁶ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 94.

³⁴⁷ Tamże, s. 94.

³⁴⁸ K. Geletta, M. Grewiński, *Usługi społeczne na rzecz osób niepełnosprawnych – doświadczenia międzynarodowe*, Warszawa 2014, s. 13.

na dzieci z deficytami i konieczność zapewnienia im dostępu do zajęć rehabilitacyjnych, logopedycznych oraz wsparcia rodzin³⁴⁹.

W 1988 r. uczniowie z niepełnosprawnościami zyskali możliwość kontynuowania edukacji na poziomie szkoły wyższej³⁵⁰. Rok 1992 przyniósł kolejne rozwiązania dotyczące³⁵¹:

- niesienia pomocy;
- integracji ze społeczeństwem i prawa osób z niepełnosprawnościami zapewniającego dostęp do pobierania nauki w zwykłych klasach na każdym poziomie edukacji, także na uniwersytetach;
- szczegółowych zasad diagnozowania i orzekania o niepełnosprawności;
- pełnej integracji szkolnej.

Wspomnianą ustawę nazwano „podsumowującą”, gdyż porządkowała przepisy dotyczące szeroko pojętej integracji.

W celu zapewnienia możliwości realizacji przyjętych założeń oraz zagwarantowania osobom niepełnosprawnym koniecznej pomocy i ułatwienia codziennego funkcjonowania opracowany został „program uzgodnień” z różnymi służbami, takimi jak np. opieka społeczna, władze lokalne czy Centra Konsultacji Pedagogicznej. Ponadto utworzone zostało stanowisko nauczyciela wspomagającego³⁵².

W roku 2002 włoskie Ministerstwo Edukacji opracowało dyrektywę, która za jeden z najważniejszych celów uznawała dalsze umacnianie integracji dzieci z deficytami. Na etapie wychowania przedszkolnego dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczają do placówek wraz ze swoimi zdrowymi rówieśnikami. Liczba dzieci w grupie wynosi od 10 do 20. Zajęcia proponowane

³⁴⁹ K. Marciniak-Paprocka, *dz. cyt.*, s. 122.

³⁵⁰ Tamże, s. 123.

³⁵¹ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 127.

³⁵² Tamże, s. 128.

najmłodszym w przedszkolach dostosowuje się do ich możliwości na podstawie przeprowadzanych systematycznie diagnoz³⁵³.

Dzieci podlegają obowiązkowi szkolnemu i nabywają prawo do pobierania nauki w roku, w którym kończą 6 lat. W przypadku dzieci z niepełnosprawnościami przed rozpoczęciem nauki konieczne jest przedstawienie konkretnych wymagań, które muszą być uprzednio spełnione przez daną placówkę³⁵⁴.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczą się w szkołach masowych, w klasach integracyjnych. W oddziałach tych przebywać może maksymalnie 20 dzieci, w tym 1–2 z niepełnosprawnościami. Ponadto nauczycielowi prowadzącemu daną klasę przysługuje pomoc pedagoga specjalnego – nauczyciela wspomagającego³⁵⁵. Żadna szkoła nie może odmówić przyjęcia ucznia z niepełnosprawnością, nawet w przypadku posiadania przez dziecko bardzo dużych deficytów³⁵⁶.

Klasy są tworzone również przy szpitalach i ośrodkach terapeutycznych z myślą o dzieciach, które w okresie leczenia czy rehabilitacji nie mają możliwości pobierania nauki w swojej placówce.

Włoskie szkoły mają obowiązek zadbać o zapewnienie odpowiednich warunków i dostosowanie budynku do potrzeb osób niepełnosprawnych. Ponadto każde z dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma również zagwarantowany dostęp do niezbędnych mu w procesie edukacji narzędzi technicznych i środków dydaktycznych.

Dzieci z niepełnosprawnościami uczą się według takiego samego tygodniowego rozkładu zajęć jak ich zdrowi rówieśnicy, realizują jednak własny, dostosowany do indywidualnych możliwości plan edukacyjny. Podczas oceniania osiągnięć edukacyjnych ucznia niepełnosprawnego nauczyciel odnosi się do planu

³⁵³ J. Wyczęsany, E. Dyduch, *Uwarunkowania...*, [w:] J. Wyczęsany, Z. Gajdzica (red.), *dz. cyt.*, s. 100.

³⁵⁴ A. Zamkowska, *dz. cyt.* s. 128.

³⁵⁵ B. Gągorowski, W. Walkowska, *dz. cyt.*, s. 114.

³⁵⁶ K. Geletta, M. Grewiński, *dz. cyt.*, s. 14.

edukacyjnego i ma obowiązek dostosować do niego wymagania podlegające ocenie. Ocenianie skupione jest na dostrzeganiu postępów poczynionych przez dziecko, w czym pomagają testy opracowane w tym właśnie celu.

Przy szkołach ponadpodstawowych powołane zostały zespoły ds. nauki i pracy współpracujące i doradzające administracji szkoły, władzom lokalnym, podmiotom leczniczym w celu zwiększenia efektywności edukacji i integracji. Zespoły ds. nauki i pracy skupiają przedstawicieli służb, nauczycieli, rodziny uczniów niepełnosprawnych, a także samych uczniów³⁵⁷.

Dla każdego ucznia niepełnosprawnego na każdy etap edukacyjny tworzony jest Plan Edukacji Indywidualnej (PEI), który opracowywany jest we współpracy osób pracujących z dzieckiem oraz jego rodziców. PEI uwzględnia indywidualne możliwości ucznia, opisane są w nim cele do zrealizowania w najbliższym czasie (kontrola realizacji celów dokonywana jest co roku), działania, jakie będą podejmowali specjaliści³⁵⁸. Uczniowie kształceni w oparciu o „indywidualizowany plan nauczania” otrzymują po ukończeniu danego etapu nauczania tzw. certyfikat uczestnictwa – zamiast tradycyjnego dyplomu. W certyfikacie zamiast ocen nauczyciele opisują umiejętności wypracowane przez ucznia. Informacje te są przydatne w sytuacji, gdy absolwent podejmuje decyzję o wyborze zawodu, miejsca zatrudnienia³⁵⁹.

Włosi zwracają bardzo dużą uwagę na to, by integracja nie rozpoczynała się i jednocześnie nie kończyła w murach placówki oświatowej. Głównym celem wszystkich podejmowanych działań jest zapewnienie dziecku, później osobie dorosłej z niepełnosprawnością, możliwości funkcjonowania we wspólnocie, uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, bez poczucia inności, izolacji czy odrzucenia³⁶⁰.

³⁵⁷ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 128–129.

³⁵⁸ K. Marciniak-Paprocka, *dz. cyt.*, s. 126.

³⁵⁹ K. Geletta, M. Grewiński, *dz. cyt.*, s. 14.

³⁶⁰ K. Marciniak-Paprocka, *dz. cyt.*, s. 125.

Bardzo istotnym faktem przyczyniającym się niewątpliwie do sukcesu włoskiej integracji jest zapewnienie wszystkim nauczycielom dostępu do szkolenia z zakresu specjalnych potrzeb uczniów³⁶¹.

Wiesława Walkowska i Bartosz Gągorowski podzielili rozwiązania modelu integracji edukacyjnej we Włoszech na trzy rodzaje³⁶²:

1. Korygujące – rozwiązania prawne regulujące działanie systemu.
2. Uzupełniające – modyfikacje związane ze zwiększaniem zasobów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania edukacji integracyjnej (związane głównie z osobami nauczycieli wspomagających).
3. Rozszerzające – zmiany, które pozwoliły na to, że różne grupy uczniów z niepełnosprawnościami na każdym z etapów edukacji mogą pobierać edukację w formie integracyjnej.

Badania wskazują, iż zdecydowana większość włoskich nauczycieli jest zadowolona z istniejącego systemu integracji dzieci niepełnosprawnych. Wskazują oni, że integracja totalna wpływa pozytywnie na rozwój umiejętności społecznych czy umiejętności uczenia się uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Ponadto wspólna edukacja z dziećmi z niepełnosprawnościami uczy pozostałych uczniów tolerancji, akceptacji odmienności. Pojawiają się również głosy mówiące o słabych stronach opisywanego systemu. Wielu pedagogów wskazuje na niewielką ilość czasu, jaką są w stanie poświęcić dzieciom z deficytami. Nie zawsze znajdują również czas na podejmowanie działań ukierunkowanych bezpośrednio na integrację grupy. Nauczyciele w dużej części przyznają, że nadal nie czują się odpowiednio przygotowani, by sprostać wyzwaniu, jakim jest edukacja dzieci ze specjalnymi potrzebami, ponadto zgłaszają brak wsparcia ze strony personelu szkoły, problemy z zaopatrzeniem w odpowiednie materiały dydaktyczne³⁶³.

³⁶¹ Tamże, s. 127.

³⁶² B. Gągorowski, W. Walkowska, *dz. cyt.*, s. 113.

³⁶³ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 130–131.

Aktualnie wyzwaniem, jakie stoją przed włoskim systemem szkolnictwa, są: poprawa infrastruktury, tak by była w pełni przystosowana do potrzeb osób z niepełnosprawnościami, i podniesienie jakości nauczania. Ponadto zwraca się również dużą uwagę na to, by zapewnić osobom z deficytami oraz pozostałym członkom społeczeństwa takie same możliwości także na rynku pracy³⁶⁴.

4.4. Edukacja włączająca Anglii

W Anglii system edukacji funkcjonuje w myśl zasady „równość dla niepełnosprawnych w oświacie”. Głównym celem działań jest sukcesywne odchodzenie od kształcenia w placówkach specjalnych i dążenie do umożliwienia jak największej grupie dzieci niepełnosprawnych nauki w szkołach masowych, co ma pozytywnie wpływać na ich rozwój oraz przyczyniać się do nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami³⁶⁵.

Władze państwowe zwróciły uwagę na konieczność podjęcia tematyki sytuacji dzieci niepełnosprawnych w latach 40. XX wieku, kiedy to wydano akt rządowy zakładający opiekę państwa nad dziećmi z deficytami oraz ich rodzicami. Niepełnosprawność podzielono wówczas na kilka rodzajów i rozpoczęto rozwijanie systemu szkolnictwa specjalnego³⁶⁶.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zaczęli uczęszczać w Anglii do placówek ogólnodostępnych u schyłku lat 70. XX wieku. Dokumenty opublikowane przez rząd w latach 1970 i 1974 wprowadziły termin „uprawnienie”, tzn. umożliwienie wszystkim uczniom bez względu na zdolności na realizację programu o tym samym zakresie³⁶⁷. Idea integracji w Anglii opierała

³⁶⁴ K. Geletta, M. Grewiński, *dz. cyt.*, s. 16.

³⁶⁵ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 25.

³⁶⁶ D. Apanel, *Teoria i praktyka...*, s. 89.

³⁶⁷ J. Wyczesany, *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii*, [w:] J. Wyczesany, Z. Gajdzica (red.), *dz. cyt.*, s. 49.

się na ideach filozoficznych oraz zasadzie indywidualizacji mającej na celu jak najpełniejsze zaspokojenie potrzeb każdego³⁶⁸.

Wiązało się to z opracowaniem w roku 1978 tzw. Raportu Warnock. W jego myśl wszystkie dzieci bez wyjątków powinny realizować takie same cele wychowawcze oraz edukacyjne, zaś programy nauczania powinny być dostosowywane indywidualnie do ich możliwości³⁶⁹. Wraz z pojawieniem się innowacyjnego podejścia dokonano również zmian w terminologii używanej w praktyce edukacyjnej. Termin „szkolnictwo specjalne” zamieniono na „edukację włączającą”, zaś określenie „dziecko specjalne” zastąpiono określeniem „dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi”³⁷⁰. Założenia raportu zdecydowano się wprowadzić w życie na podstawie Ustawy Edukacyjnej z roku 1981 kładącej nacisk na konieczność nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami w placówkach ogólnodostępnych. W myśl tej ustawy rozporządzeniem finansami przeznaczonymi na zaspokojenie potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami zajmowały się lokalne władze edukacyjne. Zostały one zobligowane do zapewnienia dzieciom z niepełnosprawnościami opieki (w tym opieki medycznej) oraz edukacji (odpowiednich modyfikacji programów nauczania zgodnie z indywidualnymi potrzebami i możliwościami)³⁷¹.

Władze gminne miały obowiązek powołania zespołu zobligowanego do współpracy ze szkołami oraz zadbania o potrzeby dzieci z niepełnosprawnościami w zakresie ich edukacji i opieki nad nimi. Działalność zespołu miała opierać się na: monitorowaniu postępów dzieci i podejmowaniu współpracy z ich rodzicami, koordynowaniu działań związanych z zatrudnianiem w szkołach specjalistów/terapeutów, dbaniu o dostosowanie otoczenia edukacyjnego i zapewnieniu odpowiednich pomocy dydaktycznych dla dzieci niepełnosprawnych³⁷². Rozpoznawanie oraz ocenianie dzieci ze specjalnymi

³⁶⁸ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 90.

³⁶⁹ Tamże, s. 90.

³⁷⁰ Tamże, s. 90.

³⁷¹ J. Łysek, *dz. cyt.*, s. 114.

³⁷² D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 90.

potrzebami edukacyjnymi stało się procedurą ustawową³⁷³. W szkołach masowych zaczęto powoływać pięcioosobowe zespoły nauczycieli specjalistów, które zajmowały się pomocą dzieciom z deficytami, tworzeniem indywidualnych i klasowych programów nauczania oraz organizowaniem tzw. zajęć wyrównawczych³⁷⁴.

Kolejne dokumenty traktujące o zagadnieniach związanych z integracją dzieci niepełnosprawnych pojawiły się w latach 1986 oraz 1988³⁷⁵. W wyniku postanowień zmniejszony został udział lokalnych władz w kształtowaniu integracji, szkoły otrzymały możliwość samodzielnego kontrolowania swoich finansów. W dalszym ciągu jednak lokalne władze zobowiązane były zapewnić uczniom niepełnosprawnym odpowiednie warunki kształcenia pozwalające na realizację ich indywidualnych potrzeb. Czyniły to m.in. poprzez organizowanie zespołów mających na celu wspomaganie uczniów ze specjalnymi potrzebami. Do szczegółowych zadań tychże zespołów należało: diagnozowanie uczniów, określanie ich potrzeb oraz dokonywanie analizy poczynionych przez nich postępów w nauce. Uczniowie niepełnosprawni mieli możliwość uzyskania także dużego wsparcia od organizacji wolontariackich³⁷⁶.

W ogłoszonej w 1988 r. Ustawie Edukacyjnej zamieszczono zapis głoszący, iż wszystkie dzieci z niepełnosprawnościami powinny mieć możliwość pobierania nauki według szkolnego, zrównoważonego programu. Stało to jednak w sprzeczności z tym, że szkoły zobowiązane były do dokonywania pomiaru osiągnięć wszystkich wychowanków. Z obawy przed pogorszeniem ogólnych statystyk i spadkiem w rankingu szkół placówki niechętnie przyjmowały uczniów ze specjalnymi potrzebami³⁷⁷.

Badacze wskazują na pewne budzące kontrowersje aspekty dotyczące kształcenia dzieci niepełnosprawnych w Anglii. Zgodnie z Raportem Warnock

³⁷³ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 109.

³⁷⁴ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 91.

³⁷⁵ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 89.

³⁷⁶ Tamże, s. 89–90.

³⁷⁷ Tamże, s. 90–91.

cele edukacji powinny być tożsame dla wszystkich wychowanków szkoły, w sprzeczności z niniejszym założeniem stał zaś Program Narodowy – nieprzewidziany dla uczniów niepełnosprawnych i niedopasowany do ich rzeczywistych potrzeb. Dostrzeżono konieczność dostosowania kierunku działań edukacyjnych do aktualnych możliwości konkretnego ucznia, nie zaś do ogólnego programu. Zauważono, iż tak pojmowane „włączanie” dzieci niepełnosprawnych do szkół masowych nie ma charakteru rzeczywistego. Zwrócono uwagę, że rozwiązania bardziej elastyczne, pozwalające na korzystanie z różnych form edukacji w zależności od aktualnego poziomu funkcjonowania dziecka stanowiłyby korzystniejsze rozwiązanie³⁷⁸.

W roku 1992 uchwalono Rządową Ustawę Edukacyjną, w myśl której wszyscy uczniowie mieli kształcić się w jednym, wspólnym systemie edukacyjnym, a w razie konieczności powinno być im zapewnione specjalistyczne wsparcie. Prawem wszystkich dzieci miała być od tego momentu nauka w szkołach masowych wraz z rówieśnikami³⁷⁹. Na szkoły nałożono obowiązek oddania odpowiedzialności za uczniów ze specjalnymi potrzebami członkowi organu zarządzającego szkołą. Planowano utworzyć stanowisko szkolnego koordynatora do spraw specjalnych potrzeb, który zobowiązany byłby do podania głównych celów swojej działalności do wiadomości publicznej, w formie pisemnej. W dokumencie wydanym przez szkolnego koordynatora do spraw specjalnych miały znaleźć się cele określone przez placówkę związane z działaniami dotyczącymi specjalnych potrzeb edukacyjnych, zaopatrzeniem przeznaczonym dla dzieci z niepełnosprawnościami i działaniami prowadzonymi na rzecz tychże dzieci, ich rozpoznawaniem i oceną, oraz wytyczne dotyczące przyjęcia wychowanka do placówki, dane szkolnego koordynatora do spraw specjalnych potrzeb, informacje o współpracy prowadzonej z innymi placówkami i polityce kadrowej³⁸⁰. W tym samym roku powołany został również Trybunał do spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych, niezależne ciało, do którego mogli

³⁷⁸ Tamże, s. 91–92.

³⁷⁹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 92.

³⁸⁰ A. Zamkowska, *dz. cyt.*, s. 99.

odwoływać się rodzice niezgadający się z decyzjami lokalnych władz edukacyjnych dotyczących ich dziecka (oceny i orzecznictwa)³⁸¹.

Wymieniany wyżej szkolny koordynator do spraw specjalnych potrzeb (SENCO) miał za zadanie: ściśle współpracować z nauczycielami, rodzicami oraz innymi ośrodkami, dbać o zaopatrzenie dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, obserwować czynione przez nie postępy, brać udział w różnych formach wewnątrzszkolnego doskonalenia. Z czasem idea wzajemnej pomocy pomiędzy pedagogami stawała się w Anglii coraz bardziej popularna i doprowadziła do tworzenia się nauczycielskich zespołów wspierających. Zespoły te zrzeszały nauczycieli jednej bądź z kilku placówek³⁸².

W roku 1996 wszystkie angielskie szkoły, także placówki mające status specjalnych, zobowiązane zostały do realizowania Programu Narodowego. Mieli go realizować również wychowankowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jednak w szczególnych przypadkach przewidziano możliwość dokonania modyfikacji programu, organizacji oceniania bądź zwolnienia ucznia z jego realizacji³⁸³. Ustawa z 1996 r. nałożyła także na lokalne władze edukacyjne powinność dokonania identyfikacji za pomocą specjalistów dzieci kwalifikujących się do kształcenia specjalnego i mających specjalne potrzeby edukacyjne. Ponadto dla uczniów w wieku 13–19 lat została powołana służba doradcza – Connexions, zajmująca się ocenianiem trudności w uczeniu się oraz opracowywaniem propozycji dotyczących kontynuowania edukacji. „Rada zajmująca się uczeniem i umiejętnościami” musiała uwzględniać obserwacje i wnioski Connexions³⁸⁴.

W roku 1994 sporządzone zostały przepisy wykonawcze regulujące kwestie dotyczące organizowania kształcenia w taki sposób, by potrzeby uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zostały zaspokojone. W dokumencie tym z całą mocą podkreślono, że osiągnięcie sukcesu na wyżej wspomnianym polu jest możliwe wówczas, gdy wszystkie instytucje zajmujące się uczniami

³⁸¹ Tamże, s. 98.

³⁸² Tamże, s. 99.

³⁸³ Tamże, s. 93.

³⁸⁴ Tamże, s. 93–94.

niepełnosprawnymi będą ze sobą współpracowały oraz zadbają o zbudowanie współpracy także z rodzicami dzieci. Autorzy przepisów wykonawczych skupili się na wyjaśnieniu procedury diagnozowania specjalnych potrzeb edukacyjnych i orzecznictwa w tym zakresie, określeniu rodzaju edukacyjnego wyposażenia, sposobie kontrolowania potrzeb i udzielanej w ich ramach pomocy. Ponadto w *Code of Practice* – Kodeksie Postępowania opisane zostały prawa przysługujące rodzicom uczniów, zaproponowano opracowanie regulacji pozwalającej rodzicom przeciwstawiać się formie kształcenia zaproponowanej ich dziecku³⁸⁵.

W 2002 r. opisane wyżej przepisy zostały uaktualnione w oparciu o wydany rok wcześniej akt dotyczący specjalnych potrzeb edukacyjnych i niepełnosprawności. W stosunku do poprzedniej wersji dokumentu, zagwarantowano dzieciom ze specjalnymi potrzebami większe prawo do pobierania nauki w placówkach integracyjnych, zobowiązano lokalne władze edukacyjne do zapewnienia rodzicom uczniów specjalistycznej pomocy w rozwiązywaniu trudności. Szkoły i przedszkola otrzymały obowiązek informowania rodziców wychowanków o dostarczaniu im dzieciom pomocy oraz obowiązek zwrócenia się o przeprowadzenie ustawowej oceny dziecka. W kodeksie postępowania wskazano na cztery główne kategorie specjalnych potrzeb edukacyjnych, należały do nich³⁸⁶:

- komunikacja i interakcja,
- umiejętności poznawcze, zdolność uczenia się,
- zachowanie, rozwój emocjonalny i społeczny,
- dziedzina sensoryczna i fizyczna.

W dokumencie tym zamieszczono zapisy dotyczące form wspomagania dzieci i młodzieży w zależności od grupy wiekowej oraz opracowano cztery stopnie procesu rozpoznawania specjalnych potrzeb edukacyjnych (wcześniej było to pięć stopni)³⁸⁷:

³⁸⁵ Tamże, s. 94–95.

³⁸⁶ Tamże, s. 108.

³⁸⁷ Tamże, s. 95–96.

- I etap „Działania szkoły” – opracowanie indywidualnego planu edukacyjnego. Współpraca nauczyciela, szkolnego koordynatora do spraw specjalnych potrzeb i rodziców.
- II etap „Dodatkowe działania szkoły” – jeśli działania z pierwszego etapu nie są wystarczające, istnieje możliwość zasięgnięcia opinii innych placówek w celu opracowania nowego bądź udoskonalenia dotychczasowego sposobu postępowania.
- III etap – prośba do lokalnych władz edukacyjnych o dokonanie oceny ustawowej w przypadku, gdy działania podejmowane w dwóch poprzednich etapach nie były zakończone sukcesem.
- IV etap – dokonanie oceny ustawowej i sporządzenie na jej podstawie orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych³⁸⁸.

W roku 2002 Trybunał do spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych uległ przekształceniu i otrzymał nazwę Trybunał do spraw Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych i Niepełnosprawności³⁸⁹. Rodzice utrzymali prawo do odwołania się od decyzji lokalnych władz edukacyjnych dotyczącej niewydania dziecku orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych bądź w przypadku, gdy nie zgadzają się z orzeczeniem³⁹⁰. Ponadto mogli również zgłaszać się do Trybunału w sytuacji, gdy ich niepełnosprawne dziecko doświadczyło zjawiska dyskryminacji³⁹¹.

Lokalne władze edukacyjne mają obowiązek zapewnić dziecku możliwość pobierania nauki w miejscu, które zagwarantuje mu formę kształcenia zawartą w orzeczeniu, w razie konieczności muszą one również wziąć na siebie pokrycie kosztów edukacji.

Orzeczenia wydane przez lokalne władze edukacyjne są analizowane ponownie po upływie maksimum 12 miesięcy. Dla uczniów, którzy ukończyli 13 r.ż.,

³⁸⁸ Tamże, s. 96.

³⁸⁹ Tamże, s. 98.

³⁹⁰ Tamże, s. 97.

³⁹¹ Tamże, s. 98.

opracowywany jest tzw. Plan Przejściowy³⁹². W placówkach, do których uczęszczają dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, działają najczęściej zespoły nauczycielskie przygotowane do pracy z wychowankami z niepełnosprawnościami. Uczniowie mogą liczyć na indywidualną pomoc w zakresie realizacji programu, możliwość uczestniczenia w zajęciach wyrównawczych. Ponadto dla dzieci z głębszą niepełnosprawnością przewidziano możliwość realizowania części przedmiotów indywidualnie, zaś części razem z rówieśnikami³⁹³. Bazą dla opracowania indywidualnych programów dla uczniów są cztery przedmioty podstawowe, pozostałe zajęcia dobierane są do preferencji dzieci³⁹⁴.

Badania wskazują, że mimo rozwijającej się przez szereg lat idei integracji w dalszym ciągu nie można mówić o pełnym sukcesie tego procesu. Dzieci z niepełnosprawnością intelektualną bądź sprzężoną najczęściej uczęszczają do ośrodków lub szkół specjalnych i mają sporadyczny kontakt ze zdrowymi rówieśnikami³⁹⁵. Również dzieci niesłyszące, niewidome i głuchonieme uczęszczają najczęściej do placówek specjalnych tworzonych dla uczniów z wyżej wymienionymi niepełnosprawnościami³⁹⁶. Zjawisko izolacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną i sprzężoną jest coraz bardziej widoczne i niepokojące dla rodziców i nauczycieli, zauważyć można, że poglądy wskazujące na konieczność całkowitego odejścia do placówek specjalnych stają się w Anglii coraz bardziej popularne³⁹⁷.

4.5. Duńskie nauczanie we wspólnym nurcie

Dania jest jednym z pierwszych państw, w którym zaczęto wcielać w życie idee edukacji integracyjnej. Miało to miejsce już w latach 60. XX wieku³⁹⁸.

³⁹² Tamże, s. 97–98.

³⁹³ Tamże, s. 99–100.

³⁹⁴ Tamże, s. 100.

³⁹⁵ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 91.

³⁹⁶ Tamże, s. 93.

³⁹⁷ Tamże, s. 92.

³⁹⁸ Wiącek G., *dz. cyt.*, s.41.

Duńskie podejście do kwestii edukacji osób niepełnosprawnych uznane zostało za jeden z wzorcowych modeli tzw. „nauczania we wspólnym nurcie”. Podejmowanym działaniom przyświeca koncepcja „szkoły dla wszystkich” bądź tzw. „szkoły jednolitej”, otwartej dla każdego bez względu na rodzaj odmienności, która rozwinęła się jeszcze przed upowszechnieniem się koncepcji integracji. W myśl wspomnianej koncepcji szkoły powszechne mają obowiązek zagwarantować wszystkim uczniom równe szanse w zdobywaniu wiedzy³⁹⁹.

Na poziomie szkoły podstawowej duńscy uczniowie w wieku 7–16 lat uczęszczają do tzw. szkoły ludowej. Celem nadrzędnym jest unikanie zjawiska segregacji i selekcji oraz dążenie do tego, by wszystkie dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami bądź dysfunkcjami mogły jak najdłużej kształcić się w tej samej placówce, do której uczęszczają ich w pełni sprawni rówieśnicy. Najistotniejsze kwestie, jakimi powinna zajmować się szkoła, to rozwój emocjonalny i społeczny młodego pokolenia. W związku z tym, że w duńskich placówkach edukacyjnych samo zdobywanie wiedzy nie jest elementem najważniejszym, uczniowie ze względu na niskie wyniki nie powtarzają klas, jak to przyjęło się w innych krajach. Każdy uczeń otrzymuje świadectwo po zakończeniu etapu edukacji w szkole ludowej⁴⁰⁰.

Obok koncepcji „szkoły jednolitej” bardzo istotnym elementem polityki duńskiej wobec osób niepełnosprawnych jest bezwzględne przestrzeganie koncepcji „normalizacji”, która narodziła się już w latach 50. XX wieku, kiedy to rząd pochylił się nad postulatami rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną⁴⁰¹. W roku 1969 została przyjęta uchwała zakładająca konieczność stworzenia możliwości pobierania nauki w szkołach masowych jak największej liczbie dzieci z niepełnosprawnościami. W 1976 r. uchwalono ustawę o szkole ludowej. W myśl zapisów ustawy odpowiedzialność za edukację dzieci ze specjalnymi potrzebami przekazano administracji lokalnej. Uczniowie

³⁹⁹ A. Zawiślak, *Organizacja kształcenia specjalnego w duńskiej szkole podstawowej*, s. 5, ukw.edu.pl [dostęp 09.05.2023].

⁴⁰⁰ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 98.

⁴⁰¹ Tamże, s. 99.

niepełnosprawni podzieleni zostali na dwie grupy, tj. lekko i ciężko niepełnosprawnych. Uczniowie zaliczeni do pierwszej z grup mieli uczęszczać do placówek ogólnodostępnych, zaś ci zakwalifikowani do grupy drugiej mogli uczyć się zarówno w szkołach masowych, jak i specjalnych. W praktyce najczęściej uczniowie ze specjalnymi potrzebami uczęszczali do oddziałów specjalnych tworzonych w szkołach masowych. Wspomniana ustawa straciła moc prawną na początku lat 90. XX wieku⁴⁰².

Wszystkie dzieci mające trudności szkolne i wymagające wsparcia mogą być w Danii objęte kształceniem specjalnym. Pojęcie „specjalne potrzeby edukacyjne” w omawianym państwie nie odnosi się wobec tego wyłącznie do dzieci z niepełnosprawnościami, ale do wszystkich uczniów potrzebujących pomocy bez względu na przyczynę. Podstawowym założeniem systemu jest zapewnienie wszystkim wychowankom możliwości pobierania nauki w placówce ogólnodostępnej, możliwie jak najbliżej miejsca zamieszkania⁴⁰³.

W Danii uczniowie niepełnosprawni kształcący się w szkołach masowych mają możliwość korzystania z trzech rodzajów pomocy⁴⁰⁴:

1. Nauczanie indywidualne (z tej formy dzieci korzystają tylko w sytuacjach wyjątkowych).
2. Nauczanie grupowe – rozwiązanie trwające zazwyczaj od 3 do 6 miesięcy mające na celu przygotowanie dziecka do rozpoczęcia samodzielnej nauki w klasie wśród zdrowych rówieśników.
3. Kliniki – sale na terenie szkół ogólnodostępnych dostosowane do potrzeb uczniów niepełnosprawnych, w których ma miejsce kształcenie specjalne, prowadzone w grupach 4–6 uczniów. Uczniowie część lekcji odbywają w klinice, część w klasie zwykłej.

⁴⁰² Tamże, 100–101.

⁴⁰³ A. Zawisłak, *dz. cyt.*, s. 5–8.

⁴⁰⁴ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 101.

Uczniowie z głęboką niepełnosprawnością uczą się w klasach specjalnych funkcjonujących na terenie szkół ogólnodostępnych oraz w placówkach specjalnych⁴⁰⁵.

Na terenie Danii funkcjonują również tzw. Centra Edukacji Specjalnej, których pracownicy niosą wsparcie pedagogom pracującym z dziećmi niepełnosprawnymi oraz rodzicom tychże uczniów poprzez tworzenie specjalistycznych pomocy dydaktycznych, programów pracy, a także udzielanie konsultacji⁴⁰⁶.

Siłą duńskiego podejścia do edukacji osób niepełnosprawnych jest, jak zauważają badacze, niekoncentrowanie się na integrowaniu wszystkich uczniów „za wszelką cenę”. Idea integracji została w Dani zdefiniowana na nowo i podkreślono wówczas, że niekiedy jedyną możliwą i korzystną formą integracji jest zapewnienie możliwości współistnienia obok siebie dwóch odrębnych grup, jakimi są osoby zdrowe i osoby z niepełnosprawnościami⁴⁰⁷.

4.6. Integracja edukacyjna w Niemczech

Niemcy są zdaniem Danuty Apanel, jednym z nielicznych w Europie krajów, w których w dalszym ciągu segregacja w edukacji jest zjawiskiem bardzo widocznym. W związku z tym, że jest to kraj związkowy składający się z 16 landów mających dużą wewnętrzną swobodę, nurt integracji rozwija się odmiennie w poszczególnych regionach. W Niemczech dokonano podziału niepełnosprawności na dziewięć obszarów: uczenie się, widzenie, słyszenie, mowę, rozwój somatyczny i motoryczny, rozwój umysłowy, rozwój emocjonalny i społeczny. Dla każdego z wymienionych obszarów opracowano inny program

⁴⁰⁵ D. Apanel, *dz. cyt.*, s.101.

⁴⁰⁶ Tamże, s. 101–102.

⁴⁰⁷ M. Pachowicz, *Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Kwartalnik Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania” 2020, nr 36–37, s. 192.

kształcenia, co jest istotnym utrudnieniem we wprowadzaniu dzieci z różnego rodzaju trudnościami do szkół ogólnodostępnych⁴⁰⁸.

Anders Hindz w 1993 r. wydał publikację opisującą krok po kroku rozwój idei odchodzenia od edukacji segregacyjnej. Pierwsze działania w tym zakresie nazwane zostały „zróżnicowaną szkołą podstawową” i zakładały nauczanie uczniów niepełnosprawnych w szkołach masowych w myśl zasady indywidualizacji i nauczania otwartego. Wcześniej w roku 1973 pojawił się dokument pt. *O pedagogicznym wspieraniu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej i zagrożonej niepełnosprawnością* wydany przez Niemiecką Radę Oświatową. W myśl tegoż zalecenia głównym celem działań miało być umożliwienie dzieciom z deficytami nauki w szkołach masowych. Rozwijano edukację o charakterze asymilacyjnym oraz podejmowano pierwsze kroki w dążeniu do wprowadzania integracji (w przypadku której uczniów niepełnosprawnych wspierali oligofrenopedagodzy)⁴⁰⁹.

W roku 1975 w Berlinie otwarto pierwszą placówkę integracyjną. Edukacja w niej zorganizowana została w następujący sposób: klasy liczyły 15 osób (w tym 5 uczniów z niepełnosprawnościami). Każdy oddział posiadał dwóch nauczycieli, z których jeden był pedagogiem specjalnym przygotowanym do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami. Z biegiem lat na podstawie badań nad skutecznością zaproponowanego w połowie lat 70. modelu zdecydowano, że klasy integracyjne będą liczyły 20 uczniów⁴¹⁰.

W 1982 r. rodzice dzieci z niepełnosprawnościami utworzyli w Hamburgu stowarzyszenie zwolenników wspólnej edukacji ich pociech ze zdrowymi rówieśnikami⁴¹¹.

Uniwersytet w Hamburgu od roku 1989 otoczył opieką merytoryczną 10 eksperymentalnych placówek. W placówkach tych w każdej klasie od 8 do 25%

⁴⁰⁸ B. Gągorowski, W. Walkowska, *dz. cyt.*, s. 111.

⁴⁰⁹ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 85.

⁴¹⁰ Tamże, s. 86.

⁴¹¹ J. Łysek, *dz. cyt.*, s.11.

stanowiły dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nieposiadające orzeczeń o niepełnosprawności⁴¹². Formą popularną w latach 80. XX wieku były również tzw. małe klasy. Organizowano je na pierwszym etapie edukacyjnym. Obok zajęć edukacyjnych dzieci niepełnosprawne zapewnione miały również zajęcia terapeutyczne i korekcyjne. Głównym celem tej formy organizacji kształcenia było umożliwienie uczniom z niepełnosprawnościami pobierania nauki bez konieczności uczęszczania do szkoły specjalnej⁴¹³. Małe klasy dla dzieci z trudnościami w uczeniu się zdobyły największą popularność w Bawarii i Berlinie⁴¹⁴.

Na początku lat 90. XX wieku pojawiły się w Niemczech Pedagogiczne Centra Kształcenia, działające na terenie jednego bądź kilku regionów, mające za zadanie podejmowanie działań wspierających dzieci z różnego rodzaju deficytami, a także udzielanie wsparcia szkołom masowym, do których uczęszczają uczniowie z niepełnosprawnościami, jak i placówkom specjalnym⁴¹⁵. Badacze podkreślają, że wspomniana forma nie przyczyniła się do rozwijania w Niemczech idei integracyjnych, lecz sprawiła, że rozwinęło się szkolnictwo specjalne. Do końca lat 90. XX wieku dużą popularnością cieszyło się kształcenie dzieci niepełnosprawnych w tzw. klasach zewnętrznych. Miały one status taki sam jak oddziały w szkołach specjalnych, mieściły się jednak w budynkach placówek masowych. Dzieci uczęszczające do wspomnianych klas miały możliwość nawiązywania kontaktu i podejmowania współpracy ze zdrowymi rówieśnikami.

Aktualnie w Niemczech istnieje również możliwość częściowej formy integracji poprzez tworzenie tzw. klas kooperacyjnych. Dzięki takiemu rozwiązaniu uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną zapisani do szkół specjalnych mają możliwość uczęszczania na lekcje techniki oraz na przedmioty artystyczne ze zdrowymi rówieśnikami ze szkół ogólnodostępnych. Zajęcia prowadzone są zamiennie przez nauczycieli obu rodzajów placówek. Taka forma

⁴¹² G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 189.

⁴¹³ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 87.

⁴¹⁴ Tamże, s. 87.

⁴¹⁵ Tamże, s. 87.

kształcenia integracyjnego daje szansę wychowankom z niepełnosprawnością na rzeczywiste nawiązywanie kontaktów w środowisku dzieci zdrowych. Jednocześnie też nieobjęte kooperacją lekcje z przedmiotów ogólnych gwarantują nabywanie wiedzy i umiejętności zgodnie z potrzebami i możliwościami każdego z uczniów⁴¹⁶.

4.7. Japońskie podejście do edukacji osób niepełnosprawnych

Japońskie podejście do zagadnień związanych z niepełnosprawnością diametralnie różni się od podejścia europejskiego czy amerykańskiego. Podstawową różnicę stanowi fakt, iż w kulturze japońskiej nie rozwinęła się w pedagogice idea opieki nad osobami niepełnosprawnymi podkreślająca konieczność uznania ich podmiotowości.

W Japonii szkolnictwo specjalne działało już od końca XIX wieku, było ono jednak nastawione na dzieci z niepełnosprawnościami sensorycznymi. W systemie do końca lat 40. XX wieku nie znaleziono miejsca dla uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, ruchowo, z chorobami przewlekłymi. Dopiero w latach powojennych w nowo wprowadzonej ustawie zasadniczej podkreślono zasady: „szacunku dla praw człowieka”, „ochrony życia”, „równego dostępu do oświaty dla wszystkich”, co rzucało nowe światło na rozwój szkolnictwa specjalnego⁴¹⁷. Od roku 1947 także dzieci niewidome oraz niesłyszące podlegały obowiązkowi szkolnemu. W roku 1955 powołana została Rada do spraw Szkół i Klas Specjalnych. W dalszym ciągu dzieci niepełnosprawne ruchowo bądź intelektualnie nie podlegały obowiązkowi szkolnemu, jednak zaczęto organizować dedykowane dla nich klasy i szkoły. W roku 1979 obowiązek szkolny nałożono na wszystkich najmłodszych⁴¹⁸.

⁴¹⁶ A. Maciarz, *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *dz. cyt.*, Kraków 2007, s. 35.

⁴¹⁷ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 213.

⁴¹⁸ D. Apanel, *dz. cyt.*, s. 103.

