

Agnieszka Sakowicz-Boboryko

Edukacja integracyjna jako szansa dla wszystkich – założenia a rzeczywistość

Wprowadzenie

W Deklaracji z Salamanki hasło „Edukacja dla wszystkich” oznacza prawo każdego dziecka do wyboru oferty edukacyjnej zgodnej z jego indywidualnymi potrzebami i możliwościami rozwojowymi.

Obecnie wymienia się trzy formy realizacji obowiązku szkolnego przez jednostki o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Są to:

- szkoła specjalna,
- klasy specjalne, nauczanie indywidualne, nauczanie zindywidualizowane w szkole ogólnodostępnej,
- klasy i szkoły integracyjne.

Pierwsza forma ma charakter segregacyjny, druga to częściowa integracja, trzecia – w pełni integracyjna¹.

Wraz z upowszechnianiem idei integracji społecznej, zasad normalizacji i autonomizacji życia osób niepełnosprawnych wzrasta w społeczeństwie przekonanie o potrzebie kształcenia uczniów niepełnosprawnych w integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami. W założeniach prawidłowo zorganizowana i stymulowana integracja szkolna ma sprzyjać rozwojowi wszystkich osób biorących w niej udział. Integracja jest bowiem procesem dwustronnym, wyrażającym się nie tyle samym faktem włączenia, ile wzajemnym dostosowaniem dwóch grup w zakresie potrzeb, dążeń i celów tak, by możliwe było ich harmonijne funkcjonowanie, ukierunkowanie na zaspokojenie potrzeb wszystkich części zintegrowanej całości². Wspólne codzienne bytowanie stanowi dla

1 J. Pańczyk, *Wyrównywanie szans osób niepełnosprawnych w zakresie oświaty*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej” 1998, t. 9.

2 M. Chodkowska, *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkowicz (red.), Lublin 2004, s. 63.

uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych źródło rzetelnej wiedzy i doświadczeń społecznych sprzyjających normalizacji relacji między nimi. Dla dzieci niepełnosprawnych to szansa na wejście w normalne struktury życia społecznego, na ukształtowanie realistycznego wizerunku własnej osoby, dla uczniów pełnosprawnych to droga do zrozumienia, iż niepełnosprawność stanowi zaledwie jeden z elementów towarzyszących życiu ludzkiemu.

Dostęp do edukacji integracyjnej

Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat obserwujemy w naszym kraju wyraźny wzrost zainteresowania edukacją integracyjną. Fakt ten znajduje potwierdzenie w danych na temat dynamiki rozwoju placówek integracyjnych. Najbardziej intensywny rozwój kształcenia integracyjnego miał miejsce w latach 1993-1997, kiedy samorządy przejmowały przedszkola, szkoły i inne placówki oświatowe i wykazywały dużą troskę o ich prawidłowe funkcjonowanie. W dalszych latach liczba placówek integracyjnych sukcesywnie zwiększała się. W roku szkolnym 1996/1997 funkcjonowały 162 szkoły z oddziałami integracyjnymi, dwa lata później ich liczba była już dwukrotnie większa (324 szkoły). Z bazy danych, którą dysponuje Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej wynika, iż obecnie w naszym kraju liczba placówek prowadzących kształcenie integracyjne wynosi odpowiednio: 362 przedszkola, 739 szkół podstawowych, 366 gimnazjów, 95 szkół ponadgimnazjalnych.

Należy zauważyć, iż pomimo tendencji wzrostowej, nadal nie jest w pełni zaspokajane społeczne zapotrzebowanie na tę formę edukacji. Każdego roku liczba rodziców ubiegających się o przyjęcie dzieci niepełnosprawnych do placówek integracyjnych (przedszkolnych i szkolnych) jest 3-4-krotnie wyższa aniżeli liczba miejsc³.

Wraz z tempem rozwoju placówek integracyjnych drastycznie pogłębiają się nierówności w dziedzinie wyrównywania szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych w wymiarze terytorialnym. Jak dowodzi praktyka edukacyjna, znajdująca potwierdzenie w danych statystycznych⁴, placówki integracyjne są zlokalizowane głównie w miastach (przede wszystkim w dużych aglo-

3 A. Fidelus, *Problem integracji dziecka niepełnosprawnego pochodzącego z rodziny mieszkającej na wsi*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska (red.), Lublin 2003, s. 40.

