

MARZENNA ZAORSKA*

POGLĄDY NA TEMAT INTEGRACJI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI INTEGRACYJNEJ RÓŻNYCH UCZESTNIKÓW ŻYCIA SZKOLNEGO

Wprowadzenie

Problematyka integracji społecznej osób pełno- i niepełnosprawnych, w tym kształcenia i wychowania integracyjnego dzieci o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych od wielu dziesięcioleci wywołuje szerokie zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauki, w szczególności nauk społecznych i humanistycznych, w tym zasadniczo pedagogiki, pedagogiki specjalnej, wybranych subdyscyplin psychologii.

Na gruncie pedagogiki specjalnej, jak pisał Aleksander Hulek (1980), uznawany za prekursora koncepcji integracji osób pełno- i niepełnosprawnych w Polsce, nurt prointegracyjny na świecie pojawiał się już w latach 40./50. XX wieku. W naszym kraju w latach 70./80. XX wieku.

Zdaniem Aleksandry Maciarz (1996, s. 33) integracja społeczna osób niepełnosprawnych to idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania dla nich zajęć i rehabilitacji. Wyraża się on w dążeniu do stworzenia osobom z niepełnosprawnością możliwości uczestnictwa w normalnym życiu, dostępu do tych wszystkich instytucji i sytuacji społecznych, w których uczestniczą pełnosprawni oraz do kształtowania pozytywnych ustosunkowań i więzi psychospołecznych między osobami pełnosprawnymi i z niepełnosprawnością. Celem integracji społecznej jest niwelowanie tendencji segregacyjnych, społecznej i osobowej stygmatyzacji, nietolerancji, dyskryminacji osób nielokujących się

* Marzenna Zaorska (<https://orcid.org/0000-0003-4867-770X>); Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn; tel. +48 89 5246277; e-mail: marzenna.zaorska@uwm.edu.pl

w powszechnie ustalone standardy i normy w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i społecznym. Cytując za Hulkiem (1980, s. 493), można powiedzieć, że integracja społeczna „to umożliwienie osobom z niepełnosprawnością prowadzenia normalnego życia możliwie na tych samych warunkach jak pełnosprawnym członkom różnych grup społecznych”. Integracja społeczna bowiem zakłada udostępnienie osobie z niepełnosprawnością prawa do korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa (podstawowego, ogólnokształcącego, zawodowego, wyższego), zdobyczy kulturowych, form czynnego wypoczynku, z których korzystają osoby pełnosprawne.

Za Władysławem Dykcikiem (2001, s. 39) możemy mówić o następujących obszarach integracji społecznej (biorąc pod uwagę kontekst wsparcia społecznego adresowanego do osób z niepełnosprawnością, którego istotą jest zapewnienie rozwoju poprzez wpływy socjalizacyjno-wychowawcze):

- integracja rodzinna – to optymalny układ warunków socjalno-pedagogicznych sprzyjających integracji dziecka niepełnosprawnego w rodzinie;
- integracja sąsiedzko-rówieśnicza (w najbliższym środowisku życia) – oparta jest na tworzeniu gotowości do działań altruistycznych, solidarnościowych i harmonizujących życie społeczne w lokalnych mikrostrukturach;
- integracja instytucjonalno-lokalizacyjna – obejmuje oddziały, grupy (dla) dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wszystkich dostępnych formach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć ponadprogramowych i imprez ogólnoszkolnych; można tu wyróżnić integrację programową i psychologiczną;
- integracja socjalna – we wszystkich placówkach, świadczeniach, usługach i urządzeniach dla dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych, obejmująca poradnie, przedszkola, wycieczki, obozy, kolonie; jej realizacja wymaga zmiany nastawień i przepisów dotyczących możliwości wyboru wspólnego uczestnictwa i stabilizacji życiowej;
- integracja funkcjonalna – w różnych strukturach, formach i płaszczyznach aktywnego współuczestnictwa i współdziałania dzieci, także niepełnosprawnych (np. zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne i poszkolne);
- integracja społeczna – obejmująca różnorodne działania zmierzające do tworzenia i ochrony podmiotowego statusu osoby dorosłej, związane z przestrzeganiem praw osobistych, społecznych i politycznych oraz możliwością samorealizacji małżeńskiej, rodzinnej, mieszkaniowej, w zakresie zatrudnienia i kulturalnej aktywności w lokalnym środowisku życia osób niepełnosprawnych i społecznie niedostosowanych.

W ujęciu Hulka (1980) integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do ogólnodostępnych szkół i innych placówek oświatowych, umożliwiając im – w miarę możliwości – wzrastanie w grupie pełnosprawnych rówieśników. W przypadku zaś osób przebywających w zakładach opiekuńczych – to troska o zapewnienie

jak najczęstszych kontaktów z zewnętrznym środowiskiem społecznym (tamże, s. 492). Maciarz (1996, s. 33) podkreśla, że: „Integrując społecznie dzieci niepełnosprawne, stwarzamy im warunki, aby mogły one wychowywać się w swojej rodzinie, uczyć się w szkole powszechnej i wzrastać w normalnym środowisku wśród pełnosprawnych rówieśników”.

Znaczącym elementem działań na rzecz kreowania i urzeczywistniania integracji społecznej jest edukacja integracyjna, która została zainicjowana w Polsce wraz z uruchomieniem pierwszego przedszkola integracyjnego. Miało to miejsce w roku 1989, w Warszawie (Bogucka, 1996). Następne istotne działania dążące ku praktycznej egzemplifikacji edukacji integracyjnej posiadały charakter unormowań prawnych. Na mocy *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425) wdrożono reformę systemu oświaty oraz przygotowano i wprowadzono inne dokumenty wyznaczające cele oraz zadania placówek zajmujących się kształceniem dzieci i młodzieży. Sprecyzowano w nich kwestie włączenia uczniów z niepełnosprawnością do systemu szkolnictwa ogólnodostępnego w postaci szkół i klas integracyjnych. Na mocy *Zarządzenia 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.U. MEN 1993 Nr 9, poz. 36) oficjalnie sformalizowano kryteria uczęszczania uczniów z niepełnosprawnością do szkół i/lub klas integracyjnych.