Edukacja osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Japonii ma charakter segregacyjny. Dzieci niepełnosprawne kształcą się w placówkach bądź klasach specjalnych organizowanych na terenie szkół masowych. Z drugiej wymienionej możliwości korzystają najczęściej dzieci lepiej funkcjonujące. Istotnym krokiem w dążeniu do zmian było wprowadzenie w roku 1987 przez Specjalną Radę Edukacyjną dodatkowych zajęć dla dzieci z trudnościami w nauce. Jednak pamiętać należy, iż w przeciwieństwie do podejścia europejskiego w Japonii nie kładzie się nacisku na indywidualne podejście do każdego ucznia, nie dokonuje się różnicowania wymagań ze względu na szczególne zdolności bądź trudności w określonej dziedzinie. W związku z tym w omawianym kraju w dalszym ciągu sytuacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znacząco różni się od ich rówieśników zamieszkujących kraje europejskie⁴¹⁹.

Podsumowując należy zauważyć, że przedstawiony powyżej przegląd informacji dotyczących kształcenia integracyjnego osób niepełnosprawnych dowodzi, że wspomniana idea obecna jest we wszystkich omawianych państwach europejskich. Różnica polega na tym, iż w zależności od kraju i jego specyficznych uwarunkowań przyjęte zostały różne modele rozwiązań praktycznych dotyczących edukacji dzieci ze specjalnymi potrzebami. Wszystkie modele zakładają jednak konieczność zapewniania dzieciom niepełnosprawnym jak najlepszych warunków do rozwoju i edukacji z uwzględnieniem ich indywidualnych potrzeb z jednoczesnym zapewnieniem im możliwości nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami i społecznością lokalną. Mimo rozwijających się tendencji integracyjnych warto zwrócić uwagę na fakt, iż w różnych państwach zazwyczaj nadal funkcjonują szkoły specjalne, które – jak pokazują lata doświadczeń – okazują się miejscami najbardziej odpowiednimi dla dzieci z głębszymi niepełnosprawnościami.

Sytuacja w jedynym omawianym w niniejszym rozdziale kraju azjatyckim wygląda odmiennie w stosunku do przykładów europejskich. W Japonii edukacja

⁴¹⁹ Tamże, s. 103–104.

osób niepełnosprawnych nie jest zagadnieniem szeroko dyskutowanym i cechuje się dużo większym poziomem segregacyjności, niż ma to miejsce na starym kontynencie. Przede wszystkim jest to spowodowane uwarunkowaniami kulturowymi, które zakładają „brak uznania dla indywidualizmu w japońskiej kulturze i pedagogice⁴²⁰”.

⁴²⁰ G. Szumski, *dz. cyt.*, s. 214.

CZĘŚĆ III

INTEGRACYJNA EDUKACJA PRZEDSZKOLNA
W SUBREGIONIE PŁOCKIM

ROZDZIAŁ 5. METODOLOGIA BADAŃ. ANALIZA BADAŃ WŁASNYCH I INTERPRETACJA WYNIKÓW

5.1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem niniejszej pracy jest zagadnienie przedszkolnej edukacji integracyjnej na terenie subregionu płockiego. Użyty termin „subregion płocki” obejmuje placówki zlokalizowane na terenie Płocka oraz w jego bliskich okolicach – na terenie miast Gostynin i Sierpc oraz powiatów: płockiego, gostynińskiego, sierpeckiego – podlegających Kuratorium Oświaty w Warszawie – delegatura w Płocku. Na przebadanym terenie zgodnie z danymi z 31 grudnia 2022 r. znajduje się następująca liczba placówek:

- Płock: 37 przedszkoli, 2 przedszkola w szkole podstawowej, 1 przedszkole specjalne;
- powiat płocki – 26 przedszkoli, 29 przedszkoli w szkołach podstawowych,
- Gostynin – 5 przedszkoli, 2 przedszkola w szkołach podstawowych;
- powiat gostyniński – 9 przedszkoli, 11 przedszkoli w szkołach podstawowych, 1 przedszkole specjalne;
- Sierpc – 9 przedszkoli, 2 przedszkola w szkołach podstawowych, 1 przedszkole specjalne;
- powiat sierpecki – 11 przedszkoli, 19 przedszkoli w szkołach podstawowych, 1 przedszkole specjalne⁴²¹.

Na obszar prowadzonych badań wybrałam subregion płocki, ponieważ zawodowo oraz prywatnie związana jestem właśnie z tym regionem. Jest to teren położony w niedalekiej odległości od Warszawy, obejmujący jednak swoim zasięgiem dużo mniejsze miasta i miejscowości. Społeczności zamieszkujące nieduże miejscowości charakteryzuje zazwyczaj większa obawa przed zmianami, często obserwować można pewien dystans, wycofanie w stosunku do osób

⁴²¹ Źródło: GUS, 31.12.2021 za: www.polskawliczbach.pl [dostęp 11.03.2024].

wyróżniających się na tle ogółu, funkcjonujących inaczej niż większość. Postanowiłam wobec tego sprawdzić, czy na terenie mojej „małej ojczyzny” idee integracyjne zakładające włączanie osób z niepełnosprawnościami do społeczeństwa ludzi zdrowych (poczynając już od edukacji przedszkolnej) mogą być realizowane z powodzeniem.

Ponadto podjęłam temat edukacji integracyjnej przedszkolnej w subregionie płockim, ponieważ osobiście obserwowałam tworzenie i pierwsze lata funkcjonowania oddziałów integracyjnych w jednym z przedszkoli, w którym pracowałam jako logopeda. Miałam szansę zobaczyć, z jakimi problemami borykał się dyrektor i nauczyciele. Widziałam również szereg pozytywnych efektów tej formy kształcenia – dostrzeganych także przez kadrę placówki.

Wreszcie miałam szansę obserwować, jakie były reakcje rodziców dzieci zdrowych na pojawienie się w placówce dzieci z niepełnosprawnościami. Towarzyszyłam opiekunom moich podopiecznych z deficytami na początku „przygody” z edukacją integracyjną. Dzieliałam z nimi pierwsze sukcesy i pomagałam przezwyciężać trudności.

Celem podjętych działań było zbadanie rzeczywistego funkcjonowania edukacji integracyjnej przedszkolnej we wskazanym wyżej regionie w odniesieniu do jej założeń teoretycznych.

5.2 Problematyka badań. Hipotezy badawcze

W tym miejscu warto przypomnieć definicję sformułowania „problem badawczy”. Janusz Sztumski wyjaśnia, że „problemem badawczym nazywamy to, co jest przedmiotem wysiłków badawczych, czyli po prostu to, co orientuje nasze przedsięwzięcie poznawcze”⁴²².

⁴²² J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984, s. 28.

Ogólny problem rozpatrywany w niniejszej rozprawie przyjmuje formę często pojawiającego się w badaniach społecznych „pytania dopełnienia”⁴²³ i brzmi:

Jak funkcjonuje system integracyjnej edukacji przedszkolnej na terenie subregionu płockiego?

By uzyskać szczegółową odpowiedź na wyżej postawione pytanie, z ogólnie sformułowanego problemu warto wyprowadzić problemy szczegółowe.

W tymże opracowaniu przyjęły one formę następujących pytań:

1. Jak postrzegana jest przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców integracyjna edukacja przedszkolna na terenie subregionu płockiego?
2. Czy dyrektorzy placówek mających w swojej ofercie kształcenie integracyjne borykają się z trudnościami?
3. Czy nauczyciel grupy integracyjnej jest w stanie zapewnić wychowankom realizację zasady zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka?
4. Jakiego rodzaju zmian dokonaliby nauczyciele w organizacji integracyjnej edukacji przedszkolnej?
5. Czy na postrzeganie funkcjonowania edukacji integracyjnej w przedszkolach ma wpływ staż pracy nauczycieli?
6. Czy integracyjna edukacja przedszkolna jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami?
7. Czy przedszkola integracyjne spełniają oczekiwania rodziców dzieci niepełnosprawnych oraz dzieci zdrowych?
8. Czy można dostrzec pozytywne aspekty kształcenia integracyjnego zarówno u wychowanków z niepełnosprawnościami, jak i u dzieci zdrowych?
9. Czy dzieci niepełnosprawne uczęszczające do przedszkola integracyjnego chętniej nawiązują relacje z rówieśnikami, pełniej uczestniczą w życiu społeczności lokalnej?

⁴²³ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011, s. 25.

10. Czy obecne zasady organizacji i funkcjonowania integracyjnej edukacji przedszkolnej wymagają wprowadzenia zmian, by idea mogła być w pełni realizowana?

Przedstawione wyżej problemy badawcze przyjęły formę pytań rozstrzygnięcia oraz dopełnienia. Pozwoliły one na wysunięcie hipotez, które mogą stanowić odpowiedzi na postawione pytania. Jak pisze Mieczysław Łobocki „hipotezy badawcze są świadomie przyjętymi przypuszczeniami czy założeniami, wymagającymi jednak potwierdzenia lub odrzucenia na podstawie przeprowadzonych badań⁴²⁴”.

Przyjęta na potrzeby badań hipoteza ogólna brzmi:

Integracyjna edukacja przedszkolna na terenie subregionu plockiego rozwija się i spotyka się z dużym zainteresowaniem, jednak jej założenia nie mogą być w pełni zrealizowane.

Przyjęto następujące hipotezy szczegółowe:

1. Integracyjna edukacja przedszkolna postrzegana jest pozytywnie przez dyrektorów, nauczycieli i rodziców, a jej idea znajduje wielu zwolenników.
2. Dyrektorzy placówek mających w swojej ofercie kształcenie integracyjne, by zapewnić odpowiednią jakość proponowanych usług, muszą pokonywać wiele różnorodnych trudności.
3. Nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący w grupach integracyjnych nie zawsze są w stanie realizować zasadę zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka.
4. Zmiany, jakich nauczyciele dokonaliby w organizacji integracyjnej edukacji przedszkolnej to: zmniejszenie liczby dzieci w grupach, zwiększenie ilości godzin obecności nauczyciela wspomagającego, zwiększenie nakładów finansowych na zakup pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb konkretnych wychowanków.

⁴²⁴ M. Łobocki, *dz. cyt.*, s. 27.

5. Na postrzeganie funkcjonowania edukacji integracyjnej w przedszkolach ma wpływ staż pracy nauczycieli.
6. Nie dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami edukacja integracyjna przedszkolna jest najlepszym rozwiązaniem.
7. Przedszkola integracyjne nie spełniają oczekiwań rodziców dzieci z niepełnosprawnościami oraz dzieci zdrowych.
8. Zarówno u wychowanków niepełnosprawnych, jak i u ich zdrowych rówieśników można dostrzec pozytywne aspekty kształcenia integracyjnego.
9. Dzieci niepełnosprawne uczęszczające do przedszkola integracyjnego chętniej nawiązują relacje z rówieśnikami, pełniej uczestniczą w życiu społeczności lokalnej.
10. Wytyczne dotyczące organizacji i funkcjonowania integracyjnej edukacji przedszkolnej wymagają wprowadzenia zmian, by idea mogła być w pełni realizowana.

5.3. Metody i techniki badań

Jak pisze Mieczysław Łobocki, „zarówno metody, jak i techniki badań to sposoby postępowania naukowego, mające na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu⁴²⁵”. Metody postrzegane są przez badaczy jako bardziej ogólne, techniki zaś jako szczegółowe sposoby postępowania. „Metoda jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Technika jest pojęciem podrzędnym wobec metody i nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego⁴²⁶”.

W niniejszej rozprawie wykorzystana została metoda sondażu diagnostycznego. Została ona wybrana, gdyż umożliwia gromadzenie informacji na temat opinii, postaw i przekonań osób badanych⁴²⁷. Jak pisze Tadeusz Pilch,

⁴²⁵ M. Łobocki, *dz. cyt.*, s. 28.

⁴²⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 43.

⁴²⁷ M. Łobocki, *dz. cyt.*, s. 248.

„metoda sondażu diagnostycznego jest sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych – posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje⁴²⁸”.

W ramach prowadzenia badań metodą sondażu diagnostycznego posługiwano się dwiema wyróżnianymi w jej ramach technikami – ankiety oraz wywiadu. Badaniem ankietowym objęci zostali: rodzice dzieci zdrowych oraz dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczających do grup integracyjnych, a także nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący w tychże oddziałach. W związku z tym, iż jak wspomniano wyżej kluczowe w badaniach było zebranie opinii, sposobów postrzegania funkcjonowania edukacji integracyjnej przedszkolnej, sugestii dotyczących ewentualnych proponowanych zmian, technika ankiety – gwarantująca pełną anonimowość, dająca możliwość spokojnego wypełnienia kwestionariusza bez presji czasu – została uznana za najbardziej odpowiednią technikę badawczą. Technika tą przebadane zostały 172 osoby.

Dyrektorzy placówek wychowania przedszkolnego proponujący swoim wychowankom edukację integracyjną badani byli natomiast z wykorzystaniem techniki indywidualnego, jawnego wywiadu na podstawie uprzednio przygotowanego kwestionariusza. Pozwoliło to na nawiązanie bezpośredniego kontaktu z dyrektorami, zbudowanie atmosfery wzajemnego zaufania, zrozumienia, co pomogło w uzyskaniu szczerych, rzetelnych i rozbudowanych odpowiedzi mających bardzo dużą wartość dla prowadzonych badań. Technika tą przebadano 7 dyrektorów.

⁴²⁸ T. Pilch, *dz. cyt.*, s. 51.

5.4. Narzędzia badawcze

Narzędziami badawczymi wykorzystanymi podczas gromadzenia materiału były kwestionariusze: ankiet oraz wywiadu.

Ankieta dla rodziców dzieci niepełnosprawnych zbudowana została z 9 pytań. Trzy z nich miały charakter pytań otwartych, były to: pytanie o fakty (tj. rodzaj niepełnosprawności dziecka), pytanie o opinie (pytanie o obawy dotyczące skorzystania przez dziecko z integracyjnej formy edukacji przedszkolnej – „Czy któreś z obaw okazały się słuszne? Jeśli tak, to które?”), pytanie o sugestie („Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?”). Dwa pytania były pytaniami zamkniętymi, pozostałe miały charakter półotwarty, tzn. osoba biorąca udział w badaniu miała możliwość zaznaczenia którejs z podanych propozycji, miała też szansę na dodanie własnej wypowiedzi.

Ankieta skierowana do rodziców dzieci zdrowych uczęszczających do grup integracyjnych również składała się z 9 pytań. Wśród nich wyróżnić można było 2 pytania zamknięte, 3 pytania otwarte – pytanie o motywy dotyczące podjęcia decyzji o uczęszczaniu dziecka do oddziału integracyjnego, pytania o opinie: „Czy miała/miał Pani/Pan jakieś obawy przed podjęciem decyzji o tym, że Pani/Pana dziecko będzie uczęszczało do oddziału integracyjnego? Jeśli tak, czego się Pani/Pan obawiała/obawiał?”, „Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?”. Ponadto kwestionariusz zawierał 2 pytania półotwarte oraz 2 pytania filtrujące składające się z dwóch części, tzn. tak zwanego pytania podstawowego oraz prośby o uzasadnienie swojej odpowiedzi. Jak pisze Mieczysław Łobocki, wspomniane pytania filtrujące mają na celu zweryfikować, czy i co ankietowani mają rzeczywiście do powiedzenia na dany temat⁴²⁹.

⁴²⁹ M. Łobocki, *dz. cyt.*, s. 260.

Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli pracujących w grupach integracyjnych zbudowany był z 17 pytań. Dwa pytania miały charakter zamknięty, 10 pytań były to pytania otwarte – zarówno pytania o fakty, jak i o opinie, sugestie. W kwestionariuszu dla nauczycieli zamieszczone zostały również pytania półotwarte oraz pytania filtrujące wymagające uzasadnienia wybrania jednej z sugerowanych przez autora odpowiedzi.

Kwestionariusz wywiadu przeprowadzanego z dyrektorami przedszkoli integracyjnych/z oddziałami integracyjnymi zbudowany został z 12 pytań. Pytania miały różnorodny charakter: pytania o fakty, pytania o opinie, jak również pytania o sugestie.

Badania miały zatem jakościowy i ilościowy charakter. Liczba pytań celowo nie była zbyt duża, by nie zniechęcać respondentów do udzielenia odpowiedzi.

5.5. Analiza przeprowadzonych badań

5.5.1. Analiza wywiadów z dyrektorami przedszkoli z oddziałami integracyjnymi funkcjonującymi na terenie subregionu płockiego

W prowadzonych badaniach zgodziło się wziąć udział 7 dyrektorów integracyjnych placówek wychowania przedszkolnego.

Edukacja integracyjna podobnie jak w całej Polsce zaczęła rozwijać się w Płocku i regionie wraz z przemianami zachodzącymi w latach 90. XX wieku. Zdecydowana większość respondentów (6 z 7 badanych) potwierdziła, iż na przestrzeni lat zyskuje ona popularność i spotyka się z coraz większym zainteresowaniem rodziców dzieci w wieku przedszkolnym.

O słuszności powyższego stwierdzenia świadczą przytaczane przez badanych dane dotyczące zmieniającej się wraz z upływem czasu liczby wychowanków z niepełnosprawnościami uczęszczających do grup integracyjnych:

- 1 placówka: 1999 r. – 5 dzieci, 2022 r. – 25 dzieci,

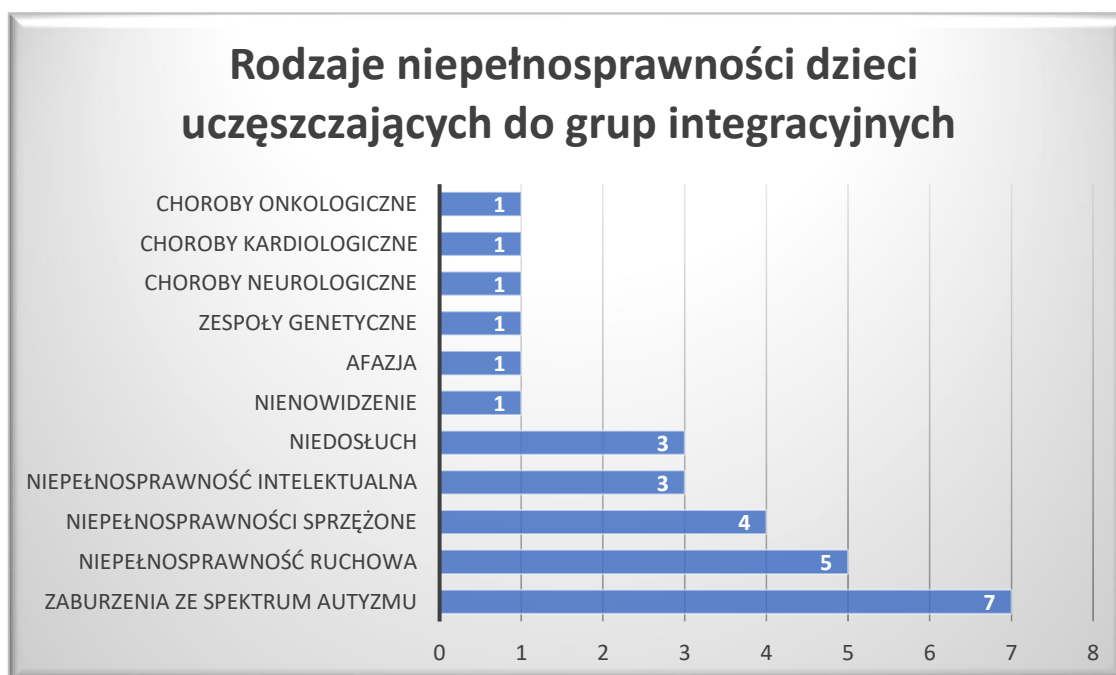
- 2 placówka: 2012–2022 – wzrost liczby dzieci z niepełnosprawnościami o około 30%,
- 3 placówka: 2012 – 5 dzieci, 2022 – ponad 30 dzieci,
- 4 placówka: 2015 – otwarcie oddziałów integracyjnych w odpowiedzi na potrzeby społeczności lokalnej, 8–10 dzieci,
- 5 placówka: 2016 – 4 dzieci, 2022 – 25 dzieci,
- 6 placówka: 2020 – 5 dzieci, 2022 – 12 dzieci.

Dyrektorzy poproszeni o wskazanie, w jaki sposób liczbowo przedstawia się w ich placówkach ewentualny wzrost zainteresowania integracyjną edukacją przedszkolną mieli pełną dowolność co do ram czasowych, do jakich się odwołają, i formy przedstawienia danych. Stąd możemy zaobserwować odwołania zarówno do czasu, w których placówki integracyjne w Polsce rozpoczynały funkcjonowanie (wspomniane lata 90. XX wieku), jak i do ostatnich kilku lat. Może to być związane także z faktem, iż przedszkola biorące udział w badaniu przekształcane były w placówki integracyjne w różnym czasie. Ponadto obok danych liczbowych pojawiły się także dane procentowe.

Tylko jeden z biorących udział w badaniu dyrektorów przyznał, iż nie zaobserwował zwiększonego zainteresowania integracyjną edukacją przedszkolną.

Osoby badane zostały zapytane również o rodzaje niepełnosprawności, z jakimi zmagają się ich wychowankowie. Na poniższym wykresie przedstawiono wszystkie odpowiedzi, jakie się pojawiły.

Wykres 1. Rodzaje niepełnosprawności dzieci uczęszczających do grup integracyjnych



Źródło: Badania własne.

Na podstawie analizy powyższego zestawienia stwierdzić można, iż największą grupę stanowią najmłodsi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Kierownicy placówek zapytani w wywiadzie, czy zauważają wśród wychowanków przewagę jakiegoś rodzaju niepełnosprawności jednogłośnie wskazywali właśnie na ten rodzaj zaburzenia. Badani poproszeni o podjęcie próby wyjaśnienia, z czego ich zdaniem wynika przewaga jednego typu deficytu, mieli duży kłopot z udzieleniem odpowiedzi. Pojawiły się tylko trzy propozycje wskazujące na podłoże genetyczne, a także na zwiększony w ostatnich latach dostęp do wczesnej diagnozy i interwencji terapeutycznej, co pozwala na wykrycie nieprawidłowości rozwojowych już u małych dzieci. Zwracano również uwagę na często występującą niepełnosprawność ruchową i niepełnosprawności sprzężone.

Niemal wszyscy dyrektorzy placówek przedszkolnych biorących udział w badaniu przyznali, że zauważają coraz większą otwartość rodziców dzieci zdrowych na to, by te uczęszczały do grup integracyjnych.

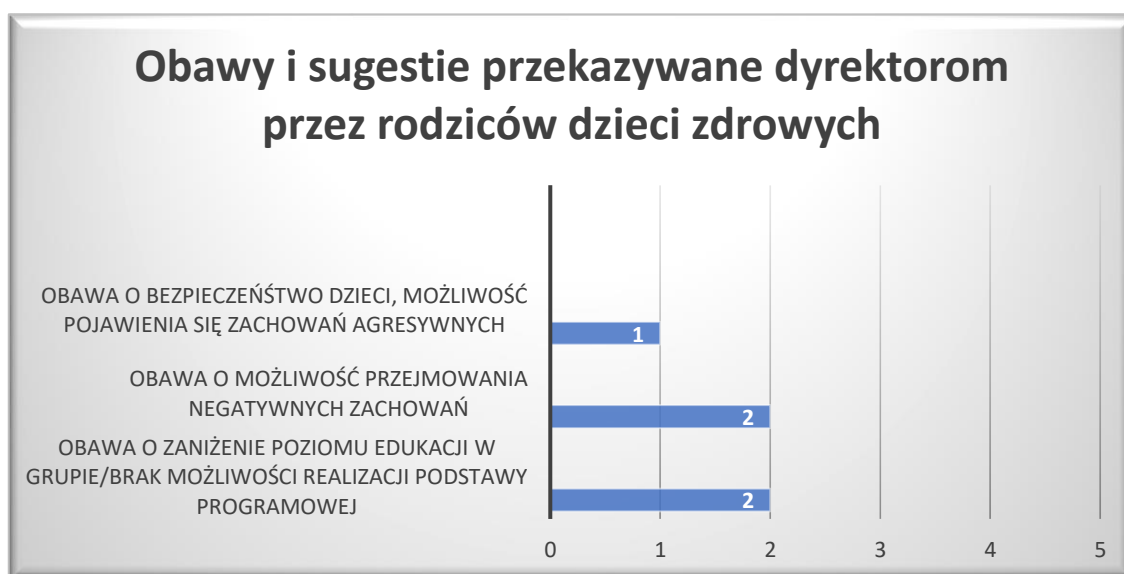
Tylko jeden z respondentów wskazał, iż nie dostrzega takiego zjawiska, a postawa rodziców w dużej mierze zależy od rodzaju niepełnosprawności dzieci mających uczęszczać do oddziału integracyjnego. Zwracał uwagę, że bardzo często spotyka się z oporem rodziców zdrowych podopiecznych, gdy w grupie ma pojawić się dziecko z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

W kolejnym pytaniu dyrektorzy poproszeni zostali o wskazanie, czy i jakie obawy, prośby, sugestie dotyczące organizacji i funkcjonowania integracji przekazują im rodzice wychowanków. Dwie osoby spośród badanej grupy przyznały, iż rodzice nie dzielą się z nimi swoimi obawami, propozycjami dotyczącymi wprowadzenia zmian itp. Pozostali dyrektorzy twierdzili, że opiekunowie często przekazują im swoje przemyślenia, propozycje, mówią o pojawiających się lękach, zmartwieniach.

Odpowiedzi podzielone zostały na dwie grupy – w pierwszej grupie zamieszczono informacje od rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, w drugiej – informacje przekazywane przez rodziców zdrowych wychowanków przedszkoli.

Uzyskaną wiedzę przedstawiają poniższe wykresy.

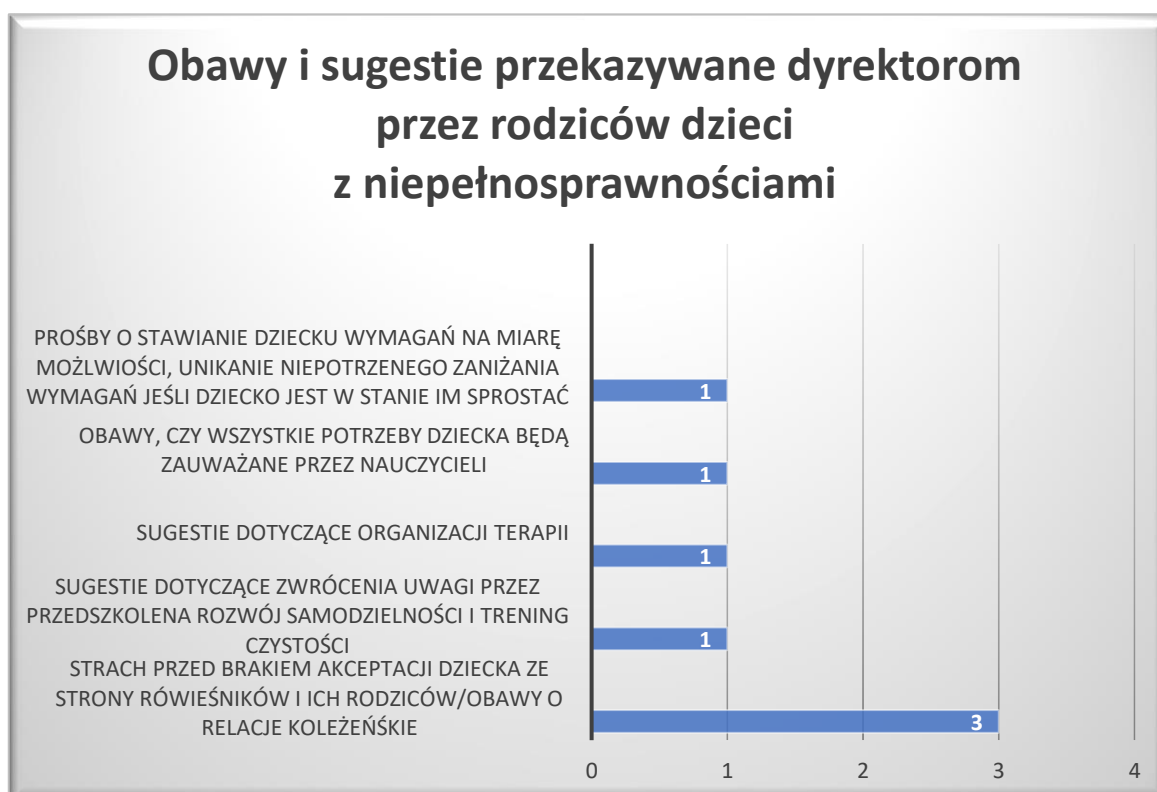
Wykres 2. Obawy i sugestie przekazywane dyrektorom przez rodziców dzieci zdrowych



Źródło: Badania własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, rodzice dzieci zdrowych obawiają się najczęściej o zniżenie poziomu edukacyjnego w grupie integracyjnej, co może bezpośrednio wiązać się z faktem, iż ich dzieci będą niedostatecznie przygotowane do rozpoczęcia nauki w szkole. Ponadto boją się również, że ich dzieci przejmą sposób zachowania od rówieśników z niepełnosprawnościami przejawiającymi tzw. zachowania trudne i niepożądane.

Wykres 3. Obawy i sugestie przekazywane dyrektorom przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami



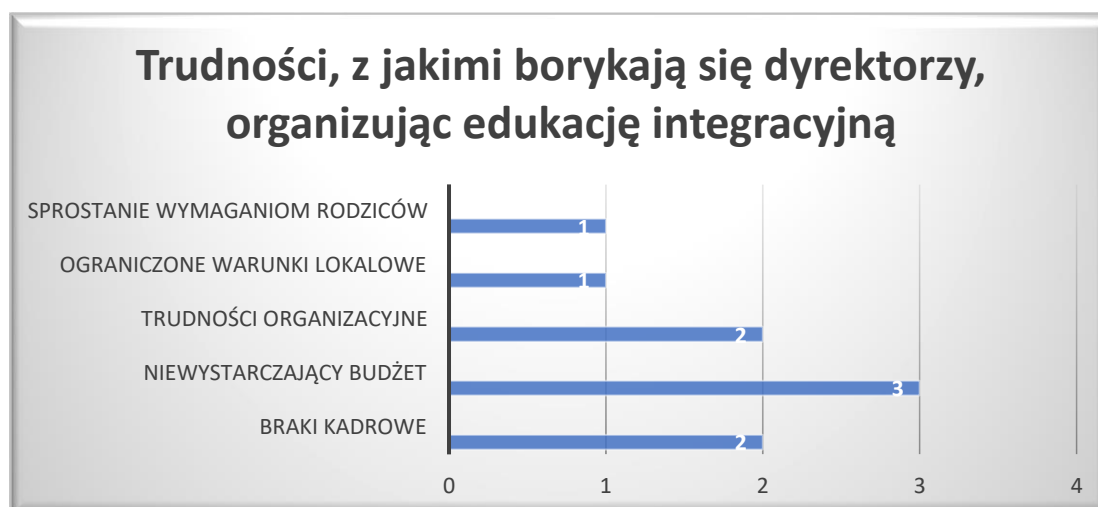
Źródło: Badania własne.

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wywnioskować można, iż przekazywane dyrektorom niepokoje rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, którzy decydują się na skorzystanie z usług placówek integracyjnych, związane są głównie z kontaktami z rówieśnikami. Rodzice obawiają się, że ich dziecko z powodu swoich deficytów, szczególnych potrzeb czy nietypowych zachowań nie zostanie zaakceptowane przez grupę, nie znajdzie przyjaciół, będzie czuło się odsunięte i wyobcowane.

Dyrektorzy, jako osoby odpowiedzialne za całą organizację edukacji integracyjnej w placówce, mieli także wypunktować główne problemy, z jakimi borykają się w swojej codziennej pracy. Wśród najczęściej pojawiających się trudności wymieniany był budżet – niewystarczający na pokrycie wszystkich potrzeb, w tym zakupów odpowiednich sprzętów i pomocy dydaktycznych, zatrudnienie nauczycieli prowadzących zajęcia dodatkowe. Ponadto dyrektorzy ubolewali nad brakami kadrowymi, podkreślali, że bardzo trudno jest znaleźć nauczycieli i terapeutów posiadających odpowiednie wykształcenie oraz cechy osobowości potrzebne do pracy w grupach integracyjnych. Rzadziej wymieniane były problemy, takie jak: trudności organizacyjne – związane ze zbyt małą liczbą godzin na zajęcia specjalistyczne, brak możliwości przyjęcia do przedszkola wszystkich dzieci z niepełnosprawnością ze względu na brak miejsc, trudności związane z ustalaniem składu grup, opracowaniem siatki godzin zajęć (zwłaszcza zajęć specjalistycznych). Jeden z dyrektorów nadmienił, iż zмага się z ograniczonymi warunkami lokalowymi, co utrudnia mu organizację kształcenia integracyjnego, wspomniane zostały również trudności związane z koniecznością sprostania nierzadko bardzo wysokim wymaganiom rodziców.

Ograniczenia wymieniane przez badanych przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 4. Trudności, z jakimi borykają się dyrektorzy, organizując edukację integracyjną



Źródło: Badania własne.

Zgodnie z przepisami prawa placówki przyjmujące dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego zobowiązane są do zapewnienia wychowankom odpowiednich warunków lokalowych, dostosowania pomieszczeń do indywidualnych potrzeb, zapewnienia możliwości korzystania ze wszystkich niezbędnych sprzętów i pomocy. Kolejne pytanie służyło uzyskaniu odpowiedzi na pytanie, czy przedszkola z Płocka i najbliższej okolicy są w stanie sprostać tym wymaganiom, czy zdaniem kierowników placówek baza, jaką dysponują jest w 100% przystosowana do możliwości dzieci z niepełnosprawnościami.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi można wywnioskować, iż wszystkie placówki na miarę możliwości (tylko część przedszkoli mieści się w nowych budynkach, pozbawionych barier architektonicznych, pozostałe musiały przejść modernizację) są dostosowane do wychowanków z niepełnosprawnościami, posiadają najważniejsze potrzebne wyposażenie. Badani zaznaczali, iż cały czas rośnie zapotrzebowanie na nowe, coraz bardziej specjalistyczne sprzęty, konieczne jest regularne doposażanie pracowni terapeutycznych, co często jest utrudnione z wcześniej wspomnianych powodów finansowych.

Mimo iż podstawowe potrzeby dzieci z niepełnosprawnościami zawarte w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego są zaspokajane, niektórzy z dyrektorów zauważali elementy, które – gdyby było to możliwe – wymagałyby poprawienia. Potrzeby, bariery, na jakie zwracali uwagę, to:

- zbyt mała ilość przestrzeni, potrzeba powiększenia gabinetów terapeutycznych (w dwóch przedszkolach),
- bariery związane z brakiem wind wewnątrz budynku, co ogranicza dzieciom z trudnościami w poruszaniu się możliwość korzystania z pracowni umieszczonych na piętrze budynku (w dwóch przedszkolach).

Tylko jeden z kierowników placówek biorących udział w rozmowie uznał, że jego placówka jest w 100% dostosowana pod względem infrastruktury i wyposażenia do potrzeb wychowanków z niepełnosprawnościami.

Niewątpliwie jednym z filarów sukcesu edukacji integracyjnej są odpowiednio przygotowani do pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami nauczyciele i terapeuci. Dyrektorzy przedszkoli integracyjnych jako jedną z podstawowych trudności, z jakimi się borykają, wymieniali właśnie braki kadrowe. Wobec tego poproszeni zostali o wskazanie kompetencji, jakie ich zdaniem posiadać ma nauczyciel oddziału integracyjnego, i wyjaśnienie, w jaki sposób powinien być przygotowany do tej nierzadko trudnej, wymagającej roli.

Poza oczywistymi kwalifikacjami wymaganymi przez ustawodawcę dyrektorzy wymieniali szereg cech osobowości, jakimi musi wyróżniać się nauczyciel pracujący z dziećmi z niepełnosprawnościami, były to: empatia, inteligencja emocjonalna, cierpliwość, otwartość, wrażliwość, tolerancyjność, zaangażowanie, kreatywność, uczciwość, asertywność, kultura osobista, umiejętność nawiązania relacji z rodzicami.

Dyrektorzy zauważyli również potrzebę zwiększenia ilości praktyk odbywanych podczas studiów, tak by młodzi ludzie lepiej mogli poznać specyfikę zawodu, jaki w przyszłości będą wykonywać. Podkreślali, iż niejednokrotnie rzeczywistość, z jaką początkujący pedagodzy spotykają się w przedszkolu, odbiega od ich wyobrażeń, a realne problemy dzieci nie zawsze zgodne są z podręcznikowymi opisami. Badani zwrócili również uwagę na konieczność zwiększenia dostępności do szkoleń pozwalających poznawać nowe metody pracy z wychowankami z różnego rodzaju deficytami.

W związku z tym, iż praca nauczyciela grupy integracyjnej jest bardzo wymagająca, konieczny jest szereg umiejętności, odpowiednie kwalifikacje oraz cechy osobowości. Nie każdy czuje się na siłach, by podołać temu wyzwaniu. Wobec tego zapytano dyrektorów placówek, czy zdarzyły im się przypadki, gdzie wychowawcy rezygnowali ze stanowiska w oddziale integracyjnym, jeśli tak, jakie były powody podjęcia takich decyzji.

Tylko jeden z biorących udział w badaniu dyrektorów przyznał, że spotkał się z taką sytuacją. Nauczyciel zdecydował się na rezygnację, ponieważ jak sam wyjaśniał, nie był gotowy na pracę z dziećmi z głęboką niepełnosprawnością, jakie

pojawiły się w jego grupie, Okazało się to dla niego zbyt dużym wyzwaniem i obciążeniem psychicznym.

Pozostali dyrektorzy nie doświadczyli powyżej opisanej sytuacji, podkreślali jednak, że nauczyciele pracujący z dziećmi z dużymi trudnościami często borykają się z poczuciem braku efektów swojej pracy, wypaleniem zawodowym i w tym zakresie potrzebują wsparcia.

Dwóch spośród siedmiu kierowników placówek, z którymi przeprowadzono rozmowy przyznało, że obserwuje, iż coraz więcej pedagogów chce pracować w grupach integracyjnych, doksztalać się i doszkalać w tym kierunku.

Dyrektorzy przedszkoli integracyjnych z Płocka i okolicy zauważali szereg korzyści, jakie niesie za sobą wprowadzanie idei integracji. Pozytywne efekty kształcenia integracyjnego zaobserwowane i wymienione przez osoby biorące udział w badaniu przedstawiają poniższe wykresy.

