

Agnieszka Sakowicz-Boboryko

Ekologiczny kontekst efektywności edukacji integracyjnej

Wprowadzenie

Zgodnie z podejściem ekosystemowym człowiek jako autonomiczny system jest silnie „zakotwiczony” w środowisku społecznym, z którym pozostaje w ciągłym wzajemnym związku, tworząc złożony układ. Jego sytuacja życiowa jest w wielu wypadkach determinowana zachodzącymi w tak pojętym układzie relacjami, stanowiącymi istotę przestrzeni życiowej, przy czym jest również uwarunkowana subiektywną interpretacją zorganizowanego pola sił w obrębie tej przestrzeni¹.

Podmiotowy i ekologiczny kontekst funkcjonowania jednostki znajduje swój wyraz w działaniach na rzecz integracji społecznej, normalizacji i autonomizacji życia osób niepełnosprawnych.

Dla wielu dzieci niepełnosprawnych szansę na funkcjonowanie w środowisku społecznym na równych zasadach z pełnosprawnymi stwarza edukacja integracyjna.

Doświadczenia integracyjne w nowym kontekście społeczno-politycznym i oświatowym w Polsce liczą prawie dwadzieścia lat. Okres ten cechuje wyraźny wzrost dynamiki rozwoju placówek integracyjnych, co w pełni uzasadnia próby dokonywania oceny działań integracyjnych pod kątem założeń, organizacji i uzyskiwanych efektów. Oceny efektywności edukacji integracyjnej dokonuje się m.in. ze względu na osiągnięcia dydaktyczne uczniów niepełnosprawnych², ich samo-

¹ B. Król, *Prawidłowości strukturalne i funkcjonalne przestrzeni życiowej dziecka*, [w:] *Pomoc dzieciom zagrożonym patologią środowiska rodzinnego i lokalnego*, M. John-Borys (red.), Katowice 1997.

² Zob.: M. Marek-Ruka, *Efektywność kształcenia upośledzonych umysłowo w szkołach ogólnodostępnych*, [w:] *Tożsamość pedagogiki specjalnej u progu XXI wieku*, J. Pańczyk (red.), Warszawa 1998; E. Skrzetuska, *Umiejętności szkolne dzieci niepełnosprawnych uczących się w integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chodowolska (red.), Lublin 2003.

ocenę³ jak też relacje, jakie zachodzą między nimi a pełnosprawnymi rówieśnikami szkolnymi⁴.

W założeniach integracja ma sens tylko wtedy, gdy posiada charakter procesu społecznego ukierunkowanego na normalizację i autonomizację stosunków między uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi. Jest wzajemnie oddziałującym procesem zbliżania się do siebie dwóch stron, co oznacza, że wszyscy zainteresowani zmieniają się ze względu na siebie i w stosunku do siebie⁵. Innymi słowy, chodzi tu o wykreowanie takiej świadomości społecznej, która jest równoznaczna z przekształceniem się ekosystemu, rozumianego jako zbiór osób stanowiących całość funkcjonalną w sensie fizycznym, we wspólnotę osób, identyfikujących się z miejscem życia i gotowych do podejmowania działań na rzecz jego doskonalenia⁶. Preferuje się zatem postawy zmierzające do zniesienia społecznego wyobcowania, które należy postrzegać nie tylko jako cel i efekt wychowania integracyjnego ale również jego warunek, gdyż:

- po pierwsze, w każdym procesie społecznego zmieniania postaw takie nowe postawy muszą w określonym zakresie pojawić się już przedtem, aby mogły się przebić;
- po drugie, nie jest od początku jasne i nie należy oczekiwać, że takie postawy dadzą się osiągnąć u wszystkich uczestników⁷.

Do czynników stanowiących o efektywności kształcenia integracyjnego Cz. Kosakowski zalicza⁸:

- warunki materialne (wyposażenie szkoły i klas w specjalistyczne urządzenia, zasób środków; dydaktycznych, brak barier architektonicznych, itd.);

³ Zob. K. Baranowicz, *Spoleczna gotowosc dzieci niepełnosprawnych do integracji edukacyjnej*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chodowolska (red.), op. cit.

⁴ Zob.: A. Maciarz, *Z teorii i badan społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych*, Kraków 1999; K. Ćwirynkało, *Pozycja socjometryczna uczniow niepełnosprawnych a postawa nauczycieli wobec integracji*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chodowolska (red.), op. cit.; A. Sakowicz-Boboryko, *Uczen z wadą sluchu w srodowisku slyszacych rówieśników szkolnych*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chodowolska (red.), op. cit..