4 M. Kummant, *Raport stanu placówek integracyjnych w Polsce w roku szkolnym 2004/2005*, Warszawa 2005.

meracjach miejskich). Różna jest też ich liczba w poszczególnych województwach, w zależności od zasobów kadrowych i możliwości finansowych lokalnych władz. Najwięcej jest w województwie mazowieckim i śląskim, najmniej w lubuskim, podkarpackim i świętokrzyskim. Na terenach wiejskich dzieci niepełnosprawne praktycznie pozbawione są możliwości korzystania z form edukacji integracyjnej celowo zorganizowanej. Z powodu braku alternatywnych ofert edukacyjnych w środowisku lokalnym, zwykle stają się uczestnikami integracji pozornej – uczęszczają do szkół ogólnodostępnych znajdujących się najbliżej ich miejsca zamieszkania. Zjawisko wzrostu liczby uczniów niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych można zaobserwować również w środowisku miejskim. Często przybiera postać integracji ukrytej, jest spowodowane z jednej strony ograniczonym dostępem do form integracji szkolnej celowo zorganizowanej, z drugiej – nasilającym się wśród rodziców przekonaniem, „że dzieci niepełnosprawne mogą i powinny uczyć się wspólnie ze sprawnymi”⁵. Praktyka edukacyjna dowodzi, iż wskutek licznych barier fizycznych i psychospołecznych funkcjonujących w klasach ogólnodostępnych, integracja pozorna (ukryta) „łatwo może przekształcić się w antyintegrację, wyrażającą się przedmiotowym traktowaniem niepełnosprawnego dziecka”⁶.

Poważnym utrudnieniem dla właściwej realizacji integracji dzieci z niepełnosprawnością jest istniejący w Polsce system orzecznictwa, gdzie tego typu dzieci kategoryzuje się ze względu na rodzaj niepełnosprawności i jej stopień. System ten pozostaje w ścisłym związku z przyjętymi rozwiązaniami w zakresie organizacji edukacji dzieciom z niepełnosprawnością (Zarządzenie MEN nr 29 z 4 października 1993 roku – „placówki dla dzieci z...”, „dla dzieci z...”, itd.)⁷. Rodzaj i stopień niepełnosprawności stanowi również istotne kryterium przy wydawaniu przez zespół specjalistów orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego.

W roku szkolnym 2004/2005 kształceniem integracyjnym objętych było ogółem 21 473 dzieci i młodzieży niepełnosprawnej⁸. Wśród nich zdecydowaną przewagę liczebną miały osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim (3 100 osób, co stanowi 14%), z niepełnosprawnością sprzę-

5 M. Chodkowska, *Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej*, [w:] *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, Z. Palak, Z. Bartkiewicz (red.), Lublin 2004, s. 69.

6 Ibidem, s. 70.

7 S. Przybylski, *Refleksje nad barierami występującymi przy wdrażaniu integracji osób niepełnosprawnych w Polsce na początku nowego tysiąclecia*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, op. cit. s. 23.

8 M. Kummant, *Raport stanu placówek integracyjnych...*, op. cit.

żoną (3 259 osób – 15%) oraz z niepełnosprawnością ruchową (2 217 osób – 10%). Obserwacja rzeczywistości edukacyjnej wskazuje również na wyraźną otwartość szkół ogólnodostępnych na przyjmowanie do grona uczniowskiego dzieci z lżejszym stopniem niepełnosprawności sensorycznej (przy czym ich liczba nie jest aż tak znacząca). Znikomy odsetek stanowią zaś dzieci niesłyszące (135 osób – 0,6%) i niewidome (54 osoby – 0,3%). Wśród wielu specjalistów nadal bowiem panuje przekonanie, iż dla tej grupy osób najwłaściwszą formą edukacji jest szkoła specjalna. Takie stanowisko prezentuje również część pedagogów specjalnych, wskazując na szkołę specjalną jako miejsce najbardziej dostosowane pod względem organizacyjnym i dydaktycznym do potrzeb i możliwości dzieci z poważnymi zaburzeniami rozwojowymi. Tego typu argumentacja jest bez wątpienia słuszna w przypadku pewnej grupy dzieci i młodzieży niepełnosprawnej, dla których szkoła specjalna stanowi jedyną dostępną dla nich (przynajmniej na pewnym etapie ich rozwoju) formę edukacji. Jednakże dla wielu z nich stanowi system segregacyjny, utrudniający im wrastanie w normalne struktury życia społecznego. Liczne badania wskazują na występowanie w przypadku tych osób trudności w adaptacji do życia w środowisku społecznym, znacznie osłabioną – w porównaniu do dzieci i młodzieży kształcących się w integracji – motywację do nawiązywania i utrzymywania kontaktów społecznych z osobami pełnosprawnymi.