Wykres 5. Cechy obserwowane u dzieci zdrowych uczęszczających do grup integracyjnych



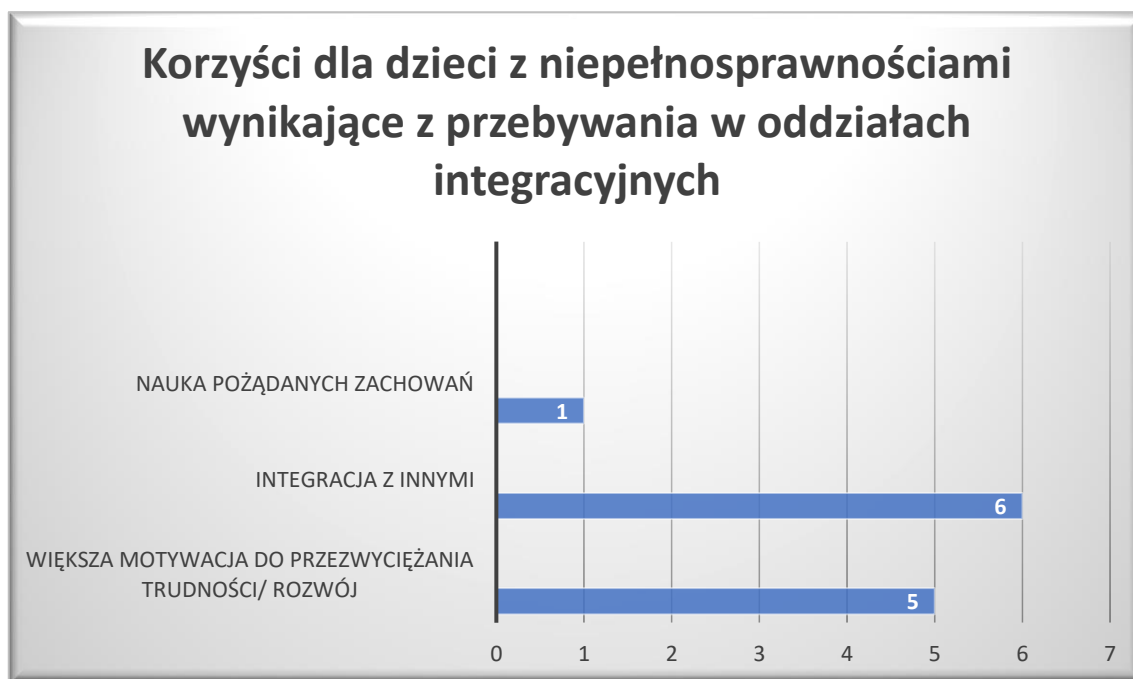
Źródło: Badania własne.

Wśród dzieci zdrowych, które mają kontakt z rówieśnikami z niepełnosprawnościami, dyrektorzy zauważyli rozwój wielu pozytywnych cech

osobowości, takich jak: tolerancyjność, akceptacja inności/odmienności, chęć niesienia pomocy, opiekuńczość, zwiększona wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, cierpliwość, wyrozumiałość i empatia. Podkreślali, iż już na etapie edukacji przedszkolnej dzięki integracji kształtowane są w dzieciach właściwe postawy, jakie powinny one przyszłości przyjmować wobec osób niepełnosprawnych.

Może mieć to bardzo pozytywny wpływ na przyszły kształt społeczeństwa, pełnego ludzi otwartych, tolerancyjnych, i dać szansę na zrealizowanie się w praktyce idei integracji społecznej osób z niepełnosprawnościami.

Wykres 6. Korzyści dla dzieci z niepełnosprawnościami wynikające z przebywania w oddziałach integracyjnych



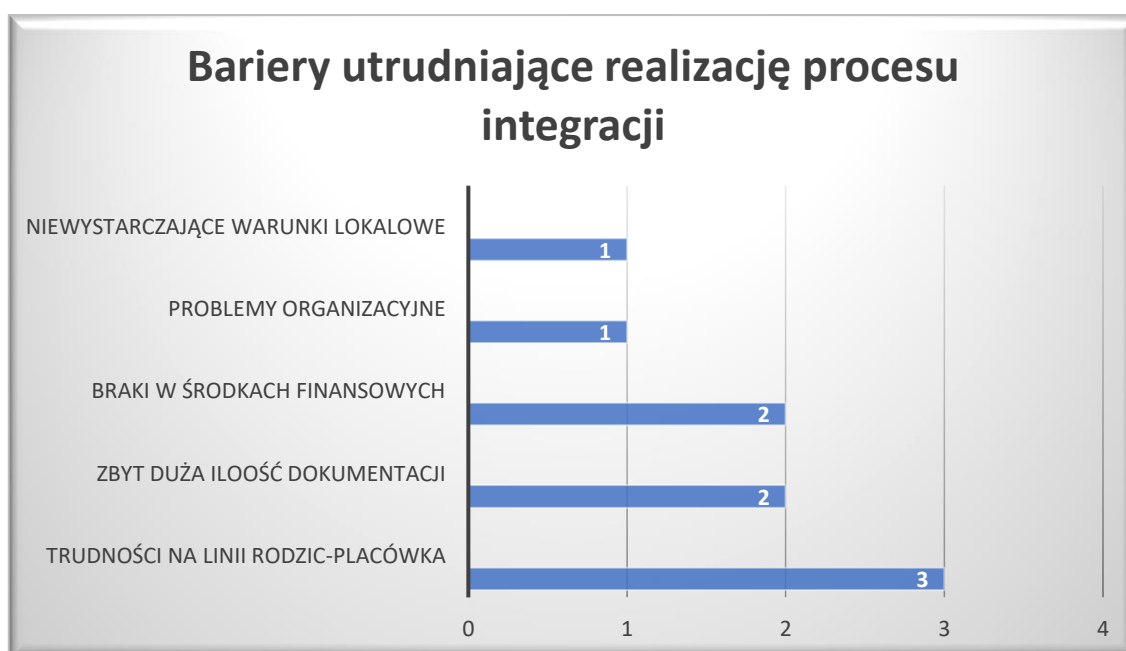
Źródło: Badania własne.

Osoby biorące udział w badaniu zgodnie twierdziły, że również dzieci z niepełnosprawnościami czerpią korzyści z możliwości przebywania w grupach integracyjnych, w towarzystwie zdrowych rówieśników. Jako największą wartość dodaną wskazywano tu możliwość integracji z innymi, czucia się akceptowanym, lubianym mimo swoich deficytów, zyskanie szans na budowanie relacji koleżeńskich, pierwszych przyjaźni. Dyrektorzy zauważyli również, że często

wychowankowie potrzebujący wsparcia, uczęszczając do oddziału integracyjnego, mają większą motywację do przezwyciężania swoich słabości, wychodzą ze strefy komfortu, by podążać za grupą, dostosować się do innych. Przekłada się to bezpośrednio na osiągnięte przez nich sukcesy i pozytywnie wpływa na ich rozwój. Ponadto uczą się od zdrowych rówieśników pożądanых zachowań, co później niewątpliwie może ułatwić im funkcjonowanie w społeczeństwie.

Informacje uzyskane od dyrektorów przedszkoli dowodzą, że kształcenie integracyjne odpowiednio zorganizowane i prowadzone niesie za sobą zyski na całe życie zarówno dla dzieci z niepełnosprawnościami, jak i dla ich zdrowych rówieśników. Warto jest wobec tego zabiegać o to, żeby rozwiązywać pojawiające się problemy i pokonywać bariery, by dać dzieciom szansę uczestniczenia w tym procesie.

Wykres 7. Bariery utrudniające realizację procesu integracji



Źródło: Badania własne.

Wśród barier, jakie utrudniają realizację procesu integracji, badani kierownicy placówek wymieniali: trudności związane z porozumiewaniem się na linii rodzice/opiekunowie prawni – placówka, szeroko rozbudowana biurokracja – duża ilość dokumentacji, która pochłania nauczycielom czas, braki w środkach

finansowych, problemy organizacyjne, nie zawsze wystarczające warunki lokalowe.

Dyrektorzy obawiają się także zapowiadanego przez Ministerstwo Edukacji i Nauki nowego modelu tzw. edukacji włączającej. Czują się w tej kwestii niedoinformowani, zagubieni, nie wiedzą, z jakimi zmianami i oczekiwaniami wobec nich może się to wiązać. Tylko jedna z badanych osób przyznała, iż nie dostrzega żadnych barier w realizacji procesu integracji.

Ostatnie pytanie zamieszczone w kwestionariuszu wywiadu dla dyrektorów brzmiało: „Czy w systemie oświaty powinny zajść zmiany, które służyłyby procesowi integracji dzieci? Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji edukacyjnej edukacji przedszkolnej?”

Jeden z badanych zauważył, że dyrektorzy nie mają realnie dużego wpływu na dobór dzieci do grup integracyjnych. Niekiedy przekazanie do decyzji rodziców wyboru miejsca edukacji dziecka nie jest dla wspomnianego dziecka korzystne. Zwrócił uwagę, że istnieje grupa wychowanków z niepełnosprawnościami, którzy dużo lepiej odnaleźliby się w grupach/przedszkolach specjalnych. Części dzieci nie służy przebywanie w oddziale integracyjnym. Jednak często rodzice, mimo rozmów z zespołem nauczycieli i specjalistów, nie dostrzegają tego, nie godzą się na zmianę grupy, placówki. W efekcie dziecko nie czerpie korzyści z integracji, pozostaje na uboczu grupy, nie może nabywać nowych umiejętności. Nauczyciele nie są w stanie sprostać wszystkim jego potrzebom, mimo, że poświęcają mu dużo czasu, często kosztem innych wychowanków. Wprowadzenie zmian dających placówkom przedszkolnym możliwość posiadania choć niewielkiego wpływu na to, dla których dzieci uczęszczanie do grup integracyjnych jest korzystane, a dla których nie, przyczyniłoby się do poprawy jakości edukacji integracyjnej. Dałoby to szansę wszystkim przedszkolakom na uczęszczanie do takich oddziałów i placówek, w których ich potrzeby mogłyby być zrealizowane na poziomie bliskim 100%.

Kolejnym postulatem, jaki pojawił się podczas przeprowadzania wywiadów, były zmiany dotyczące finansowania na poziomach: państwo–samorząd,

samorząd–placówka. Dyrektorzy dostrzegają ogromną potrzebę zwiększenia wysokości środków finansowych przeznaczanych na realizację zadań specjalnych w budżecie przedszkola, m.in. zakup sprzętów i pomocy dydaktycznych, finansowanie szkoleń dla pedagogów.

Zmniejszenie ilości dokumentacji, jaką muszą przygotowywać dyrektorzy i nauczyciele, również zdaniem badanych byłoby bardzo korzystną zmianą. Zwłaszcza nauczyciele zyskaliby wówczas więcej czasu, który mogliby poświęcić na przygotowanie ciekawych, wartościowych zajęć czy kreatywnych pomocy dla wychowanków, poszerzanie własnej wiedzy i umiejętności.

Po raz kolejny także w tym punkcie podkreślona została konieczność wprowadzenia zmian dotyczących kształcenia nauczycieli, przyszłych wychowawców grup integracyjnych, tj. zwiększenie ilości praktyk studenckich zakończonych rzetelną oceną, a nie tylko zaliczeniem.

Tylko jeden z dyrektorów biorących udział w badaniu nie udzielił odpowiedzi na pytanie.

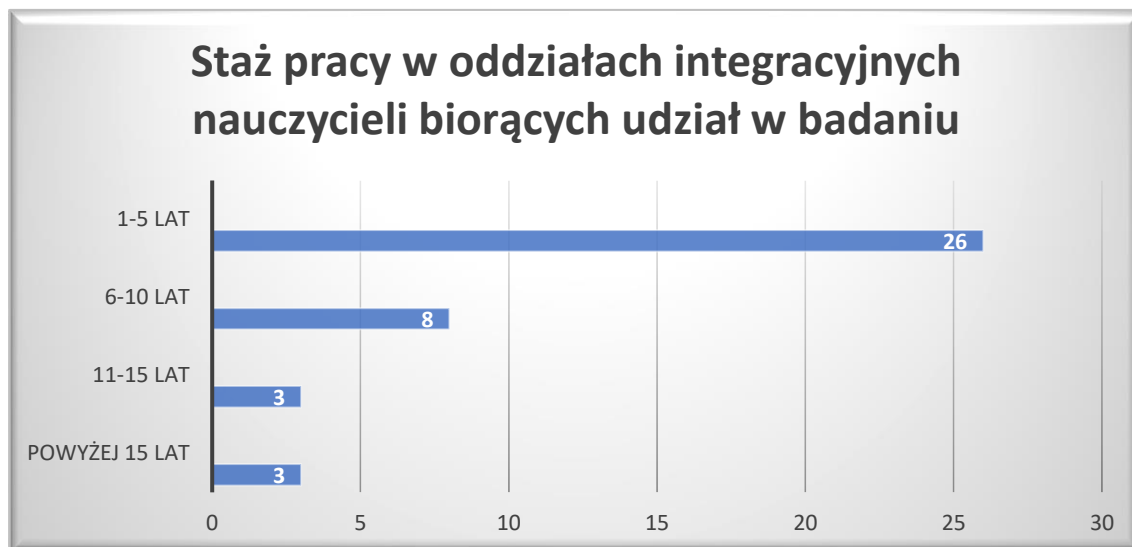
5.5.2. Wyniki badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w oddziałach integracyjnych

W badaniu ankietowym przeprowadzonym na potrzeby niniejszej rozprawy wzięło udział 40 nauczycieli wychowania przedszkolnego pracujących w grupach integracyjnych.

Były to osoby w różnym wieku, z większym bądź mniejszym doświadczeniem w pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami. Biorąc pod uwagę powyższe kryterium, badani zostali podzieleni na cztery grupy. Przeważali wśród nich młodzi nauczyciele, których staż pracy nie przekracza 5 lat. Najmniej liczną grupę stanowili wychowawcy pracujący w grupach integracyjnych powyżej 10 lat (kategorie 11–15 lat i powyżej 15 lat).

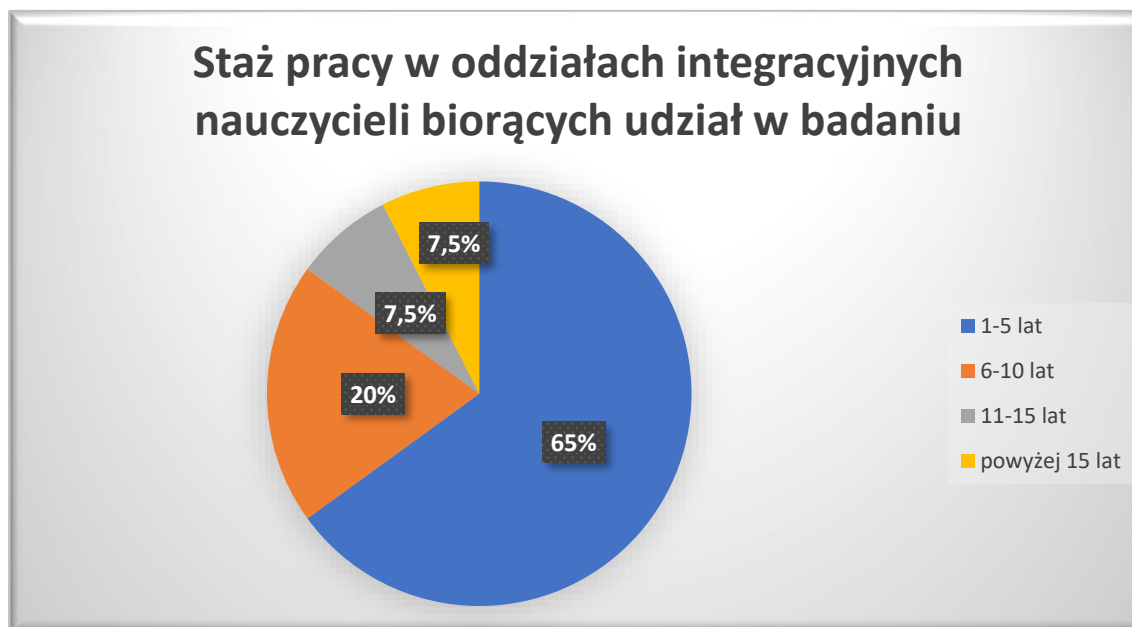
Staż pracy w oddziałach integracyjnych pedagogów biorących udział w badaniu przedstawia poniższy wykres.

Wykres 8. Staż pracy w oddziałach integracyjnych nauczycieli biorących udział w badaniu



Źródło: Badania własne.

Wykres 9. Staż pracy w oddziałach integracyjnych nauczycieli biorących udział w badaniu – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

W myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli w grupie integracyjnej może uczyć się maksymalnie 5 dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego⁴³⁰. Liczbę dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczających do oddziałów integracyjnych prowadzonych przez ankietowanych nauczycieli ilustruje wykres.

Wykres 10. Liczba dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w grupach integracyjnych



Źródło: Badania własne.

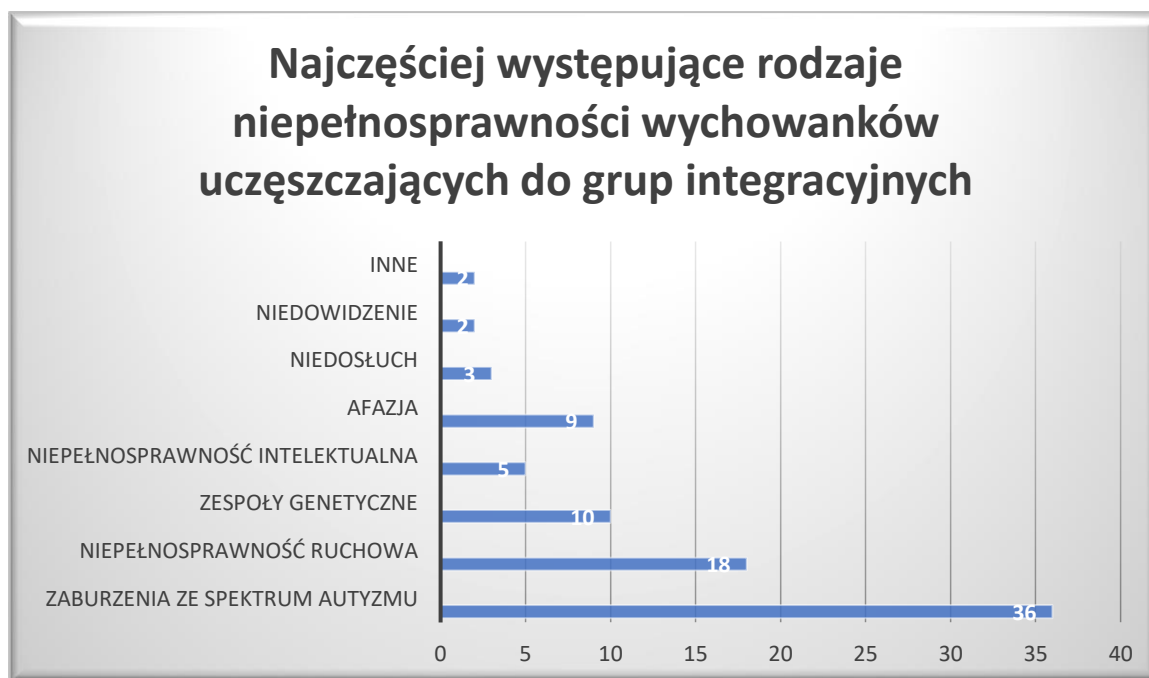
Z uzyskanych danych wynika, iż w Płocku i regionie przeważają grupy liczące 4 i 5 dzieci niepełnosprawnych. Dostyc liczne są także oddziały, w których orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego posiada tylko jeden z wychowanków.

W kolejnym punkcie ankiety osoby biorące udział w badaniu poproszone zostały o wskazanie rodzaju niepełnosprawności dzieci, jakie uczęszczają do prowadzonych przez nich grup. Odpowiadając na pytanie, nauczyciele odwołali się jednak nie tylko do bieżącego roku szkolnego, lecz także do swojego

⁴³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 roku w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2736.).

doświadczenia z ubiegłych lat. Zebrane informacje pozwoliły na opracowanie wykresu ukazującego najczęściej występujące rodzaje niepełnosprawności wychowanków zapisanych do grup integracyjnych w subregionie płockim.

Wykres 11. Najczęściej występujące rodzaje niepełnosprawności wychowanków uczęszczających do grup integracyjnych



Źródło: Badania własne.

Jak wynika z powyższego zestawienia, nauczyciele –podobnie jak dyrektorzy placówek – wskazali, iż w oddziałach integracyjnych najczęściej uczą się dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i niepełnosprawnością ruchową. W związku z tym, że badaniu ankietowemu poddali się zarówno pedagodzy z przedszkoli, których dyrektorzy wzięli udział w wywiadzie, jak i nauczyciele z innych placówek, dane różnią się od siebie (np. w odpowiedziach dyrektorów rzadziej pojawia się afazja, częściej zaś zespoły genetyczne). Nie mniej jednak dwa wymienione rodzaje niepełnosprawności zdecydowanie wysuwają się na czoło obu zestawień.

Analizując kolejne kilka pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety, dokonano podziału odpowiedzi, biorąc pod uwagę staż pracy nauczycieli. Była to próba uzyskania informacji, czy sposób postrzegania poruszanych w badaniach

aspektów edukacji integracyjnej przedszkolnej może różnić się u nauczycieli mających większe doświadczenie i u pedagogów będących u progu swojej kariery zawodowej.

W pytaniu czwartym ankietowani udzielali odpowiedzi, czy ich zdaniem możliwość edukacji przedszkolnej wraz ze zdrowymi rówieśnikami jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych. Badani mieli także uzasadnić swoją opinię.

W grupie nauczycieli z najmniejszym stażem (do 5 lat pracy w grupie integracyjnej) 13 osób udzieliło odpowiedzi twierdzącej, także 13 przeczącej.

Początkujący wychowawcy, którzy byli zdania, iż edukacja wraz ze zdrowymi rówieśnikami jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami posługiwali się następującymi argumentami:

- wszyscy najmłodszy powinni mieć możliwość budowania relacji z innymi,
- dzieci w grupach integracyjnych niezależnie od rodzaju niepełnosprawności pomagają sobie wzajemnie,
- wychowankowie z deficytami dzięki przebywaniu wraz ze zdrowymi kolegami uczą się prawidłowych zachowań,
- przebywanie wśród dzieci zdrowych mobilizuje najmłodszych z trudnościami do bardziej wyężonej pracy, wspomaga ich rozwój.

Natomiast nauczyciele, którzy twierdzili, iż grupa integracyjna nie jest dobrym miejscem dla wszystkich wychowanków z deficytami na poparcie swojej tezy podawali poniższe argumenty:

- dzieci z głębszą niepełnosprawnością czy niżej funkcjonujące z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie czują się dobrze w dużych grupach, potrzebują więcej pracy indywidualnej, narażone są na szereg bodźców, które mogą utrudniać ich funkcjonowanie,
- nie wszystkie dzieci są w stanie nawiązać relacje ze zdrowymi rówieśnikami, bywają wykluczone z grupy,

- dzieci, u których pojawiają się zachowania agresywne, nie powinny uczęszczać do oddziałów integracyjnych,
- nie zawsze placówki integracyjne mają odpowiednie wyposażenie, sprzęty potrzebne do terapii i rehabilitacji,
- w grupach integracyjnych pracuje zbyt mało personelu, by możliwe było zaspokojenie potrzeb dzieci wymagających bardzo dużo uwagi i wsparcia.

W grupie badanych mających doświadczenie w pracy od 6 do 10 lat pojawiły się dwie odpowiedzi twierdzące oraz sześć przeczących.

Argument, jaki przytaczali nauczyciele przekonani o słuszności wprowadzania do grup integracyjnych wychowanków niezależnie od rodzaju niepełnosprawności, brzmiał:

- dzieci niepełnosprawne, funkcjonując w oddziale wraz ze zdrowymi rówieśnikami, mają szansę wiele się od nich nauczyć.

Pedagodzy przeciwni włączaniu do grup integracyjnych wszystkich dzieci z trudnościami wyjaśniali swoją opinię następująco:

- dzieci prezentujące zachowania agresywne, mające duże problemy z kontrolowaniem emocji mogą być zagrożeniem dla innych dzieci.

Nauczyciele podkreślali, że od rodzaju niepełnosprawności, możliwości rozwojowych dziecka oraz przygotowania placówki zależy, czy dziecko z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego odnajdzie się wśród zdrowych rówieśników, czy korzystniejsza będzie dla niego edukacja w przedszkolu specjalnym.

Wśród nauczycieli najbardziej doświadczonych w pracy w oddziałach integracyjnych (11–15 lat, powyżej 15 lat) wszystkie odpowiedzi były negatywne.

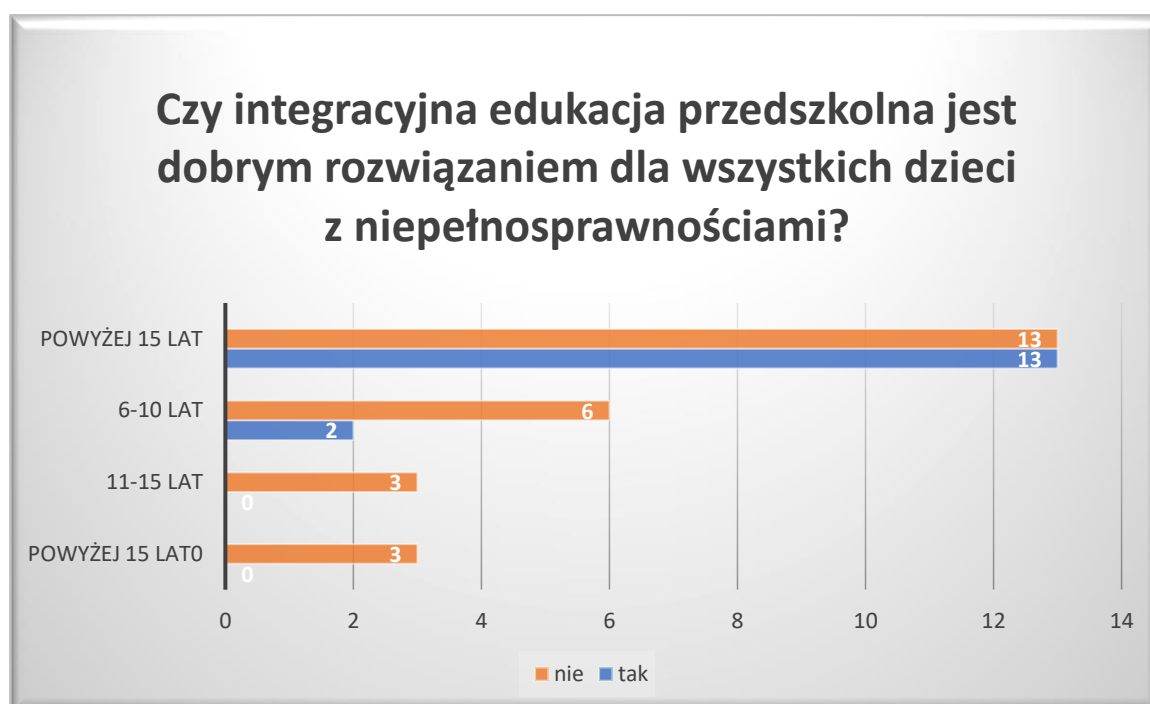
Ankietowani uzasadniali swoją opinię, przytaczając poniższe argumenty:

- nie wszystkie placówki, mimo iż mają status integracyjnych, są odpowiednio przystosowane do potrzeb dzieci niepełnosprawnych z dużymi trudnościami,

- w placówkach nie są zatrudnione pielęgniarki, co przy dzieciach wymagających np. podawania leków byłoby bardzo potrzebne,
- grupy integracyjne są zbyt liczne,
- dzieci z deficytami prezentujące zachowania agresywne, niepożądane mogą stanowić zagrożenie dla pozostałej części grupy,
- dzieci z głębszą niepełnosprawnością, dużymi wyzwaniami rozwojowymi wymagają więcej pracy indywidualnej, ze specjalistami, czego nie jest w stanie zapewnić placówka integracyjna.

Poniższy wykres obrazuje zestawienie odpowiedzi uzyskanych na omówione wyżej pytanie z uwzględnieniem stażu pracy ankietowanych.

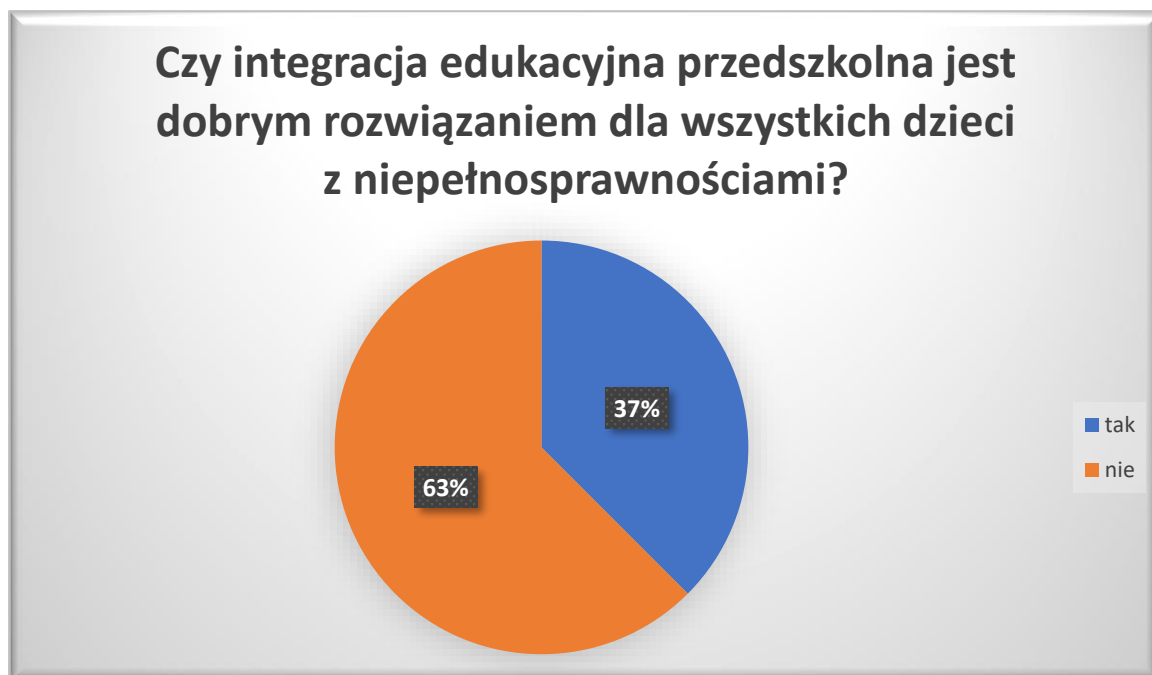
Wykres 12. Czy integracyjna edukacja przedszkolna jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami?



Źródło: Badania własne.

Łącznie pojawiło się 25 odpowiedzi negatywnych i 15 pozytywnych, co pozwala na stwierdzenie, iż większość nauczycieli wychowania przedszkolnego uznaje, że edukacja integracyjna nie jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci niezależnie od rodzaju niepełnosprawności. Procentowe przedstawienie podsumowanych wyników znalazło się na poniższym wykresie.

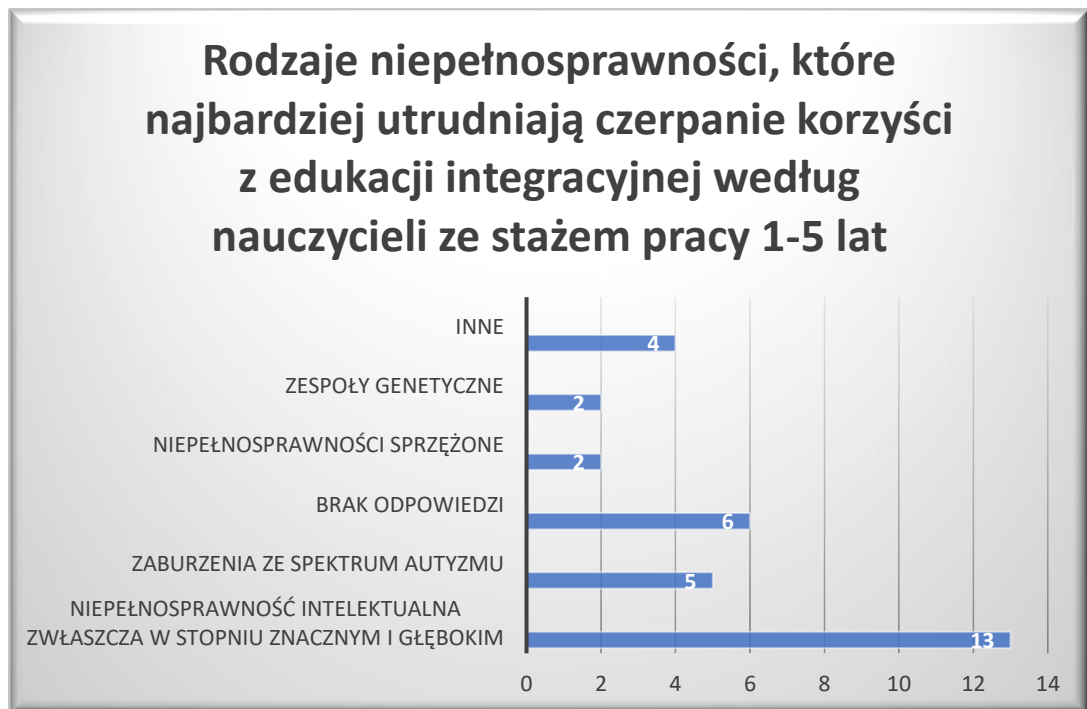
Wykres 13. Czy integracja edukacyjna przedszkolna jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

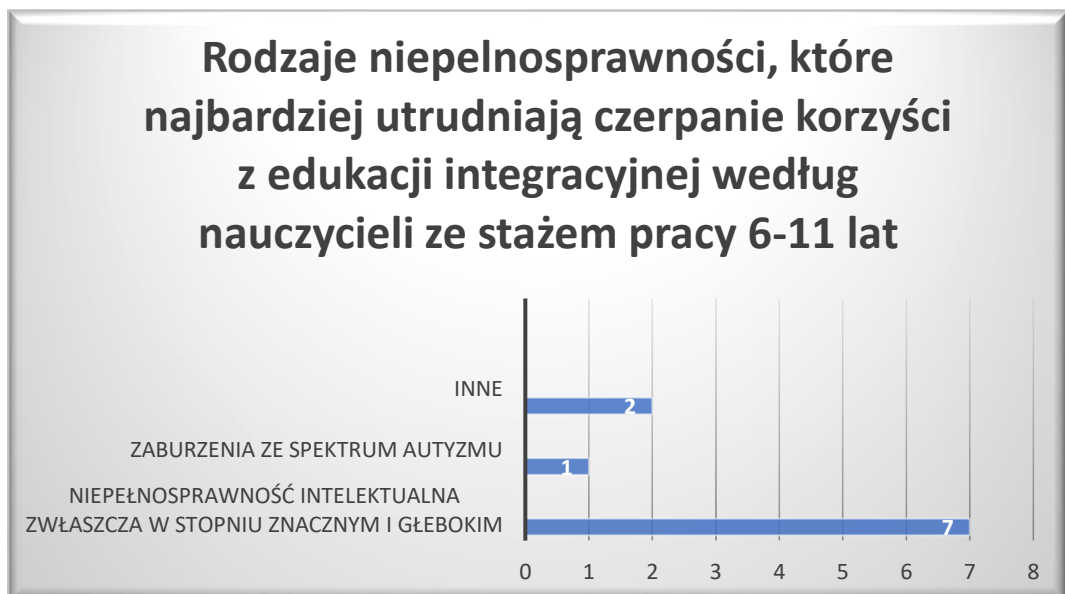
W nawiązaniu do poprzedniego pytania w kolejnej części ankiety nauczyciele wymienić mieli te rodzaje niepełnosprawności, które ich zdaniem najbardziej utrudniają, a niekiedy uniemożliwiają dzieciom integracyjną edukację przedszkolną i wymagają najczęściej skorzystania z oferty placówek/oddziałów specjalnych. Uzyskane dane zamieszczone zostały na poniższych wykresach.

Wykres 14. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 1–5 lat



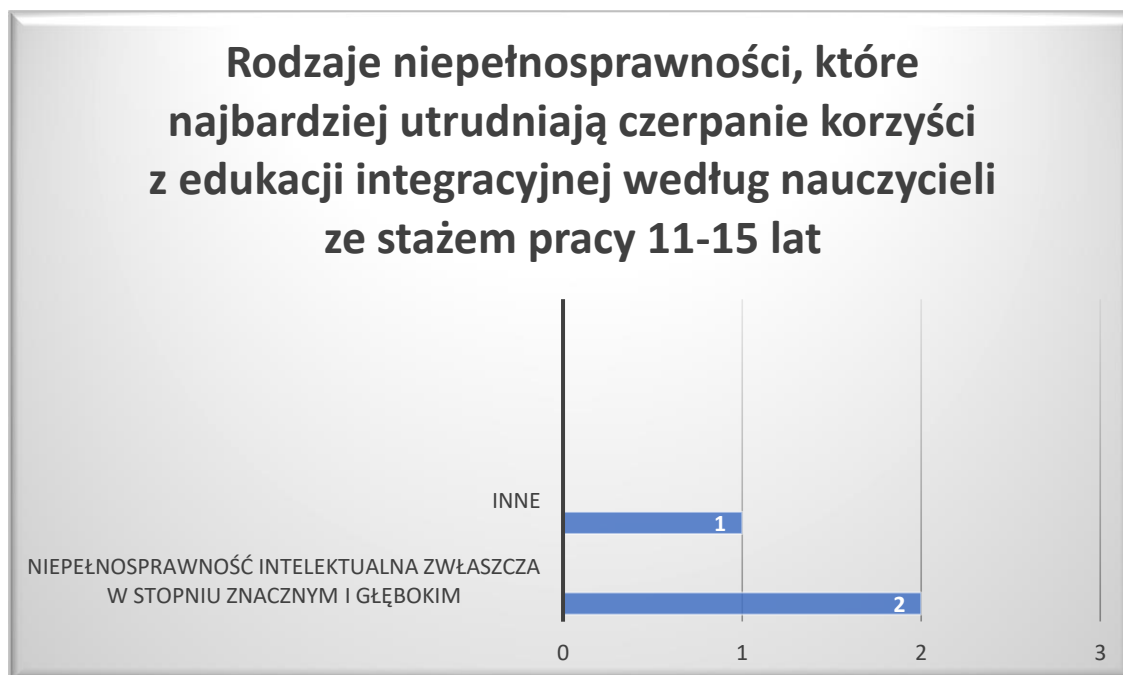
Źródło: Badania własne.

Wykres 15. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 6–10 lat



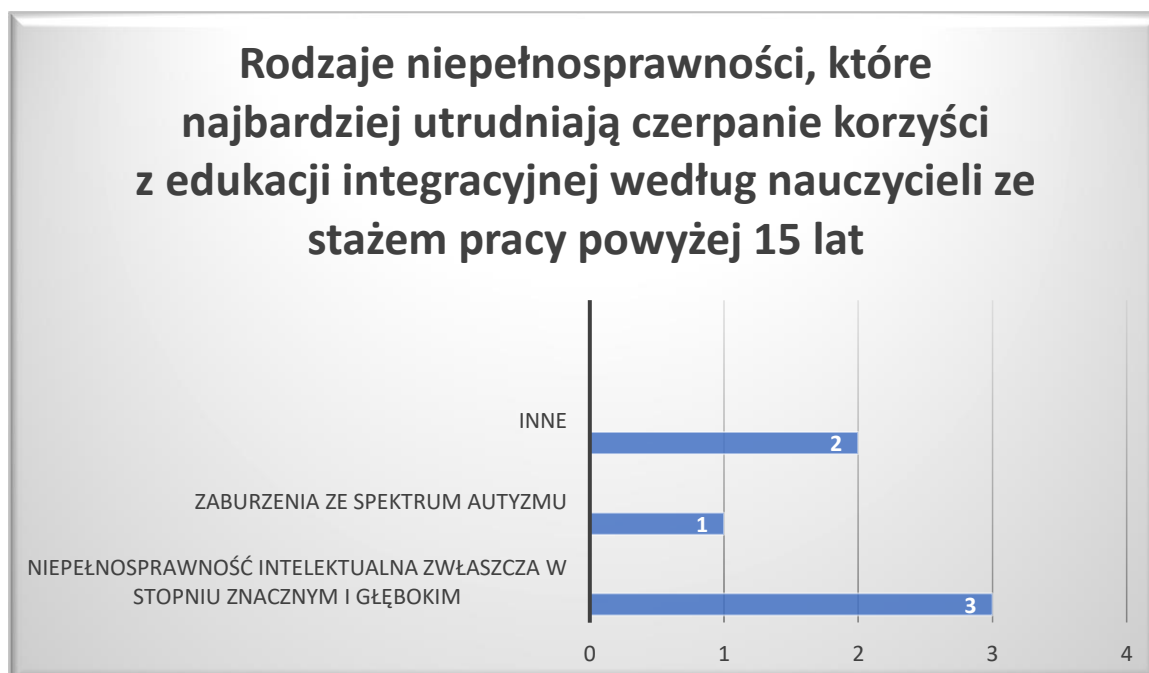
Źródło: Badania własne.