⁵ E. Bonderer, 1981, za: O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*, Gdańsk 2005, s. 386.

⁶ Zob.: S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007.

⁷ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie...*, op. cit., s. 402.

⁸ Cz. Kosakowski, *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej – możliwości i ograniczenia*, [w:] *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), Toruń 2000, s. 65.

- warunki dydaktyczno-wychowawcze (organizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego na terenie szkoły i klasy, stwarzanie klimatu bezpiecznego dla uczniów niepełnosprawnych);
- przygotowanie nauczyciela-wychowawcy;
- zatrudnienie specjalistów wspomagających kształcenie dzieci niepełnosprawnych;
- współpracę szkoły z placówkami specjalistycznymi;
- współpracę z domem rodzinnym dziecka niepełnosprawnego.

Dla uzyskania pożądanych społecznych efektów integracji niezbędna jest nie tylko normalizacja warunków fizycznych środowiska, ale również (a nawet przede wszystkim) normalizacja mentalności osób uczestniczących w tym procesie. Kluczowym elementem decydującym o pomyślności przedsięwzięć integracyjnych jest współpraca szkoły z szeroko rozumianym środowiskiem społecznym, w tym zwłaszcza z rodziną ucznia niepełnosprawnego.

Rodzina i szkoła jako dwa autonomiczne mikroukłady wychowawcze stanowią jednocześnie „części składowe jednej działającej całości. Oba są na siebie zdane, w związku z czym muszą się wzajemnie respektować i kierować się tymi samymi celami”⁹. U podstaw ich relacji powinno być zatem przeświadczenie o konieczności wzajemnego dopełnienia. Chodzi tu o taki stosunek do siebie, w którym każda ze stron przejawia gotowość do wysłuchania drugiej, stara się ją zrozumieć, a jednocześnie ma możliwość przedstawienia własnego stanowiska, które przy racjonalnej argumentacji jest w stanie zmodyfikować. W takim ujęciu, zjawiskiem ogólnie charakteryzującym pedagogiczne relacje rodziny i szkoły jest syntonია, która przejawia się w takich formach zachowań i relacji międzyludzkich, jak dialog, partnerstwo, otwartość, tolerancja, poszanowanie indywidualności i godności innego człowieka, a nawet empatia i zachowanie asertywne. Jednym z ważnych elementów i podstaw syntonii jest lojalność wobec partnera w stosunkach międzyludzkich¹⁰.

Taki układ relacji, oparty na harmonii i współpracy, stwarza szansę na wypracowanie wspólnej strategii postępowania sprzyjającej uzyskaniu pożądanych efektów integracyjnych. Zdaniem S. Kawuli¹¹ partycypacja działań stanowi najkorzystniejszy wychowawczo rodzaj powiązań między elementami środowiskowego systemu wychowawczego i oznacza

⁹ O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie...*, op. cit., s. 467.

¹⁰ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2006, s. 234.

¹¹ *Ibidem*, s. 231.

w przypadku rodziny i szkoły partnersko-inspiracyjną postawę rodziców wobec zadań szkoły.

Znaczenie współpracy rodziców i nauczycieli dla powodzenia integracji społecznej uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych uczyniono przedmiotem badań własnych. Celem podjętych badań była próba poszukiwania odpowiedzi na następujące pytania: jak przedstawia się sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w grupie pełnosprawnych rówieśników szkolnych? Jakie działania prointegracyjne podejmują nauczyciele przy współpracy z rodzicami tych dzieci oraz w jakim stopniu rzutują one na ich sytuację rówieśniczą?

Badania przeprowadzono z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego, której podporządkowano technikę socjometryczną („Test wyboru” Moreno, „Plebiscyt Życzliwości i Niechęci”) oraz ankietę.

Grupę badawczą stanowiło 35 uczniów niepełnosprawnych uczęszczających do klas integracyjnych (klasy I – III) białostockich szkół podstawowych. Wśród nich 20,0% to osoby z opóźnionym rozwojem psychoruchowym, 17,1% – z mózgowym porażeniem dziecięcym, 14,8% – z zespołem Downa, 14,8% – z ADHD. Mniej liczebne podzbiorowości tworzyły dzieci z zaburzeniami mowy (8,6%), z niedosłuchem (8,6%), z autyzmem (5,6%) oraz słabowidzące (2,8%). W pojedynczych przypadkach odnotowano mniej znane jednostki chorobowe, tj. zespół Dandy-Walkera, zespół Asperta, zespół Prasera-Williego. U nieco ponad połowy badanych (54,2%) występowała niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym. Lekki stopień niepełnosprawności posiadał co trzeci uczeń. Pozostałe 14,3% badanych to osoby ze znaczną niepełnosprawnością.