W kolejnych latach pojawiały się akty prawa międzynarodowego, w których postulowano i promowano idee edukacji integracyjnej. W dokumencie *Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* z roku 1994 (s. 6) podkreślono, że: „Fundamentalną zasadą funkcjonowania szkoły integracyjnej jest przekonanie, że wszystkie dzieci w miarę możliwości powinny uczyć się razem, niezależnie od doświadczanych przez nie trudności czy różnic. Szkoły integracyjne muszą uznawać i odpowiadać na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów, przyjmując różne style i tempa uczenia się oraz gwarantując każdemu odpowiednie wykształcenie dzięki właściwym programom nauczania, przygotowaniom organizacyjnym, strategiom kształcenia, wykorzystaniu zasobów oraz współpracy z lokalnymi społecznościami. Continuum wsparcia i wysiłków powinno odpowiadać continuum specjalnych potrzeb spotykanych w każdej szkole”. W *Standardowych Zasadach Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ* (1994) zasada 6 dotyczyła problematyki edukacji. Podkreślała prawo uczniów z niepełnosprawnościami do równych szans w dostępie do każdego szczebla edukacji z wyższym włączeniem. Obecnie koncepcje integracyjne promuje *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* (2006, 2012).

Analizując czynniki, które mogą utrudniać realizację idei edukacji integracyjnej, Hulek (1980, s. 499–500) wymienia m.in. następujące: (1) nieprzygotowanie programów szkolnych do potrzeb dziecka; (2) niedostateczne zaopatrzenie

nie szkół ogólnodostępnych w pomoce naukowe i dydaktyczne; (3) trudności w wychodzeniu naprzeciw specyficznym problemom osób z niepełnosprawnością; (4) zbyt liczne klasy, w których dziecko niepełnosprawne po prostu się gubi; (5) duża rozpiętość wieku uczniów – dzieci niepełnosprawne są zazwyczaj starsze niż ich pełnosprawni rówieśnicy; (6) bardzo ograniczone kontakty społeczne dzieci z niepełnosprawnościami; (7) gorsze miejsce w klasie dzieci niepełnosprawnych, co powoduje u nich wzrost poczucia zagrożenia i braku bezpieczeństwa; (8) mniejsze oczekiwania i większa pobłażliwość nauczycieli, jeśli chodzi o wymagania szkolne; (9) izolacja od zwykłych sytuacji, przeżyć i doświadczeń pomimo pozorów, że powinno być inaczej; (10) brak kształtowania podstawowych nawyków tak istotnych w życiu osobistym i społecznym.

Aleksander Hulek (1980, s. 502), odwołując się do Lennarta Wessmana (1970), przedstawił sytuacje, które mogą ułatwić działania w zakresie edukacji integracyjnej:

- 1) im mniejsza jest liczba uczniów włączonych do zwykłej szkoły, tym lepsza i skuteczniejsza jest integracja;
- 2) im starsze są osoby niepełnosprawne, tym proces integracji postępuje wolniej;
- 3) różnice wieku sprzyjają integracji wtedy, gdy grupa integrowana jest młodszą;
- 4) większe różnice i odmienności między osobami integrowanymi a grupą, do której są integrowani, sprzyjają często wzajemnej współpracy;
- 5) integrację ułatwia właściwa informacja o dzieciach niepełnosprawnych i grupie, do której są włączone oraz o ich możliwościach i trudnościach;
- 6) im więcej dzieci niepełnosprawnych uczęszcza do klasy, tym mniej liczna powinna być klasa.

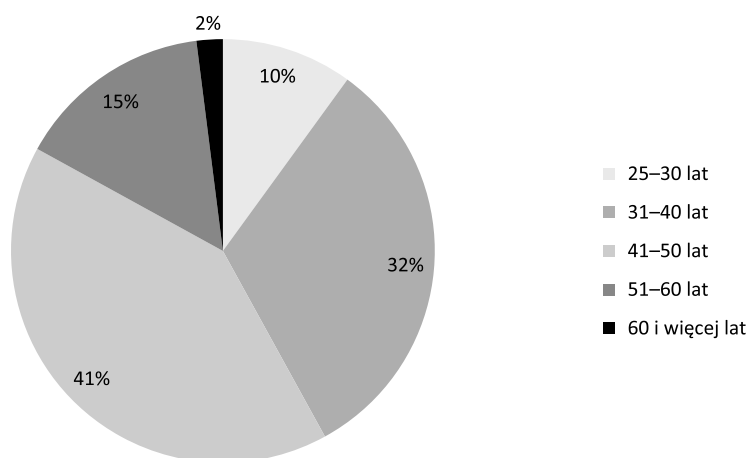
Dodał do przedstawionych uwarunkowań zagadnienie przygotowania nauczycieli w obszarze edukacji integracyjnej, przygotowania rodziców uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych do wspólnej edukacji ich dzieci oraz wyposażenia szkół w odpowiednie środki dydaktyczne i pomoce naukowe.

Na podstawie przedstawionych informacji pojawia się wniosek, że chociaż koncepcje edukacji integracyjnej w wymiarze teoretycznym posiadają prawie 80-letnią historię, a w wymiarze praktycznym 30-letnią, to problemy integracji nadal pozostają w wielu kwestiach niezmiennie, pomimo tego, że ich kontekst, wymiar, specyfika cechuje się wkomponowaniem w standardy aktualnej rzeczywistości cywilizacyjnej. Zrealizowane badania naukowe, refleksje teoretyczne w polu integracji społecznej i edukacji integracji osób pełno- i niepełnosprawnych wskazują jednak na dostrzegalną zmianę w obszarze postaw ogólnospołecznych, jak również rozwiązań instrumentalnych wobec integracji społecznej i edukacji integracyjnej (Bogucka, 1996; Chodkowska, 2013; Chrzanowska, 2018; Głodkowska, 2011; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska, 2014; Kosakowski, 2003; Kościelska, 1996; Maciarz, 1996; Osik-Chudowolska, Krause, 2004; Sadowska, 2006; Zaorska, 2000, 2016).