Wykres 16. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 11–15 lat



Źródło: Badania własne.

Wykres 17. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy powyżej 15 lat



Źródło: Badania własne.

Wśród rodzajów niepełnosprawności, które zdaniem nauczycieli wychowania przedszkolnego znacząco utrudniają dzieciom czerpanie korzyści z przebywania w oddziale integracyjnym, najczęściej pojawiała się niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym, głębokim, rzadziej umiarkowanym oraz zaburzenia ze spektrum autyzmu. Wychowawcy, którzy wymieniali zaburzenia ze spektrum autyzmu, podkreślali, iż zwykle wśród zdrowych rówieśników, w grupach liczących do 20 osób nie radzą sobie dzieci słabiej funkcjonujące. Niewątpliwie dla części dzieci z autyzmem grupa integracyjna może być miejscem bardzo dobrym, w którym rozwiną swój potencjał, nauczą się nawiązywania i podtrzymywania relacji, stosowania do reguł, zasad.

Badani poza wskazaniem rodzajów niepełnosprawności wyjaśniali także, iż decyzja o tym, czy dane dziecko jest w stanie z korzyścią dla siebie i innych uczęszczać do oddziału integracyjnego, zależy przede wszystkim od jego poziomu funkcjonowania i indywidualnych predyspozycji. Wskazywano, iż bardzo często niepożądane zachowania i trudności, pojawiające się u dzieci w wyniku niepełnosprawności (takie jak agresja i autoagresja, krzyk, płacz, duży deficyt koncentracji uwagi, nasilona wrażliwość na różnego rodzaju bodźce zewnętrzne, brak możliwości dostosowania się chociaż w minimalnym stopniu do zasad panujących w grupie) sprawiają, że dziecko nie jest w stanie uczęszczać do większej grupy przedszkolnej wraz ze zdrowymi rówieśnikami. Nauczyciele zauważali również, że ogromnym wyzwaniem dla pracowników oddziałów integracyjnych są dzieci przyjmujące na stałe specjalistyczne leki czy np. żywność pozajelitowo. Trudności te umieszczone zostały na wykresach pod hasłem „inne”, gdyż nie stanowią odrębnego rodzaju niepełnosprawności, a tak jak zaznaczono wyżej, pojawiają się w jej wyniku.

Na podstawie analizy uzyskanych danych wywnioskować można, że nauczyciele, zarówno bardziej, jak i mniej doświadczeni w pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami, podobnie jak dyrektorzy placówek, w większości wskazywali, iż nie dla każdego wychowanka kształcenie integracyjne przedszkolne jest korzystne. Wybierając miejsce edukacji przedszkolnej dla

dziecka z trudnościami, należy wziąć pod uwagę poza rodzajem niepełnosprawności także jego indywidualne możliwości i ograniczenia. Pozwoli to na wybór odpowiedniej placówki/oddziału i sprawi, że w grupach integracyjnych będą te osoby, którym pobyt w nich rzeczywiście będzie służył, a integracja przybierała będzie wymiar realny.

W kolejnym pytaniu nauczyciele poproszeni zostali o wyrażenie swojego zdania na temat możliwości realizacji zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka w oddziałach integracyjnych. Ważne było uzyskanie informacji, czy zdaniem pedagogów mimo dość dużej liczebności grup (do 20 osób) i przebywania w nich nierzadko nawet 5 dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami, większymi lub mniejszymi trudnościami w dostosowaniu się do zasad panujących w grupie, nauczyciele mają czas i możliwość zaspokojenia potrzeb wszystkich swoich wychowanków.

Wśród najmłodszych stażem pedagogów (1–5 lat) pojawiło się 13 odpowiedzi pozytywnych oraz 8 negatywnych. Nauczyciele, których zdaniem zasada indywidualnego podejścia do każdego dziecka jest możliwa do zrealizowania w oddziale integracyjnym, popierali swoją tezę następującymi argumentami:

- oddziały integracyjne są mimo wszystko mniejsze niż pozostałe, co daje wychowawcy więcej czasu na pochylenie się nad każdym z dzieci,
- bardzo dużą pomocą dla nauczyciela wiodącego jest nauczyciel wspomagający, dzięki jego obecności indywidualizowanie działań jest możliwe.

Brak możliwości realizacji omawianej zasady uzasadniano w poniższy sposób:

- grupa licząca do 20 osób jest nadal zbyt liczna, by można było poświęcić czas każdemu wychowankowi z osobna,
- każde z dzieci z niepełnosprawnościami ma inne potrzeby, często wymagają one pracy „jeden na jeden” – nauczyciele wówczas nie mają możliwości pomóc innym wychowankom,

- nauczyciele mają zbyt mało czasu ze względu na rozbudowaną podstawę programową wychowania przedszkolnego,
- warunki panujące w oddziałach integracyjnych – krzyk, hałas – nie sprzyjają pracy,
- nauczyciel wspomagający pracuje w niewielkim wymiarze godzinowym, częściej wychowawcę wspiera pomoc nauczyciela, która nie mają odpowiedniego przygotowania.

Badani podkreślali, że realizacja zasady indywidualizacji wymaga dużego zaangażowania i wysiłku ze strony kadry, i jest możliwa tylko wówczas, gdy dzieci z niepełnosprawnościami są w stanie chociaż w niewielkim stopniu przystosować się do warunków pracy w grupie. W przypadku, kiedy w oddziale pojawia się dziecko dezorganizujące pracę, nie jest możliwa realizacja założonych celów.

Wśród pedagogów pracujących w oddziałach integracyjnych od 6 do 10 lat, czterech uznało że zasada zindywidualizowanego podejścia do każdego dziecka nie jest tam możliwa do zrealizowania, trzech miało odmienne zdanie, jeden nie określił się w sposób jednoznaczny.

Argumentem osób, które udzieliły odpowiedzi twierdzącej, było:

- przekonanie, że dzięki nauczycielowi wspomagającemu realizacja zasady jest możliwa.

Osoby, których zdaniem wprowadzenie tej zasady jest niemożliwe, posługiwały się następującymi uzasadnieniami:

- nauczyciele skupiają się głównie na dzieciach z niepełnosprawnościami, nie są w stanie wspierać także innych,
- dzieci mają zbyt różnorodne potrzeby, by była możliwość ich zaspokojenia.

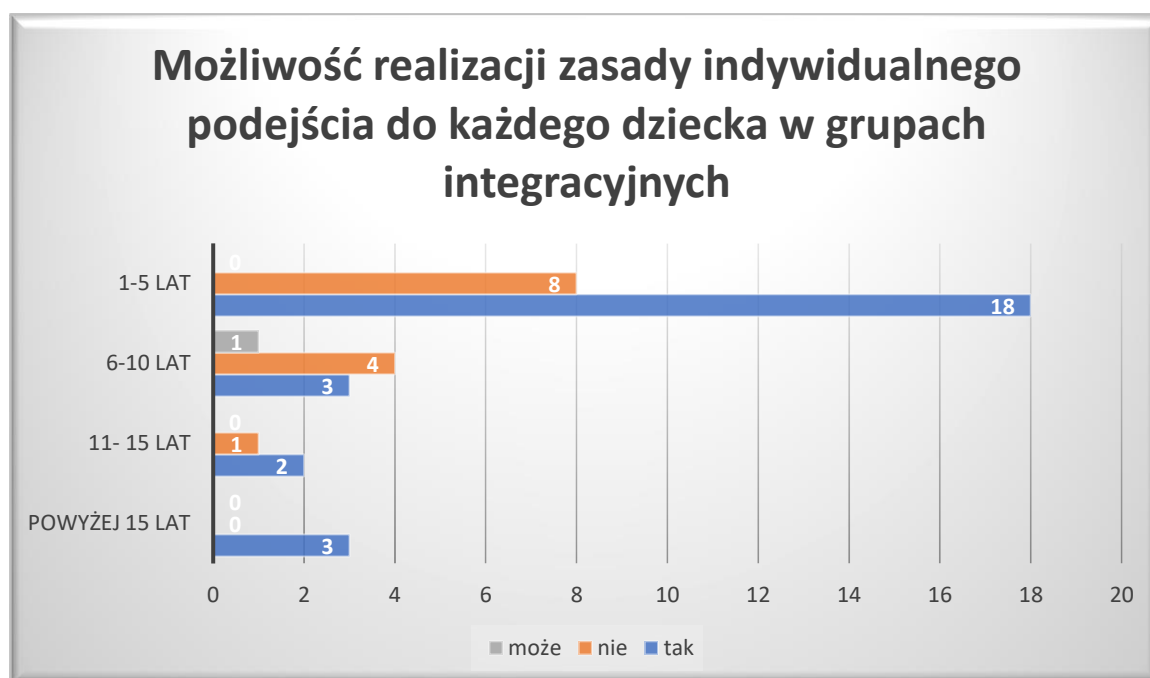
Nauczyciel, który nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi, podkreślał, iż wiele w tej kwestii zależy od podejścia nauczyciela oraz dzieci uczęszczających do oddziału. Dwóch spośród najbardziej doświadczonych pedagogów (11–15 lat pracy w grupie integracyjnej) uznało, że jest w stanie w swojej pracy podchodzić

indywidualnie do każdego dziecka, głównie dzięki wsparciu nauczyciela wspomagającego i poświęceniu czasu na dostosowywanie przekazywanych treści do możliwości wychowanków. Jeden z nauczycieli był odmiennego zdania, nie uzasadnił jednak swojej odpowiedzi.

Wszyscy nauczyciele pracujący z dziećmi z niepełnosprawnościami ponad 15 lat twierdzili, że wprowadzenie w życie zasady indywidualizacji jest jak najbardziej możliwe i konieczne. Wymaga to jednak ścisłej współpracy między nauczycielami i specjalistami, znajomości dziecka, nieustannej obserwacji czynionych przez nie postępów, pojawiających się trudności i dostosowywania działań do jego aktualnych możliwości.

Poniższy wykres przedstawia zestawienie odpowiedzi uzyskanych na omówione wyżej pytanie z uwzględnieniem stażu pracy ankietowanych.

Wykres 18. Możliwość realizacji zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka w grupach integracyjnych

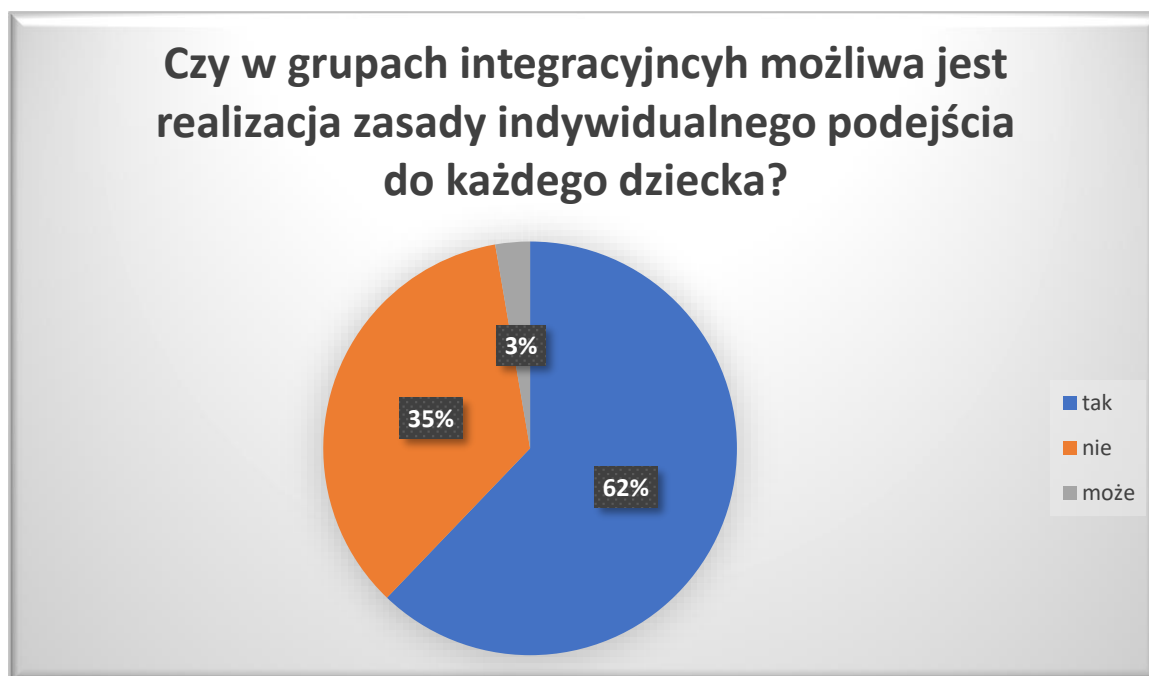


Źródło: Badania własne.

Podsumowując, większa część nauczycieli jest zdania, że realizacja zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka jest możliwa w grupach

integracyjnych (stosunkiem głosów 26 do 13). Poniżej procentowe zestawienie uzyskanych wyników.

Wykres 19. Czy w grupach integracyjnych możliwa jest realizacja zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety brzmiało: „Czy Pani/Pana zdaniem dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej? Jeśli tak, jakie są to korzyści?”.

Aż 23 nauczycieli ze stażem pracy 1–5 lat uznało, że dzieciom zdrowym służy przebywanie w grupie integracyjnej i wymieniło następujące korzyści:

- zyskanie świadomości, że częścią społeczeństwa są także osoby z niepełnosprawnościami,
- nauka właściwego stosunku do rówieśników z trudnościami,
- rozwój pozytywnych cech, takich jak: zrozumienie potrzeb innych, empatia, chęć niesienia pomocy, wrażliwość, tolerancja, otwartość, cierpliwość, życzliwość, szacunek – co przełoży się na ich późniejsze życie,
- nauka współdziałania z dziećmi z niepełnosprawnością,

- możliwość przekazania dzieciom, że wszyscy ludzie mają równe prawa, choć często różne możliwości.

Tylko dwie osoby reprezentujące analizowaną grupę były zdania, że dzieci zdrowe nie czerpią korzyści z przebywania z niepełnosprawnymi rówieśnikami – za jedyną korzyść uznano zyskanie świadomości, że w społeczeństwie znajdują się także osoby z niepełnosprawnościami, jeden z ankietowanych nie udzielił jednoznacznej odpowiedzi.

W grupie nauczycieli ze stażem pracy 6–10 lat jedna osoba udzieliła przeczącej odpowiedzi na zadane pytanie, nie argumentując swojej opinii. W pozostałych kwestionariuszach pojawiły się odpowiedzi twierdzące wraz z poniższymi uzasadnieniami. Dzieci zdrowe:

- uczą się w grupach integracyjnych rozumieć rówieśników niepełnosprawnych, nieść im pomoc,
- rozwijają w sobie pożądane cechy, takie jak: empatia, akceptacja, tolerancja, wyrozumiałość, szacunek, wrażliwość,
- dostrzegają, że ludzie różnią się między sobą,
- wyzbywają się uprzedzeń.

Wszyscy nauczyciele z największym stażem pracy (11–15, ponad 15 lat) także dostrzegają pozytywne skutki uczęszczania dzieci zdrowych do oddziałów integracyjnych. Na poparcie swojej opinii podawali argumenty zbliżone do przytaczanych wyżej. Zdaniem najbardziej doświadczonych wychowawców nauka w grupie integracyjnej:

- sprawia, że pojęcie niepełnosprawności staje się dzieciom bliższe,
- pomaga zrozumieć osoby z trudnościami, dostrzegać ich potrzeby, nawiązywać relacje,
- sprawia, że dzieci pozbywają się uprzedzeń, nie czują lęku przed odmiennością,
- rozwija tolerancję, wrażliwość, empatię,
- pomaga dostrzec, że wszyscy ludzie mają takie same prawa.

Odpowiedzi na wyżej omówione pytanie ilustruje poniższe zestawienie.

Wykres 20. Czy dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej?



Źródło: Badania własne.

Wykres 21. Czy dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

Powyższe zestawienie wskazuje, że nauczyciele w zdecydowanej większości podobnie jak dyrektorzy przedszkoli dostrzegają szereg korzyści, jakie niesie za sobą uczęszczanie dzieci zdrowych do grup integracyjnych. Najczęściej zarówno kierownicy placówek, jak i wychowawcy obserwują u swoich podopiecznych rozwój pozytywnych cech, wśród których na czoło wysuwają się: chęć niesienia pomocy, tolerancja, wrażliwość, empatia czy wyrozumiałość. Rozwój u dzieci wymienionych przymiotów już na etapie wieku przedszkolnego niewątpliwie będzie miał wpływ na budowanie większej otwartości na osoby niepełnosprawne w społeczeństwie. Pozwolić to może na wprowadzenie w życie idei nadrzędnej, jaką jest integracja społeczna osób z niepełnosprawnościami, do której drogą ma być między innymi właśnie odpowiednio prowadzone kształcenie integracyjne.

Poza pozytywnymi stronami nauczyciele wymieniali również negatywne aspekty związane z przebywaniem dzieci zdrowych w grupach integracyjnych.

Wśród osób pracujących najkrócej dostrzegło je 11 nauczycieli. Pojawiały się następujące odpowiedzi:

- hałasy, krzyki, które utrudniają skoncentrowanie się na nauce, wykonywanych zadaniach,
- agresja dzieci z niepełnosprawnościami stanowiąca zagrożenie dla dzieci zdrowych,
- obserwacja i naśladowanie przez dzieci zdrowe części niepożądanych zachowań dzieci niepełnosprawnych,
- konieczność zwracania większej uwagi nauczyciela dzieciom z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego, przez co dzieci zdrowe muszą radzić sobie same,
- zdarzające się wśród dzieci zdrowych trudności ze zrozumieniem zjawiska niepełnosprawności, wejściem w relację z dziećmi z trudnościami, lęki przed nawiązaniem kontaktu,
- konieczność dostosowania planu dnia grupy do potrzeb i możliwości dzieci niepełnosprawnych, np. rezygnacja z wyjść do kina, teatru, zoo, muzeum

ze względu na fakt, że wychowankowie z deficytami niekiedy, z różnych powodów, nie są w stanie w takiej wycieczce uczestniczyć.

W grupie nauczycieli z doświadczeniem 5–10 lat również były osoby (troje ankietowanych), które widziały minusy uczęszczania do oddziałów integracyjnych, takie jak:

- trudności z zaadaptowaniem się w grupie z dziećmi z deficytami,
- przejmowanie złych nawyków, niepokojących zachowań od prezentujących je wychowanków z niepełnosprawnościami,
- zagrażająca bezpieczeństwu agresja.

Dwóch spośród nauczycieli ze stażem pracy 11–15 także wskazało, że przebywanie w grupie integracyjnej niesie ze sobą także negatywne skutki, takie jak:

- strach dzieci zdrowych przed nieprzewidzianymi reakcjami dzieci niepełnosprawnych,
- znacznie utrudnione nabywanie wiedzy w wyniku niesprzyjających warunków, takich jak np. hałas,
- koncentrowanie się nauczycieli głównie na potrzebach wychowanków z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

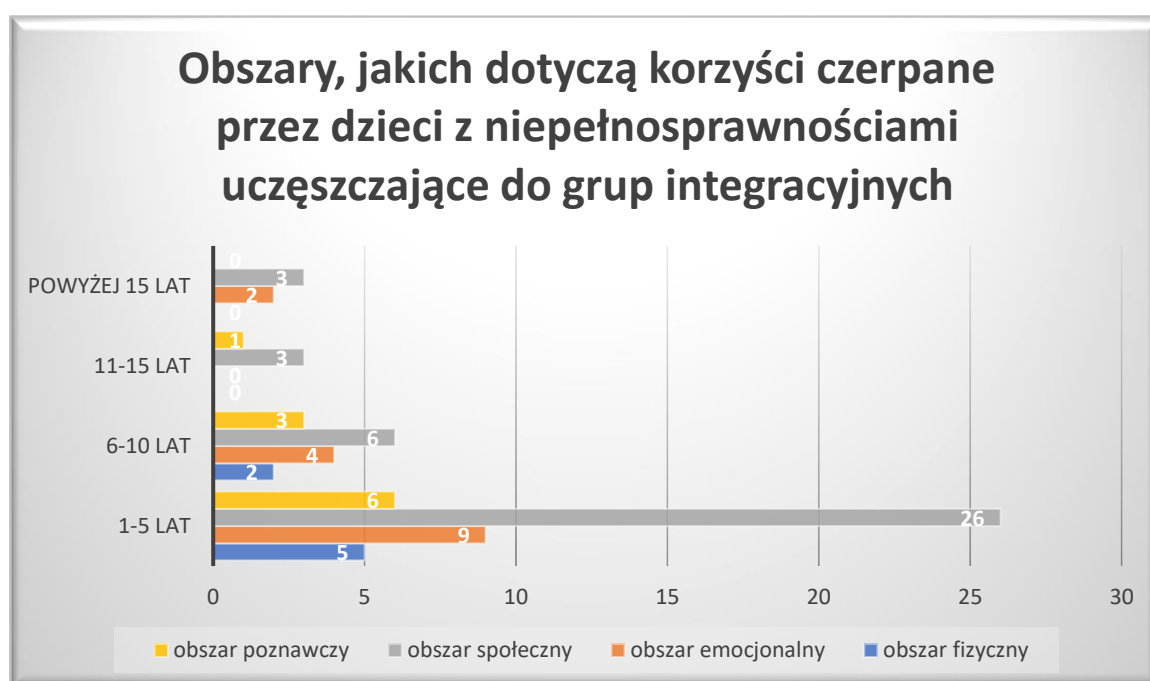
Wśród nauczycieli z najdłuższym stażem pracy nikt nie wymienił negatywnych aspektów, jakie mogą wiązać się z przebywaniem dzieci zdrowych w grupie integracyjnej.

Na podstawie uzyskanych informacji wywnioskować można, iż straty i zagrożenia dla dzieci zdrowych wynikające z uczęszczania do oddziałów integracyjnych są dostrzegane przez pedagogów. Nie mniej jednak nauczyciele wychowania przedszkolnego zauważają dużo więcej pozytywnych aspektów takiej formy kształcenia. Przemawia to za słusznością i koniecznością rozwijania, ale też ciągłego udoskonalania ze względu na obserwowane trudności organizacyjne, kształcenia integracyjnego w praktyce.

Analizie poddane zostały także dobre strony i straty, jakie może przynosić przebywanie w oddziale integracyjnym dzieciom z niepełnosprawnościami. Nauczyciele wskazali wiele korzyści, które przynosi wychowankom z deficytami spędzanie czasu w przedszkolu wśród zdrowych rówieśników.

Poniższe zestawienie ukazuje obszary rozwoju, których zdaniem pedagogów dotyczą wspomniane korzyści z uwzględnieniem doświadczenia zawodowego ankietowanych.

Wykres 22. Obszary, jakich dotyczą korzyści czerpane przez dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczające do grup integracyjnych



Źródło: Badania własne.

Bez względu na staż pracy wszyscy nauczyciele wskazali, iż dzieci niepełnosprawne w oddziale integracyjnym mają szansę najpełniej rozwinąć się w sferze społecznej. Jako potwierdzenie swoich obserwacji część pedagogów uszczegółowiło swoje odpowiedzi, podkreślając, że dzieci niepełnosprawne:

- przyswajają zasady, reguły obowiązujących w grupie,
- współdziałają z innymi podczas zabawy i nauki,
- nawiązują i podtrzymują relacje z pozostałymi dziećmi,
- uczą się pożądanых zachowań przez naśladownictwo,

- mają szansę w pełni uczestniczyć w życiu przedszkola, brać udział w imprezach i uroczystościach.

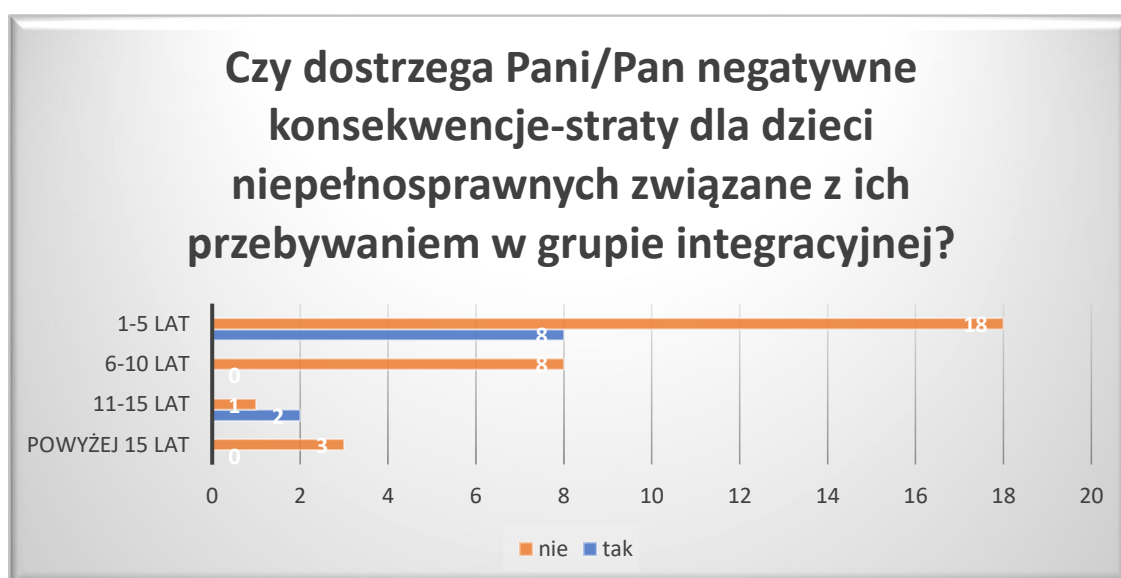
W dalszej kolejności wymieniano rozwój sfery emocjonalnej (nauka rozpoznawania, nazywania emocji), poznawczej (poszerzanie wiedzy, rozwijanie nowych umiejętności) oraz fizycznej (nabywanie samodzielności, rozwój umiejętności samoobsługowych/higienicznych).

Ponadto dzięki akceptacji ze strony rówieśników dzieci niepełnosprawne mają szansę na ukształtowanie prawidłowego wizerunku własnej osoby, uczą się przełamywać bariery, przewyżczać trudności.

Nabyte w przedszkolu umiejętności w przyszłości przełożą się bez wątpienia na późniejsze funkcjonowanie wychowanków z deficytami w społeczeństwie osób zdrowych.

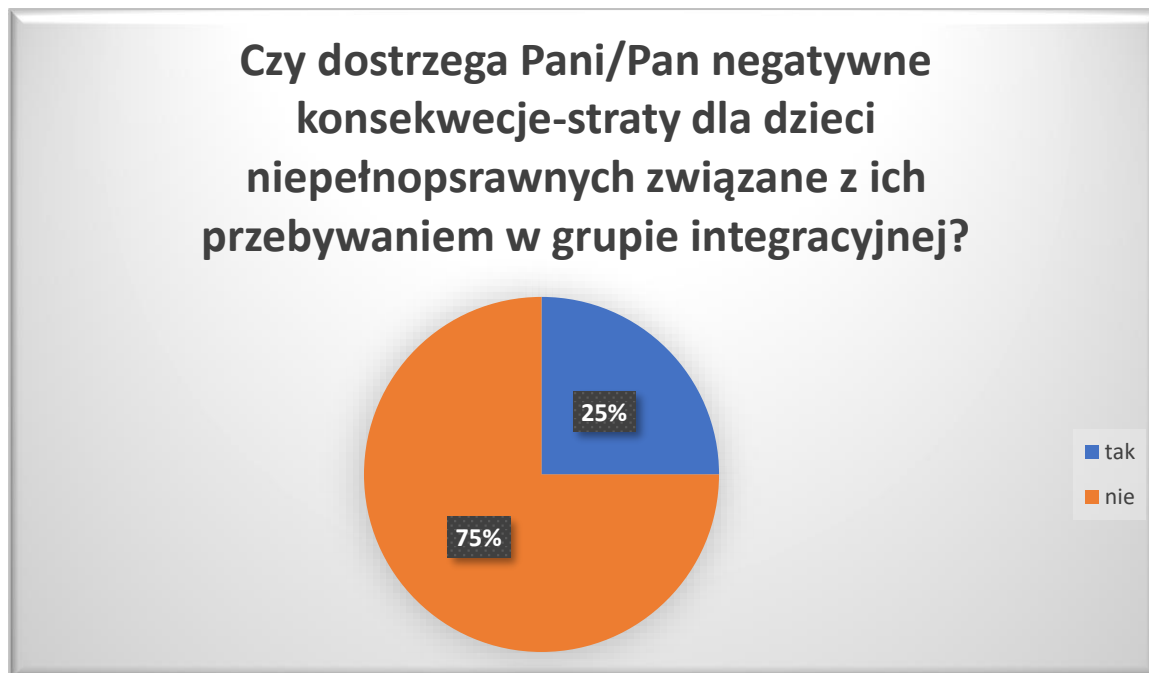
W kolejnym punkcie kwestionariusza ankietowani udzielali odpowiedzi na pytanie „Czy dostrzega Pani/Pan negatywne konsekwencje – straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej?”.

Wykres 23. Czy dostrzega Pani/Pan negatywne konsekwencje – straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej?



Źródło: Badania własne.

Wykres 24. Czy dostrzega Pani/Pan negatywne konsekwencje – straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

W zdecydowanej większości nauczyciele nie widzą negatywnych konsekwencji przebywania dzieci niepełnosprawnych w grupach integracyjnych.

Wśród ewentualnych trudności wymieniali:

- braki w wyposażeniu, niedostateczne dostosowanie pomieszczeń – w porównaniu do placówek specjalnych,
- zbyt duży hałas, nagromadzenie bodźców, które mogą przeszkadzać zwłaszcza dzieciom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu,
- zbyt liczne grupy (co za tym idzie nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu z wychowanków odpowiedniej ilości czasu),
- możliwość odrzucenia ze strony rówieśników, pozostania na uboczu grupy.

Niewątpliwie jednak odpowiedzi pedagogów jednoznacznie pokazały, że zyski z kształcenia wraz ze zdrowymi rówieśnikami dla wychowanków z trudnościami dotyczą wszystkich sfer rozwoju i są dużo większe niż ewentualne

straty. Jest to następny, niepodważalny argument przemawiający za słusnością szerzenia idei integracji.

Bardzo istotne w kontekście rozważanego tematu było również uzyskanie od nauczycieli informacji na temat stosunku dzieci zdrowych wobec niepełnosprawnych rówieśników w grupie. Analizując uzyskane odpowiedzi, nie uznałam za konieczne dokonanie podziału ankietowanych na grupy, gdyż w mojej ocenie staż pracy nie ma w tym punkcie żadnego wpływu na obserwowane wśród wychowanków zachowania.

Postawy względem dzieci z niepełnosprawnościami, jakie osoby biorące udział w badaniu dostrzegają najczęściej w prowadzonych przez siebie oddziaływach, to:

- chęć niesienia pomocy,
- akceptacja, tolerancja i wyrozumiałość,
- postawa opiekuńcza (jeden z nauczycieli zauważył, że dzieci podczas wyjść, wycieczek bardzo dbają o swoich kolegów i koleżanki z trudnościami, w razie zaistnienia sytuacji niepokojących natychmiast informują nauczyciela).

Ponadto wychowawcy wymieniali także: życzliwość, otwartość, chęć zintegrowania się, wspólnego spędzania czasu podczas swobodnych zabaw.

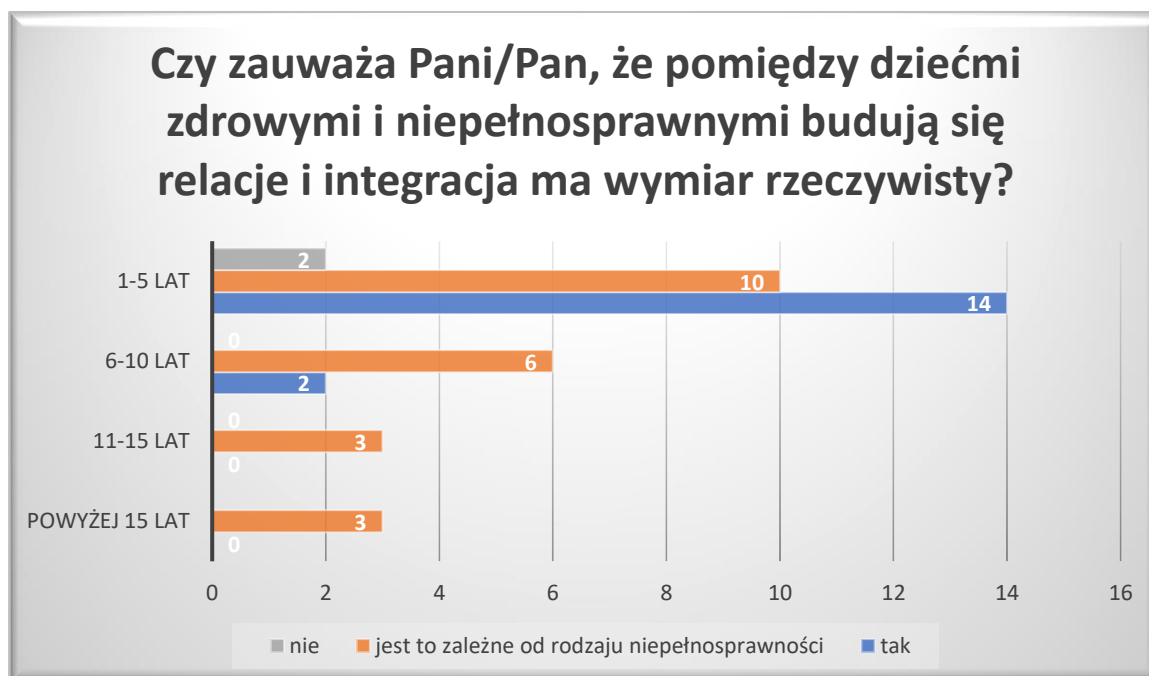
Część nauczycieli zauważała również u dzieci postawy, takie jak: obojętność, niechęć wobec dzieci niepełnosprawnych (wrażająca się poprzez niewłączanie ich do wspólnych zabaw), niepewność czy strach przed nawiązaniem kontaktu. Takie zachowania były jednak wymieniane bardzo rzadko, jak podkreślali nauczyciele, prezentują je tylko pojedyncze osoby. Warto zwrócić uwagę również na fakt, iż dzięki odpowiednim działaniom wychowawczym lęk, obawę przed dziećmi z trudnościami można pokonać, gdyż często są one tylko związane z tym, że część najmłodszych nie miała wcześniej żadnych doświadczeń związanych z kontaktem z osobami z niepełnosprawnościami.

Wśród zaobserwowanych postaw przeważały zachowania pozytywne, potwierdzające, że w zdecydowanej większości dla dzieci zdrowych nie jest problemem uczęszczanie do grupy wraz z dziećmi z niepełnosprawnościami. Nie mają one trudności z zaakceptowaniem „inności” kolegów i koleżanek, chcą, by stali się oni częścią ich niewielkiej społeczności, oferują swoją pomoc i wsparcie. Dowodzi to po raz kolejny, że idea integracji wprowadzana jest w przedszkolach z sukcesem, jest formą akceptowaną przez dzieci i prowadzi do budowania w przyszłości otwartego, tolerancyjnego społeczeństwa ludzi dorosłych.

W bezpośrednim nawiązaniu do poprzedniego pytania pojawiło się kolejne, brzmiące: „Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty?”.

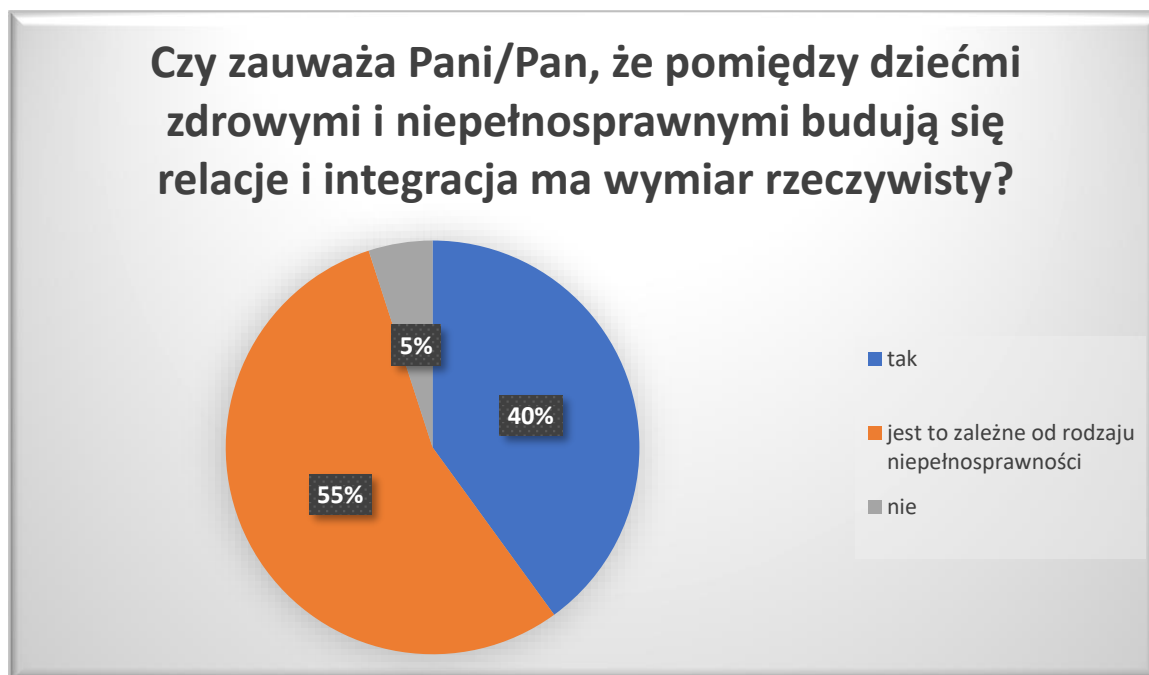
Odpowiedzi przedstawiały się w sposób następujący:

Wykres 25. Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty?



Źródło: Badania własne.