Jak słusznie zauważa A. Olechowska⁹ dane na temat liczby dzieci niepełnosprawnych uczestniczących w edukacji integracyjnej nie uwzględniają jeszcze dwóch kategorii osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a mianowicie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją, dysgrafią, dysortografią, dyskalkulią, dyspraksją) oraz z zaburzeniami komunikacji językowej, które stanowią znaczny odsetek wśród osób w wieku szkolnym. Szacuje się, iż dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się stanowią około 20% populacji¹⁰. Taki sam lub zbliżony (17%) wskaźnik procentowy podawany jest w przypadku zaburzeń mowy¹¹.

9 A. Olechowska, *Edukacja dzieci o specjalnych potrzebach*, [w:] *Małe dziecko w Polsce, raport o sytuacji edukacji elementarnej*, T. Szendlak (red.), Warszawa 2006, s. 125.

10 U. Grodzka, T. Serafin, *Wczesna diagnoza i edukacja dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Osoby niepełnosprawne w środowisku lokalnym. Wyrównywanie szans*, B. Szczepankowska, J. Mikulski (red.), Warszawa 1999, s. 163.

11 *Ibidem*, s. 125.

Mentalne bariery w urzeczywistnianiu edukacji integracyjnej

Przyczyn nierówności w dostępie do edukacji integracyjnej w wymiarze terytorialnym (miasto – wieś) oraz ograniczeń, jakie występują w tym zakresie w licznych środowiskach miejskich należy upatrywać przede wszystkim w postawach społeczności lokalnych. To bowiem od wiedzy i zaangażowania władz samorządowych, władz oświatowych, nauczycieli, a także samych rodziców dzieci niepełnosprawnych zależy to czy i jakie działania na rzecz normalizacji życia tych dzieci, wyrównywania ich szans, w tym edukacyjnych są podejmowane w środowisku lokalnym. Kluczową staje się zatem kwestia dotycząca odpowiedzialności solidarnej, której istotę stanowi wspólnota wartości, celów, dążeń. U jej podstaw mieści się poczucie odpowiedzialności podmiotowej, z którą nierozzerwalnie łączy się świadomość własnego sprawstwa. Wystarczy wspomnieć, iż pierwsze szkoły integracyjne w naszym kraju powstały z inicjatywy rodziców dzieci niepełnosprawnych.

Dla urzeczywistnienia idei edukacji integracyjnej, obok zaangażowania rodziców, konieczny jest również odpowiedni klimat społeczny. Fakt lokalizacji placówek integracyjnych w środowisku miejskim pozostaje w ścisłym związku z infrastrukturą – większym dostępem do ośrodków służby zdrowia, poradni specjalistycznych, instytucji i służb społecznych, itp., z działalnością organizacji pozarządowych na rzecz integracji osób niepełnosprawnych w środowisku, mobilnością rodziców w zakresie tworzenia grup wsparcia, co w efekcie stwarza podwaliny dla zorganizowania środowiska rodziców do walki o respektowanie prawa ich niepełnosprawnych dzieci do godnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W środowisku wiejskim rodzice żyją zwykle w poczuciu osamotnienia, często nie zdając sobie sprawy z istnienia możliwości wyboru drogi edukacyjnej dla własnego dziecka, adekwatnej do jego potrzeb i możliwości rozwojowych, a tym bardziej z zasadności własnego udziału w kreowaniu jego rzeczywistości edukacyjnej. Są również rodzice, którzy nie godząc się na depersonalizację własnych dzieci, z determinacją poszukują sposobów na przezwycięzenie stereotypów panujących wśród społeczności lokalnej na temat osób niepełnosprawnych i ich miejsca w społeczeństwie. Jednakże w zderzeniu się z murem obojętności społecznej, bezduszności urzędniczej, biurokracją, brakiem wsparcia w najbliższym otoczeniu słabnie nadzieja tych rodziców na lepszą przyszłość ich dzieci, a w jej miejsce pojawia się bezsilność, żal i rozgoryczenie.