Badania własne – założenia, organizacja, badana populacja

W celu poznania opinii nauczycieli szkoły podstawowej ogólnodostępnej, uczniów klas VIII szkoły ogólnodostępnej i ich rodziców na temat integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej zostały zrealizowane pilotażowe badania naukowe, które ulokowano w paradygmacie normatywnym. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety. Ankieta była przygotowana na potrzeby badań. Zawierała 16 pytań, w tym 4 pytania otwarte, 8 półotwartych, 4 zamknięte oraz metryczkę. Osiem pytań dotyczyło kwestii integracji społecznej i tyle samo edukacji integracyjnej. Szczegółowe cele badań obejmowały poznanie opinii nauczycieli pracujących w szkole podstawowej ogólnodostępnej, uczniów klas VIII szkoły podstawowej i ich rodziców na temat deklarowanego stosunku, identyfikacji istoty, obecności barier, dominujących barier, argumentów przemawiających za lub przeciw integracji społecznej osób pełno- i niepełnosprawnych oraz edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych, jak również możliwych działań, aby istniejące bariery zneutralizować. Badania zrealizowano w okresie 10–20 września 2019 r. w jednej ze szkół podstawowych z miasta Olsztyna. Ankietowaniem objęto trzy grupy respondentów: 41 nauczycieli, 51 uczniów i 25 rodziców. Ankiety skierowano do 50 osób z każdej z grup, jednakże nie wszystkie zostały w sposób należyty wypełnione.

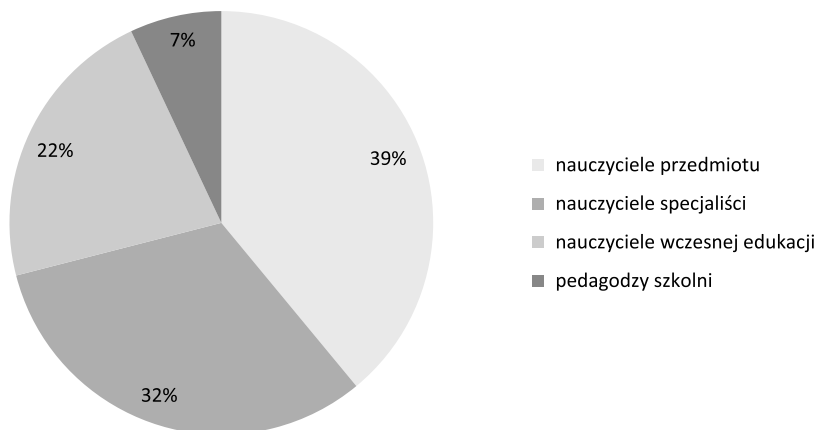
W grupie nauczycieli były wyłącznie kobiety. Dominowały (wykres 1) nauczycielki w wieku 41–50 lat (41%) oraz 31–40 lat (32%). W mniejszości były osoby w wieku 51–60 lat (15%), 25–30 lat (10%), 60 i więcej lat (2%).



Wykres 1. Podział badanych nauczycieli ze względu na wiek

Źródło: badania własne.

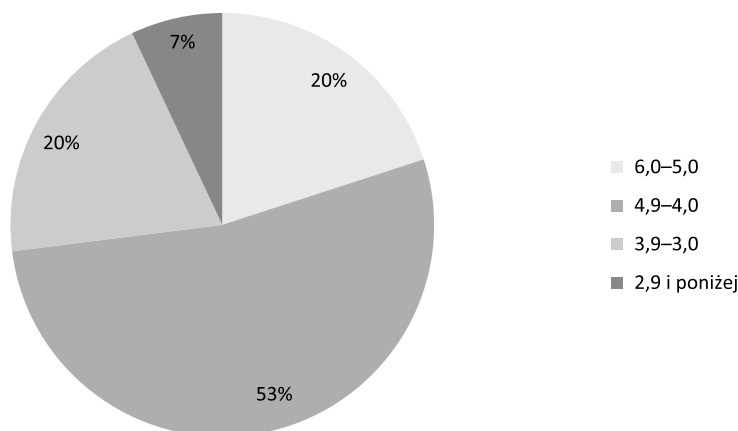
Kobiet ze stażem pracy w przedziale 26–30 lat było 22%, ze stażem do 10 lat – 19%. Większość (wykres 2) stanowiły nauczycielki przedmiotów (np. język polski, matematyka, biologia, religia) – 39% oraz pracujące na stanowisku nauczyciela specjalisty (oligofrenopedagoga) – 32%. Mniejszość zaś nauczycielki wczesnej edukacji – 22% i pedagodzy szkolni – 7%. Jedna nauczycielka posiadała własne dziecko ze schorzeniem przewlekłym.



Wykres 2. Podział badanych nauczycieli ze względu na zajmowane stanowisko

Źródło: badania własne.

W grupie ósmoklasistów było 23% 13-latków i 77% 14-latków, w tym 65% chłopców i 35% dziewcząt. Dominującą grupę stanowili uczniowie, których średnia ocen lokowała się w przedziale 4,90–4,00 (53%). Oceny w przedziale

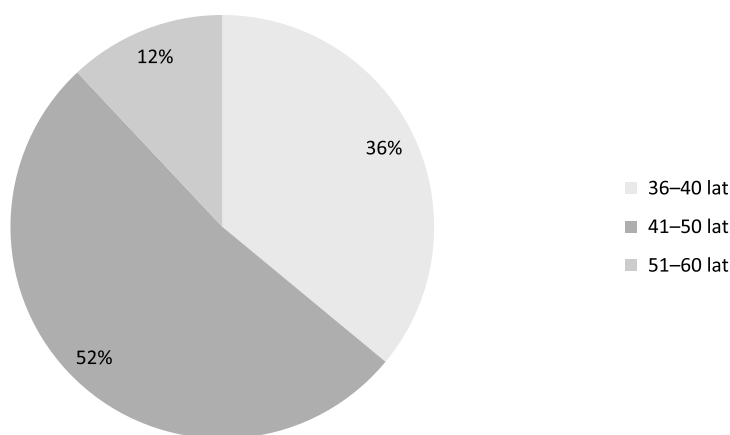


Wykres 3. Podział badanych uczniów z uwagi na średnią ocen

Źródło: badania własne.

