

Marzanna Zaorska

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Integracja społeczna i edukacja integracyjna w opinii nauczycieli oraz rodziców uczniów klas ósmych ogólnodostępnej szkoły podstawowej

Realizacji idei integracji społecznej i edukacji integracyjnej jest wielkim wyzwaniem nie tylko dla polskiego systemu edukacji, ale także dla analiz teoretycznych, badań naukowych i konkretnych rozwiązań praktycznych. Celem jest ukształtowanie zintegrowanego społeczeństwa, tj. społeczeństwa, w którym każdy człowiek będzie mógł funkcjonować zgodnie ze swoimi możliwościami i własnymi wyborami. Jednak, w celu zbudowania zintegrowanego społeczeństwa, jak pokazują wyniki badań przedstawionych w treści danego artykułu, potrzebne są konkretne i ukierunkowane działania na rzecz kształtowania pozytywnych postaw wobec założeń i postulatów promowanych przez koncepcję integracji społecznej i edukacji integracyjnej oraz przekonanie, że są one słuszne i potrzebne wszystkim członkom społeczeństwa, nie tylko tym, którzy nie spełniają przyjętych standardów funkcjonowania psychofizycznego i psychospołecznego, ale także tym, którzy spełniają te standardy na poziomie średnim lub nawet znacznie powyżej powszechnie przyjętej średniej.

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

Social integration and integration education in the opinion of teachers and parents of eighth grade students of a public elementary school

The idea of social integration and integration education is a great challenge not only for the Polish education system, but also for theoretical analyzes, scientific research and specific practical solutions. The goal is to shape an integrated society, i.e. a society in which every human being will be able to function in accordance with their capabilities and their own choices. However, in order to build an integrated society, as shown by the results of the study reported in the content of this article, specific targeted actions are needed to shape positive attitudes towards the assumptions and postulates promoted by the concept of social integration and integration education, and the belief that these are just and needed by all members society, not only to those who do not meet the accepted standards of psychophysical and psychosocial functioning, but also to those who meet these standards on an average or even above average scale.

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

Wprowadzenie

Problematyka integracji (społecznej, edukacyjnej) osób (dzieci, młodzieży, osób dorosłych) pełno- i niepełnosprawnych od lat 70./80. XX wieku w Polsce, a od lat 50. na świecie, wywołuje szerokie zainteresowanie przedstawicieli różnych dziedzin i dyscyplin nauki, w szczególności nauk społecznych i humanistycznych, w tym przede wszystkim pedagogiki, pedagogiki specjalnej, wybranych subdyscyplin psychologii (np. psychologii rehabilitacji). Na gruncie polskim zagadnienia związane z integracją społeczną i edukacyjną rozpowszechniał oraz rozwijał Aleksander Hulek (1980), uznawany za prekursora koncepcji integracji osób pełno- i niepełnosprawnych w naszym kraju.

Cytując za A. Hulkiem można powiedzieć, że integracja społeczna „to umożliwienie osobom z niepełnosprawnością prowadzenia normalnego życia możliwie na tych samych warunkach jak pełnosprawnym członkom różnych grup społecznych” (1980, s. 493). Integracja społeczna bowiem zakłada udostępnienie osobie z niepełnosprawnością prawa do korzystania ze wszystkich stopni szkolnictwa (podstawowego, ogólnokształcącego, zawodowego, wyższego), zdobyci kulturowych, form czynnego wypoczynku, z których korzystają osoby pełnosprawne (Głodkowska 2011; Janiszewska-Nieścioruk, Zaorska 2014; Zaorska 2000, Zaorska 2016). Można zauważyć, iż przywołany autor definiuje pojęcie integracji społecznej zasadniczo z punktu widzenia normalizacji życia osób z niepełnosprawnościami na tożsamych lub niemal tożsamych zasadach i warunkach, jak funkcjonują osoby pełnosprawne.

Nieco odmiennie integrację społeczną postrzega Aleksandra Maciarz – zarówno w kontekście koncepcyjnym, jak i pragmatycznym, tzn. działań, które zmierzają do otwarcia ogólnodostępnych instytucji społecznych na osoby z niepełnosprawnościami i tworzenia więzi pomiędzy środowiskiem osób pełnosprawnych oraz osób z niepełnosprawnością. Podkreśla, że integracja społeczna osób z niepełnosprawnościami to zarówno idea, kierunek przemian oraz sposób organizowania zajęć i rehabilitacji osób niepełnosprawnych wyrażający się w dążeniu do stworzenia tym osobom 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 pełnosprawnymi i niepełnosprawnymi (1993: 33).