Wiele do życzenia pozostawia postawa władz samorządowych wobec spraw dotyczących normalizacji życia niepełnosprawnych mieszkańców. Oczywi-

stym wydaje się, że wszystkie podejmowane wysiłki na rzecz tej grupy ludzi i ich rodzin powinny znaleźć szerokie zaplecze i oparcie w ogólnie pojętej polityce społecznej. To przecież w gestii finansowej gmin pozostają grupy/ /klasy integracyjne, a także możliwości wspierania rozwoju tych osób w innej formie. Niestety, polityka społeczna i oświatowa małych gmin zazwyczaj nie uwzględnia specyficznych potrzeb dzieci niepełnosprawnych, nie są także podejmowane próby wyrównywania ich szans edukacyjnych¹². Często obserwowany brak przygotowania środowiska lokalnego (brak wiedzy, postawa wobec osób niepełnosprawnych oparta na stereotypach, lobbing innych grup społecznych, itp.) powoduje, że idea integracji nie może się w tych środowiskach urzeczywistnić¹³.

Wiele kontrowersji budzi również niejednoznaczne stanowisko nauczycieli w kwestii edukacji integracyjnej. Badania przeprowadzone przez A. Fidelusa w 1999 roku¹⁴ wskazały na występowanie wyraźnych różnic w postawie nauczycieli w wymiarze terytorialnym. Autorka podaje, iż na pytanie: czy jesteś za integracją? – aż 72% nauczycieli reprezentujących środowisko małej wsi, 68% nauczycieli z dużej wsi i 42% nauczycieli z miasta udzieliło negatywnej odpowiedzi. Za edukacją integracyjną było 12% nauczycieli z małej wsi, 15% – z dużej wsi oraz 46% – z miasta. Pozostali wybrali odpowiedź „nie mam zdania”.

Doniesienia empiryczne z ostatnich lat wskazują na ewaluację postaw nauczycieli w kierunku edukacji integracyjnej. Zwiększa się wśród nich grono zwolenników kształcenia integracyjnego, nadal jednak znaczny odsetek stanowi osoby przejawiające ambiwalentne, a nawet negatywne nastawienie wobec tej formy edukacyjnej. Taki stan rzeczy odnotowali m.in. M. Chodkowska i Z. Kazanowski¹⁵ podając, iż wśród nauczycieli objętych badaniami najwięcej było osób cechujących się przeciętnym nasileniem postawy globalnej (42,8%), a najmniej z nasileniem niskim (26,9%). Zdaniem autorów oznacza to, że co czwarty badany nauczyciel nie akceptuje takiej formy edukacyjnej, a spośród pozostałych większość przejawia wobec niej nastawienie ambiwalentne.

12 Z. Gajdzica, *Wyrównywanie szans dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym w świetle zmian społecznych i edukacyjnych*, [w:] *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), Lublin 2004, s. 133,134.

13 S. Przybylski, *Refleksje nad barierami występującymi przy wdrażaniu integracji osób niepełnosprawnych w Polsce na początku nowego tysiąclecia*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, op. cit., s. 20.

14 A. Fidelus, *Problem integracji dziecka niepełnosprawnego pochodzącego z rodziny mieszkającej na wsi*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, op. cit., s. 40.

15 M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty postaw nauczycieli wobec edukacji integracyjnej*, Lublin 2007.