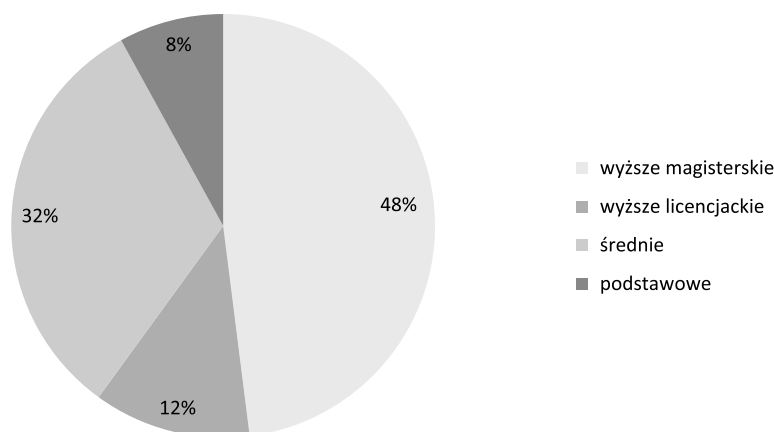
6,00–5,00 miało 20% uczniów, podobnie jak oceny w przedziale 3,90–3,00 (20%). Wśród badanych uczniów było 15% jedynaków, 55% posiadało brata lub siostrę, po 10% miało troje lub więcej niż czworo rodzeństwa. W rodzinie pełnej wychowuje się 75% uczniów, w rodzinie niepełnej 15%, zrekonstruowanej 8%, a w zastępczej 2%. Sześcioro uczniów (12%) posiada niepełnosprawne rodzeństwo z: niepełnosprawnością intelektualną (3 osoby), niepełnosprawnością wzrokową, ruchową, autyzmem (po 1 osobie).

W grupie rodziców dominowali mężczyźni – 60%. Większość (wykres 4) stanowiły osoby w wieku 41–50 lat – 52%; mniejszością były osoby w wieku do 40 lat – 36% oraz w przedziale 51–60 lat – 12%.



Wykres 4. Podział badanych rodziców ze względu na wiek

Źródło: badania własne.



Wykres 5. Podział badanych rodziców ze względu na wykształcenie

Źródło: badania własne.

Aż 48% respondentów posiadało wykształcenie wyższe magisterskie. Kolejno uplasowali się badani z wykształceniem średnim – 32%, wyższym licencjackim – 12% oraz podstawowym – 8%. Osoby aktywne zawodowo stanowiły 64%, niepracujące zaś 36%.

Wyniki badań

W grupie badanych nauczycieli uzyskano dość jednoznaczne dane na temat deklarowanego pozytywnego stosunku do integracji społecznej (90%) i edukacji integracyjnej (81%). Integracja społeczna zasadniczo kojarzona jest ze współistnieniem oraz współpracą osób pełno- i niepełnosprawnych w społeczeństwie (61%), ale też wspólnym spędzaniem czasu wolnego (13%), wspólną edukacją (10%), postawami zrozumienia, akceptacji, empatii, szacunku, traktowania wszystkich ludzi identycznie (10%). Na pytanie z prośbą o zdefiniowanie pojęcia integracja społeczna nie udzieliło odpowiedzi 27% badanych (11 osób). Pojęcie edukacji integracyjnej natomiast jest kojarzone w kategorii wspólnej nauki dzieci pełno- i niepełnosprawnych (88%), likwidowania barier mentalnych, wspólnych zabaw czy fikcji – po 4%. Na pytanie o definicję edukacji integracyjnej 34% badanych nie udzieliło odpowiedzi. Bariery związane z integracją społeczną dostrzegało 85% respondentów, a z edukacją integracyjną – 83%. W obszarze integracji społecznej dominowały bariery mentalne (51%) oraz organizacyjne (32%) i ekonomiczne (15%). W obszarze edukacji integracyjnej zaś: bariery organizacyjne (44%), mentalne (38%) i ekonomiczne (10%).

Wśród argumentów przemawiających za integracją społeczną wskazano: każdy człowiek ma prawo do szacunku i własnego życia (33%), każdy człowiek ma identyczne prawa (27%), każdy ma prawo do samorealizacji wedle własnych wyborów (26%), każda osoba powinna być traktowana identycznie (14%). Argumenty przemawiające za edukacją integracyjną: każde dziecko/uczeń ma identyczne prawa (30%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki z rówieśnikami w zwykłej placówce/szkole (30%), każde dziecko/uczeń powinno/powinien być traktowane/traktowany identycznie (26%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki w zwykłej placówce/szkole w miejscu zamieszkania (13%).

Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko integracji społecznej podano następujące: ze względu na niepełnosprawność osoby niepełnosprawne nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie identycznie jako osoby pełnosprawne (56%); osoby niepełnosprawne nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z osobami pełnosprawnymi (21%); osoby niepełnosprawne powinny, jako odrębna grupa społeczna, być wyłączone ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (10%); państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla osób niepełnosprawnych ze względu na ich niepełnosprawność (8%); inne (5% – osoby niepełnosprawne dokonują autostygmatyzacji, osoby niepełnosprawne posia-

dają specyficzne trudności w niektórych aspektach życia). Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko edukacji integracyjnej znalazły się: dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z dziećmi/uczniami pełnosprawnymi (35%); dzieci/uczniowie niepełnosprawni powinni/powinni, jako odrębna grupa dzieci/uczniów, być wyłączone/wyłączeni ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (specjalne programy, specjalne pomoce, specjaliści nauczyciele, odpowiednie budynki, odpowiednie pomieszczenia klasowe, odpowiednie wyposażenie) – 27%; ze względu na niepełnosprawność dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie funkcjonować w zwykłych placówkach/szkołach identycznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy (27%); państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla dzieci/uczniów niepełnosprawnych ze względu na ich niepełnosprawność (do kształcenia w placówkach/szkolnictwie specjalnych/specjalnym) – 7%; inne (4% – istnieją problemy organizacyjne – dużo uczniów w klasie, aktualnie placówki ogólnodostępne nie są przystosowane do potrzeb dzieci niepełnosprawnych).