Wykres 26. Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

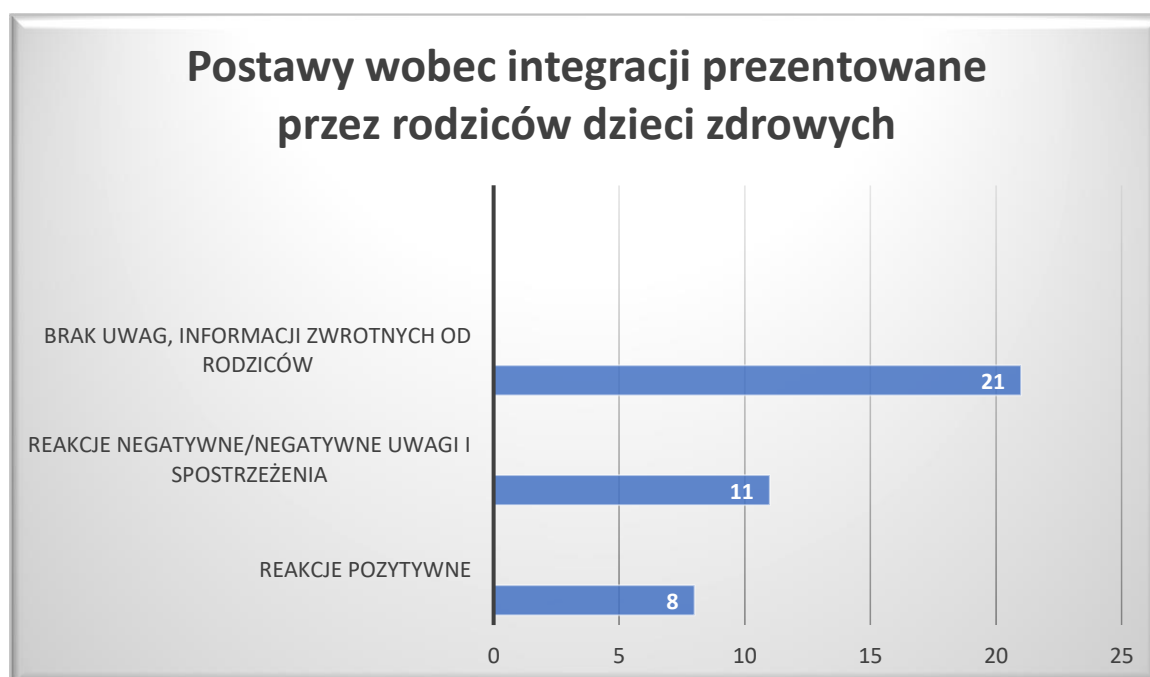
Badani nauczyciele w większości stwierdzili, iż integracja może mieć wymiar rzeczywisty tylko wówczas, gdy rodzaj niepełnosprawności czy poziom funkcjonowania dziecka z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego na to pozwala. Dzieci zdrowe, jak dowiedziono w poprzednim pytaniu, w większości są otwarte na integrację, jednak zdarza się, że dla wychowanków z niepełnosprawnościami grupa licząca do 20 osób jest miejscem nieodpowiednim. Zbyt duża liczba dzieci, nagromadzenie bodźców, trudności wynikające ze zdiagnozowanych deficytów sprawiają, że dziecko mimo prób ze strony nauczycieli, rodziców, kolegów i koleżanek nie jest w stanie się zintegrować i korzystać z tej właśnie formy kształcenia. W tym punkcie warto odwołać się do wcześniej analizowanych spostrzeżeń dyrektorów i części nauczycieli, które wskazują, że aby integracja mogła mieć wymiar realny, warto zadbać o właściwy dobór dzieci do oddziałów. Kształcenie integracyjne należałoby zaproponować dzieciom, których możliwości na to pozwalają, zaś pozostałym zapewnić odpowiednie wsparcie, dostosowane do ich potrzeb w placówkach/oddziałach specjalnych.

Spośród badanych nauczycieli 16 przyznało, że niezależnie od rodzaju niepełnosprawności dzieci nawiązują relacje ze zdrowymi rówieśnikami, tylko dwóch było zdania, iż integracja w obecnym kształcie nie przybiera wymiaru rzeczywistego.

W kolejnych pytaniach nauczyciele poproszeni zostali o scharakteryzowanie postaw rodziców (zarówno dzieci zdrowych, jak i wychowanków z niepełnosprawnościami) wobec funkcjonowania edukacji integracyjnej; przekazywanie uwag, problemów, jakimi opiekunowie ewentualnie dzielą się z pedagogami. Podczas analizy odpowiedzi także nie dokonano podziału nauczycieli z uwagi na staż pracy, gdyż czynnik ten nie wpływa na uzyskane informacje.

Jeśli chodzi o rodziców dzieci zdrowych, zdecydowana większość badanych nauczycieli wskazała, iż rodzice nie zgłaszają żadnych uwag (21 osób). Ośmiu pedagogów zauważyło bardzo pozytywne postawy wobec idei integracji oraz jej organizacji na terenie przedszkola wśród opiekunów, zaś 11 wskazało, że było adresatami uwag negatywnych.

Wykres 27. Postawy wobec integracji prezentowane przez rodziców dzieci zdrowych



Źródło: Badania własne.

Nauczyciele, którzy zaobserwowali pozytywne postawy rodziców względem kształcenia integracyjnego, rozwijali swoje odpowiedzi następująco:

- „rodzice poprzez swoją postawę wyrażają przeciwdziałanie tendencjom segregacyjnym, izolacyjnym, nietolerancji i dyskryminacji osób niepełnosprawnych. Zawsze chętnie służą pomocą i wsparciem zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom. Obecność dzieci z trudnościami ułatwia rodzicom zrozumienie niektórych problemów osób niepełnosprawnych i ich rodzin”,
- „rodzice świadomie wybrali przedszkole integracyjne, więc ich podejście jest pozytywne” – to wyjaśnienie pojawiało się najczęściej,
- „wśród rodziców panuje atmosfera wzajemnego zaufania”,
- „rodzice są życzliwi wobec dzieci niepełnosprawnych i ich opiekunów”.

Wśród uwag i problemów, jakie zgłaszane są wychowawcom oddziałów integracyjnych, pojawiały się poniższe wypowiedzi:

- „rodzice obawiają się o bezpieczeństwo swojego dziecka”,
- „dziecko z autyzmem powinno najpierw z pomocą terapeutów zostać *wprowadzone* w grupę”,
- „zgłaszają agresję dzieci niepełnosprawnych wobec zdrowych”,
- „rodzice zgłaszają się, kiedy pojawiają się zachowania agresywne i gdy trudne zachowania dezorganizują pracę całej grupy”,
- „skargi dotyczą agresji”,
- „boją się agresji ze strony dzieci niepełnosprawnych”,
- „dzieci zdrowe rozpraszają się w wyniku tego, że chore mają trudności ze skupieniem się i nauczyciel musi przerywać zajęcia”,
- „rodzice martwią się, czy ich dziecku poświęcona zostanie odpowiednia ilość uwagi”,
- „dzieci mają trudności w skoncentrowaniu się, utrudniona jest swobodna zabawa”,
- „nauczyciel skupia uwagę na dzieciach chorych”,

- „dzieci chore przeszkadzają w prowadzeniu zajęć”,
- „dzieci zdrowe nie mogą się skupić”,
- „dzieci zdrowe muszą uważać na dzieci chore także podczas zabaw, dzieci chore mogą przypadkowo zrobić im krzywdę”,
- „bardzo często podczas uroczystości dzieci chore przeszkadzają”.

Wśród obaw przekazywanych przez rodziców zdrowych zdecydowanie najczęściej pojawiały się: strach o bezpieczeństwo w przypadku wystąpienia u dzieci z niepełnosprawnością zachowań agresywnych, obawa, iż w grupie integracyjnej trudniej jest skupić się na przekazywaniu i przyswajaniu wiedzy, co potem może przełożyć się na poziom nauczania, uzyskane przez wychowanków wyniki.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnością w zdecydowanej większości nie przekazują nauczycielom swoich uwag związanych z funkcjonowaniem edukacji integracyjnej w placówce. Nauczyciele, którzy są adresatami uwag i sugestii rodziców, udzielali następujących odpowiedzi:

- „rodzice chcą, by ich dzieci traktowane były indywidualnie, aby mogły na miarę swoich możliwości rozwijać się, odnosić sukcesy; pragną aby integracja pozwoliła im na szczęśliwe dzieciństwo, pragną większej empatii i zwracania uwagi na dobro dziecka oraz jego komfort psychiczny, zatrudnienia większej ilości specjalistów, zwiększenia ilości zajęć pomocniczych, jak np. z logopedą, SI”,
- „rodzice oczekują większego zainteresowania i opieki nad ich dzieckiem”,
- „pojawiają się prośby dotyczące skupienia uwagi na konkretnych potrzebach dziecka, prośby do terapeutów nad czym należy pracować”,
- „mała liczba specjalistów, mała możliwość uzyskania pomocy ze strony przedszkola”,
- „uwagi dotyczące terapii specjalistycznych, braku efektywności i regularności zajęć”,
- „utrudniony dostęp do specjalistów, prośby o większą ilość zajęć ze specjalistami”,

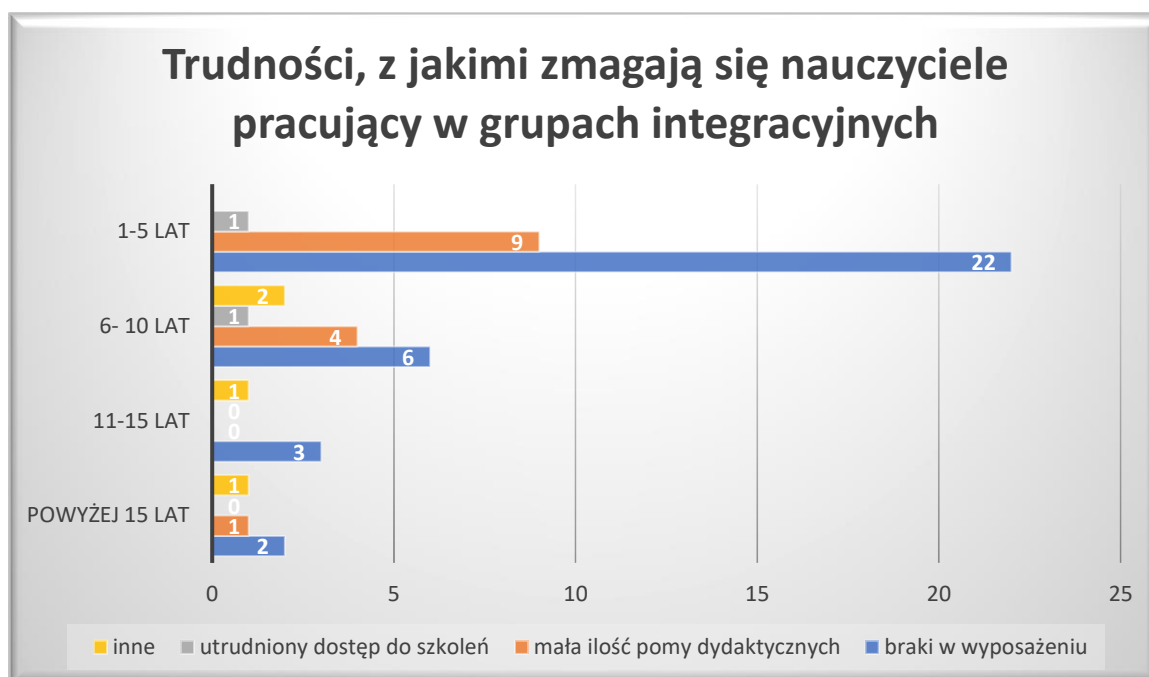
- „zbyt mała ilość zajęć ze specjalistami”,
- „uwagi, że grupa jest liczna”,
- „pytania, czy dziecko nie jest odrzucone, nierozumiane”,
- „obawy i pytania o wspólne zabawy, nawiązywanie relacji z innymi”.

Informacje zwrotne, które docierają do wychowawców od rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, formułowane są najczęściej w formie prośb do nauczycieli o zwrócenie większej uwagi na potrzeby dziecka. Opiekunowie zwykle oczekują również większej ilości zajęć terapeutycznych i lepszego dostępu do kontaktu ze specjalistami.

Nauczyciele mieli także wskazać problemy, jakie ich zdaniem utrudniają pracę w grupach integracyjnych. W zdecydowanej większości wymieniane były braki związane z wyposażeniem, odpowiednim przygotowaniem pomieszczeń dla potrzeb niepełnosprawnych wychowanków (33), a także zbyt mała ilość potrzebnych pomocy/materiałów dydaktycznych (14). Tylko dwie osoby wskazały na brak dostępu do szkoleń/ kursów poszerzających wiedzę i rozwijających umiejętności z zakresu edukacji i terapii dzieci niepełnosprawnych. Poza proponowanymi odpowiedziami w kwestionariuszu ankiety pozostawiono również miejsce na dopisanie przez nauczyciela własnych propozycji, wśród nich pojawiły się:

- brak współpracy i zrozumienia ze strony rodziców,
- niewystarczająca współpraca między specjalistami a nauczycielami,
- braki kadrowe,
- zbyt krótki czas pracy nauczyciela wspomagającego,
- mała ilość zajęć specjalistycznych, utrudniony dostęp do gabinetów terapeutycznych.

Wykres 28. Trudności, z jakimi zmagają się nauczyciele pracujący w grupach integracyjnych



Źródło: Badania własne.

W końcowej części ankiety respondenci mieli zaproponować, jakie zmiany ich zdaniem należy wprowadzić w organizacji edukacji integracyjnej przedszkolnej. Pytanie miało charakter otwarty, wobec tego każda z osób badanych miała możliwość wpisania własnych sugestii i przemyśleń. Wśród 40 nauczycieli aż 26 wskazało, że konieczne jest zmniejszenie liczebności oddziałów integracyjnych. Obecna liczba dzieci w grupach jest za duża, by nauczyciele mogli bez większych trudności zindywidualizować swoje działania, poświęcić każdemu dziecku czas i zrealizować wszystkie założone cele. Kolejną zmianą, jaką duża grupa ankietowanych uznała za konieczną, było zwiększenie godzin pracy nauczyciela wspomagającego bądź zwiększenie liczby osób pracujących w oddziałach integracyjnych, np. zatrudnienie dwóch nauczycieli wspomagających pracujących zmianowo, więcej personelu pomocniczego, dzięki czemu nauczyciel wspomagający zajmowałby się tylko pracą z dziećmi, a nie innymi czynnościami.

Kolejną konieczną zmianą wskazaną przez 8 pedagogów było zapewnienie lepszych warunków lokalowych, remont pomieszczeń, zorganizowanie tzw.

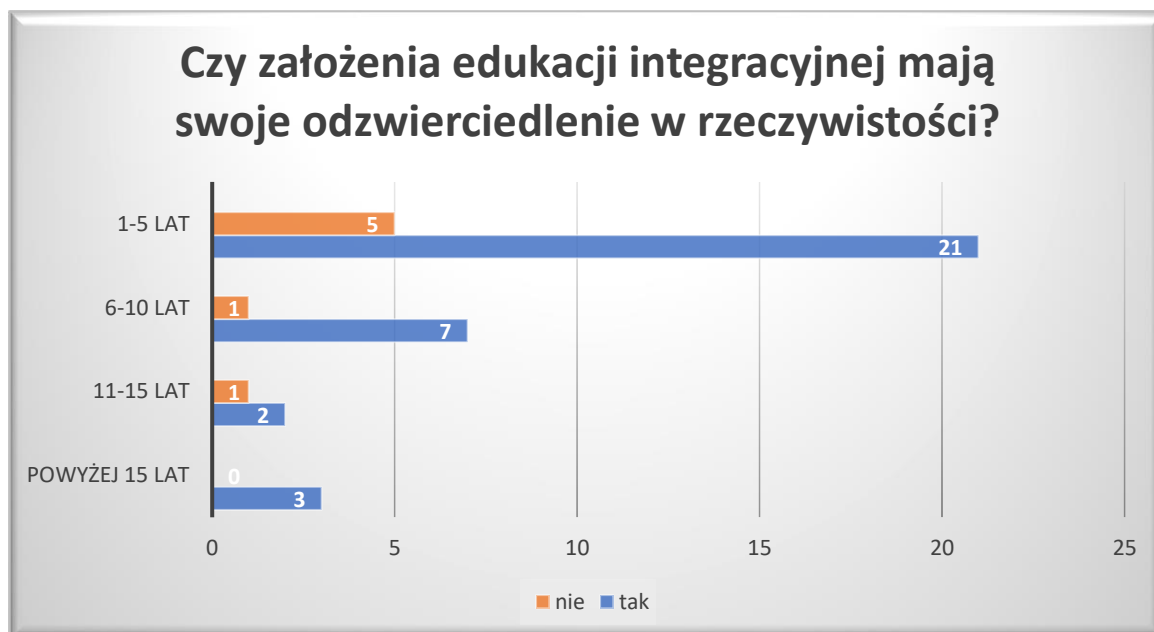
„pokojów wyciszeń” dla dzieci z trudnymi zachowaniami, przeznaczenie większych środków finansowych na zakup wyposażenia i pomocy dydaktycznych. Czwartą z najczęściej podawanych propozycji było zwiększenie liczby godzin zajęć ze specjalistami dla dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego.

Ponadto pojawiły też inne ciekawe, aczkolwiek pojedyncze pomysły na zmiany, takie jak: zwrócenie uwagi na fakt, że wychowankowie z niepełnosprawnościami mają zbyt mało czasu na swobodne zabawy z rówieśnikami, integrację z grupą, większość dnia spędzają na zajęciach terapeutycznych. Skrócenie pobytu dzieci z niepełnosprawnościami w przedszkolu – dwóch pedagogów zauważyło, że zbyt obciążające jest dla nich spędzanie w przedszkolu całego dnia. Zwracano też uwagę na konieczność przeprowadzania bardziej szczegółowej diagnozy najmłodszych przed przyjęciem do placówki, tak by do grup integracyjnych trafiały tylko te dzieci, dla których będzie to korzystna forma kształcenia. Zwracano uwagę na konieczność organizacji zajęć nastawionych na integrację grupy, a także spotkań dla rodziców, które pozwoliłyby im bliżej poznać ideę edukacji integracyjnej.

Ostatnie pytanie ankietowe brzmiało: „Czy Pani/Pana zdaniem teoretyczne założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi”.

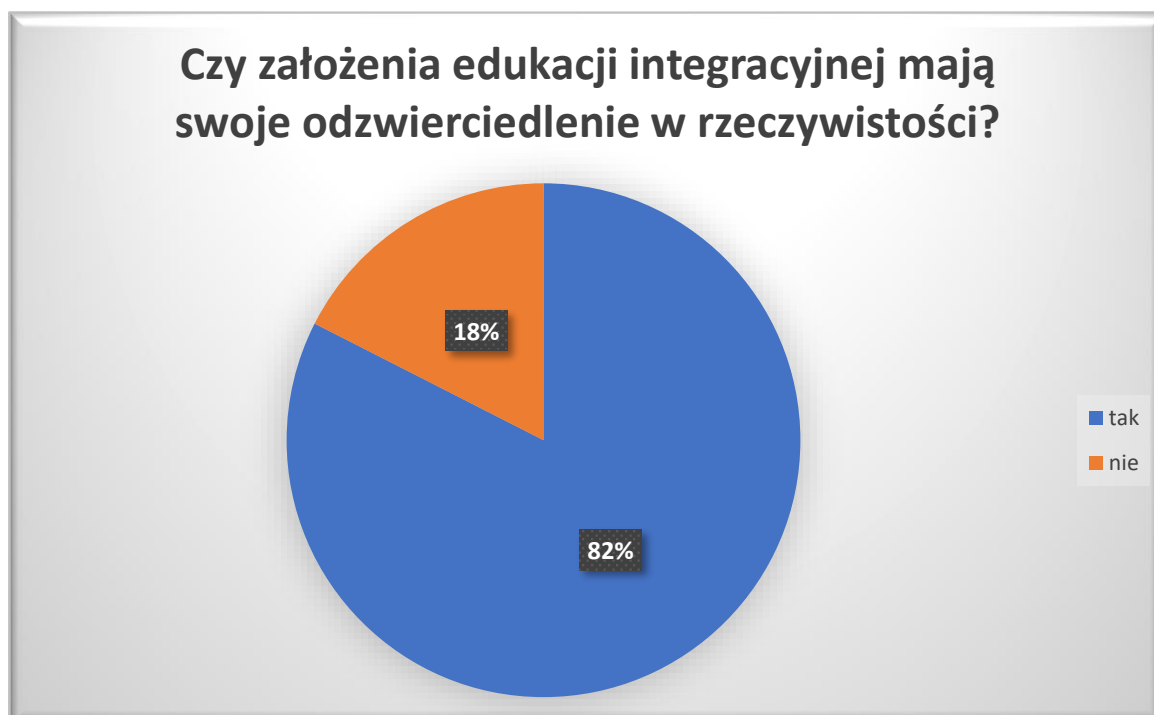
Uzyskane odpowiedzi przedstawiały się następująco.

Wykres 29. Czy założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości?



Źródło: Badania własne.

Wykres 30. Czy założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości? – zestawienie procentowe



Źródło: Badania własne.

Wykresy przedstawiają jednoznacznie, iż badani nauczyciele są przekonani, że założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości, a idea mimo konieczności wprowadzenia niewielkich zmian realizowana jest z sukcesem.

Na potwierdzenie powyższego twierdzenia najczęściej przytaczano następujące argumenty:

- edukacja integracyjna przynosi dużo korzyści zarówno dzieciom z niepełnosprawnościami, jak i ich zdrowym rówieśnikom,
- edukacja integracyjna daje wychowankom z deficytami szansę na lepszy rozwój,
- dzieci zdrowe, przebywając w grupach integracyjnych, uczą się: akceptacji, tolerancji, empatii czy szacunku,
- placówki integracyjne otwierają środowisko lokalne na problemy osób niepełnosprawnych.

Wśród uzasadnień odpowiedzi przeczących pojawiały się: nieodpowiednie warunki lokalowe oraz wyposażenie, zbyt liczne grupy, nieodpowiednio przeszkolona kadra, utrudnione zindywidualizowanie pracy.

5.5.3. Interpretacja informacji uzyskanych od rodziców wychowanków przedszkoli integracyjnych

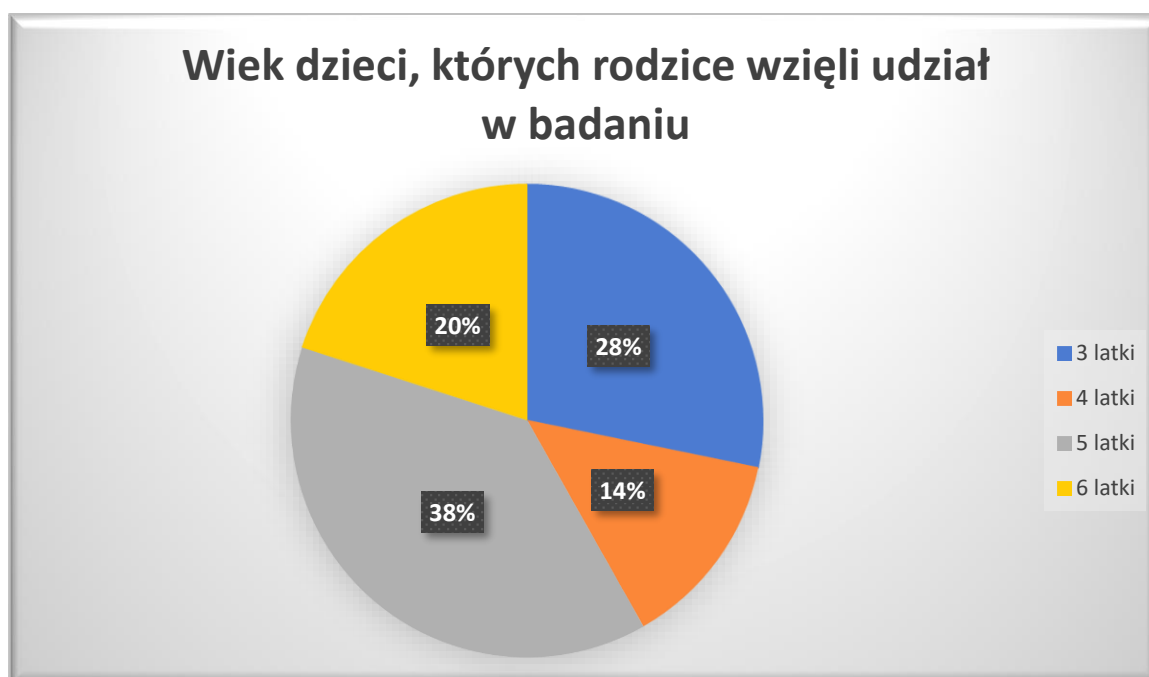
Celem badań było uzyskanie jak najbardziej rzetelnych informacji dotyczących funkcjonowania edukacji integracyjnej przedszkolnej na obszarze subregionu płockiego. Rzeczywistą ocenę zjawiska można było uzyskać tylko dzięki poznaniu opinii wszystkich osób będących uczestnikami tego procesu. W związku z tym, poza dyrektorami oraz nauczycielami, w badaniach wzięli udział także rodzice zarówno zdrowych, jak i niepełnosprawnych wychowanków placówek integracyjnych.

5.5.3.1 Analiza wyników ankiet dzieci zdrowych

Ankiety wypełniło 110 rodziców dzieci zdrowych uczęszczających do oddziałów integracyjnych. W badaniu wzięli udział opiekunowie przedszkolaków z różnych grup wiekowych, a co za tym idzie mający mniejsze bądź większe doświadczenie związane z obserwacją organizacji i funkcjonowania kształcenia integracyjnego w przedszkolu ich pociech.

Wiek dzieci rodziców biorących udział w badaniu ilustruje poniższy wykres.

Wykres 31. Wiek dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu



Źródło: Badania własne.

W początkowej części kwestionariusza ankietowani poproszeni zostali o podanie powodu (bądź powodów), jakie skłoniły ich do podjęcia decyzji o zapisaniu dziecka do placówki o charakterze integracyjnym. Pytanie miało formę otwartą, jednak uzyskane odpowiedzi często były do siebie bardzo podobne lub powtarzały się. Pozwoliło to na opracowanie wykresu porządkującego uzyskane informacje.

Wykres 32. Powody, jakie skłoniły rodziców do wyboru placówki z oddziałami integracyjnymi



Źródło: Badania własne.

Wśród podawanych przez rodziców uzasadnień pojawiły się zarówno te zwracające uwagę na fakt, że rzeczywiście charakter placówki miał znaczenie podczas dokonywania przez nich wyboru, jak i takie które wskazywały, że rodzice kierowali się zupełnie innymi przesłankami, a kwestia związana z integracją była drugorzędna.

Powody, jakie skłoniły opiekunów do wyboru przedszkola związane bezpośrednio z faktem, że jest ono placówką integracyjną, to:

- chęć zwrócenia dzieciom uwagi na pojęcie niepełnosprawności, otwarcie dziecka na kontakty z osobami niepełnosprawnymi (29),
- chęć rozwijania w najmłodszych: tolerancji, empatii, troski o drugiego człowieka (19),
- przekonanie, że w placówce integracyjnej dziecko może lepiej się rozwijać (8),
- posiadanie przez dziecko rodzeństwa z niepełnosprawnością (3).

Uzasadnienia dotyczące wyboru placówki niezwiązane z jej integracyjnym charakterem:

- usytuowanie w pobliżu domu (27),
- dobre opinie o przedszkolu i kadrze w nim pracującej (21),
- konieczność powrotu rodzica do pracy/na studia (7),
- dobre doświadczenia związane z przedszkolem, uczęszczanie do tej samej placówki starszego dziecka (9),
- przypadek (7),
- zmiana placówki ze względu na niezadowolenie z poprzedniego przedszkola (1).

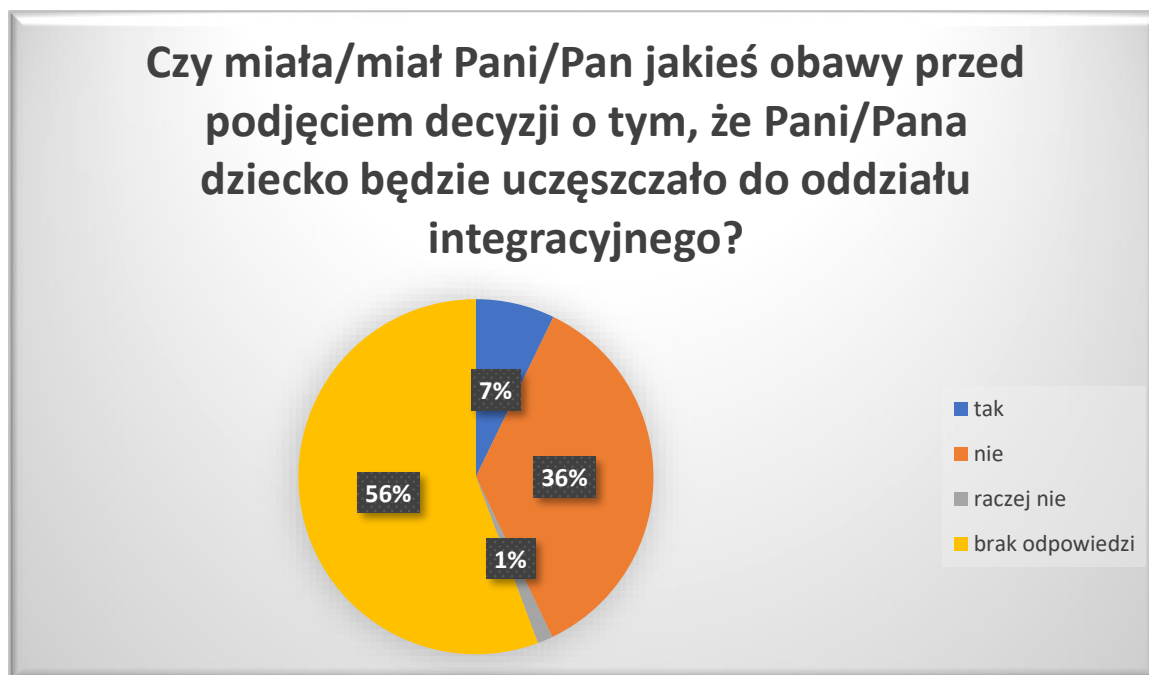
Uzyskane informacje dowodzą, że dla dużej części rodziców dzieci bez trudności rozwojowych charakter placówki nie miał większego znaczenia, a przy wyborze kierowali się oni często kwestiami praktycznymi, jak np. bliskością miejsca zamieszkania.

Opiekunowie, którzy świadomie wybrali przedszkola integracyjne, wskazywali najczęściej na: chęć zwrócenia uwagi dzieci na fakt, że w społeczeństwie funkcjonują również osoby niepełnosprawne, otwarcie ich pociech na kontakty z nimi, rozwój pozytywnych cech pożądanых również w życiu dorosłym, jak tolerancja, empatia, troska o dobro drugiego człowieka.

Pytanie trzecie brzmiało: „Czy miała/miał Pani/Pan jakieś obawy przed podjęciem decyzji o tym, że Pani/Pana dziecko będzie uczęszczało do oddziału integracyjnego? Jeśli, tak czego się Pani/Pan obawiała/obawiał?”.

Zdecydowana większość rodziców nie miała żadnych obaw związanych ze skorzystaniem z oferty placówki integracyjnej. Uzyskane odpowiedzi przedstawiały się następująco:

Wykres 33. Czy miała/miał Pani/Pan jakieś obawy przed podjęciem decyzji o tym, że Pani/Pana dziecko będzie uczęszczało do oddziału integracyjnego?



Źródło: Badania własne.

Ankietowani, którzy przyznali, że wybór placówki integracyjnej wzbudził w nich obawy, wymieniali: strach przed tym, jak ich dziecko zareaguje na rówieśników z niepełnosprawnościami, czy będzie w stanie ich zaakceptować, czy poradzi sobie w nieznanym dotąd warunkach (11), lęk przed zachowaniami agresywnymi, które mogą prezentować wychowankowie z deficytami i które mogą zagrozić bezpieczeństwu ich dziecka (6), niepokój związany z możliwością przejęcia niepożądanych zachowań (2). Rodzice pisali również, że nie byli pewni, czy nauczyciele w oddziale integracyjnym będą w stanie zapewnić wszystkim odpowiednią ilość uwagi, czy dzieci będą umiały się skupić i czy poziom nauczania w grupie nie będzie niższy niż w innych (7). Kilkoro rodziców nie podało przyczyny związanej bezpośrednio z charakterem placówki, obawiało się tęsknoty dziecka za domem (3).

Opiekunowie biorący udział w badaniu wskazywali także pozytywne zmiany w zachowaniu wynikające z przebywania w grupie integracyjnej, jakie obserwują wśród swoich dzieci. Pytanie miało formę zamkniętą, dozwolony był wybór więcej

niż jednej odpowiedzi. Istniała też możliwość dopisania własnych spostrzeżeń. Uzyskane informacje przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 34. Zmiany w zachowaniu dzieci zdrowych wynikające z przebywania w grupie integracyjnej

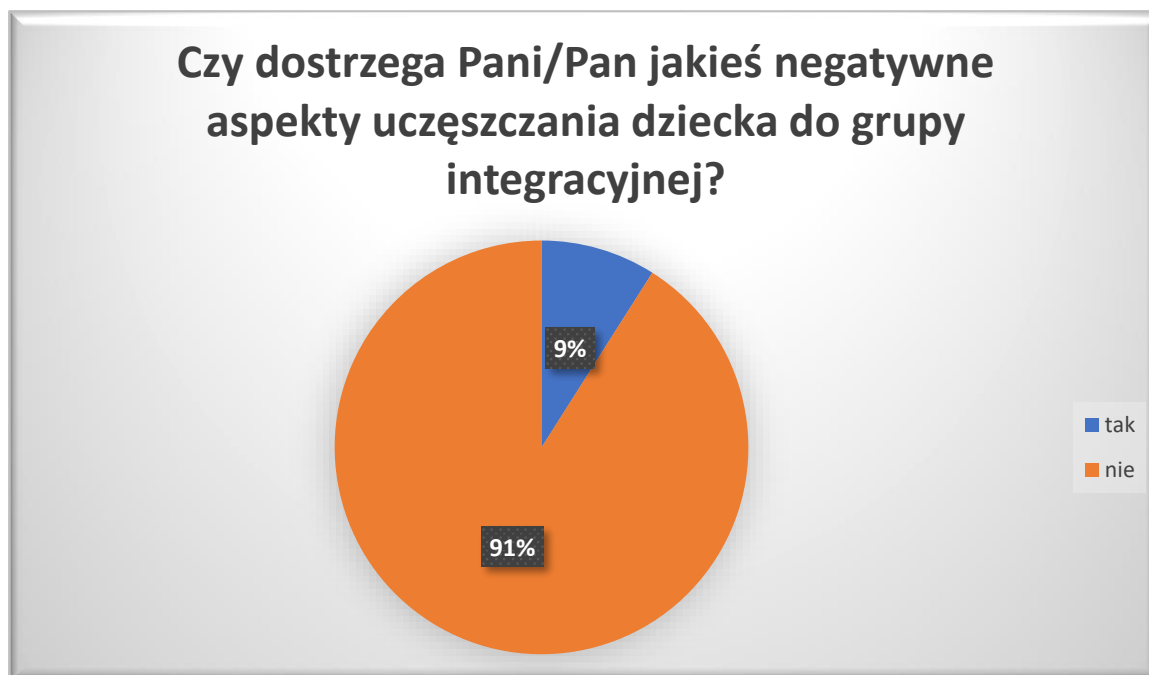


Źródło: Badania własne.

Największa część rodziców zauważyła u swoich dzieci większą tolerancję, otwartość wobec dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami, w dalszej kolejności wskazywano na: rozwój empatii i wrażliwości, chęć niesienia pomocy osobom, które jej potrzebują, widoczną troskę o dobro innych, mniejsze niż wcześniej skoncentrowanie na własnych potrzebach. Wśród innych propozycji pojawiły się: ciekawość, chęć poznania dzieci z trudnościami oraz ich problemów, zrozumienie, dostrzeżenie różnic pomiędzy ludźmi wynikających z rozmaitych przyczyn. Tylko 11 osób spośród 110 ankietowanych, nie dostrzegło żadnych pozytywnych zmian w zachowaniu swojego dziecka.

Pytanie piąte dotyczyło negatywnych aspektów, jakie zauważyli rodzice dzieci zdrowych przebywających wraz z rówieśnikami z niepełnosprawnościami. Zdecydowana większość opiekunów nie dostrzega strat i zagrożeń związanych z analizowaną w niniejszej rozprawie formą kształcenia.

Wykres 35. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś negatywne aspekty uczęszczania dziecka do grupy integracyjnej?



Źródło: Badania własne.

Kolejny punkt kwestionariusza skierowany był do ankietowanych, którzy na poprzednie pytanie odpowiedzieli twierdząco. Opiekunowie mieli zaznaczyć spośród zaproponowanych odpowiedzi negatywne aspekty edukacji integracyjnej, które zauważają, mieli też możliwość dopisania własnych propozycji. Najwięcej osób (7) wskazało, że u części dzieci niepełnosprawnych pojawiają się zachowania trudne/agresywne, które budzą lęk u dzieci zdrowych i uniemożliwiają integrację, następny w kolejności (6) pojawił się argument, iż dzieci nie zawsze są w stanie skupić się i w pełni korzystać z zajęć ze względu na zachowania obserwowane u części dzieci niepełnosprawnych, takie jak: brak przystosowania do pracy stolikowej, krzyk, płacz itp. Pojedyncze osoby wskazały na pozostałe zaproponowane odpowiedzi, tj. dostrzeganie, że nauczyciele poświęcają więcej czasu dzieciom niepełnosprawnym kosztem dzieci zdrowych (2), grupa integracyjna nie korzysta w takim samym zakresie jak inne grupy z możliwości uczestnictwa w imprezach poza placówką, wyjściach, wycieczkach (1). Wśród innych spostrzeżeń pojawiło się przejmowanie przez dzieci zdrowe niepożądanych zachowań.

W pytaniu szóstym (o charakterze otwartym) rodzice mieli możliwość przekazania swoich sugestii dotyczących zmian, jakie ich zdaniem powinny zostać wprowadzone, by kształcenie integracyjne przedszkolne funkcjonowało lepiej niż dotychczas. Większość osób uznało, iż nie widzi takiej konieczności (36), duża część nie udzieliła odpowiedzi bądź przyznała, że nie wie, jakie zmiany mogłyby być korzystne i potrzebne (36).