Nieco bardziej optymistyczne dane w omawianej kwestii uzyskała M. Siniło¹⁶. Stwierdziła, iż aż 79,7% badanych nauczycieli prezentowało pozytywne nastawienie wobec edukacji integracyjnej. Stosunek pozostałych 20,3% badanych do tej formy kształcenia został określony jako obojętny. Autorka odnotowała również występowanie wyraźnych różnic w postawach nauczycieli w układzie środowiskowym (miasto – wieś) oraz ze względu na status klasy (klasa integracyjna – ogólnodostępna). Ambivalentną postawę prezentowała ponad połowa (55,5%) nauczycieli ze szkół wiejskich oraz zaledwie dwóch spośród 41 nauczycieli ze szkół miejskich. Aż 83,3% z nich to osoby pracujące w klasach ogólnodostępnych.

W świetle przytoczonych wyników z badań nasuwa się oczywiste pytanie: dlaczego wraz z pozytywnymi zmianami w nastawieniu nauczycieli do edukacji integracyjnej nie obserwujemy konstruktywnych zmian w rzeczywistości edukacyjnej uczniów niepełnosprawnych, zwłaszcza na terenach wiejskich?

Trudno pozbyć się wrażenia, iż deklaracje o pozytywnym stosunku do integracji są w wielu przypadkach wyłącznie częścią abstrakcją słowną, pewną formą asekuracji przed posądzeniem o brak kreatywności, otwartości na innowacje edukacyjne. Dla innych nauczycieli „bezpiecznym” wydaje się być przyjęcie postawy ambiwalentnej.

W dobie upowszechniania się tendencji w kierunku normalizacji i autonomizacji życia osób niepełnosprawnych trudno im otwarcie przyznać się do własnych słabości: wygodnictwa, przyzwyczajień, obaw przed innowacyjnością, które często dodatkowo potęguje fakt braku przygotowania do pracy z dziećmi niepełnosprawnymi oraz doświadczenia w tym zakresie. Większość nauczycieli pracujących w klasach ogólnodostępnych nie wie na czym polega diagnoza dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, nie potrafi poprawnie zdefiniować podstawowych terminów z pedagogiki specjalnej, nie mówiąc już o znajomości i doborze metod, form oraz środków kształcenia dzieci z niepełnosprawnością. Odczuwany przez nauczycieli brak kompetencji nie stanowi dla nich motywu do podjęcia dodatkowego wysiłku w kierunku doksztalcenia się z zakresu pedagogiki specjalnej, lecz wywołuje chęć przerzucenia odpowiedzialności na specjalistów. Jak twierdzi J. Pańczyk¹⁷ to właśnie w „wygodnej” postawie nauczycieli pracujących w szkołach ogólnodostępnych, którzy „starają się oczyścić” zespół klasowy z uczniów „odstających”

16 M. Siniło, *Uwarunkowania postaw nauczycieli szkół ogólnodostępnych wobec edukacji integracyjnej*, praca magisterska napisana pod kierunkiem A. Sakowicz-Boboryko, Białystok 2007.

17 J. Pańczyk, *Wokół pojęcia integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 4(138), s. 34.

ze względu na trudności w werbalnym komunikowaniu się bądź na „niższe możliwości intelektualne” należy doszukiwać się jednej z przyczyn, dla której duża liczba dzieci niepełnosprawnych uczy się w placówkach specjalnych.

W potocznym rozumieniu „postawę ambiwalentną” interpretuje się jako „jestem za a nawet przeciw”, co w moim przekonaniu w pełni odzwierciedla stosunek wielu „niezdecydowanych” nauczycieli. Irena Obuchowska¹⁸ mówiąc o nauczycielach i ich stosunku do integracji określa ten stan jako „wewnętrzny opór nauczycieli, jakkolwiek opór ten zazwyczaj bywa maskowany”.

Należy mieć nadzieję, że różnice pokoleniowe widoczne w postawach nauczycieli wobec edukacji integracyjnej¹⁹ znajdą odzwierciedlenie w konstruktywnych działaniach na rzecz urzeczywistnienia tej formy kształcenia. Bez zmiany nastawienia nauczycieli – osób, „które powinny oddziaływać na otaczające środowisko, na rodziców, na osoby odpowiadające za funkcjonowanie oświaty na danym terenie (...) nie można liczyć chociażby na szybki wzrost tych placówek na terenach wiejskich”²⁰.