Badani wskazywali propozycje działań służące bardziej efektywnej integracji społecznej, podkreślając, że należy: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące integrację społeczną osób pełno- i niepełnosprawnych (34%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu integracji społecznej osób pełno- i niepełnosprawnych (34%); wprowadzić odpowiednie regulacje prawne (21%); wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (10%); inne (1% – zorganizować odpowiednią pomoc rodzinie); brak odpowiedzi – 2 osoby (5%). Wskazywali także propozycje bardziej efektywnej edukacji integracyjnej, na drodze do której trzeba: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych (38%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych (30%); wprowadzić odpowiednie regulacje prawne, np. w prawie oświatowym (22%); wprowadzić w sposób przymuszony wyłącznie edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (7%); inne (zajęcia z psychologiem, pedagogiem, zmniejszenie liczebności klas, dostosowanie budynków do uczniów z niepełnosprawnością); brak odpowiedzi – 5 osób (12%).

Udzielenie odpowiedzi na pytanie o osobisty stosunek do integracji społecznej i edukacji integracyjnej nie było obowiązkowe. Stąd na to pytanie 28 osób nie udzieliło odpowiedzi (68%). Wśród nich byli wszyscy nauczyciele specjaliści (oligofrenopedagodzy) oraz nauczyciele przedmiotowi. Generalnie nauczyciele specjaliści udzielali zdawkowych, ogólnikowych, formalnych odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Osoby, które zdecydowa-

ły się na odpowiedź, wskazały m.in.: „wszyscy ludzie są tacy sami i powinny być identycznie traktowani”; „jestem za integracją”, „możemy się od siebie wzajemnie uczyć”; „jestem za częściową integracją – uczniowie upośledzeni powinni przebywać w szkołach specjalnych”; „dzieci niepełnosprawne wśród dzieci pełnosprawnych czują się gorsze”; „każdy ma prawo do życia wedle własnych wyborów”. Na pytanie (nieobowiązkowe) o wskazanie osobistego stosunku do edukacji integracyjnej nie udzieliło odpowiedzi 29 badanych (75%), wśród nich wszyscy nauczyciele specjaliści. Natomiast ci, którzy podali odpowiedź sygnalizowali następujące argumenty: „jestem za, jestem za integracją osób z niepełnosprawnością fizyczną, ale przeciwko z niepełnosprawnością umysłową”; „dzięki edukacji integracyjnej nastąpi zmiana nastawień do osób niepełnosprawnych”; „dzięki edukacji integracyjnej uczymy się tolerancji i dobra”.

W grupie badanych uczniów, podobnie jak wśród nauczycieli, również uzyskano dość jednoznaczne dane na temat deklarowanego pozytywnego stosunku do integracji społecznej – 60% (8 uczniów – 16% zadeklarowało nastawienia negatywne, 12–24% nie potrafiło zdefiniować swoich nastawień w niniejszej kwestii) i edukacji integracyjnej – 62% (7 uczniów – 14% zadeklarowało nastawienia negatywne, 10–20% nie potrafiło określić swoich nastawień w tym zakresie). Integracja społeczna kojarzona jest ze współistnieniem oraz współpracą osób pełno- i niepełnosprawnych w społeczeństwie (38%); likwidacją barier mentalnych (35%); wspólnym spędzaniem czasu, wspólnymi zajęciami (13%); wspólną edukacją (10%); postawami zrozumienia, akceptacji, empatii, szacunku, traktowaniem na równi wszystkich ludzi (10%); wyrównywaniem szans osób niepełnosprawnych (3%). Na pytanie z prośbą o zdefiniowanie pojęcia integracja społeczna nie udzieliło odpowiedzi 51% badanych (26 osób). Pojęcie edukacji integracyjnej jest kojarzone ze wspólną nauką dzieci pełno- i niepełnosprawnych (75%), likwidacją barier mentalnych i organizacyjnych (17%), wspólnymi zabawami (4%), fikcją (4%). Dwudziestu dziewięciu badanych (57%) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o definicję edukacji integracyjnej. Tylko 20% badanych uczniów (10 osób) dostrzegало bariery związane z integracją społeczną oraz edukacją integracyjną (17% nie dostrzegало barier, 63% nigdy nie zastanawiało się nad danym zagadnieniem).

W obszarze integracji społecznej dominowały bariery mentalne (62%) oraz organizacyjne (30%). Bariery ekonomiczne stanowiły 5% odpowiedzi, a inne (postawy wobec osób niepełnosprawnych) – 1%. W obszarze edukacji integracyjnej odpowiedzi były następujące: bariery mentalne (39%), organizacyjne (33%), historyczno-kulturowe (17%), ekonomiczne (10%). Dwudziestu uczniów (39%) nie zastanawiało się nad tym zagadnieniem. Wśród postulatów przemawiających za integracją społeczną wskazano: każdy człowiek ma prawo do szacunku i własnego życia (28%), każda osoba powinna być traktowana identycznie (25%), każdy człowiek ma identyczne prawa (24%), każdy ma prawo do samorealizacji wedle własnych wyborów (22%), inne (1% – osoba niepełnosprawna róż-

ni się fizycznie od pełnosprawnych). Dziewięciu uczniów (18% ogółu) nigdy nie zadawało sobie analizowanego pytania. Wśród argumentów przemawiających za edukacją integracyjną w odpowiedziach respondentów pojawiły się następujące: każde dziecko/uczeń powinno/powinien być traktowane/traktowany identycznie (27%); każde dziecko/uczeń ma identyczne prawa (27%); każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki z rówieśnikami w zwykłej placówce/szkole (27%); każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki w zwykłej placówce/szkole w miejscu zamieszkania (19%). Nigdy nie zadawało sobie omawianego pytania 13 uczniów (25% ogółu).

Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko integracji społecznej podano następujące: ze względu na niepełnosprawność osoby niepełnosprawne nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie identycznie jako osoby pełnosprawne (35%); osoby niepełnosprawne nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z osobami pełnosprawnymi (28%); osoby niepełnosprawne powinny, jako odrębna grupa społeczna, być wyłączone ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (19%); państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla osób niepełnosprawnych ze względu na ich niepełnosprawność (16%); inne (2% – osoby pełnosprawne potrafią być okrutne wobec niepełnosprawnych). Nie stawiało sobie analizowanego pytania 20 uczniów (41% ogółu uczniów). Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko edukacji integracyjnej znalazły się następujące: ze względu na niepełnosprawność dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie funkcjonować w zwykłych placówkach/szkołach identycznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy – 34% odpowiedzi; dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z dziećmi/uczniami pełnosprawnymi – 33%; dzieci/uczniowie niepełnosprawni powinny/powinni, jako odrębna grupa dzieci/uczniów, być wyłączone/wyłączeni ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (specjalne programy, specjalne pomoce, specjaliści nauczyciele, odpowiednie budynki, odpowiednie pomieszczenia klasowe, odpowiednie wyposażenie) – 29%; państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla dzieci/uczniów niepełnosprawnych ze względu na ich niepełnosprawność (do kształcenia w placówkach/szkolnictwie specjalnych/specjalnym) – 4%. Nigdy nie zadawało sobie dyskutowanego pytania 22 uczniów (43%).

Badani uczniowie wskazywali także propozycje działań służących bardziej efektywnej integracji społecznej: wprowadzić odpowiednie regulacje prawne (33%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu integracji społecznej osób pełno- i niepełnosprawnych (28%); wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (22%); przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące integrację społeczną osób pełno- i niepełnosprawnych (17%). Nigdy nie zadawało sobie tego pytania

20 uczniów (39%). Także na temat bardziej efektywnej edukacji integracyjnej: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych (27%); wprowadzić odpowiednie regulacje prawne, np. w prawie oświatowym (25%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych (25%); wprowadzić w sposób przymuszony wyłącznie edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (23%). Nigdy nie zadawało sobie takiego pytania 23 badanych uczniów (43%).

Podobnie jak w grupie nauczycieli, również w grupie uczniów udzielenie odpowiedzi na pytanie o osobisty stosunek do integracji społecznej i edukacji integracyjnej nie było obowiązkowe. Na to pytanie aż 42 uczniów (82%) nie udzieliło odpowiedzi (68%). Uczniowie, którzy zdecydowali się na odpowiedź wskazali: „wszyscy ludzie są tacy sami i powinny być identycznie traktowani”; „jestem za integracją, każdy ma prawo do własnego życia”; „można się od siebie wzajemnie uczyć”; „jestem za częściową integracją”. Na pytanie (nieobowiązkowe) o podanie osobistego stosunku do edukacji integracyjnej nie udzieliło odpowiedzi 49 badanych (96%). Ci, którzy zdecydowali się wskazać odpowiedź sygnalizowali m.in. następujące argumenty: „jestem za integracją osób z niepełnosprawnością fizyczną, ale przeciwko osobom z niepełnosprawnością umysłową”.

W grupie badanych rodziców pozytywne nastawienie wobec integracji społecznej zadeklarowało 19 osób (76%), 6 (24%) nie miało zdania w danej kwestii. Wobec edukacji integracyjnej dodatnie nastawienia wskazało 17 rodziców (68%), 8 (32%) nie zdecydowało się określić tych nastawień. Integracja społeczna przez badanych rodziców kojarzona jest ze współistnieniem osób pełno- i niepełnosprawnych w społeczeństwie, współpracą między danymi środowiskami (53%); wspólnym spędzaniem czasu, wspólnymi zajęciami (20%); z wyrównywaniem szans (7%); postawami zrozumienia, akceptacji, empatii, szacunku, traktowania na równi wszystkich ludzi (7%). Na to pytanie nie udzieliło odpowiedzi 10 rodziców (40%). Edukacja integracyjna kojarzy się respondentom z: wspólną nauką dzieci pełno- i niepełnosprawnych (82%) i wspólną zabawą (8%). Brak odpowiedzi odnotowano w grupie 14 osób (56% ogółu badanych z grupy rodziców).

Tylko 40% badanych rodziców (10 osób) dostrzeżało bariery związane z integracją społeczną (12% – 3 osoby nie dostrzeżały barier, 48% – 12 osób nie zastanawiało się nad tą kwestią) oraz edukacją integracyjną – 44% (11 rodziców), nie dostrzeżało barier 20% (5 osób), a 9 (36%) nigdy nie zastanawiało się nad omawianą kwestią. W wymiarze integracji społecznej badani rodzice wskazali na następujące bariery: mentalne (52%), organizacyjne (33%), ekonomiczne (15%); 8 osób (32%) nie zastanawiało się nad sygnalizowaną kwestią. W wymiarze edukacji integracyjnej natomiast dostrzegano: bariery mentalne (56%), organizacyjne (33%), ekonomiczne (11%). Osiem osób (32% ogółu badanych z tej grupy) nigdy nie stawiało sobie takiego pytania.

Wśród postulatów przemawiających za integracją społeczną badani rodzice wskazali następujące argumenty: każdy człowiek ma prawo do szacunku i własnego życia (38%); każda osoba powinna być traktowana identycznie (26%); brak odpowiedzi – 4 osoby (6% ogółu badanych z tej grupy). Za edukacją integracyjną przemawiały następujące argumenty respondentów: każde dziecko/uczeń powinno/powinien być traktowane/traktowany identycznie (32%); każde dziecko/uczeń ma identyczne prawa (24%); każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki z rówieśnikami w zwykłej placówce/szkole (22%); każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki w zwykłej placówce/szkole w miejscu zamieszkania (22%); brak danych od 4 osób (16%). Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko integracji społecznej rodzice podali następujące: osoby niepełnosprawne nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z osobami pełnosprawnymi (61%); ze względu na niepełnosprawność osoby niepełnosprawne nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie identycznie jako osoby pełnosprawne (23%); państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla osób niepełnosprawnych ze względu na ich niepełnosprawność (8%); inne (brak empatii wobec osób niepełnosprawnych) – 8%. Piętnaście osób (60%) nie chciało wypowiedzieć się w omawianej kwestii.

Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko edukacji integracyjnej znalazły się następujące: ze względu na niepełnosprawność dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie funkcjonować w zwykłych placówkach/szkołach identycznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy (53%); dzieci/uczniowie niepełnosprawni nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z dziećmi/uczniami pełnosprawnymi (27%); dzieci/uczniowie niepełnosprawni powinny/powinni, jako odrębna dzieci/uczniów, być wyłączone/wyłączeni ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (specjalne programy, specjalne pomoce, specjali nauczyciele, odpowiednie budynki, odpowiednie pomieszczenia klasowe, odpowiednie wyposażenie) – 13%, inne (7% – osoby z niepełnosprawnością umysłową).

Badani rodzice podawali też propozycje działań służących bardziej efektywnej integracji społecznej, takie jak: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące integrację społeczną osób pełno- i niepełnosprawnych (37%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu integracji społecznej osób pełno- i niepełnosprawnych (32%); wprowadzić odpowiednie regulacje prawne (16%); wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (15%); brak zdania ze strony 7 (28%) rodziców. Również na temat bardziej efektywnej edukacji integracyjnej: wprowadzić odpowiednie regulacje prawne, np. w prawie oświatowym (36%); przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu edukacji integracyjnej dzieci/uczniów

pełno- i niepełnosprawnych (32%); przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych (26%); wprowadzić w sposób przymuszony wyłącznie edukację integracyjną dzieci/uczniów pełno- i niepełnosprawnych na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego (6%); 7 rodziców (28%) nie podzieliło się swoją opinią co do diskutowanego zagadnienia.

Pytania o osobisty stosunek do integracji społecznej i edukacji integracyjnej nie były obowiązkowe do wypełnienia. Skorzystało z tej opcji 17 rodziców (68%), którzy nie udzielili na nie odpowiedzi. Ci rodzice, którzy podali odpowiedź wskazywali na to, że: „wszyscy ludzie są tacy sami i powinni być identycznie traktowani”, „jestem za integracją”, „jestem za częściową integracją”. Na pytanie o osobisty stosunek do edukacji integracyjnej nie udzieliło odpowiedzi 23 badanych rodziców (92%). Dwie osoby (8%) wskazały jedynie, że są za edukacją integracyjną.

Podsumowanie uzyskanych wyników badawczych

Generalizując uzyskane wyniki badania, zagadnienia percepcji i recepcji istoty integracji społecznej i edukacji integracyjnej w grupie nauczycieli, uczniów szkoły podstawowej ogólnodostępnej i rodziców uczniów, można wyłonić określone wnioski:

1. Deklarowany przez badanych stosunek do integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej, zasadniczo pozytywny, posiada znamiona pozorowanej wręcz akceptacji, sformalizowanej, „politycznie poprawnej”, bez dostrzegalnych cech internalizacji. Świadczy o tym znaczny odsetek badanych, którzy nie zdecydowali się na ujawnienie osobistych nastawień pod adresem ani integracji społecznej, ani edukacji integracyjnej. W sygnalizowanej grupie znaleźli się m.in. nauczyciele przedmiotowi oraz nauczyciele specjaliści. Taki stan rzeczy w przypadku nauczycieli przedmiotowych można wyjaśnić brakiem omawianej tematyki w standardach kształcenia na studiach wyższych, ale też brakiem zainteresowania doksztalceniem czy samokształceniem z tego zakresu. W przypadku nauczycieli specjalistów pojawia się nieco odmienna tendencja. Chodzi tu bowiem o grupę nauczycieli, którzy pozyskali dodatkowe kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, zasadniczo oligofrenopedagogiki, np. w czasie przechodzenia przez poszczególne stopnie awansu zawodowego, jednak ich nie wykorzystywali do momentu pojawiania się w szkole uczniów z niepełnosprawnościami. Były to „martwe, papierowe” kwalifikacje. Kiedy zaś tacy uczniowie w szkole zaistnieli z różnych względów, w tym być może związanych z utrzymaniem pracy, kwalifikacje specjalistyczne stały się im sytuacyjnie przydatne.
2. Ponieważ aktualnie w szkolnictwie ogólnodostępnym, w tym integracyjnym, większość nauczycieli specjalistów to przede wszystkim oligo-

frenopedagodzy, pojawia się określone zagrożenie dla realizacji działań dotyczących wspierania uczniów z innymi niepełnosprawnościami oraz specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zagrożenie to wynika ze specyfiki przygotowania oligofrenopedagogów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną, szczególnie na uczelniach nie uniwersyteckich (gdzie dba się o szersze podejście do zagadnienia niepełnosprawności), i polega na możliwości przeniesienia mentalności tego typu specjalisty oraz specyfiki jego przygotowania profesjonalnego na zakres, sposób, formę, jakość wspierania uczniów z innymi niepełnosprawnościami, z którymi pracuje dany nauczyciel (np. uczniów z niepełnosprawnością wzrokową, słuchową czy ruchową).