Badaniami objęto również 140 uczniów pełnosprawnych z klas, do których uczęszczały badane dzieci niepełnosprawne (grupa kontrolna), 35 rodziców uczniów niepełnosprawnych oraz 24 nauczycieli. Łącznie w badaniach uczestniczyły 234 osoby.

Sytuacja społeczna uczniów niepełnosprawnych w grupie rówieśników szkolnych

Przyjmuje się, że właściwie zorganizowana i stymulowana integracja ma sprzyjać kształtowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych. Poprzez codzienne wspólne uczestnictwo w różnych formach życia szkolnego uczniowie niepełnosprawni zdobywają rzetelną wiedzę i doświadczenia społeczne niezbędne m.in. do dokonania realistycznej oceny własnej

osoby. Z kolei uczniowie pełnosprawni uczą się wrażliwości, tolerancji i akceptacji dla odmienności, którą postrzegają jako jeden z elementów towarzyszących życiu ludzkiemu.

Weryfikację powyższych założeń stanowi rzeczywistość edukacyjna, a ta w przypadku badanej zbiorowości uczniów nie napawa optymizmem.

Wysoki wskaźnik sympatii koleżeńskiej odnotowano w przypadku zaledwie 20,0% uczniów niepełnosprawnych. Wszyscy z nich zajmowali w swoich klasach pozycję przeciętności. Biorąc pod uwagę rodzaj występującej u nich niepełnosprawności (wada słuchu, wada wzroku, autyzm, ADHD) oraz jej stopień (60,0% – lekki, 40,0% – umiarkowany) były to osoby praktycznie nieróżniące się wizualnie od swoich pełnosprawnych rówieśników. Przez koleżanki i kolegów z klasy szkolnej były one postrzegane jako osoby „towarzyskie”, „z poczuciem humoru”, które przestrzegają norm i zasad społecznych panujących w grupie.

Kolejną, najliczniejszą grupę (65,7%) tworzyły dzieci, wobec których rówieśnicy szkolni przejawiali obojętny stosunek (umiarkowany wskaźnik sympatii). Zdecydowana większość z nich (60,9%) to osoby izolowane w klasie. Większy (dwukrotnie) odsetek stanowiły również dzieci odrzucone aniżeli zajmujące pozycję przeciętności. Do ich grona należały m.in. dzieci z zespołem Downa, z mózgowym porażeniem dziecięcym, opóźnieniami w rozwoju mowy, a także z autyzmem. U większości (65,2%) występowała niepełnosprawność w stopniu umiarkowanym. W ocenie pełnosprawnych uczniów były to osoby „nieśmiałe”, „niezwykle spokojne”, „mało zdecydowane”, wyraźnie dystansujące się od reszty klasy szkolnej.

Zdecydowanie inne cechy były eksponowane w przypadku uczniów niepełnosprawnych (stanowiących 14,3% ogółu badanych), którzy uzyskali negatywne wybory ze strony pełnosprawnych rówieśników szkolnych. Byli przez nich postrzegani jako osoby lubiące pozostawać w centrum zainteresowania ogółu. Cel ten – ich zdaniem – osiągały poprzez niewłaściwe zachowanie, m.in. „krzykliwość”, „dokuczanie innym uczniom”, „przeszkadzanie nauczycielowi w prowadzeniu lekcji”. Nie budzi zatem zdziwienia fakt, iż – w obliczu takiej „recenzji rówieśniczej” – spośród pięciu uczniów należących do analizowanej grupy czterech zajmowało pozycję odrzucenia, jeden – pozycję izolacji.

W grupie kontrolnej rozkład wskaźników procentowych dla omawianych zmiennych przedstawiał się zdecydowanie korzystniej. Wśród uczniów pełnosprawnych nie odnotowano ani jednej osoby o niskim stopniu akceptacji koleżeńskiej. Natomiast prawie dwukrotnie więcej było dzieci,

które uzyskały wysoki (64,3%) aniżeli umiarkowany (35,7%) wskaźnik sympatii. Z materiału empirycznego zgromadzonego na podstawie Testu Moreno wynika, iż co drugi uczeń pełnosprawny (51,4%) zajmował w swojej klasie pozycję przeciętności. Wśród nich były również osoby o pozycji „gwiazdy socjometrycznej”. Stanowiły one 17,9% ogółu dzieci zdrowych. Pozostałe 30,7% uczniów z grupy kontrolnej było izolowanych (23,6%) lub odrzucanych (7,1%). Należy jednak zauważyć, iż – w porównaniu do dzieci z grupy badawczej – liczba uczniów izolowanych była prawie dwukrotnie, a odrzucanych – aż czterokrotnie mniejsza.