Rodzice, którzy zdecydowali się odpowiedzieć na pytanie, najczęściej wymieniali następujące propozycje:

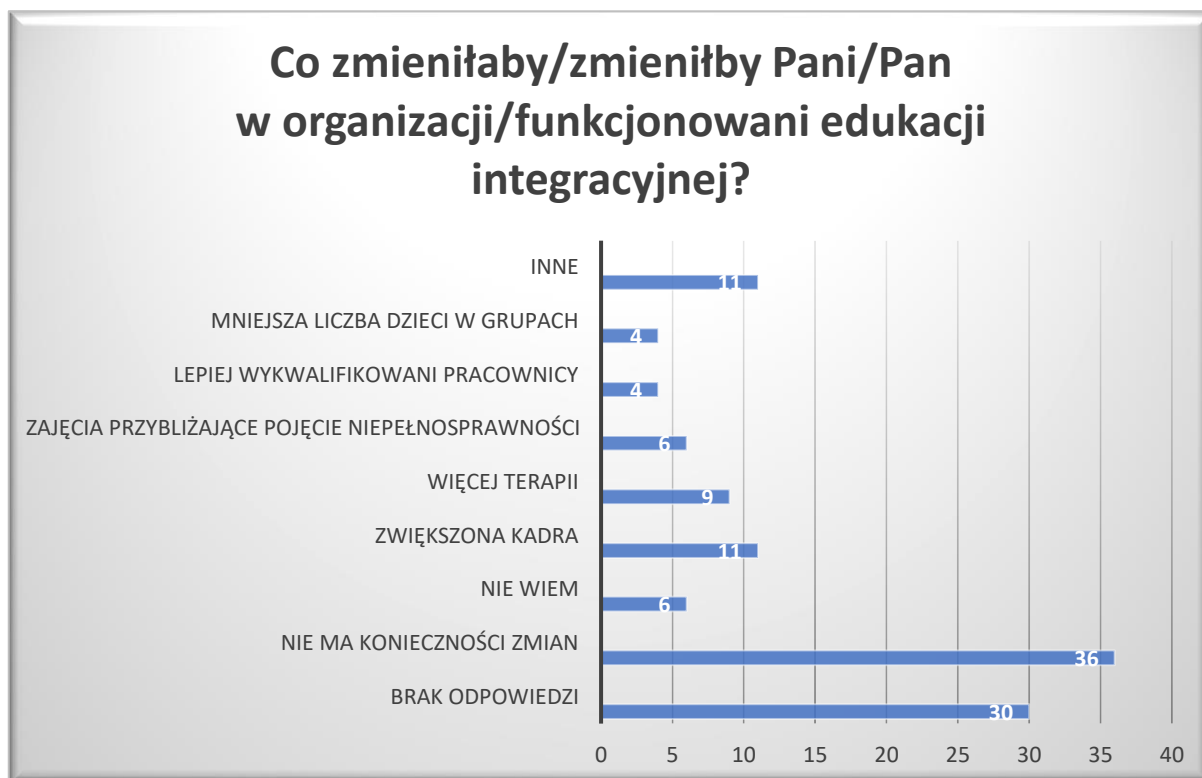
- zwiększenie liczby nauczycieli oraz pracowników pomagającym nauczycielom w grupach integracyjnych,
- zwiększenie ilości terapii ze specjalistami dla dzieci z niepełnosprawnościami,
- organizowanie dla dzieci zdrowych zajęć przybliżających zagadnienia związane z niepełnosprawnością, tak by nabyły umiejętność właściwych reakcji na trudne zachowania oraz by było im łatwiej zrozumieć rówieśników,
- zwracanie większej uwagi przez dyrektorów na kwalifikacje, odpowiednie przygotowanie kadry pracującej w oddziałach integracyjnych,
- zmniejszenie liczby dzieci w grupach.

Inne wskazówki przekazywane najczęściej przez pojedynczych opiekunów to: zatrudnienie nauczyciela wspomagającego na większy wymiar godzin, wprowadzenie do przedszkoli asystentów, którzy pomagaliby dzieciom niepełnosprawnym (jedno dziecko – jeden asystent), odrabianie zajęć specjalistycznych, które zostały odwołane, zwrócenie większej uwagi na regularne odbywanie się terapii, lepsze dostosowanie placówek do potrzeb wychowanków z niepełnosprawnościami, zadbanie o odpowiednią ilość specjalistycznego sprzętu i pomocy dydaktycznych. Rodzice podkreślali także, że do grup integracyjnych trafiać powinny tylko te dzieci z deficytami, dla których będzie to korzystne rozwiązanie i które będą w stanie realnie zintegrować się z grupą. Zauważano także

konieczność tworzenia większej liczby oddziałów integracyjnych na terenie Płocka i regionu.

Podsumowanie uzyskanych odpowiedzi przedstawiono na poniższym wykresie.

Wykres 36. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?



Źródło: Badania własne.

Następne pytanie służyło uzyskaniu informacji, jak z perspektywy czasu rodzice dzieci zdrowych oceniają swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału integracyjnego.

Zdecydowana większość osób nie żałuje tego kroku i uważa, że był to najlepszy wybór dla ich dziecka. Nieco mniej opiekunów nie ma większych zastrzeżeń, jednak jest zdania, iż założenia kształcenia integracyjnego nie do końca mogą być zrealizowane w rzeczywistości. Tylko dwoje badanych żałuje swojej decyzji.

Otrzymane wyniki świadczą o tym, że rodzice bardzo pozytywnie oceniają funkcjonowanie integracyjnej edukacji przedszkolnej na terenie subregionu

płockiego. Są zadowoleni, że ich dzieci uczęszczają do placówek o charakterze integracyjnym, dostrzegają mnóstwo pozytywów z tym związanych.

Wykres 37. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału/przedszkola integracyjnego?

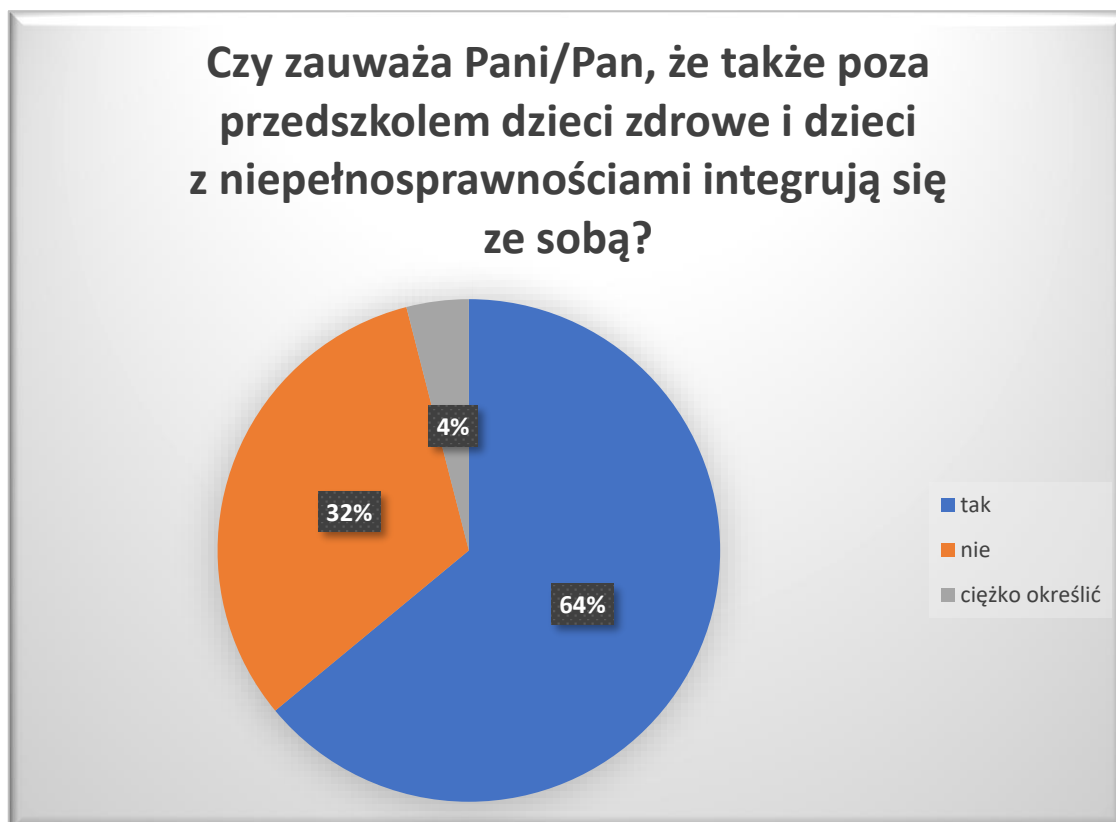


Źródło: Badania własne.

Ostatnie pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety brzmiało: „Czy zauważa Pani/Pan, że także poza przedszkolem dzieci zdrowe i dzieci z niepełnosprawnościami integrują się ze sobą?”.

Odpowiedzi badanych przedstawiały się następująco:

Wykres 38. Czy zauważa Pani/Pan, że także poza przedszkolem dzieci zdrowe i dzieci z niepełnosprawnościami integrują się ze sobą?



Źródło: Badania własne.

Zdecydowana większość rodziców odpowiedziała, że integracja pomiędzy dziećmi zapoczątkowana w przedszkolu widoczna jest również poza placówką. Na poparcie swojej tezy przytaczali szereg argumentów, najczęściej zwracali uwagę na fakt, że ich dzieci:

- są oswojone z zagadnieniem niepełnosprawności i nie koncentrują się na deficytach swoich rówieśników,
- bardzo chętnie bawią się z rówieśnikami z niepełnosprawnościami, w razie potrzeby pomagają im na placach zabawach, w bawialniach czy na basenie,
- nie boją się „odmienności” – akceptują ją w codziennym życiu, są otwarte.

Ankietowani, których zdaniem poza przedszkolem dzieci zdrowe i niepełnosprawne nie integrują się ze sobą, uzasadniali swoje zdanie następująco:

- jest zbyt mało miejsc poza placówką, w których integracja mogłaby mieć miejsce (zwłaszcza w środowisku wiejskim, w miejscowościach poza Płockiem),
- dzieci niepełnosprawne rzadko wychodzą z rodzicami w miejsca, w których mogłyby swobodnie bawić się z rówieśnikami,
- dzieci akceptują tylko tych rówieśników z niepełnosprawnościami, których już znają, obawiają się nieznanym,
- w społeczeństwie dominują stereotypy.

Ponadto opiekunowie zwracali uwagę na fakt, iż bardzo dużo zależy od rodzaju niepełnosprawności dziecka i jego zachowania wśród innych osób. Podkreślali także, że aby integracja edukacyjna mogła być przeniesiona poza placówkę i przyczynić się do budowania otwartego społeczeństwa, konieczne są prawidłowe postawy rodziców przedszkolaków. Otwarci, tolerancyjni rodzice przekazują podobne wartości swojemu dziecku, zaś mama i tata pełni uprzedzeń i obaw takich samych postaw uczą swoje pociechy.

5.5.3.2. Analiza wyników ankiet dzieci z niepełnosprawnościami

W badaniach przeprowadzanych na potrzeby niniejszej rozprawy wzięło udział 22 rodziców dzieci z niepełnosprawnościami. Największą grupę stanowili opiekunowie przedszkolaków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz niepełnosprawnością ruchową. Uzyskane dane są zgodne z odpowiedziami dyrektorów i nauczycieli, którzy wskazywali, iż dzieci z właśnie tego rodzaju niepełnosprawnościami najczęściej uczęszczają do placówek integracyjnych.

Wykres 39. Rodzaje niepełnosprawności dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu



Źródło: Badania własne.

Dzieci, których rodzice udzielili odpowiedzi na pytania ankietowe, uczęszczały do różnych grup wiekowych, największą grupę stanowili rodzice sześciolatków – przypuszczalnie osoby mające najwięcej doświadczeń i mogące mieć szereg spostrzeżeń na temat funkcjonowania placówki.

Wykres 40. Wiek dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu



Źródło: Badania własne.

Kolejne pytanie służyło uzyskaniu informacji na temat placówek, nad których wyborem zastanawiali się ankietowani, podejmując decyzję o rozpoczęciu przez ich dziecko edukacji przedszkolnej. Wszystkie osoby biorących udział w badaniu zdecydowane były skorzystać z oferty placówek publicznych (22), tylko trzy zaznaczyły, że brały pod uwagę również przedszkola prywatne.

Większość rodziców już na etapie wyboru miejsca edukacji dziecka skłaniała się ku placówkom integracyjnym (20), pięcioro rozważało również przedszkola ogólnodostępne, żadna z osób nie zastanawiała się nad posłaniem dziecka do placówki specjalnej.

Powyższe dane wskazują, że największym zaufaniem rodziców cieszą się przedszkola publiczne. Ponadto rodzice dzieci z niepełnosprawnościami uznają placówki integracyjne jako najlepsze miejsce dla pociech, chętnie korzystają z ich usług, co świadczy o rosnącej popularności idei integracji.

Mimo otwartości na kształcenie integracyjne opiekunów biorących udział w badaniu, należy zdać sobie sprawę, że decyzja związana z wyborem placówki dla dziecka, zwłaszcza dla dziecka z niepełnosprawnościami, niepozbawiona jest niepokoju. W kolejnym punkcie kwestionariusza rodzice zostali poproszeni o wskazanie obaw, jakie towarzyszyły im w związku z postanowieniem o skorzystaniu z usług przedszkola z oddziałami integracyjnymi.

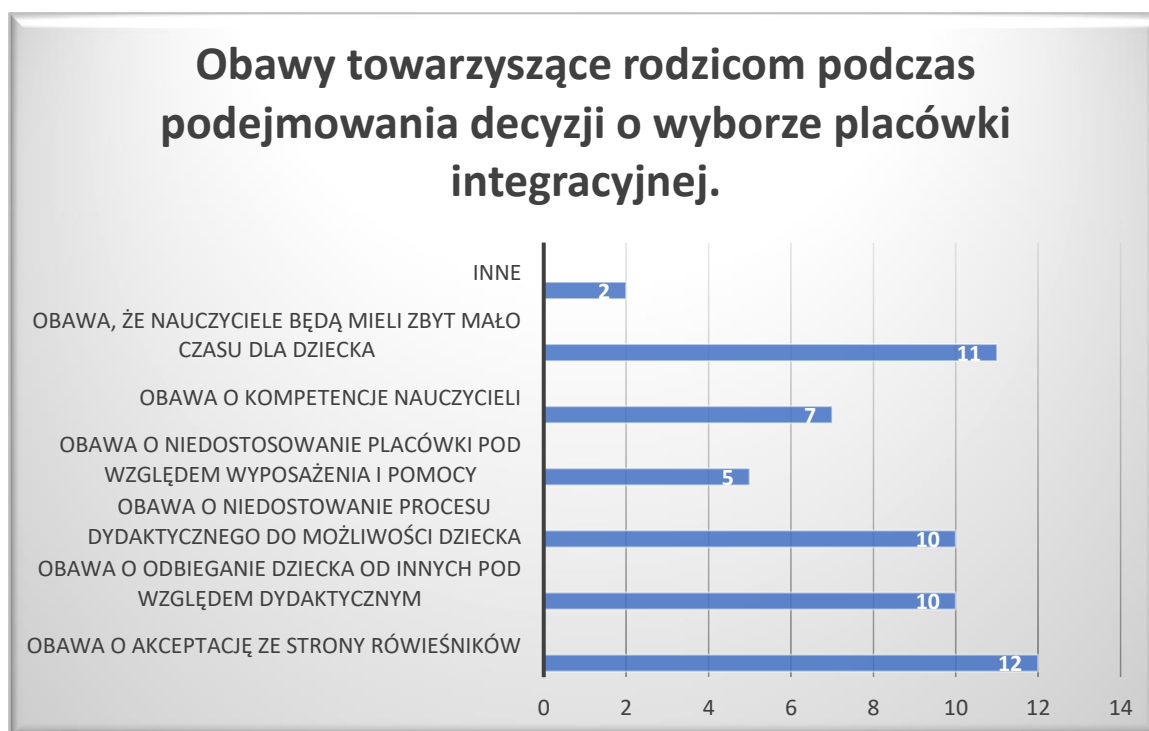
Każdy z badanych mógł wybrać jedną z poniższych, proponowanych odpowiedzi bądź dopisać własną:

- obawa, że dziecko nie zostanie zaakceptowane przez zdrowych rówieśników, nie nawiąże z nimi relacji,
- obawa, że dziecko będzie zbyt odciążone od innych pod względem dydaktycznym i w dużej grupie wraz ze zdrowymi dziećmi nie będzie miało możliwości poszerzać wiedzy i rozwijać umiejętności w swoim tempie,
- obawa, że proces dydaktyczny nie zostanie odpowiednio dostosowany do potrzeb i możliwości dziecka,

- obawa, że przedszkole/oddział integracyjny nie będzie odpowiednio przygotowane pod względem dostosowania otoczenia edukacyjnego/pomocy dydaktycznych do potrzeb dziecka,
- obawa, że nauczyciele nie będą mieli wystarczającej wiedzy i umiejętności do pracy z dzieckiem z danym typem niepełnosprawności,
- obawa, że nauczyciele nie będą w stanie poświęcić dziecku odpowiedniej ilości czasu,
- inne.

Uzyskane dane ilustruje poniższy wykres.

Wykres 41. Obawy towarzyszące rodzicom podczas podejmowania decyzji o wyborze placówki integracyjnej



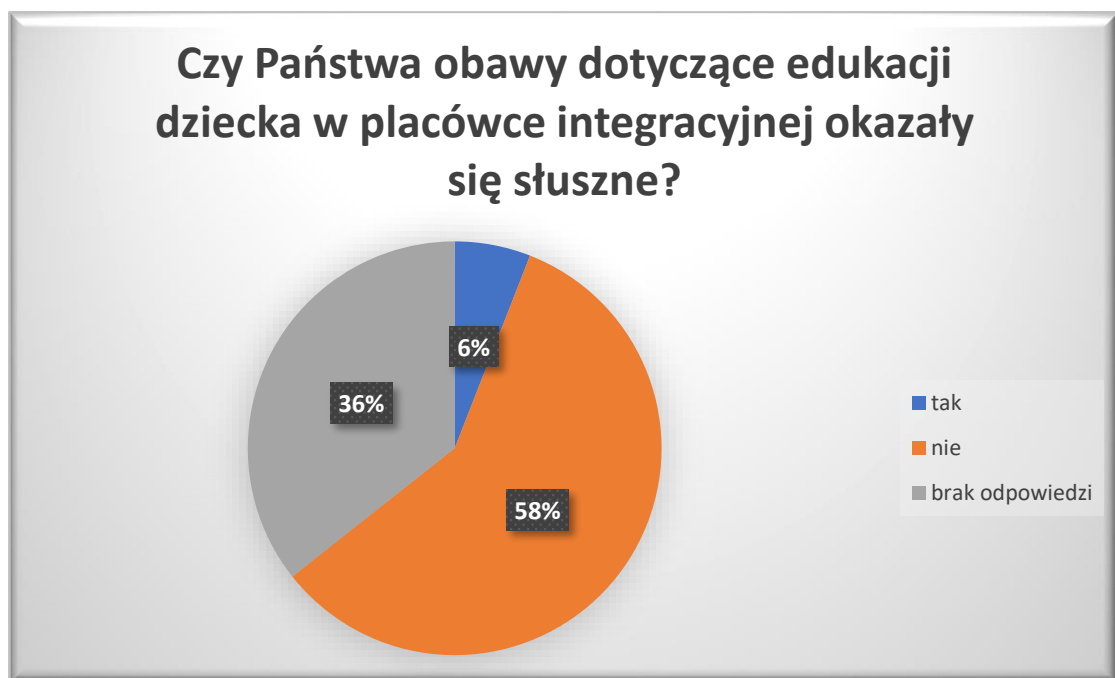
Źródło: Badania własne.

Na podstawie analizy uzyskanych danych wywnioskować można, iż niemal wszyscy rodzice mieli szereg niepokojów związanych z posłaniem dziecka do placówki integracyjnej. Połowa bądź ponad połowa ankietowanych najbardziej bała się, że dziecko nie zostanie zaakceptowane przez zdrowych rówieśników, nie nawiąże z nimi relacji lub że nauczyciele nie będą w stanie poświęcić ich dziecku

odpowiedniej ilości czasu. Wśród odpowiedzi skategoryzowanych jako „inne” pojawiały się: obawa przed rozstaniem, strach, że dziecko, które wcześniej uczęszczało do placówki ogólnodostępnej, „uwsteczni się” wśród innych najmłodszych z trudnościami. Jedna osoba nie udzieliła odpowiedzi na pytanie.

W kolejnym punkcie rodzice mieli odpowiedzieć na pytanie, czy któreś z ich obaw okazały się słuszne. Tylko jeden ankietowany udzielił odpowiedzi twierdzącej (uznał, że dziecko istotnie odstaje pod względem dydaktycznym od rówieśników, ma trudności z przyswajaniem wiedzy i rozwijaniem umiejętności we własnym tempie). Trzydzieści osób (58%) uznało, że ich obawy były bezpodstawne, zaś 8 (36%) nie udzieliło odpowiedzi.

Wykres 42. Czy Państwa obawy dotyczące edukacji dziecka w placówce integracyjnej okazały się słuszne?



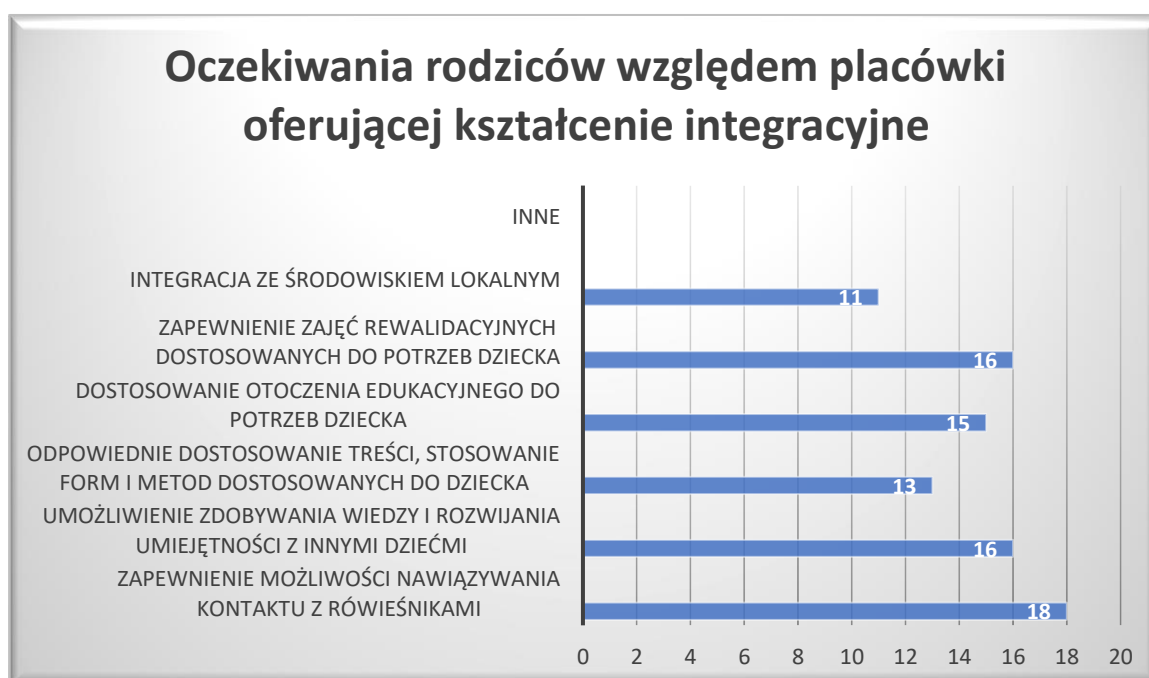
Źródło: Badania własne.

Pytanie szóste dotyczyło oczekiwań, jakie mieli rodzice dzieci z niepełnosprawnościami względem placówek integracyjnych. W tym punkcie także istniała możliwość dopisania własnych sugestii i wyboru więcej niż jednej z podanych propozycji.

Odpowiedzi zaproponowane w kwestionariuszu były następujące:

- zapewnienie dziecku możliwości kontaktu i nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami,
- umożliwienie dziecku zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności z innymi dziećmi – przekonanie, że dziecko, pracując ze zdrowymi rówieśnikami osiągnie więcej,
- zagwarantowanie dziecku odpowiedniego dostosowania przekazywanych treści, z podstawy programowej, form i metod pracy zgodnie z indywidualnymi możliwościami,
- dostosowanie otoczenia edukacyjnego do potrzeb dziecka,
- zapewnienie zajęć rewalidacyjnych dostosowanych do potrzeb dziecka,
- integracja ze środowiskiem lokalnym, możliwość udziału w różnego rodzaju imprezach, wyjściach, wycieczkach,
- inne.

Wykres 43. Oczekiwania rodziców względem placówki oferującej kształcenie integracyjne



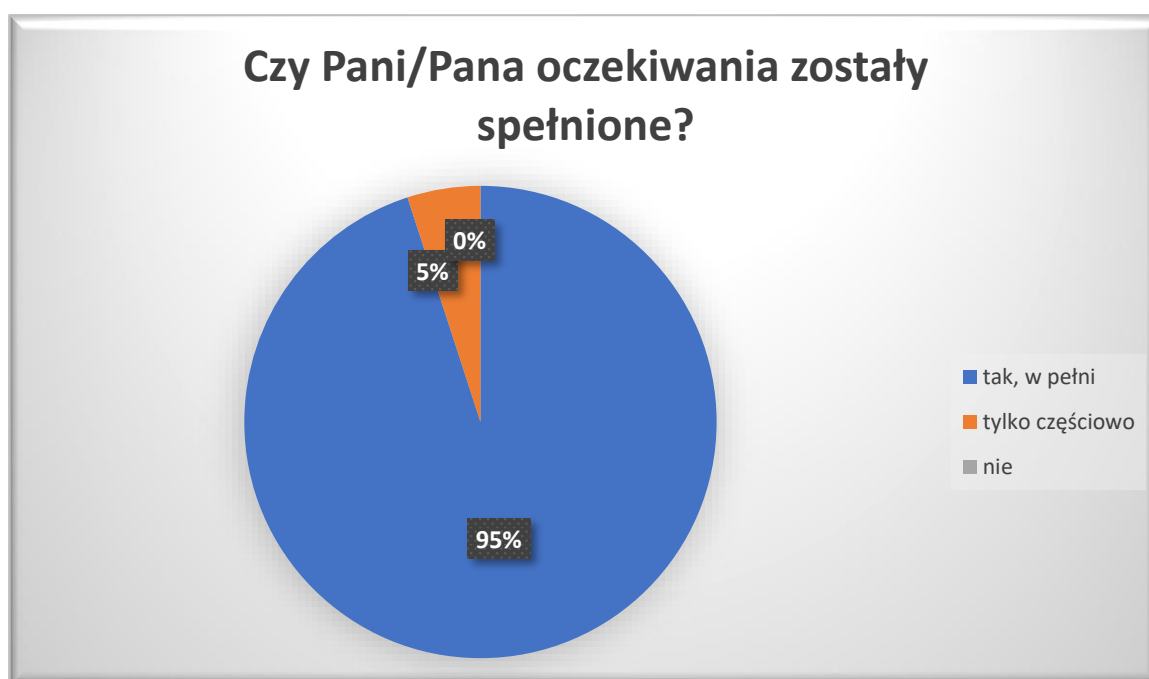
Źródło: Badania własne.

Jak widać na powyższym wykresie, rodzice mieli szereg oczekiwań względem przedszkola, do którego zdecydowali się zapisać swoje niepełnosprawne dziecko. Niemal wszystkie proponowane odpowiedzi zyskały podobną liczbę wskazań.

Największa grupa opiekunów oczekiwała, że placówka zapewni ich pociechom możliwość kontaktu i nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami – co jest nadrzędnym celem wprowadzania idei integracji.

W tym miejscu rodzi się pytanie, czy przedszkola z oddziałami integracyjnymi w subregionie płockim są w stanie sprostać dużym wymaganiom rodziców. Wyniki badań nie pozostawiają wątpliwości – opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami są zdania, że przedszkola, które wybrali, w pełni spełniły ich oczekiwania. Tylko jedna osoba uznała, że jej wymagania zostały spełnione częściowo, nikt nie wypowiedział się negatywnie. Jest to niewątpliwy dowód na to, że placówki integracyjne w Płocku i regionie świadczą usługi na najwyższym poziomie.

Wykres 44. Czy Pani/Pana oczekiwania zostały spełnione?



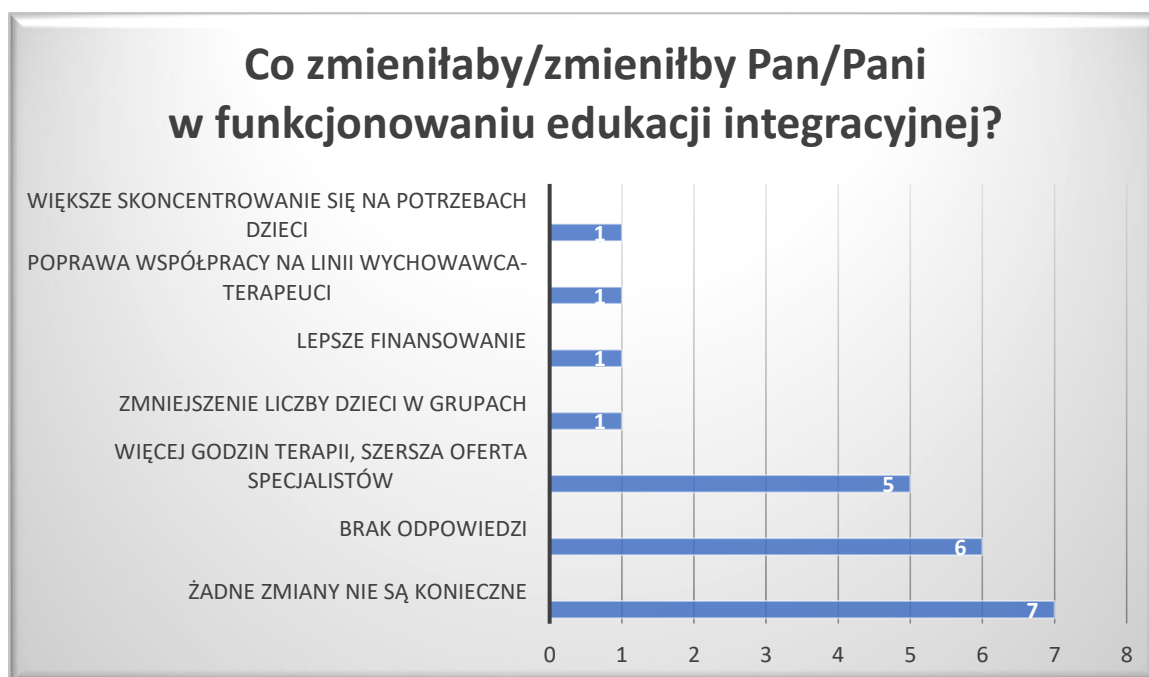
Źródło: Badania własne.

Podobnie jak dyrektorzy, nauczyciele oraz rodzice dzieci zdrowych, także opiekunowie najmłodszych z niepełnosprawnościami poproszeni zostali o wskazanie propozycji zmian, jakie mogłyby ich zdaniem poprawić funkcjonowanie integracyjnej edukacji przedszkolnej.

Siedmiu ankietowanych przyznało, że nie zmieniliby nic w organizacji i działaniu placówki, 6 osób nie udzieliło odpowiedzi. Pozostali rodzice biorący udział w badaniu zwracali uwagę na konieczność:

- zwiększenia ilości zajęć terapeutycznych dla dzieci z niepełnosprawnościami, poszerzenie oferty specjalistów (5),
- zmniejszenie liczby dzieci w grupach (1),
- zwiększenie nakładów finansowych ze strony państw czy gminy przeznaczonych na potrzeby placówek integracyjnych (1),
- zwrócenie większej uwagi na współpracę pomiędzy wychowawcami grup a specjalistami prowadzącymi zajęcia indywidualne, by umiejętności wypracowane podczas terapii mogły zostać utrwalone i zgeneralizowane (1),
- bardziej wnikliwe skupianie się na aktualnych potrzebach dzieci (1).

Wykres 45. Co zmieniliby/zmieniliby Pani/Pan w funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?



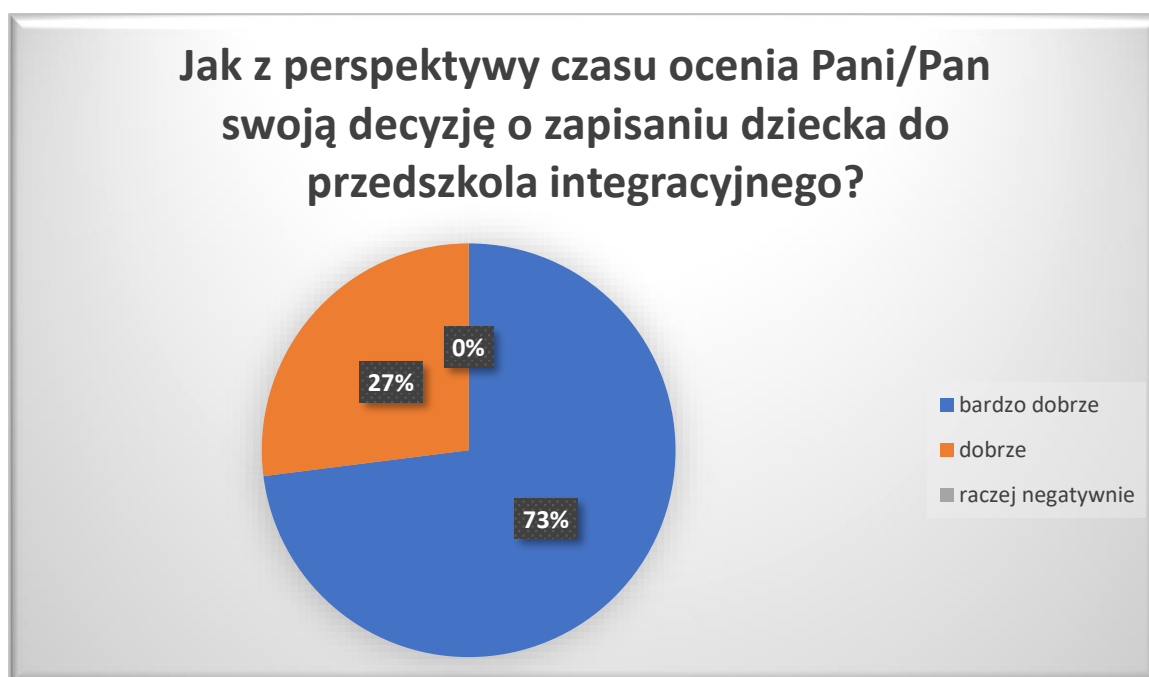
Źródło: Badania własne.

Jak wynika z analizy uzyskanych danych, duża część ankietowanych nie widzi potrzeby wprowadzania zmian w funkcjonowaniu edukacji integracyjnej. Dla większości rodziców, którzy podzielili się swoimi spostrzeżeniami

najistotniejsze jest zapewnienie ich dzieciom większej niż obecnie liczby godzin terapii prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów, przygotowanych do pracy z podopiecznymi z konkretnym rodzajem niepełnosprawności.

Ostatnie podsumowujące pytanie zawarte w kwestionariuszu brzmiało: „Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału/przedszkola integracyjnego?”. Pośród ankietowanych aż 16 uważa, że placówka integracyjna był to najlepszy możliwy wybór dla ich dziecka, 6 ocenia swoją decyzję dobrze, nie ma większych zastrzeżeń, jednak podkreśla, że założenia kształcenia integracyjnego nie do końca mogą być zrealizowane w rzeczywistości. Żadna z osób nie żałuje swojego wyboru.

Wykres 46. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola integracyjnego?



Źródło: Badania własne.

A zatem można podsumować dotychczasowe ustalenia, że integracyjna edukacja przedszkolna spełnia oczekiwania zarówno rodziców dzieci z niepełnosprawnościami, jak i opiekunów dzieci zdrowych. Pozytywny wpływ przebywania dzieci w grupach integracyjnych dostrzegają również nauczyciele

i dyrektorzy placówek oświatowych. Edukacja integracyjna jest niewątpliwie formą kształcenia, którą należy propagować, rozwijać i udoskonalać.

5.6. Weryfikacja hipotez

Weryfikację hipotez rozpocznę od odniesienia się do hipotez szczegółowych.

H. 1. Integracyjna edukacja przedszkolna postrzegana jest pozytywnie, a jej idea znajduje wielu zwolenników.

Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają na potwierdzenie powyżej hipotezy. Niemal wszyscy (poza jednym) dyrektorzy, którzy zgodzili się wziąć udział w wywiadzie na potrzeby niniejszej pracy, zgodnie potwierdzali, że idea integracyjnej edukacji przedszkolnej rozwija się na przestrzeni lat i zyskuje coraz więcej zwolenników, co poparte zostało danymi liczbowymi. Zarówno rodzice dzieci zdrowych, jak i dzieci z niepełnosprawnościami chętniej wybierają oddziały integracyjne, dostrzegając długą listę korzyści dla dzieci wynikających z podjęcia tej decyzji. Kształcenie integracyjne w przedszkolach jest również postrzegane pozytywnie przez wychowawców, którzy w ankietach potwierdzili, że jego założenia teoretyczne są możliwe do zrealizowania w praktyce i niosą za sobą wartość dodaną dla wszystkich uczestników tego procesu. Również 98% rodziców dzieci zdrowych i 100% opiekunów najmłodszych z orzeczeniami o potrzebie kształcenia korzystnie oceniło edukację integracyjną i stwierdziło, że podjęcie decyzji o uczęszczaniu dziecka do placówki o charakterze integracyjnym było bardzo dobrą lub dobrą decyzją. Wyniki ten bez wątpienia świadczy o tym, że także wśród społeczeństwa idea integracji jest popularna i pozytywnie postrzegana.

H. 2. Dyrektorzy placówek mających w swojej ofercie kształcenie integracyjne, by zapewnić odpowiednią jakość proponowanych usług, muszą pokonywać wiele różnorodnych trudności.

Powyższa hipoteza również została potwierdzona. Kierownicy placówek przyznali, że organizując kształcenie integracyjne w przedszkolu, spotykają się z trudnościami. Wymieniane problemy to przede wszystkim:

- budżet – niewystarczający na pokrycie wszystkich nieustannie rosnących potrzeb,
- braki kadrowe, niewystarczająca liczba nauczycieli odpowiednio przygotowanych do pracy w grupach integracyjnych,
- trudności organizacyjne – zbyt mała liczba godzin na zajęcia specjalistyczne, niewystarczająca liczba miejsc dla dzieci z niepełnosprawnościami, problemy logistyczne związane z ustalaniem składu grup, ułożeniem planu zajęć dodatkowych i specjalistycznych, nadmiernie rozbudowana biurokracja.

Ponadto dyrektorzy zwracali uwagę na nierzadko pojawiające się trudności w porozumiewaniu się na linii: rodzic–placówka.

H. 3. Nauczyciele wychowania przedszkolnego pracujący w grupach integracyjnych nie zawsze są w stanie realizować zasadę indywidualizowanego podejścia do każdego dziecka.

Badania przeprowadzone wśród nauczycieli wychowania przedszkolnego nie potwierdziły powyższej hipotezy. Większość badanych pedagogów (62%) uważa, że zasada indywidualnego podejścia do każdego dziecka w oddziale integracyjnym jest możliwa do zrealizowania. Dzięki mniejszej liczebności grup w stosunku do pozostałych oddziałów, obecności nauczyciela wspomagającego, dużemu nakładowi pracy (nieustannej obserwacji wychowanków, dostosowywaniu treści do ich aktualnych możliwości, przygotowywaniu indywidualizowanych materiałów/kart pracy) potrzeby każdego z dzieci mogą być ich zdaniem zauważone i zrealizowane.

H. 4. Zmiany, jakich nauczyciele dokonaliby w organizacji integracyjnej edukacji przedszkolnej, to zmniejszenie liczby dzieci w grupach, zwiększenie ilości godzin obecności nauczyciela wspomagającego, zwiększenie nakładów

finansowych na zakup pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb konkretnych wychowanków.