3. Uzyskane dane potwierdzają brak styczności badanych oraz brak ich wiedzy na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej. Wiedza cechuje się ogólnikowością, domniemywaniem, domyślaniem się na czym polega istota badanych zjawisk oraz jakie są komponenty działaniowe służące wdrażaniu do praktyki życia społecznego. Skutkiem tego jest brak propozycji mogących determinować zakres, skalę i jakość wprowadzania postulatów głoszonych przez koncepcje integracji społecznej i edukacji integracyjnej.
4. Badani z jednej strony dostrzegają równość praw osób pełno- i niepełnosprawnych, nawet opowiadają się za równością, z drugiej strony artykułują tezy o potrzebie ich ograniczania wobec wybranych grup osób z niepełnosprawnością. Przede wszystkim dotyczy to osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz osób z wyraźnie zarysowanymi trudnościami w funkcjonowaniu fizycznym i/lub psychicznym i/lub społecznym.
5. Mając świadomość znaczenia barier mentalnych jako tych, które w dominujący sposób utrudniają wprowadzanie koncepcji integracji społecznej i edukacji integracyjnej, badani przenoszą odpowiedzialność za ich neutralizację na inne podmioty: państwo, decydentów, uwarunkowania ekonomiczne. Dostrzegają przy tym rolę edukowania społeczeństwa na dany temat.

Zakończenie

Działania dotyczące integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej w naszym kraju realizowane są od dziesięcioleci i mimo upływu lat nadal wiele problemów nie tylko nie zostało wyeliminowanych, lecz także wykazuje tendencję do utrzymywania się w identycznej lub zbliżonej skali i postaci. Zasadniczo, kiedy osoby związane z oświatą (nauczyciele, uczniowie, rodzice uczniów) wypowiadają się na temat barier utrudniających wdrażanie danych koncepcji padają argumenty znane w chwili inicjacji postulatów prointegracyjnych. Dlatego przed środowiskami promującymi integrację społeczną i edukację integracyjną kształtuje się zadanie, które nie zostało dotychczas zrealizowane. Odnosi się ono do takiej edukacji społeczeństwa, która pokazuje cywilizacyjną rangę in-

tegowania ludzi bez względu na spełnianie lub niepełne spełnianie ustalonych standardów funkcjonowania fizycznego, psychicznego i społecznego. Integracja bowiem zaistnieje tylko wówczas, kiedy wykreuje się dla niej powszechna akceptacja wszystkich grup społecznych oraz wszystkich członków do składu osobowego tych grup społecznych należących.

Bibliografia

- Bogucka, J. (1996). Nauczanie integracyjne w Polsce. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 52–58). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN. Warszawa.
- Chodkowska, M. (2013). Zmiana społeczna jako kategoria analizy postaw społecznych wobec problemów niepełnosprawności. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Pedagogia-Psychologia, XXV*, t. 1–2, 15–31.
- Dykcik, W. (2001). Wielokontekstowość, interdyscyplinarność i integracyjność teorii i praktyki. W: W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna* (s. 36–39). Poznań: WN UAM.
- Chrzanowska, I. (2018). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Głódkowska, J. (2011). *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Hulek, A. (1980). Integracyjny system kształcenia i wychowania. W: A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna* (s. 492–506). Warszawa: PWN.
- Janiszewska-Nieścioruk, Z., Zaorska, M. (2014). Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 4, 9–28. <https://doi.org/10.14746/ikps.2014.4.01>.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych. Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 roku.
- Kosakowski, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Krause, A. (2004). *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Maciarz, A. (1996). Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych. W: J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia* (s. 30–34). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Program Dostępność Plus. <https://www.funduszeuropejskie.gov.pl/strony/o-funduszach/fundusze-europejskie-bez-barrier/dostepnosc-plus/>, dostęp: 21.08.2019.
- Sadowska, S. (2006). *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych. (1994). Nowy Jork: ONZ.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. Dz.U. 1991 Nr 95, poz. 425.
- Wessman, L. (1970). *Normalization and integration*. Stockholm: National Swedish Board of Education.
- Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych. (1994). Salamanka: UNESCO.
- Zaorska, M. (2000). Kształcenie integracyjne osób z zaburzeniami sprzężonymi. W: C. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych* (s. 69–72). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

- Zaorska, M. (2016). Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej – dyskurs definicyjno-koncepcyjny. *Wychowanie na co Dzień, 1*, 18–22.
- 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.U. MEN z dnia 15 listopada 1993 r. Nr 9, poz. 36.

POGLĄDY NA TEMAT INTEGRACJI SPOŁECZNEJ I EDUKACJI INTEGRACYJNEJ RÓŻNYCH UCZESTNIKÓW ŻYCIA SZKOLNEGO

Abstrakt

Idea integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej stanowi wielkie wyzwanie nie tylko dla systemu polskiej oświaty, lecz także dla analiz teoretycznych oraz systemowych rozwiązań praktycznych ukierunkowanych na rzecz budowania społeczeństwa zintegrowanego. W stosunku do osób z niepełnosprawnościami jest nie tylko egzemplifikacją zapisów zawartych w *Konwencji o prawach osób niepełnosprawnych ONZ* (2006). Dotyczy również zmiany społecznej wizji dostępności tych osób do struktur istniejących we współczesnym, otwierającym się na niepełnosprawność, cywilizowanym społeczeństwie. Jednakże, jak dowodzą wyniki badań relacjonowanych w treści artykułu, nadal pozostaje sporo do zrobienia na drodze wdrażania postulatów kreowanych przez idee integrowania ludzi bez względu na ich różność, inność, odmienną fizyczną, psychiczną, społeczną.

Słowa kluczowe: edukacja, integracja, integracja społeczna, edukacja integracyjna, uczeń z niepełnosprawnością, szkolnictwo ogólnodostępne

VIEWS ON THE SUBJECT OF SOCIAL INTEGRATION AND INTEGRATION EDUCATION OF VARIOUS PARTICIPANTS OF SCHOOL LIFE

Abstract

The idea of social integration and integration education is a great challenge not only for the Polish education system, but also for theoretical analyzes and systemic practical solutions aimed at building an integrated society. In relation to people with disabilities is not only an exemplification of the provisions contained in the “Convention on the Rights of Persons with Disabilities” (UN, 2006). It also concerns the change in the social vision of the accessibility of these people to structures existing in contemporary, disability-opening civilized society. However, as demonstrated by the results of research reported in the article, there is still a lot to be done by implementing the postulates created by the ideas of integrating people regardless of their diversity, otherness, physical, mental, and social difference.

Keywords: education, integration, social integration, integration education, student with disabilities, public education