W świetle powyższych danych zasadnym wydaje się być pytanie o udział rodziców i nauczycieli w kształtowaniu relacji rówieśniczych na terenie klasy szkolnej.

Współpraca nauczycieli i rodziców jako determinant pomyślności integracji społecznej uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych

Rodzina i szkoła jako środowiska, które mają największy wpływ na rozwój dzieci, powinny współdziałać ze sobą, aby dostarczyć im możliwie najwięcej doświadczeń niezbędnych do pełnego rozwoju. Każde z nich, dysponując własnym odmiennym zasobem sił i środków wychowawczo-terapeutycznych, stanowi dla drugiego niezastąpione źródło informacji i wsparcia. Jak twierdzi O. Speck¹² „(...) odmienność (...) to wezwanie do obopólnej refleksji, (...) podkreślanie różnicy między rodziną a szkołą (...) zawiera w sobie (...) zachętę do nawiązywania komunikacji przez obydwa systemy”.

W badaniach własnych zagadnienie współpracy rozpatrywano z punktu widzenia częstotliwości partycypacji rodziców w określonych formach życia szkolnego, tzn. takich, które miały realny bądź potencjalny wpływ na sytuację uczniów niepełnosprawnych w grupie rówieśniczej.

Z zebranego materiału empirycznego wynika, że:

- Kontakty z nauczycielami utrzymywało 77,1% rodziców, w tym 20,0% – systematyczne, 57,1% – sporadyczne. Celem tych spotkań było zazwyczaj omówienie bieżących spraw szkolnych dziecka, kwestii związanych z realizacją obowiązków szkolnych przez ucznia w warunkach domowych.

¹² O. Speck, *Niepełnosprawni w społeczeństwie...*, op. cit., s. 110.

- 51,4% rodziców uczestniczyło i współorganizowało uroczystości klasowe, tj. andrzejki, bal przebierańców, przedstawienia teatralne z okazji świąt Bożego Narodzenia czy pierwszego dnia wiosny. Nieco ponad 1/3 ogółu badanych opiekunów systematycznie, zaś 14,3% czasami partycypowało w organizacji i przebiegu tego typu imprez.
- 80,0% rodziców włączało się w rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych na terenie szkoły, w tym 54,3% – czasami, 25,7% zawsze, ilekroć zachodziła taka potrzeba. W przypadku większości uczniów niepełnosprawnych (88,6%) do nieporozumień z rówieśnikami dochodziło sporadycznie (62,9%) lub okazjonalnie (25,7%) i to zazwyczaj w sprawach błahych. Zdaniem rodziców w przypadku co trzeciego dziecka podłoże konfliktów z kolegami stanowiła jego niepełnosprawność, a zwłaszcza konsekwencje rozwojowe z niej wynikające, np. nadmierna ruchliwość, krzykliwość. Rodzice, którzy włączali się w łagodzenie napięć między uczniami zwykle prowadzali rozmowę z dwoma skłóconymi stronami lub też przedstawiali całą sprawę wychowawcy klasy. Pozostali rodzice (20,0%) w ogóle nie ingerowali w takie sytuacje, wychodząc z założenia, iż nauczyciel będąc często świadkiem zamieszania najlepiej wie jak rozładować napięcie powstałe wskutek kłótni oraz załagodzić konflikt.
- Zaledwie 25,7% rodziców wspomagało nauczycieli w przygotowaniu uczniów pełnosprawnych do kontaktu z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Najczęstszą formą były spotkania z uczniami, podczas których wyjaśniali im kwestie związane z niepełnosprawnością występującą u ich syna czy córki. Jedna z matek towarzyszyła swemu dziecku niepełnosprawnemu podczas lekcji i przerw, w trakcie których organizowała wszystkim uczniom wspólne zabawy.
- 34,3% rodziców wspomagało nauczycieli w opiece nad dziećmi podczas wycieczek szkolnych.