Powyższa hipoteza znalazła swoje potwierdzenie w wynikach przeanalizowanych ankiet. Nauczyciele w zdecydowanej większości uznali, iż mimo że w grupach integracyjnych dzieci jest mniej w stosunku do pozostałych oddziałów przedszkolnych, w dalszym ciągu korzystne byłoby ich zmniejszenie. Obecnie oddział integracyjny liczyć może 20 dzieci, w tym pięcioro dzieci z niepełnosprawnościami. Wychowawcy podkreślali, że gdyby grupy były mniejsze, np. piętnastoosobowe, bądź przyjmowanych byłoby troje wychowanków z niepełnosprawnościami, dużo łatwiej byłoby im zrealizować program i zasadę indywidualnego podejścia do każdego z podopiecznych. Nauczyciel w sposób naturalny zyskałby więcej czasu do zagospodarowania pomiędzy wychowanków, miałby okazję dokładniej ich poznać, a co za tym idzie – lepiej dostosować swoje codzienne działania do ich potrzeb.

Ankietowani zgodnie podkreślali także, że liczba godzin pracy nauczyciela wspomagającego w grupie integracyjnej jest niewystarczająca. Widoczna jest duża potrzeba zwiększenia czasu jego pobytu z grupą, ewentualnie zatrudnienia na tym samym stanowisku dwóch osób pracujących zmianowo. Nauczyciel wspomagający jest ogromnym wsparciem zarówno dla dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, jak i wychowawcy grupy. Jest także bardzo ważną osobą dla rodziców przedszkolaków z trudnościami. Jest to osoba najlepiej przygotowana pod względem merytorycznym do pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami, wspiera je podczas zajęć, swobodnej zabawy, pomaga zintegrować się z grupą, jest skupiona na ich potrzebach, często jako pierwsza dostrzega trudności. Ponadto wraz z nauczycielem organizuje on proces edukacyjny, tak by także dzieci z trudnościami miały szansę na osiągnięcie sukcesu na miarę swoich możliwości. Prowadzi zajęcia indywidualne nastawione na wyrównywanie deficytów. Niestety w przedszkolach nauczyciel wspomagający obecny jest przez około 4 godziny dziennie, co sprawia, że przez pozostałą część dnia wychowankowie z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego nie mają

wsparcia w jego osobie, mogą czuć się bardziej zagubieni, zdezorientowani. Ponadto wówczas nauczycielowi wiodącemu bardzo trudno jest pracować z całą grupą, jednocześnie dbając o zaspokojenie specjalnych potrzeb części podopiecznych. Zdarza się, że w wyniku takiej sytuacji część czasu spędzanego przez dzieci niepełnosprawne w przedszkolu staje się dla nich trudna i bezowocna.

Kolejną propozycją zmian wysuniętą przez nauczycieli było zwiększenie nakładów finansowych na zakup pomocy dydaktycznych oraz lepsze przystosowanie pomieszczeń do potrzeb wychowanków. Pedagodzy zauważają, że każde dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest inne, a ponadto jest ich coraz więcej, co za tym idzie wymaga to pracy z wykorzystaniem różnych metod i odpowiednio dostosowanych materiałów edukacyjnych. W przedszkolach często brakuje pieniędzy na zakup nowych pomocy – zwłaszcza w ciągu roku szkolnego.

H. 5. Na postrzeganie funkcjonowania edukacji integracyjnej w przedszkolach ma wpływ staż pracy nauczycieli.

Powyższa hipoteza nie znajduje potwierdzenia w uzyskanych wynikach badań ankietowych. Po przeanalizowaniu poszczególnych pytań zauważyć można, iż odpowiedzi wychowawców niezależnie od doświadczenia zawodowego zazwyczaj były bardzo zbliżone. Pedagodzy mają podobne zdanie temat funkcjonowania edukacji integracyjnej przedszkolnej, dostrzegają na ogół takie same problemy związane z jej organizacją, zauważają jednakowe korzyści. Ewentualne różnice zdań, czy spostrzeżenia różniące się od innych, wynikają raczej z indywidualnych obserwacji i subiektywnej oceny osób badanych, nie zaś ze stażu pracy. Warto w tym punkcie zwrócić uwagę także na fakt, że w zaproponowanej przeze mnie ankiecie w zdecydowanej większości wzięli udział nauczyciele pracujący w grupach integracyjnych od 1 do 5 lat. Nauczycieli pracujących dłużej było znacznie mniej. Może to wynikać z faktu, że w placówkach integracyjnych w subregionie płockim pracują w większości młodzi, mniej doświadczeni nauczyciele, bądź to właśnie oni chętniej wzięli udział w badaniu. W związku z tym trudno jest wyciągnąć w pełni obiektywne wnioski dotyczące opinii nauczycieli

starszych stażem i rozstrzygnąć, czy ich doświadczenie rzeczywiście ma wpływ na postrzeganie poruszanych kwestii.

H. 6. Nie dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami edukacja integracyjna przedszkolna jest najlepszym rozwiązaniem.

Nauczyciele biorący udział w badaniu podkreślali, że nie dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami placówki integracyjne są najlepszym możliwym wyborem. Na podobny problem zwrócił również uwagę jeden z dyrektorów i kilkoro rodziców. Podkreślano, że nie zawsze pozostawienie tylko do decyzji opiekunów wyboru placówki, do której będzie uczęszczało dziecko, jest korzystne. Bardzo często rodzice, nie godząc się z diagnozą dziecka, za wszelką cenę chcą, by próbowało one dorównać zdrowym rówieśnikom, by zintegrowało się z nimi. Niestety istnieje pewna grupa wychowanków niepełnosprawnych, która ze względu na swoje problemy, nie jest w stanie funkcjonować w większej grupie. Ponadto niektóre z dzieci wymagają pracy jeden na jeden, co jest niemożliwie do zrealizowania w oddziale integracyjnym. Pojawiające się niekiedy (np. w odpowiedzi na nadmiar bodźców, niezaspokojenie potrzeb) u wychowanków z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, niedające się wyciszyć zachowania agresywne mogą zagrażać bezpieczeństwu pozostałych dzieci i całkowicie dezorganizować pracę całej grupy.

W takim wypadku integracja nie przynosi żadnych korzyści, dziecko czuje się wyobcowane, nie rozwija swojego potencjału, również dla pozostałych dzieci taka sytuacja wiąże się ze stratami. A zatem hipoteza szósta została potwierdzona badaniami.

H. 7. Przedszkola integracyjne nie spełniają oczekiwań rodziców dzieci z niepełnosprawnościami oraz dzieci zdrowych.

Wyniki przeprowadzonych badań nie potwierdziły powyższej hipotezy. Przedszkola integracyjne działające w subregionie płockim spełniają oczekiwania większości rodziców przedszkolaków. Wśród opiekunów dzieci zdrowych aż 98%

bardzo dobrze lub dobrze oceniło swoją decyzję o zapisaniu dziecka do placówki integracyjnej. Warto zwrócić uwagę również na fakt, iż 72 osoby ze 110 biorących udział w badaniu nie wskazały, jakie zmiany ich zdaniem powinny zostać wprowadzone w organizacji funkcjonowania edukacji integracyjnej przedszkolnej. Byli wśród nich ankietowani, którzy uznali, że żadne udoskonalenia nie są konieczne, ale również tacy, którzy nie udzielili odpowiedzi na pytanie. Zakładam, iż osoby, które nie zapisały swoich sugestii, najprawdopodobniej także są zadowolone z obecnego stanu rzeczy, nie mają zastrzeżeń do pracy placówki i w związku z tym nie nasunęły im się żadne sugestie. Również rodzice dzieci z niepełnosprawnościami ocenili funkcjonowanie placówek integracyjnych w subregionie płockim bardzo dobrze. Aż 95% ankietowanych uznało, że ich oczekiwania w pełni zostały spełnione. Żaden z opiekunów przedszkolaków z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego nie żałuje, że jego dziecko uczęszcza do przedszkola integracyjnego.

H. 8. Zarówno u wychowanków niepełnosprawnych, jak i u ich zdrowych rówieśników dostrzec można pozytywne aspekty kształcenia integracyjnego.

Hipoteza została potwierdzona. Przeprowadzone badania wskazują, iż bez wątplenia zarówno u dzieci z niepełnosprawnościami, jak u ich zdrowych rówieśników dostrzec można szereg pozytywnych aspektów kształcenia integracyjnego. Dyrektorzy placówek zwracali uwagę przede wszystkim na następujące korzyści:

- u dzieci zdrowych nabywanie pozytywnych cech, takich jak: chęć niesienia pomocy, opiekuńczość, nauka tolerancji, akceptacji, wrażliwość, cierpliwość, wyrozumiałość, empatia;
- u dzieci z niepełnosprawnościami: większa motywacja do przezwyciężania trudności, rozwój, integracja, nawiązywanie relacji z rówieśnikami, nauka pożądanых zachowań.

Także nauczyciele podkreślali, że kształcenie integracyjne posiada liczne walory dla wszystkich dzieci. Podobnie jak dyrektorzy dostrzegają wśród zdrowych

podopiecznych rozwój następujących cech: rozumienie potrzeb innych, empatia, chęć niesienia pomocy, wrażliwość, tolerancja, otwartość, cierpliwość, życzliwość, szacunek. Ich zdaniem wychowankowie bez niepełnosprawności uczą się dostrzegać osoby z trudnościami i nabywają właściwy do nich stosunek. Pojęcie niepełnosprawności staje się dzieciom bliższe, bawiąc się, ucząc z rówieśnikami ze specjalnymi potrzebami, pozbywają się uprzedzeń, nie czują lęku przed odmiennością.

Wychowawcy zauważyli również, iż w grupach integracyjnych dzieci z niepełnosprawnościami rozwijają się we wszystkich obszarach: fizycznym, społecznym, emocjonalnym, poznawczym. Jednak największy rozwój dzięki przebywaniu w grupie, wśród rówieśników dokonuje się w sferze społecznej.

Rodzice zdrowych przedszkolaków uczęszczających do grup integracyjnych również wymieniali pozytywne zmiany w zachowaniu swoich dzieci wynikające z przebywania w grupie integracyjnej. Zauważyli większą tolerancję, otwartość wobec dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami, rozwój empatii i wrażliwości, chęć niesienia pomocy troskę o dobro innych, mniejsze niż wcześniej skoncentrowanie na własnych potrzebach. Tylko 11 spośród 110 osób, tj. 10% badanych, uznało, że zachowanie ich dzieci nie uległo zmianie. Ponadto opiekunowie dzieci z niepełnosprawnościami, wskazując w większości, że placówka integracyjna jest najlepszym miejscem dla ich pociech udowodnili, że taka forma kształcenia przynosi korzyści również dla dzieci z trudnościami.

H. 9. Dzieci niepełnosprawne uczęszczające do przedszkola integracyjnego chętniej nawiązują relacje z rówieśnikami i pełniej uczestniczą w życiu społeczności lokalnej.

Przeprowadzone badania potwierdziły powyższą hipotezę. Zdaniem wszystkich respondentów dzieci niepełnosprawne uczęszczające do przedszkola integracyjnego chętniej nawiązują relacje z rówieśnikami. Dyrektorzy placówek możliwość wspólnego przebywania – nauki, zabawy i zawierania przyjaźni

– wskazywali najczęściej, jako korzyść wynikającą z kształcenia integracyjnego. Podobnie nauczyciele wychowania przedszkolnego podkreślali, iż dzieci z niepełnosprawnościami w oddziałach integracyjnych dużo lepiej rozwijają się w obszarze społecznym. Zdaniem 40% badanych integracja ma wymiar rzeczywisty, dzieci budują ze sobą relacje, nawiązują przyjaźnie, zaś 55% pedagogów podkreśla, że w dużej mierze jest to zależne od rodzaju niepełnosprawności wychowanków z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego. Również rodzice dzieci zdrowych zapytani, czy dostrzegają, że poza przedszkolem dzieci integrują się ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami, w większości (64%) udzielili odpowiedzi twierdzącej. Argumentowali, iż często są świadkami wspólnych zabaw, zawierania przyjaźni na osiedlowych placach zabawach, w bawialniach czy innych miejscach, do których uczęszczają dzieci w wieku przedszkolnym wraz z rodzicami. Duża grupa badanych podkreślała, że ich dzieci nie zwracają uwagi na niepełnosprawność kolegów i koleżanek, traktują ich tam samo jak pozostałe, zdrowe dzieci, a w razie konieczności służą swoją pomocą. Uzyskane dane udowadniają zatem, że kształcenie integracyjne przedszkolne ma głęboki sens i przyczynia się niejako do „przebudowy” społeczeństwa. Warto jest jednak podejmować więcej działań mających integrować wszystkich najmłodszych poza placówkami, dawać im szansę na pełniejsze uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej, zachęcać rodziców dzieci z niepełnosprawnościami np. do brania udziału w imprezach, piknikach osiedlowych.

H. 10. Wytyczne dotyczące organizacji i funkcjonowania integracyjnej edukacji przedszkolnej wymagają wprowadzenia zmian, by idea mogła być w pełni realizowana.

Mimo iż wszystkie grupy biorące udział w badaniu zgodnie potwierdziły, że są zadowolone z funkcjonowania integracyjnej edukacji przedszkolnej w regionie płockim. zauważają również, że wprowadzenie pewnych zmian dotyczących organizacji i działania placówek mogłoby przyczynić się do tego, że idea integracji byłaby realizowana jeszcze pełniej i efektywniej. Hipoteza została zatem potwierdzona.

Dyrektorzy przedszkoli wskazali konieczność następujących modyfikacji:

- zmiany dotyczące finansowania, zwiększenie budżetu przeznaczonego na realizację potrzeb placówek integracyjnych, tak, by były one w stanie spełnić potrzeby wszystkich wychowanków z różnego rodzaju niepełnosprawnościami – zaopatrzenie w odpowiedni sprzęt, pomoce dydaktyczne, opłacenie szkoleń kadry;
- przekazanie placówkom możliwości posiadania większego, realnego wpływu na kwalifikację dzieci do uczęszczania do oddziałów integracyjnych. Dałoby to możliwość każdemu wychowankowi przedszkola przebywania w oddziale/placówce najlepiej przystosowanej do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Zmiana ta mogłaby zapobiec sytuacjom, w których do oddziału integracyjnego uczęszcza dziecko, dla którego nie jest to miejsce korzystne, przez co pozostaje ono na uboczu grupy, nie może rozwijać swojego potencjału, zaczyna prezentować więcej zachowań trudnych i niepożądanych,
- zmniejszenie ilości sporządzanej dokumentacji do niezbędnego minimum, tak, by nauczyciele mieli więcej czasu na przygotowywanie się do zajęć, wyszukiwanie i tworzenie pomocy dydaktycznych, samokształcenie etc.

Dla nauczycieli najistotniejszymi przekształceniami, które pozwoliłyby realizować ideę integracji w rzeczywistości z większym powodzeniem, byłyby: zmniejszenie liczby dzieci w grupach, zwiększenie ilości godzin obecności nauczyciela wspomagającego, zwiększenie nakładów finansowych na zakup pomocy dydaktycznych dostosowanych do potrzeb konkretnych wychowanków.

Rodzice dzieci zdrowych proponowali najczęściej zwiększenie liczby nauczycieli oraz pracowników pomagających nauczycielom w grupach integracyjnych, zwiększenie ilości terapii ze specjalistami dla dzieci z niepełnosprawnościami. Także opiekunom przedszkolaków z trudnościami najbardziej zależałoby na przeprowadzeniu zmian, które zagwarantowałyby ich pociechom możliwość korzystania z szerszej oferty zajęć specjalistycznych.

Po weryfikacji hipotez szczegółowych należy odwołać się do hipotezy ogólnej, która brzmiała: **integracyjna edukacja przedszkolna na terenie subregionu płockiego rozwija się i spotyka się z dużym zainteresowaniem, jednak jej założenia nie mogą być w pełni zrealizowane.**

Na podstawie przeprowadzonych badań zdecydowanie potwierdzić można pierwszą część powyższego przypuszczenia. Okazuje się, że na terenie subregionu płockiego prężnie rozwija się edukacja integracyjna przedszkolna, o czym świadczą dane uzyskane od dyrektorów placówek. Cieszy się ona coraz większym zainteresowaniem rodziców dzieci niepełnosprawnych, którzy widzą potrzebę przygotowywania dzieci do życia w społeczeństwie, pragną, by nawiązywały one relacje z rówieśnikami, zawierały przyjaźnie, budowały poczucie własnej wartości, uczyły się na miarę możliwości pokonywać słabości, walczyć z trudnościami. Również rodzice dzieci zdrowych stają się bardziej otwarci, chętniej zapisują swoje pociechy do oddziałów integracyjnych. Dostrzegają, że dzięki temu kształtują w młodych ludziach szereg pozytywnych cech. Integracja już na etapie przedszkola pomaga im dostrzec i zaakceptować, że każdy z nas jest inny, niekiedy mierzymy się z różnego rodzaju trudnościami, np. wynikającymi z choroby, jednak wszyscy są tak samo ważni i wartościowi. Ponadto nauczyciele chętnie podejmują się pracy w grupach integracyjnych, gotowi są na podejmowanie wyzwań i związanych z tym trudności, chcą być częścią procesu, który pomoże zbudować otwarte, zintegrowane społeczeństwo.

Druga część hipotezy nie została potwierdzona. Założenia edukacji integracyjnej są w pełni realizowane przez przedszkola w subregionie płockim, co potwierdziło 82% badanych nauczycieli. Placówki spełniają wymogi, o których wspominali w swoim piśmiennictwie m.in. Aleksander Hulek czy Aleksandra Maciarz, tzn. gwarantują wszystkim dzieciom te same prawa, starają się zapewnić im optymalne warunki rozwoju, dają szansę dzieciom z niepełnosprawnościami na budowanie relacji z innymi, pozwalają najmłodszym z deficytami wzrastać w ich naturalnym środowisku, jednocześnie zapewniając im pomoc w postaci zajęć rewalidacyjnych, specjalistycznych. Nauczyciele zwracają uwagę, by dzieci

nie tylko były „włączane” do grupy, ale żeby stawały się rzeczywistą częścią tej małej społeczności.

Niewątpliwie jednak konieczne jest wprowadzenie zmian, udoskonaleń, na które wskazywali dyrektorzy i nauczyciele, a także rodzice, co pozwoliłoby placówkom integracyjnym jeszcze lepiej wywiązywać się ze swoich zadań. Należałoby zapewnić wszystkim wychowankom lepsze warunki do rozwoju zgodnie z indywidualnymi możliwościami oraz integracji z rówieśnikami.

5.7. Wnioski z badań własnych

Do najważniejszych ustaleń z całości pracy (części teoretycznej i praktycznej) należą następujące wnioski:

1. Współcześnie niepełnosprawność nie jest już wyrokiem skazującym na osamotnienie, odizolowanie, nie wiąże się z poczuciem wstydu. Coraz lepsza sytuacja osób z deficytami wynika z faktu dostrzeżenia na przestrzeni lat, iż osoby te powinny być traktowane w taki sam sposób, jak pozostali członkowie społeczeństwa. Pierwszym bardzo ważnym krokiem w stronę zmian było zagwarantowanie dzieciom z niepełnosprawnościami możliwości pobierania nauki. Kolejnym zaś narodziny koncepcji integracji ściśle związanej z ideą normalizacji. Wraz z pojawieniem się tendencji integracyjnych i rosnącemu przekonaniu o tym, że najmłodszy z deficytami powinni mieć możliwość przebywania – nauki i zabawy – wraz ze zdrowymi rówieśnikami opracowano regulacje prawne wcielające idee w życie i zmieniające w sposób realny położenie osób z niepełnosprawnościami. Obecnie nie musimy nikogo przekonywać, że placówki specjalne nie są najlepszym rozwiązaniem dla większości najmłodszych z trudnościami.

2. Zagadnienie edukacji osób z niepełnosprawnościami, w tym kształcenia integracyjnego, to temat zajmujący wielu polskich pedagogów specjalnych. Niewątpliwie jednym z głównych twórców podstaw teoretycznych edukacji integracyjnej w naszym kraju był profesor Aleksander Hulek. Priorytetem było dla

niego, aby placówki edukacyjne przygotowywały dzieci z niepełnosprawnościami do późniejszego, dorosłego życia w społeczeństwie ludzi zdrowych. Profesor zwracał uwagę na fakt, że szkolnictwo specjalne mające charakter segregacyjny nie jest w stanie sprostać temu zadaniu. W związku z tym placówki specjalne powinny być przeznaczone tylko dla tych wychowanków, którzy ze względu na duże dysfunkcje nie są w stanie korzystać z innej formy kształcenia. Aleksander Hulek podkreślał, że edukacja integracyjna niesie za sobą szereg korzyści zarówno dla dzieci niepełnosprawnych, jak i dla ich zdrowych rówieśników, a także nauczycieli, co potwierdzają również przeprowadzone badania.

3. Uzyskane od respondentów informacje pokazały, że także ich zdaniem (podobnie jak zdaniem przywoływanych w części teoretycznej prekursorów edukacji integracyjnej) kształcenie integracyjne jest bardzo korzystną formą zarówno dla większości dzieci niepełnosprawnych, jak i ich zdrowych rówieśników. Cieszy się ono obecnie dużym uznaniem oraz popularnością. Wszystkie osoby bezpośrednio uczestniczące w tym procesie wypowiedają się o nim w zdecydowanej większości pozytywnie.

4. Warto podkreślić, iż aby proces integracji mógł być skuteczny, należy zwracać uwagę na to, by dzieci z niepełnosprawnościami mogły nawiązywać relacje ze zdrowymi rówieśnikami już od najmłodszych lat. Stąd tak istotne jest pochylenie się nad zagadnieniem integracyjnej edukacji przedszkolnej. Na gruncie dobrze zorganizowanej integracyjnej edukacji przedszkolnej będzie się mogła oprzeć integracja na poziomie szkoły podstawowej i średniej.

5. System edukacji dzieci z niepełnosprawnościami powinien być elastyczny – na co zwracał uwagę również profesor Aleksander Hulek – to znaczy powinien pozwalać na zmiany formy kształcenia dziecka w dowolnym momencie jego edukacji. Na starcie ścieżki edukacyjnej zarówno rodzice – najlepiej znający swoje dziecko, jak i nauczyciele czy terapeuci – dokonujący diagnozy możliwości wychowanka, nie zawsze są w stanie wybrać formę kształcenia najlepszą dla danego ucznia. Konieczność zmiany miejsca czy formy edukacji związana jest także z faktem, że wraz z upływem czasu zmieniają się potrzeby, możliwości

uczniów, pojawiają się nowe trudności bądź przeciwnie – pewne problemy zostają pokonywane.

6. Bardzo ważne jest także otwarcie się polskiego systemu edukacji na różne warianty integracji. Obecnie formą kształcenia integracyjnego w naszym kraju są grupy/klasy integracyjne. Jak podkreślał Otton Lipnowski czy Aleksandra Maciarz, należy otworzyć się na różne modele integracji i proponować je dzieciom, zwracając uwagę na ich indywidualne potrzeby i możliwości czy ograniczenia. Jeden odgórnie narzucony styl nie dla wszystkich jest korzystny.

7. Mimo, iż jak pokazały przeprowadzone badania, edukacja integracyjna w naszym kraju (na przykładzie subregionu płockiego) funkcjonuje dobrze, warto wprowadzić zmiany, biorąc pod uwagę sugestie osób biorących udział w badaniach – dyrektorów placówek, nauczycieli wychowania przedszkolnego, rodziców wychowanków.

8. Należy pamiętać, by nie wprowadzać idei integracji za wszelką cenę, gdyż to system edukacji ma służyć dzieciom, a nie odwrotnie. Sytuacja, w której wszystkie osoby niepełnosprawne zostałyby zmuszone do uczęszczania do placówek integracyjnych bądź masowych, także nie byłaby dobrym rozwiązaniem. Wymarzoną sytuacją jest zapewnienie każdemu dziecku szansy rozwijania się w środowisku najbardziej dla niego korzystnym. Dla dużej części młodych ludzi będą to placówki integracyjne (w różnych wariantach) czy masowe. Należy jednak pamiętać, że pewna grupa dzieci będzie mogła realizować się tylko w placówkach specjalnych, gdzie ich potrzeby będą spełnione, i nie powinno się odbierać im tej możliwości. Ponieważ często podjęcie decyzji o wyborze placówki dla dziecka z niepełnosprawnością jest dla rodziców trudne, powinni oni mieć możliwość uzyskania wsparcia specjalistów, którzy rzetelnie ocenią możliwości dziecka, proponując najlepszą formę kształcenia oraz otoczą opiekunów wsparciem psychologicznym.

9. Tendencje integracyjne rozwijają się nie tylko w Polsce. W większości krajów europejskich odchodzi się od segregacyjnego modelu kształcenia, a edukacja integracyjna i włączająca stają się coraz bardziej popularne. Każde z państw podąża ku integracji własną ścieżką. Wyróżnić możemy kraje, gdzie

tradycje integracyjne są głęboko zakorzenione i popularne od wielu lat, jak np. Włochy, ale i te, w których proces zmian w szkolnictwie przebiega nieco wolniej, jak np. Niemcy. Niezależnie od przyjętych rozwiązań praktycznych dla wszystkich najważniejszym celem jest zapewnienie dzieciom z niepełnosprawnościami jak najlepszych warunków do zdobywania wiedzy, rozwijania umiejętności, ale też nawiązywania kontaktów, relacji z rówieśnikami.

10. Odpowiednio poprowadzona integracja już w przedszkolu może stać się podstawą do budowania zintegrowanego społeczeństwa, co jest nadrzędnym celem podejmowanych działań. Poprzez kształcenie integracyjne dążymy do stworzenia wspólnoty ludzi otwartych, tolerancyjnych, respektujących prawa każdej jednostki bez względu na jej odmienności czy ograniczenia.

W tym miejscu warto zastanowić się nad przyszłością integracyjnej edukacji przedszkolnej na gruncie polskim.

Pierwszy scenariusz zakłada wprowadzenie w Polsce tzw. totalnej integracji dzieci z niepełnosprawnościami. W praktyce podejmowane działania koncentrowałyby się na włączaniu wszystkich wychowanków z trudnościami do przedszkoli i szkół masowych i stopniowym wygaszaniu naborów do placówek specjalnych – które przyjmowałyby tylko dzieci z największymi deficytami. Najmłodszy z niepełnosprawnościami uczęszczaliby do oddziałów integracyjnych w placówkach masowych – położonych najbliżej ich miejsca zamieszkania, mieliby zapewnioną pomoc nauczyciela wspomagającego, nauczyciele zobligowani byłiby do dostosowania wymagań do możliwości wychowanków. Na wzór włoski wszyscy pedagodzy zyskaliby możliwość doksztalcania się z zakresu specjalnych potrzeb edukacyjnych. W myśl omawianej koncepcji każdy nauczyciel mógłby w swojej pracy spotykać wychowanków z niepełnosprawnościami – i musiałby być do tego odpowiednio przygotowany.

Koncepcja ta z pewnością zyskałaby wielu zwolenników i równie dużą grupę przeciwników. Warto zwrócić uwagę, że masowe włączanie dzieci z trudnościami do placówek ogólnodostępnych zdecydowanie nie byłoby korzystne dla wszystkich dzieci. Nie każdy wychowanek (nawet z mniejszymi deficytami)

byłby w stanie poradzić sobie w takim środowisku. W związku z tym należy zastanowić się: czy dążenie do tzw. „integracji za wszelką cenę” byłoby właściwym kierunkiem? Czy kosztem realizowania pewnych utopijnych wyobrażeń nie zatracilibyśmy z oczu dzieci i ich rzeczywistych potrzeb?

Kolejny możliwy scenariusz zakłada pozostawienie dotychczasowych form edukacji dzieci z niepełnosprawnościami – obok placówek integracyjnych w dalszym ciągu funkcjonowałyby przedszkola masowe oraz specjalne. Wizja ta przewiduje jednak wprowadzenie w życie zmian, które pozwoliłyby na lepsze funkcjonowanie integracji. Na konieczność poniższych przekształceń wskazywali zarówno pedagodzy specjaliści wspomniani w rozdziale teoretycznym, jak i respondenci biorący udział w badaniach:

1. Położenie jeszcze większego nacisku na kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz nauczycieli wspomagających pracujących w grupach integracyjnych. Dokonanie zmian w programach nauczania na studiach, zwiększenie ilości godzin praktyk odbywanych przez studentów w przedszkolach.
2. Wydłużenie czasu pracy nauczyciela wspomagającego bądź stworzenie możliwości zatrudnienia dwóch nauczycieli wspomagających pracujących w danej grupie na zmiany.
3. Zmniejszenie liczby dzieci w oddziałach integracyjnych do maksymalnie 15 osób (w tym maksymalnie troje dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego).
4. Zwiększenie budżetu dla placówek integracyjnych – tak, by mogły one pozwolić sobie na dokonywanie zakupów, modernizację pomieszczeń itp. zgodnie z bieżącymi potrzebami wychowanków (także w trakcie trwania roku szkolnego).
5. Zmniejszenie – do niezbędnego minimum – ilość dokumentacji, jaką muszą opracowywać nauczyciele, co pozwoli na poświęcenie zaoszczędzonego czasu na przygotowanie zajęć, pomocy dydaktycznych dla wychowanków.

6. Przekazanie zadania polegającego na dokonaniu doboru dzieci do oddziałów integracyjnych nauczycielom i terapeutom pracującym w danym przedszkolu. Tak, by osoby te, po dokonaniu oceny dziecka za zgodą rodzica i dyrektora decydowały, czy uczęszczanie do oddziału integracyjnego będzie dla danego wychowanka korzystne.
7. Powierzenie zadania dokonywania okresowych diagnoz dzieci uczęszczających do oddziałów integracyjnych osobom, które najlepiej znają swoich wychowanków – nauczycielom wychowania przedszkolnego i specjalistom pracującym w danej placówce. Po przeprowadzeniu okresowej diagnozy, w razie gdyby pojawiła się taka potrzeba, dziecko mogłoby zmienić formę wychowania przedszkolnego na bardziej korzystną, opowiadającą jego potrzebom i możliwościom.
8. Zapewnienie każdemu dziecku z niepełnosprawnością możliwości korzystania z zajęć specjalistycznych w przedszkolu w takim wymiarze, jaki jest mu potrzebny – tak, by rodzice nie mieli konieczności uczęszczania na dodatkowe zajęcia popołudniowe. Korzystna dla dzieci – zwłaszcza w wieku przedszkolnym – jest terapia w godzinach przedpołudniowych, prowadzona przez jednego specjalistę z danej dziedziny, według jednego programu. Jest to rozwiązanie przynoszące lepsze rezultaty aniżeli praca z kilkoma terapeutami, w różnych miejscach, często w godzinach popołudniowych i wieczornych.
9. Organizowanie w przedszkolach zajęć dla dzieci zdrowych, które wprowadzałyby je w tematykę związaną z niepełnosprawnością, przygotowywały na spotkanie w grupie koleżanek i kolegów z trudnościami.

Trzecia wizja edukacji integracyjnej przedszkolnej zakłada dodatkowe modyfikacje już istniejących rozwiązań. Poza wprowadzeniem w życie wcześniej wymienionych zmian w organizacji i funkcjonowaniu placówek z oddziałami

integracyjnymi zasadne mogłoby być zaproponowanie szerszego wachlarza możliwości, jeśli chodzi o edukację przedszkolną dla dzieci z niepełnosprawnościami. Pozwoliłoby to na sprostanie potrzebom wszystkich bądź zdecydowanej większości najmłodszych z deficytami. Decyzję o umieszczeniu dziecka w danym oddziale przedszkolnym podejmowałby zespół nauczycieli i terapeutów pracujących w przedszkolu, za zgodą rodziców dziecka i dyrektora placówki.

Podstawą dokonania wyboru byłby wnikliwy, rozbudowany wywiad z opiekunami, obserwacja dziecka oraz diagnoza jego funkcjonowania. Diagnoza ta powinna być przeprowadzona, tak jak wspomniano wcześniej, przez nauczycieli i terapeutów pracujących w placówkach przedszkolnych (w placówce, do której rodzice planują posłać dziecko bądź – w przypadku diagnoz okresowych – w placówce, do której dziecko już uczęszcza).

Obecnie terapeuci pracujący w poradniach psychologiczno-pedagogicznych dokonują oceny najmłodszych zazwyczaj na jednym spotkaniu (jedno spotkanie z logopedą, jedno spotkanie z psychologiem, jedno spotkanie z pedagogiem). Nie mają oni możliwości poznać dziecka, najmłodszy w obcym środowisku często zachowują się inaczej. Ponadto nie są w stanie zaprezentować wszystkich swoich umiejętności w tak krótkim czasie. Bardzo często opracowane na tej bazie diagnozy nie dostarczają rzeczywistych informacji o potrzebach, możliwościach i trudnościach dziecka. Przekazanie kompetencji diagnostycznych nauczycielom i specjalistom pracującym w danej placówce dałoby szansę na dokonanie dużo bardziej rzetelnej diagnozy. Organizowanie spotkań diagnostycznych przed przyjęciem do danego przedszkola, a później dokonywanie oceny okresowej osiągnięć opartej na codziennej obserwacji dziecka (jego postępów, pojawiających się trudności) byłoby formą korzystniejszą. Pozwoliłoby to także trafniej ocenić, czy dana forma wychowania przedszkolnego będzie lub jest na dany moment dla dziecka najlepsza.

Warto zwrócić uwagę, że obecnie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego zawierają informacje o proponowanej, sugerowanej formie

kształcenia najkorzystniejszej dla danej osoby. W praktyce jednak poradnie psychologiczno-pedagogiczne umieszczają tam spis (poczynając od tej najbardziej zalecanej) wszystkich możliwości, ale wybór pozostaje w rękach rodzica. Opiekun często nie ma odpowiedniej wiedzy, by samodzielnie, obiektywnie ocenić sytuację i podjąć dobrą decyzję.

Należałoby również zacząć postrzegać już istniejące różne formy wychowania przedszkolnego przez pryzmat różnych nurtów integracji – pełnej, niepełnej i częściowej. Każda placówka, do której uczęszcza dziecko z niepełnosprawnością, powinna dawać mu jak najlepsze warunki do rozwoju umiejętności, poszerzania wiedzy na miarę jego indywidualnych możliwości i zapewniać wsparcie terapeutyczne. Ponadto winna dawać wychowankowi szansę na integrację ze środowiskiem zdrowych rówieśników i społecznością lokalną. Zakres integracji i rodzaje podejmowanych działań będą zależne od predyspozycji dziecka. Tak rozumiana integracja może być wprowadzana z sukcesem zarówno w placówce specjalnej, jak i masowej. Nie ma przeszkód, by różne nurty integracji istniały i funkcjonowały obok siebie, dając szansę wszystkim dzieciom na zaspokojenie ich indywidualnych potrzeb.

W związku z tym dzieci z niepełnosprawnościami powinny mieć możliwość edukacji przedszkolnej, ale i integracji w niżej opisanych wariantach.

Odnoszące się do koncepcji integracji niepełnej przedszkola specjalne powinny przyjmować dzieci z większymi deficytami, takie, które nie są w stanie funkcjonować wśród zdrowych rówieśników. Placówki specjalne i ogólnodostępne powinny jednak realnie współpracować ze sobą i zapewniać wychowankom możliwość wspólnego spędzania czasu, poznawania się, nawiązywania relacji podczas np. wspólnych imprez, wycieczek, zajęć/spotkań organizowanych cyklicznie na terenie jednego z przedszkoli. Dzięki takiemu rozwiązaniu mogłaby być realizowana idea integracji społecznej. Dzieci z większymi niepełnosprawnościami nie byłyby odizolowane od rówieśników, jednak miałyby możliwość przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności w małych grupach, w specjalnie przystosowanym do ich potrzeb otoczeniu.

Kolejnym wariantem, nawiązującym do koncepcji pełnej integracji reprezentowanej przez Aleksandra Hulka, mogłyby być placówki z oddziałami integracyjnymi. Podstawą byłby jak dotychczas oddział integracyjny. W oddziale integracyjnym pracowałby nadal nauczyciel wspomagający, a podejście do ucznia byłoby zindywidualizowane, wychowankowie z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego mieliby dostęp do zajęć terapeutycznych, a liczba dzieci byłaby zmniejszona w stosunku do oddziałów ogólnodostępnych.

Dodatkowo w ramach tej formy wychowania przedszkolnego zasadne byłoby tworzenie dwóch „typów” oddziałów integracyjnych:

- Grupy do których uczęszczają wychowankowie z takim samym rodzajem niepełnosprawności. Rozwiązanie to pozwoliłoby na zatrudnienie w oddziale nauczyciela wspomagającego specjalizującego się w pracy z dziećmi z określonymi deficytami, np. tyflop pedagoga, surdopedagoga. Nauczycielowi wspomagającemu łatwiej byłoby dostosować swoje działania do potrzeb wychowanków, praca przebiegałaby sprawniej. Byłoby to korzystne zarówno dla dzieci z niepełnosprawnościami, jak i dla ich zdrowych rówieśników.
- Oddziały integracyjne, do których uczęszczają dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami – jednak na tyle dobrze funkcjonujące, że możliwa jest dobra organizacja pracy całej grupy.

Inną opcją, nawiązującą do koncepcji integracji częściowej, mogłyby być oddziały specjalne, tzw. kooperacyjne w placówce masowej. Zwolennikiem takiego rozwiązania był między innymi Otton Lipkowski. Dzieci z niepełnosprawnościami miałyby zapewnioną możliwość uczestnictwa w części zajęć (zajęcia plastyczne, muzyczne, techniczne) wraz ze zdrowymi dziećmi. Uczniowie z niepełnosprawnościami ponadto otrzymywaliby pomoc specjalistów. Wszyscy uczniowie realizowaliby również program wychowawczy skoncentrowany na integracji, otrzymaliby szansę na nawiązywanie kontaktów podczas wspólnych imprez, uroczystości. Takie rozwiązanie gwarantowałoby możliwość zacieśniania więzi, nauki współdziałania. Jednocześnie umożliwiłoby

zarówno dzieciom z deficytami, jak i zdrowym wychowankom nabywanie wiedzy w warunkach odpowiednich do ich potrzeb i możliwości.

Grupy ogólnodostępne (nie integracyjne) w przedszkolach masowych zaś powinny być dostępne dla dzieci z niewielkimi deficytami, tych, które w zasadzie samodzielnie są w stanie poradzić sobie w środowisku zdrowych rówieśników

W większości warianty przedstawione wyżej są dostępne także obecnie dla dzieci z niepełnosprawnościami, jednak nie patrzy się na nie przez pryzmat integracji. Na ten moment obserwujemy, że integracja to w zasadzie tylko oddziały integracyjne. Dzieci uczęszczające do przedszkoli czy też oddziałów specjalnych mają niewielką szansę na nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami. Oddziały i placówki specjalne są synonimem segregacji i w żaden sposób nie są kojarzone z ideą integracji. Przedstawiona koncepcja nawiązująca do rozwiązań opisywanych w literaturze przedmiotu zakłada, że grupa integracyjna nie jest jedyną możliwą formą wprowadzania w życie koncepcji edukacji integracyjnej. Jak podkreślono wyżej, edukacja w placówkach i oddziałach specjalnych powinna i może dawać szansę na integrację, jeśli jest zorganizowana i poprowadzona w odpowiedni sposób.