Zakończenie

Jak mogłoby się wydawać, dostęp do edukacji integracyjnej to zagadnienie, które w dobie upowszechniania się idei integracji społecznej, normalizacji i autonomizacji życia osób niepełnosprawnych traci na swej aktualności. Rzeczywistość weryfikuje ten punkt widzenia. Owszem, są w Polsce regiony, w których edukacja integracyjna stała się faktem, ale są również obszary pod tym względem zaniedbane, gdzie wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych jest czystą fikcją. Rozbieżności pomiędzy zakresem postulowanych i formalnie głoszonych praw osób niepełnosprawnych a rzeczywistą ich realizacją i poszanowaniem²¹ są wyraźnie widoczne w licznych środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych²². Brak społecznego zaangażo-

18 Za: R. Ossowski, *Kształcenie specjalne i integracyjne. Materiały z konferencji – Kościelisko, 11-13 marca 1999*, Warszawa 1999, s. 27.

19 Zob.: M. Chodkowska, Z. Kazanowski, *Socjopedagogiczne konteksty...*, op. cit.; M. Siniło, *Uwarunkowania postaw nauczycieli...*, op. cit.

20 A. Fidelus, *Problem integracji dziecka niepełnosprawnego pochodzącego z rodziny mieszkającej na wsi*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, op. cit., s. 50.

21 M. Czerepaniak, *Autonomia czy izonomia? O prawach osób sprawnych inaczej*, [w:] *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, W. Dykcik (red.), Poznań 1996 s. 71.

22 Zob. A. Fidelus, *Problemy integracji dziecka niepełnosprawnego pochodzącego z rodziny mieszkającej na wsi*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych...*, op. cit.; W. Dykcik, *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Poznań 2005.

wania w podejmowaniu aktywnej polityki społecznej i edukacyjnej powoduje, iż wiele dzieci niepełnosprawnych nadal funkcjonuje na marginesie życia społecznego, doświadczając kolejnych barier fizycznych i psychospołecznych. Z perspektywy rozwoju tych osób minione lata to czas bezpowrotnie stracony, czas stagnacji i pogłębiania nierówności społecznych.

Doświadczenia integracyjne licznych gmin wskazują, że integrować się można jedynie ze zbiorowością osób, które same są zintegrowane, mają poczucie wspólnoty i są skłonne do działań na rzecz doskonalenia własnego ekosystemu społecznego²³. W środowisku wiejskim, gdzie nie są powoływane fundacje, pozarządowe organizacje, rolę lidera promującego humanistyczne idee integracyjne, podejmującego realne działania w kierunku ich urzeczywistnienia powinna pełnić szkoła. Nie chodzi tu jednak o bezrefleksyjne tworzenie klas integracyjnych, podyktowane np. względami ekonomicznymi czy marketingowymi szkoły, które przyczynia się do wypaczenia idei integracji, lecz o stworzenie warunków do współdziałania, o świadome kreowanie sytuacji sprzyjających kształtowaniu kompetencji społecznych uczniów. Istnieje również potrzeba szerszego włączenia się organizacji pozarządowych w inicjowanie i organizowanie akcji promujących integrację na terenach wiejskich, w upowszechnianie wśród rodziców dzieci niepełnosprawnych wiedzy na temat przysługujących im praw, w tym także w zakresie wyboru oferty edukacyjnej jak najbardziej odpowiadającej indywidualnym potrzebom i możliwościom rozwojowym ich dzieci. Oddolne inicjatywy społeczne powinny znaleźć zrozumienie i wsparcie ze strony władz samorządowych, które poprzez realizację polityki prointegracyjnej stwarzają podwaliny do zaistnienia nowej jakości relacji w środowisku lokalnym.

SUMMARY: *Integration education as an opportunity for everyone assumptions and reality*

In the face of almost twenty-year-integration experience in a new social and political as well as educational context seems to be justifiable to claim that in Poland integration education has become a fact. However, educational practice proves that it is not clear for all disabled children. Still there are environments where ideas of equal opportunities, integration, normalisation and autonomic life of disabled people are propaganda slogans which are not reflected in their social reality. The cause of this situation should be tracked in local societies in particular. Access to integration education in the context of selected social behaviour is the subject of consideration.

23 S. Kowalik, *Psychologia rehabilitacji*, Warszawa 2007, s. 253.