Badania dowiodły również znaczenia współpracy rodziców z nauczycielami dla sytuacji społecznej uczniów niepełnosprawnych. Im większa częstotliwość partycypacji rodziców w różnych formach życia szkolnego, tym wyższy poziom akceptacji koleżeńskiej ich niepełnosprawnych dzieci. Badania wykazały, że rodzice wszystkich dzieci, które cieszyły się akceptacją ze strony pełnosprawnych rówieśników aktywnie włączali się w różne formy ich życia szkolnego, sprzyjające integracji społecznej. Takiego stanu rzeczy nie odnotowano w przypadku rodziców tych ucz-

niów, którzy uzyskali negatywne wybory rówieśnicze. Wyjątek stanowił jeden uczeń, którego rodzice czasami kontaktowali się z nauczycielami oraz z taką samą częstotliwością uczestniczyli w organizacji uroczystości szkolnych. Ogólnie mówiąc, byli to rodzice bierni, którzy w ogóle nie przejawiali zainteresowania sytuacją szkolną dziecka. Poślanie dziecka do klasy integracyjnej było dla nich jednoznaczne ze scedowaniem całej odpowiedzialności za jego edukację na nauczycieli.

Znaczny odsetek stanowili rodzice o adaptacyjnej postawie. Byli to rodzice większości dzieci, które uzyskały średni wskaźnik sympatii koleżeńskiej. Kontakty z nauczycielami ograniczali oni do wypełniania (z różnym skutkiem) ich zaleceń. Uczestniczyli w zebraniach rodzicielskich, przychodzili na specjalne wezwania nauczycieli, dbali o przygotowanie dziecka do zajęć, sporadycznie uczestniczyli w organizacji i przebiegu imprez szkolnych, wycieczek, czasami angażowali się w rozwiązywanie konfliktów rówieśniczych. Rodzice tylko dwóch uczniów z analizowanej grupy współpracowali z nauczycielami w przygotowaniu pełnosprawnych uczniów do kontaktu z niepełnosprawnymi rówieśnikami.

Zakończenie

U podstaw idei integracji znajduje się „(...) przekonanie o potrzebie zbliżenia dzieci zdrowych do rozwijających się inaczej i nadzieja na to, że wczesne doświadczenie będzie sprzyjało rozwojowi tolerancji i wzrostowi umiejętności kontaktu z osobami różniącymi się pod pewnymi względami”¹³. Praktyka edukacyjna, znajdująca potwierdzenie w wielu badaniach empirycznych, dowodzi, że są środowiska szkolne, w których integracja społeczna uczniów przebiega pomyślnie. Niestety pojawiają się również i to coraz częściej, zwłaszcza w ostatnich latach, doniesienia empiryczne¹⁴, z których wynika, że nie zawsze próby włączenia dzieci niepełnosprawnych w społeczność pełnosprawnych rówieśników szkolnych przynoszą oczekiwane rezultaty społeczne, stając się powodem wielu rozczarowań. Fakt ten znalazł potwierdzenie również w wynikach badań własnych. Trudności w przebiegu prawidłowych relacji między

¹³ M. Kościelska, *Sens odpowiedzialności. Perspektywa psychologa klinicznego*, Kraków 2007, s. 88.

¹⁴ Zob. m.in. wyniki z badań przedstawione przez licznych autorów w pracy: *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chodowolska (red.), Lublin 2003.

uczniami pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi to bez wątpienia efekt całokształtu wzajemnie powiązanych uwarunkowań subiektywnych i obiektywnych. Jednakże nie podlega dyskusji fakt, iż fundamentalną rolę w tym względzie odgrywa postawa rodziców i nauczycieli wobec integracji, której wyrazem jest ich autentyczna partnerska współpraca, oparta na przeświadczeniu o konieczności wzajemnego dopełnienia. Jak bowiem można oczekiwać pozytywnych rezultatów integracji dzieci niepełnosprawnych z pełnosprawnymi w sytuacji, gdy osoby bezpośrednio odpowiedzialne za pomyślność przebiegu tego procesu nie potrafią (czy też nie chcą) odnaleźć wspólnej płaszczyzny porozumienia, nie dają sobie (a w konsekwencji również dzieciom) „szansy spotkania się we wspólnej przestrzeni i oferowania sobie wzajemnie pomocy, wsparcia, troski, zrozumienia, oddania i otwarcia, w procesach ustawicznego kształtowania się jednostkowego oraz wypełniania indywidualnych i zbiorowych zadań życiowych”¹⁵. Takie postępowanie przyczynia się do wypaczenia idei integracji – do tworzenia quasi-integracyjnych klas, w których nie daje się ani uczniom niepełnosprawnym, ani uczniom pełnosprawnym „szansy autentycznego współbycia, to znaczy bycia «z» i «wśród», oferując jedynie możliwość bycia «obok» – jakby «równolegle» w tym samym miejscu i czasie”¹⁶.



¹⁵ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, op. cit., s. 247.

¹⁶ M. Szczepka-Pustkowska, *Dorastanie do bycia z innością*, [w:] *Dorostłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*, K.D. Rzedziecka, A. Kobyłańska (red.), Kraków 2003, s. 332.