Warto zaznaczyć, iż w sytuacji, gdy zespół nauczycieli i terapeutów, obserwując dziecko, dokonując okresowej oceny osiągnięć oraz analizując informacje przekazywane przez rodziców, uzna, że konieczna jest zmiana miejsca edukacji przedszkolnej, w każdej chwili, nawet w trakcie trwania roku szkolnego powinna istnieć taka możliwość.

Pochylenie się nad wyżej opisanymi propozycjami nowych rozwiązań udoskonalających integracyjną edukację przedszkolną mogłoby sprawić, iż taka forma kształcenia zyskałaby jeszcze większą liczbę zwolenników. Wprowadzone modyfikacje ułatwiłyby kierowanie przedszkolami dyrektorom placówek, miałyby ogromny wpływ na komfort pracy nauczycieli wychowania przedszkolnego i nauczycieli wspomagających. Rodzice – zwłaszcza opiekunowie najmłodszych z niepełnosprawnościami poczuliby się pewniej, wiedząc, że:

- uzyskają realną, fachową pomoc w wyborze najlepszej placówki wychowania przedszkolnego dla swoich dzieci,
- przedszkole jest doskonale przygotowane do przyjęcia nowych wychowanków,
- w razie konieczności, po dokonaniu oceny funkcjonowania dziecka, w każdej chwili można będzie zmienić formę wychowania przedszkolnego.

Wreszcie, co najważniejsze, najmłodszy będą mieli szansę na realną integrację z rówieśnikami (na miarę swoich możliwości) bez względu na to, do jakiego rodzaju placówki uczęszczają. Będą także mieli zapewnione najlepsze możliwe wsparcie, w miejscu przyjaznym, bezpiecznym, w pełni dostosowanym do ich indywidualnych potrzeb.

Zakończenie

W niniejszej rozprawie dokonano wnikliwej analizy zagadnienia integracyjnej edukacji przedszkolnej. Jak wspomniano we wstępie, to temat stosunkowo rzadko poruszany w polskiej literaturze przedmiotu – zdecydowana większość badaczy skupia się na integracji szkolnej, dotyczącej dzieci starszych.

Koncepcją pracy było przedstawienie czytelnikowi rzeczywistego obrazu funkcjonowania integracyjnych placówek przedszkolnych w subregionie płockim. By analiza była jak najpełniejsza, przeprowadzono ankiety i wywiady wśród kilku środowisk bezpośrednio związanych z integracją przedszkolną, tj. dyrektorów, nauczycieli i rodziców. Każda z grup biorących udział w badaniu oceniła poruszany problem z innej, własnej perspektywy, co złożyło się na uzyskanie całościowego obrazu.

Cel nadrzędny pracy został w pełni zrealizowany, udało się uzyskać odpowiedzi na wszystkie postawione pytania, co za tym idzie popołniona rozprawa może przyczynić się do poszerzenia wiedzy na temat edukacji integracyjnej przedszkolnej – jej mocnych stron, korzyści, jakie za sobą niesie oraz pojawiających się trudności, których pokonanie przyczyniłoby się do udoskonalenia tej popularnej formy kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami.

Nie wszystkie wysunięte w pracy hipotezy znalazły potwierdzenie w wynikach przeprowadzonych wywiadów i ankiet. Okazuje się, że edukacja integracyjna przedszkolna w subregionie płockim funkcjonuje lepiej niż zakładano, rozpoczynając pracę nad niniejszym tematem.

Dyrektorzy placówek przyznali, że edukacja w oddziałach integracyjnych z roku na rok staje się coraz popularniejszą formą wychowania przedszkolnego wybieraną przez rodziców najmłodszych z niepełnosprawnościami w subregionie płockim.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami podkreślali zaś, że zdecydowana większość ich oczekiwań jest spełniana przez przedszkola. Dzieci mają możliwość nawiązania kontaktu ze zdrowymi rówieśnikami, wspólnie z nimi nabywają wiedzę i rozwijają umiejętności. Placówki są przygotowane do przyjęcia najmłodszych z trudnościami, nauczyciele dostosowują przekazywane treści do możliwości dzieci, korzystają z różnorodnych form i metod pracy. Specjaliści dbają o odpowiednio prowadzoną terapię.

Także opiekunowie dzieci zdrowych wykazują coraz większą otwartość na tę formę kształcenia. Zauważyli, że ich dzieci, przebywając z dziećmi z niepełnosprawnościami, stają się bardziej otwarte, tolerancyjne, empatyczne i wrażliwe. Chętniej niosą pomoc osobom potrzebującym i troszczą się o dobro innych. Ponadto dostrzegli, że dzieci chętnie spędzają ze sobą czas poza przedszkolem, co jest niewątpliwym sukcesem idei integracji.

Nauczyciele również przyznali, że założenia integracyjnej edukacji przedszkolnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości. Zauważyli szereg korzyści płynących z takiej formy kształcenia.

Każda z przebadanych grup wskazała jednak również na problemy i trudności, jakie towarzyszą procesowi wdrażania edukacji integracyjnej na gruncie przedszkolnym. Rodzice nie są pozbawieni obaw o swoje dzieci – zarówno te zdrowe, jak i te z niepełnosprawnościami. Opiekunowie i nauczyciele chcą, by każdy wychowanek mógł otrzymać od pedagogów tyle samo czasu i zaangażowania. By potrzeby każdego dziecka mogły być w 100% realizowane. Nauczyciele pragną, by ich praca mogła być jeszcze lepiej zorganizowana. Dyrektorzy życzyliby sobie, aby bariery finansowe nie były barierą w organizowaniu i udoskonalaniu integracji w ich placówkach.

Propozycje zmian wysuwane przez osoby bezpośrednio związane z integracją mogą wskazywać kierunek przekształceń, które prowadziłyby do udzielania jeszcze efektywniejszej pomocy najmłodszym z deficytami.

Konieczna jest również zmiana samego postrzegania, ale i organizacji edukacji integracyjnej. Kształcenie integracyjne nie powinno być utożsamiane jak dotychczas wyłącznie z oddziałem integracyjnym. Należy dostrzec, że także dzieci, które nie są w stanie uczęszczać do grupy integracyjnej, mogą integrować się ze środowiskiem zdrowym rówieśników. Najmłodszy w przedszkolach czy oddziałach specjalnych nie mogą być izolowani od innych dzieci.

Należy zauważyć, że równie wartościowe jak integracja całkowita mogą być integracja częściowa i niepełna. To system powinien dostosować się do możliwości i potrzeb dzieci. Błędem jest próba dopasowania wszystkich najmłodszych do jednej, odgórnie przyjętej koncepcji. Elastyczność w podejściu do integracji, stworzenie w przestrzeni edukacyjnej miejsca na współistnienie różnych jej wariantów jest szansą na zbudowanie prawdziwie zintegrowanego społeczeństwa, wspólnoty, w której różne osoby żyją ze sobą, współdziałają, akceptują się wzajemnie. Grupy, w której każdy bierze udział w życiu kolektywu na miarę swoich możliwości i każdy czuje się jego ważną częścią.

Bibliografia

Pozycje zwarte:

1. Apanel D., *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989–2014*, Kraków 2016.
2. Apanel D., *Model polskiej szkoły integracyjnej. Wybrane zagadnienia*, [w:] Rędziński K. (red.) *Wychowanie do dialogu*, Częstochowa 2008.
3. Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E., Libiszowska-Żółtowska M., Łuczak-Okraśńska B., Stojanowska E., *Integracja dzieci niepełnosprawnych w przedszkolu i szkole*, Warszawa 1994.
4. Bąbka J., *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych – założenia i rzeczywistość*, Poznań 2001.
5. Bogucka J., *Nauczanie integracyjne w Polsce*, [w:] Boguska J., Kościelska M. (red.) *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa 1996.
6. Dzięwulak D., *Systemy szkolne Unii Europejskiej*, Warszawa 1997.
7. Eckert U., *Integracja społeczno-zawodowa młodzieży niedostoszającej*, Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Janiny Doroszewskiej, Warszawa 1974.
8. Eckert U., *Rewalidacja dzieci z uszkodzonym słuchem* (Rozdział IV – *Problematyka pedagogiki specjalnej w ujęciu Marii Grzegorzewskiej*), [w:] Żabczyńska E. (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
9. Gajdzica Z., *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*, Kraków 2011.
10. Gasik W., *Dzieciństwo i młodość – studia* (Rozdział II – *Życie Marii Grzegorzewskiej*), [w:] Żabczyńska E. (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
11. Geletta K., Grewiński M., *Usługi społeczne na rzecz osób niepełnosprawnych – doświadczenia międzynarodowe*, Warszawa 2014.

12. Gołubiew M., Krause A., *Szkolnictwo specjalne – krajobraz po reformie*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.
13. Gunia G., Kornaś D., *Funkcjonowanie grup specjalnych na terenie przedszkoli masowych*, [w:] *Problemy pedagogiki*, Tom 10, Kraków 1980.
14. Hulek A., *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] Hulek A. (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1988.
15. Hulek A., *Kształcenie specjalne w systemie integracyjnym*, [w:] Pomykało W. (red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
16. Hulek A. (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1988.
17. Hulek A. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, Kraków 1992.
18. Hulek A., *Wspólne i swoiste zagadnienia w rewalidacji*, [w:] Hulek A. (red.) *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa 1988.
19. Jerzyk M., *Polski system edukacyjny w obliczu utopijnej wizji integracji osób niepełnosprawnych*, [w:] Rejman K., Włodarczyk R. (red.) *Utopia a edukacja*, t. 3, Wrocław 2017.
20. Kirejczyk K., *Nauczanie dzieci głuchych razem ze słyszącymi*, Warszawa 1970.
21. Kowalik S., *Integracja uczniów niepełnosprawnych z uczniami pełnosprawnymi*, [w:] Kowalik S. (red.) *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa 2011.
22. Kornet G., *Życie Marii Grzegorzewskiej*, [w:] Żabczyńska E. (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
23. Krause A., *Dziecko niepełnosprawne w integracji szkolnej*, [w:] Krause A. (red.) *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.
24. Krause A., *Pragmatyczny kłopot z integracją*, [w:] Krause A. (red.) *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Kraków 2010.

25. Lipkowski O., *Humanistyczne podłoże idei wychowawczej Marii Grzegorzewskiej*, [w:] Żabczyńska E. (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
26. Lipkowski O., *Józefa Joteyko życie i działalność*, Warszawa 1968.
27. Lipkowski O., *Początki szkolnictwa specjalnego*, [w:] Kurdybacha Ł. (red.) *Historia wychowania*, t. II, Warszawa 1967.
28. Lipkowski O., *Podstawy pedagogiki specjalnej*, [w:] Hulek A. (red.) *Pedagogika Rewalidacyjna*, Warszawa 1988.
29. Lipkowski O., *Znaczenie działalności Marii Grzegorzewskiej dla rozwoju pedagogiki specjalnej oraz oświaty i kultury w Polsce*, [w:] Żabczyńska E. (red.) *Maria Grzegorzewska pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1995.
30. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2011.
31. Maciarz A., *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.
32. Maciarz A., *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987.
33. Maciarz A., *Z teorii i badań społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999.
34. Marek-Duka M., *Efektywność kształcenia upośledzonych umysłowo w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] *Tożsamość pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*, Warszawa 1998.
35. *Ministerstwo Edukacji Narodowej o kształceniu integracyjnym i specjalnym*, Biblioteczka Reformy 35, MEN, Warszawa 2001.
36. Pańczyk J., *Czynniki sprzyjające wspólnemu kształceniu uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami pełnosprawnymi*, [w:] Chodkowska M. (red.) *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2002.
37. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.

38. Potocka W., *Znaczenie wczesnego usprawniania językowego dzieci z ciężkim uszkodzeniem słuchu dla ich powodzeń szkolnych*, Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Aleksandra Hulka, Warszawa 1985.
39. Rdzanek-Piwowar G., *Prawa dziecka niepełnosprawnego w świetle Konwencji Praw Dziecka*, [w:] Boguska J., Kościelska M. (red.) *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Warszawa 1996.
40. Smykowski B., *Psycholog wobec instytucjonalizacji działalności integracyjnej*, [w:] Brzeziński J., Toeplitz-Wiśniewska M. (red.) *Etyczne dylematy psychologii*, Poznań 2000.
41. Strzyżewska M., *Funkcjonowanie klas specjalnych w zespołach szkół zawodowych*, Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem Jana Barana, Kraków 1983.
42. Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2013.
43. Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Warszawa 1984.
44. Twardowski A., *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.
45. Wiącek G., *Efektywna integracja szkolna*, Lublin 2008.
46. Wyczesany J., *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków 2002.
47. Wyczesany J., *Integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie szkolnictwa Wielkiej Brytanii*, [w:] Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.
48. Wyczesany J., Dyduch E., *Uwarunkowania procesów integracyjnych we Włoszech*, [w:] Wyczesany J., Gajdzica Z. (red.) *Edukacja i wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością w wybranych krajach europejskich*, Kraków 2005.

49. Zabłocki K.J., *Integracja szansą wychowania nowego pokolenia*, Płock 2002.
50. Zamkowska A., *Systemy kształcenia integracyjnego w wybranych krajach Unii Europejskiej*, Radom 2005.
51. Żółkowska T., *Wybrane koncepcje edukacji integracyjnej*, [w:] Janiszewska-Nieścioruk Z. (red.) *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.

Czasopisma:

1. Antonik A., *Edukacja włączająca w Norwegii*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, 2013, nr 3, s. 87–99.
2. Apanel D., *Model polskiej szkoły integracyjnej – wybrane zagadnienia*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”, Seria Pedagogika, 2008, t. XVII, s. 231–244.
3. Bachmann W., *Integracja osób niepełnosprawnych – możliwości i granice*, „Szkoła Specjalna”, 1995, nr 2, s. 76–82.
4. Bartnikowska U., Ćwirynkało K., Antoszevska B., *Godność człowieka z niepełnosprawnością: perspektywa pedagogiki specjalnej*, „Kwartalnik Filozoficzny”, 2015, t. XLIII, z. 3, s. 103–121.
5. *Dom bez barier*, „Integracja”, lipiec–sierpień 2001.
6. Florek A., *Integracja w przedszkolu*, „Bliżej przedszkola”, 11.206/2018, s. 18–22.
7. Gągorowski B., Walkowska W., *Założenia i bariery kształcenia integracyjnego*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, 2014, 18/1, s. 107–121.
8. Kolwitz M., Redlińska I., *Kształtowanie się współczesnego paradygmatu niepełnosprawności*, „Pomorski Dziennik Nauk Przyrodniczych”, 2016, 61 (3), s. 270–277.
9. Krawczyk B.J., *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 1, s. 9–11.

10. Kulbaka J., *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 2009, nr 1, s. 37–61.
11. Kwapisz J., *Kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 1, s. 4–6.
12. Łysek J., *Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i szkoła”, 2009, 1–2 (14–15), s. 9–15.
13. Majewicz P., *Edukacja integracyjna. Współczesność i perspektywy rozwoju*, „Refleksje. Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy” 2014, nr 3, s. 19–23.
14. Marciniak-Paprocka K., *Kształcenie osób niepełnosprawnych we Włoszech*, „Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, 2016, nr 16 (9), s. 119–129.
15. Materka E., *Edukacja włączająca uczniów niepełnosprawnych*, „Edukacja i Dialog”, 2005, nr 7.
16. Nowińska G., Nowiński J., *Niepełnosprawność w czasach starożytnych*, „Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego i Narodowego Instytutu Leków w Warszawie”, 2014, 1, s. 119–127.
17. Pachowicz M., *Edukacja integracyjna jako jedna z dróg kształcenia osób niepełnosprawnych w Polsce*, „Kwartalnik Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania”, 2020, nr 36–37, s. 184–204.
18. Pelczar R., *Szkolnictwo specjalne na ziemiach polskich w XIX I na początku XX wieku (ze szczególnym uwzględnieniem zaboru austriackiego)*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, 2018, t. VI, s. 13–21.
19. Reczulska M., *O integracji – czyli miłość odmieniana przez przypadki*, „Życie Szkoły”, 2010, nr 10, s. 22–29.
20. Watterman A.S., *Indywidualizm i współzależność*, „Nowiny Psychologiczne”, 1982, nr 5.
21. Zaorska M., *System edukacji dzieci i młodzieży w Hiszpanii ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy”, 2012, nr 4, s. 69–87.

Słowniki i encyklopedie:

1. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1994.
2. Pomykało W. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
3. Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1997.
4. *Wielka encyklopedia powszechna*. Tom 5, Warszawa 1969.

Akty prawne:

1. Dekret z dnia 23 marca 1956 r. o obowiązku szkolnym (Dz. U. 1956 nr 9, poz. 52).
2. Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997r.
3. Konwencja o Prawach dziecka (Dz. U 1991 nr 120, poz. 526).
4. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 czerwca 1993 r. w sprawie organizacji i zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U 1993 nr 67, poz 322).
5. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 lutego 1994 r. w sprawie rodzajów, organizacji i zasad działania publicznych placówek opiekuńczo- wychowawczych i resocjalizacyjnych (Dz. U. 1994 nr 41, poz. 156).
6. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2001 r. w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U 2001, nr 13, poz. 114 z późn. zm.).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół (Dz. U. 2001, nr 61, poz. 624 z późn. zm.).
8. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. 2002 nr 15, poz. 142 z późn zm.).

9. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. 2002 nr 51, poz. 458 z późn. zm.).
10. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz. U. 2003 nr 11, poz. 114).
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2003 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie orzekania o potrzebie kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania dzieci i młodzieży oraz szczegółowych zasad kierowania do kształcenia specjalnego lub indywidualnego nauczania (Dz. U. 2003, nr 23, poz. 192 z późn. zm).
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych (Dz. U. 2004 nr 26, poz. 232).
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz. U. 2004 nr 199, poz. 2046).
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie, w szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych (Dz. U. 2005, nr 19, poz. 167).
15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, przedszkolach i placówkach (Dz. U 2017 poz. 1591 z późn. zm.).

16. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578 z późn. zm.).
17. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych (Dz.U. 2017 r. poz. 1743 z późn. zm.).
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 3 kwietnia 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania w dla szkół publicznych (Dz. U. 2019, poz. 639 z późn. zm.).
19. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz.U. z 2023 r. poz. 2736.).
20. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 sierpnia 2023 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół (Dz. U. z 2023 r. poz. 1633).
21. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425)
22. Ustawa z dnia 16 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz. U 2017 poz. 59).
23. Ustawa z dnia 16 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. 1961 nr 32, poz. 160).
24. Ustawa z dnia 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa (Dz. U. 1932 nr 38, poz. 389).
25. Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego (Dz. U. 1994 nr 111 poz. 525).
26. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz. Urz MEN 1993 nr 6, poz.19).

27. Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 r. w sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego (DZ. Urz MEN 1993, nr 9, poz. 36).

Źródła internetowe:

1. Dane o liczbie przedszkoli w poszczególnych miastach i powiatach – źródło GUS, 31.12.2021 za: www.polskawliczbach.pl [dostęp: 11.03.2024].
2. Deklaracja Madrycka (niepełnosprawni.pl) [dostęp: 10.05.2023].
3. Edukacja dla wszystkich – konferencja z udziałem członków kierownictwa MEiN, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 12.05.2023].
4. Edukacja dla wszystkich – konferencja z udziałem członków kierownictwa MEiN, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 12.05.2023] – prezentacja z konferencji.
5. Konwencja o prawach dziecka, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 19.03.2023].
6. Model Edukacji dla wszystkich, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 12.05.2023].
7. Nowe stanowisko w przedszkolach i szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych – pedagog specjalny. Kto może nim zostać?, Ministerstwo Edukacji i Nauki, Portal Gov.pl (www.gov.pl) [dostęp: 12.05.2023].
8. Polski Komitet ds. Unesco: Edukacja dla Wszystkich (www.unesco.pl/edukacja-dla-wszystkich) [dostęp: 19.03.2021].
9. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka i Obywatela (libr.sejm.gov.pl) [dostęp: 10.05.2023]
10. Zawisłak A., *Organizacja kształcenia specjalnego w duńskiej szkole podstawowej*, (ukw.edu.pl) [dostęp: 10.05.2023].

Spis wykresów

Wykres 1. Rodzaje niepełnosprawności dzieci uczęszczających do grup integracyjnych	141
Wykres 2. Obawy i sugestie przekazywane dyrektorom przez rodziców dzieci zdrowych	142
Wykres 3. Obawy i sugestie przekazywane dyrektorom przez rodziców dzieci z niepełnosprawnościami	143
Wykres 4. Trudności, z jakimi borykają się dyrektorzy, organizując edukację integracyjną	144
Wykres 5. Cechy obserwowane u dzieci zdrowych uczęszczających do grup integracyjnych	147
Wykres 6. Korzyści dla dzieci z niepełnosprawnościami wynikające z przebywania w oddziałach integracyjnych	148
Wykres 7. Bariery utrudniające realizację procesu integracji.....	149
Wykres 8. Staż pracy w oddziałach integracyjnych nauczycieli biorących udział w badaniu	152
Wykres 9. Staż pracy w oddziałach integracyjnych nauczycieli biorących udział w badaniu – zestawienie procentowe.....	152
Wykres 10. Liczba dzieci z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego w grupach integracyjnych	153
Wykres 11. Najczęściej występujące rodzaje niepełnosprawności wychowanków uczęszczających do grup integracyjnych	154
Wykres 12. Czy integracyjna edukacja przedszkolna jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami?	157
Wykres 13. Czy integracja edukacyjna przedszkolna jest dobrym rozwiązaniem dla wszystkich dzieci z niepełnosprawnościami? – zestawienie procentowe....	158
Wykres 14. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 1–5 lat	159
Wykres 15. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 6–10 lat	159
Wykres 16. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy 11–15 lat	160
Wykres 17. Rodzaje niepełnosprawności, które najbardziej utrudniają czerpanie korzyści z edukacji integracyjnej według nauczycieli ze stażem pracy powyżej 15 lat.....	160
Wykres 18. Możliwość realizacji zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka w grupach integracyjnych.....	164
Wykres 19. Czy w grupach integracyjnych możliwa jest realizacja zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka? – zestawienie procentowe	165

Wykres 20. Czy dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej?	167
Wykres 21. Czy dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej? – zestawienie procentowe.....	167
Wykres 22. Obszary, jakich dotyczą korzyści czerpane przez dzieci z niepełnosprawnościami uczęszczające do grup integracyjnych	170
Wykres 23. Czy dostrzega Pani/Pan negatywne konsekwencje – straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej?.....	171
Wykres 24. Czy dostrzega Pani/Pan negatywne konsekwencje – straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej? – zestawienie procentowe	172
Wykres 25. Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty? ...	174
Wykres 26. Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty? – zestawienie procentowe	175
Wykres 27. Postawy wobec integracji prezentowane przez rodziców dzieci zdrowych	176
Wykres 28. Trudności, z jakimi zmagają się nauczyciele pracujący w grupach integracyjnych	180
Wykres 29. Czy założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości?.....	182
Wykres 30. Czy założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości? – zestawienie procentowe	182
Wykres 31. Wiek dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu	184
Wykres 32. Powody, jakie skłoniły rodziców do wyboru placówki z oddziałami integracyjnymi.....	185
Wykres 33. Czy miała/miał Pani/Pan jakieś obawy przed podjęciem decyzji o tym, że Pani/Pana dziecko będzie uczęszczało do oddziału integracyjnego?	187
Wykres 34. Zmiany w zachowaniu dzieci zdrowych wynikające z przebywania w grupie integracyjnej.....	188
Wykres 35. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś negatywne aspekty uczęszczania dziecka do grupy integracyjnej?.....	189
Wykres 36. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?.....	191
Wykres 37. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału/przedszkola integracyjnego?	192
Wykres 38. Czy zauważa Pani/Pan, że także poza przedszkolem dzieci zdrowe z niepełnosprawnościami integrują się ze sobą?	193
Wykres 39. Rodzaje niepełnosprawności dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu	195
Wykres 40. Wiek dzieci, których rodzice wzięli udział w badaniu	195

Wykres 41. Obawy towarzyszące rodzicom podczas podejmowania decyzji o wyborze placówki integracyjnej	197
Wykres 42. Czy Państwa obawy dotyczące edukacji dziecka w placówce integracyjnej okazały się słuszne?	198
Wykres 43. Oczekiwania rodziców względem placówki oferującej kształcenie integracyjne	199
Wykres 44. Czy Pani/Pana oczekiwania zostały spełnione?	200
Wykres 45. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?	201
Wykres 46. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do przedszkola integracyjnego?	202

Aneks

KWESTIONARIUSZ WYWIADU Z DYREKTORAMI PRZEDSZKOLI Z ODDZIAŁAMI INTEGRACYJNYMI

1. Czy na przestrzeni lat zauważa Pani/Pan większe zainteresowanie rodziców dzieci niepełnosprawnych integracyjną edukacją przedszkolną? Jak przedstawia się to liczbowo?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Dzieci z jakiego rodzaju niepełnosprawnościami uczęszczają do Pani/Pana placówki?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Czy zauważa Pani/Pan wśród niepełnosprawnych wychowanków przewagę jakiegoś rodzaju niepełnosprawności? Jeśli tak, z czego Pani/Pana zdaniem to wynika?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Czy dostrzega Pani/Pan, że z roku na rok zwiększa się otwartość rodziców dzieci zdrowych na to, by ich dzieci uczęszczały do grup integracyjnych?

.....
.....

.....
.....
.....

5. Czy rodzice dzieci uczęszczających do grup integracyjnych (zarówno zdrowych, jaki niepełnosprawnych) przekazują Pani/Panu swoje obawy/prośby/sugestie dotyczące organizacji i funkcjonowania integracji? Jeśli tak, czego najczęściej one dotyczą?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6. Z jakimi problemami/trudnościami boryka się Pani/Pan najczęściej jako osoba odpowiedzialna za organizację edukacji integracyjnej w placówce?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy infrastruktura przedszkola, którym Pani/Pan kieruje, przystosowana jest do potrzeb dzieci z niepełnosprawnościami? Czy placówka wyposażona jest we wszystkie niezbędne sprzęty? Jakie Pani/Pan dostrzega potrzeby w tym zakresie?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

8. Jakie Pani/Pana zdaniem kompetencje powinni mieć nauczyciele pracujący w grupach integracyjnych? W jaki sposób powinno się przygotowywać kadrę do pracy w integracji?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9. Czy obserwuje Pani/Pan w swojej placówce przypadki rezygnowania nauczycieli z pracy w grupie integracyjnej? Jeśli tak, jakie są powody takich decyzji?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

10. Jakie pozytywne efekty kształcenia integracyjnego dostrzega Pani/Pan u dzieci (zarówno zdrowych, jak i niepełnosprawnych) uczęszczających do Pani/Pana placówki?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Jakie bariery dostrzega Pani/Pan w realizacji procesu integracji?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Czy w systemie powinny zajść zmiany, które służyłyby procesowi integracji dzieci? Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji integracyjnej edukacji przedszkolnej?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bardzo dziękuję za udział w badaniu
i poświęcony czas

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA NAUCZYCIELI WYCHOWANIA
PRZEDSZKOLNEGO PRACUJĄCYCH W GRUPACH
INTEGRACYJNYCH**

Szanowni Państwo!

Z roku na rok edukacja integracyjna staje się coraz bardziej obecna w polskich placówkach oświatowych. Dzieci niepełnosprawne oraz ich zdrowi rówieśnicy zyskują szansę na wspólną naukę, zabawę, nawiązywanie relacji.

Poniższa ankieta opracowana została w celu uzyskania Państwa opinii na temat funkcjonowania w praktyce integracyjnej edukacji przedszkolnej. Ankieta jest anonimowa, a zebrane informacje gromadzone są na potrzeby pracy doktorskiej.

1. Jak długo pracuje Pani/Pan w grupie integracyjnej?
.....
2. Ile dzieci z niepełnosprawnością jest w prowadzonym przez Panią/Pana oddziale?
1 2 3 4 5
3. Dzieci z jakiego rodzaju niepełnosprawnościami uczęszczają do grupy, w której Pani/Pan pracuje?
.....
.....
.....
4. Czy Pani/Pana zdaniem dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych niezależnie od rodzaju niepełnosprawności możliwość edukacji przedszkolnej wraz ze zdrowymi rówieśnikami jest dobrym rozwiązaniem? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi.
tak nie
.....
.....
.....
.....
.....
5. Z jakiego rodzaju niepełnosprawnościami dzieci nie czerpią/bądź czerpią najmniejsze Pani/Pana zdaniem korzyści z przebywania w grupie integracyjnej?
Dla których dzieci z deficytami korzystniejsze byłoby uczęszczanie do grup/przedszkoli specjalnych?
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

6. Czy w grupie integracyjnej możliwa jest realizacja zasady indywidualnego podejścia do każdego dziecka? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi.

tak nie

.....
.....
.....
.....
.....

7. Czy Pani/Pana zdaniem dzieci zdrowe czerpią korzyści z uczęszczania do grupy integracyjnej? Jeśli tak, jakie są to korzyści?

tak nie

.....
.....
.....
.....

8. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś negatywne aspekty przebywania dzieci zdrowych w oddziale integracyjnym?

.....
.....
.....
.....

9. Jaką postawę wobec integracji prezentują rodzice dzieci zdrowych uczęszczających do Pani/Pana grupy? Czy zgłaszają oni jakieś uwagi/problemy? Jeśli tak, jakie?

.....
.....
.....
.....

10. Czy rodzice dzieci z niepełnosprawnościami zgłaszają Pani/Panu jakieś uwagi dotyczące funkcjonowania integracji? Jeśli tak, czego one dotyczą?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Jakie Pani/Pana zdaniem korzyści dla dzieci niepełnosprawnych wynikają z przebywania na co dzień ze zdrowymi rówieśnikami? Jakiej sfery dotyczą?

.....
.....
.....
.....

12. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś negatywne konsekwencje, straty dla dzieci niepełnosprawnych związane z ich przebywaniem w grupie integracyjnej?

.....
.....
.....
.....

13. Jakie postawy dzieci zdrowych wobec niepełnosprawnych rówieśników obserwuje Pani/Pan w swojej grupie?

.....
.....
.....
.....

14. Czy zauważa Pani/Pan, że pomiędzy dziećmi zdrowymi i niepełnosprawnymi budują się relacje i integracja ma wymiar rzeczywisty?

- tak
- jest to zależne od rodzaju niepełnosprawności
- nie, dzieci niepełnosprawne zazwyczaj pozostają na marginesie grupy

15. Z jakimi trudnościami i problemami zmagają się najczęściej nauczyciele pracujący w grupach integracyjnych?

- braki związane z wyposażeniem, odpowiednim przygotowaniem pomieszczeń dla potrzeb niepełnosprawnych wychowanków
- brak/bądź zbyt mała ilość odpowiednich pomocy/materiałów dydaktycznych
- brak dostępu do szkoleń/ kursów poszerzających wiedzę i rozwijających umiejętności nauczycieli z zakresu edukacji i terapii dzieci niepełnosprawnych
- inne, jakie?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

16. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji integracyjnej edukacji przedszkolnej?

.....
.....
.....
.....

17. Czy Pani/Pana zdaniem teoretyczne założenia edukacji integracyjnej mają swoje odzwierciedlenie w rzeczywistości? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi.

tak nie

.....
.....
.....
.....

Bardzo dziękuję za poświęcony czas
i wypełnienie ankiety

KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW DZIECI NIEPEŁNOSPRAWNYCH, KTÓRE UCZĘSZCZAJĄ DO GRUP INTEGRACYJNYCH

Szanowni Państwo!

Z roku na rok edukacja integracyjna staje się coraz bardziej obecna w polskich placówkach oświatowych. Dzieci niepełnosprawne oraz ich zdrowi rówieśnicy zyskują szansę na wspólną naukę, zabawę, nawiązywanie relacji.

Poniższa ankieta opracowana została w celu uzyskania Państwa opinii na temat funkcjonowania w praktyce integracyjnej edukacji przedszkolnej. Ankieta jest anonimowa, a zebrane informacje gromadzone są na potrzeby pracy doktorskiej.

1. Jaki rodzaj niepełnosprawności zdiagnozowany został u Pani/Pana dziecka?
.....
.....
.....
.....
2. Do jakiej grupy wiekowej należy Pani/Pana dziecko?
 3latki 4latki 5latki 6latki
3. Nad jakiego rodzaju placówkami wychowania przedszkolnego zastanawiała/zastanawiał się Pani/Pan, podejmując decyzję o rozpoczęciu przez dziecko edukacji przedszkolnej?
 przedszkole ogólnodostępne
 przedszkole integracyjne/z oddziałami integracyjnymi
 przedszkole specjalne

 placówki publiczne placówki niepubliczne
4. Jakie obawy towarzyszyły Pani/Panu podczas podejmowania decyzji o zapisaniu dziecka do przedszkola/oddziału integracyjnego?
 obawa, że dziecko nie zostanie zaakceptowane przez zdrowych rówieśników, nie nawiąże z nimi relacji
 obawa, że dziecko będzie zbyt szybko odbiegało od innych pod względem dydaktycznym i w dużej grupie wraz ze zdrowymi dziećmi nie będzie miało możliwości poszerzać wiedzy i rozwijać umiejętności w swoim własnym tempie
 obawa, że proces dydaktyczny nie zostanie odpowiednio dostosowany do potrzeb i możliwości mojego dziecka

- obawa, że przedszkole/oddział integracyjny nie będzie odpowiednio przygotowane pod względem dostosowania otoczenia edukacyjnego/pomocy dydaktycznych do potrzeb dziecka
- obawa, że nauczyciele nie będą mieli wystarczającej wiedzy i umiejętności do pracy z dzieckiem z danym typem niepełnosprawności
- obawa, że nauczyciele nie będą w stanie poświęcić mojemu dziecku odpowiedniej ilości czasu
- inne

.....

.....

.....

.....

5. Czy któreś z obaw okazały się słuszne? Jeśli tak, które?

.....

.....

.....

.....

6. Jakie oczekiwania miała/miał Pani/Pan względem placówki oferującej kształcenie integracyjne?

- zapewnienie dziecku możliwości kontaktu i nawiązywania relacji ze zdrowymi rówieśnikami
- umożliwienie dziecku zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności z innymi dziećmi – przekonanie, że dziecko, pracując ze zdrowymi rówieśnikami, osiągnie więcej
- zagwarantowanie dziecku odpowiedniego dostosowania przekazywanych treści z podstawy programowej, form i metod pracy zgodnie z indywidualnymi możliwościami
- dostosowanie otoczenia edukacyjnego do potrzeb dziecka
- zapewnienie zajęć rewalidacyjnych dostosowanych do potrzeb dziecka
- integracja ze środowiskiem lokalnym, możliwość udziału w różnego rodzaju imprezach, wyjściach, wycieczkach
- inne

.....

.....

.....

.....

7. Czy Pani/Pana oczekiwania zostały spełnione?

- tak, w pełni
- tylko częściowo, w następujących punktach:

.....

.....

.....

.....

nie, placówka nie spełniła moich oczekiwań

8. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?

.....
.....
.....
.....

9. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału/przedszkola integracyjnego?

Bardzo dobrze – uważam, że to najlepszy wybór dla mojego dziecka

Dobrze – nie mam większych zastrzeżeń, jednak w mojej opinii założenia kształcenia integracyjnego nie do końca mogą być zrealizowane w rzeczywistości

Raczej negatywnie – drugi raz nie podjąłabym/nie podjął takiej samej decyzji, wybrałabym/wybrałbym inną formę kształcenia
Jaką?

.....

Dziękuję za poświęcony czas
i wypełnienie ankiety

**KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICÓW DZIECI
ZDROWYCH, KTÓRE UCZĘSZCZAJĄ
DO GRUP INTEGRACYJNYCH**

Szanowni Państwo!

Z roku na rok edukacja integracyjna staje się coraz bardziej obecna w polskich placówkach oświatowych. Dzieci niepełnosprawne oraz ich zdrowi rówieśnicy zyskują szansę na wspólną naukę, zabawę, nawiązywanie relacji.

Poniższa ankieta opracowana została w celu uzyskania Państwa opinii na temat funkcjonowania w praktyce integracyjnej edukacji przedszkolnej. Ankieta jest anonimowa, a zebrane informacje gromadzone są na potrzeby pracy doktorskiej.

1. Do jakiej grupy wiekowej należy Pani/Pana dziecko?
 3latki 4latki 5latki 6latki
2. Co skłoniło Panią/Pana do podjęcia decyzji o uczęszczaniu przez Pani/Pana dziecka do przedszkola/oddziału integracyjnego?
.....
.....
.....
.....
3. Czy miała/miał Pani/Pan jakieś obawy przed podjęciem decyzji o tym, że Pani/Pana dziecko będzie uczęszczało do oddziału integracyjnego? Jeśli tak, czego się Pani/Pan obawiała/obawiał?
.....
.....
.....
.....
4. Jakie pozytywne zmiany w zachowaniu wynikające z przebywania w grupie integracyjnej obserwuje Pani/Pan u swojego dziecka?
 większa tolerancja, otwartość wobec dzieci z różnego typu niepełnosprawnościami
 widoczna troska o dobro innych, mniejsze niż wcześniej skoncentrowanie na własnych potrzebach
 chęć niesienia pomocy osobom które jej potrzebują
 większa empatia, wrażliwość
 inne, jakie?
.....
.....
.....
.....

- nie dostrzegam zmian
5. Czy dostrzega Pani/Pan jakieś negatywne aspekty uczęszczania dziecka do grupy integracyjnej? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi
 nie, nie dostrzegam tak, dostrzegam
.....
.....
.....
.....
6. Jeśli na powyższe pytanie odpowiedziała/odpowiedział Pani/Pan twierdząco, proszę o zaznaczenie, które z negatywnych aspektów uczęszczania dziecka do grupy integracyjnej Pani/Pan dostrzega:
 nauczyciele poświęcają więcej czasu dzieciom niepełnosprawnym kosztem dzieci zdrowych
 u części dzieci niepełnosprawnych pojawiają się zachowania trudne/agresywne, które budzą lęk u dzieci zdrowych i uniemożliwiają integrację
 dzieci nie zawsze są w stanie skupić się i w pełni korzystać z zajęć ze względu na zachowania pojawiające się u części dzieci niepełnosprawnych, takie jak brak przystosowania do pracy stolikowej, krzyk, płacz itp.
 grupa integracyjna nie korzysta w takim samym zakresie jak inne grupy
 z możliwości uczestnictwa w imprezach poza placówką, wyjściach, wycieczkach
 inne
.....
.....
.....
.....
7. Co zmieniłaby/zmieniłby Pani/Pan w organizacji/funkcjonowaniu edukacji integracyjnej?
.....
.....
.....
.....
8. Jak z perspektywy czasu ocenia Pani/Pan swoją decyzję o zapisaniu dziecka do oddziału/przedszkola integracyjnego?
 bardzo dobrze – uważam, że to najlepszy wybór dla mojego dziecka
 dobrze – nie mam większych zastrzeżeń, jednak w mojej opinii założenia kształcenia integracyjnego nie do końca mogą być zrealizowane w rzeczywistości

raczej negatywnie – drugi raz nie podjąłabym/nie podjął takiej samej decyzji

9. Czy zauważa Pani/Pan, że także poza przedszkolem dzieci zdrowe i dzieci z niepełnosprawnościami integrują się ze sobą? Proszę o uzasadnienie odpowiedzi.

tak

nie

.....
.....
.....
.....

Dziękuję za poświęcony czas
i wypełnienie ankiety