Celem integracji społecznej jest niwelowanie tendencji segregacyjnych, społecznej i osobowej stygmatyzacji, nietolerancji, dyskryminacji osób nielokujących się w powszechnie ustalone standardy normy w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i społecznym (Maciarz 1996; Krause 2004, Chrzanowska 2018; Sadowska 2006).

Władysław Dykcik z kolei, koncentruje się na kontekście wsparcia społecznego adresowanego do osób z niepełnosprawnościami, którego istotą jest zapewnienie maksymalnie możliwej pełni rozwoju danej grupy osób poprzez wpływy socjalizacyjno-wychowawcze. Wymienia następujące obszary integracji społecznej:

- integracja rodzinna – obejmuje optymalny układ warunków socjalno-pedagogicznych sprzyjających integracji dziecka niepełnosprawnego w rodzinie;
- integracja sąsiedzko-rówieśnicza (w najbliższym środowisku życia) – dotyczy tworzenia gotowości do działań altruistycznych, solidarnościowych i harmonizujących życie społeczne w lokalnych mikrostrukturach;
- integracja instytucjonalno-lokalizacyjna – to oddziały, grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we wszystkich dostępnych formach edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem zajęć ponadprogramowych i imprez ogólnoszkolnych; w ramach danego obszaru wyróżnia się integrację programową i psychologiczną;
- integracja socjalna – to działania na rzecz integracji społecznej realizowane we wszystkich placówkach, świadczeniach, usługach i urządzeniach dla dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych; obejmuje poradnie, przedszkola, wycieczki, obozy, kolonie; realizacja wskazanych działań wymaga zmiany nastawień i przepisów dotyczących możliwości wyboru wspólnego uczestnictwa i stabilizacji życiowej;
- integracja funkcjonalna – koncentruje się na działaniach na rzecz integracji społecznej realizowanych w różnych strukturach, formach i płaszczyznach aktywnego współuczestnictwa i współdziałania dzieci, także niepełnosprawnych (np. zajęcia pozalekcyjne, pozaszkolne i poszkolne);
- integracja społeczna – to 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 (2001: 39).

Zdaniem Aleksandra Hulka integracyjny system kształcenia i wychowania polega na maksymalnym włączeniu dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami do zwykłych 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 im jak najczęstszych kontaktów z zewnętrznym środowiskiem społecznym (1980: 492). Wyróżnia cztery podstawowe formy organizacji działań stricte pro-integracyjnych: 1) włączenie dzieci niepełnosprawnych do zwykłych klas w szkołach ogólnodostępnych (masowych), 2) klasy specjalne w szkołach masowych, 3) klasy integracyjne w szkołach ogólnodostępnych (zwykłych), 4) klasy integracyjne w szkołach integracyjnych (Hulek 1980: 495–496).

Analizując czynniki utrudniające realizację idei edukacji integracyjnej cytowany powyżej autor wymienia między innymi: 1) nieprzygotowanie programów szkolnych do potrzeb dziecka, 2) niedostateczne zaopatrzenie 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 (Hulek 1980: 499–500).

W wymiarze praktycznym edukacja integracyjna zaistniała w Polsce wraz z uruchomieniem pierwszego przedszkola integracyjnego w Warszawie, w roku 1989 (J. Bogucka, 1996). Uruchomienie danej placówki spowodowało przełożenie gromadzonych doświadczeń teoretycznych a zatem praktycznych, na status unormowań w prawie oświatowym. Już w zapisach Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95 poz. 425), na mocy której wdrożono reformę systemu oświaty, znalazły się wskazania dotyczące możliwości kształcenia integracyjnego. Szczegółowo jednak zostały one uregulowane Zarządzeniem 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). W przywołanym dokumencie oficjalnie sformalizowano kryteria uczęszczania uczniów z niepełnosprawnością do szkół i/lub klas integracyjnych.

Ważnym działaniem na rzecz promowania i wdrażania do praktyki edukacyjnej idei edukacji integracyjnej były przyjęte przez wiele państw na świecie (w tym przez Polskę) akty prawa międzynarodowego. Na podkreślenie zasługuje kilka dokumentów. Jednym z nich jest dokument pt. *Wytyczne do działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (1994). W treści tego dokumentu znajdujemy między innymi następujący zapis: „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 zasó-

bów oraz współpracy z lokalnymi społecznościami. Continuum wsparcia i wysiłków powinno odpowiadać continuum specjalnych potrzeb spotykanych w każdej szkole” (Salamanka 1994: 6). Innym dokumentem są Standardowe Zasady 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 edukacją na poziomie wyższym włącznie. W przywoływanym akcie prawnym napisano: „Państwa powinny brać pod uwagę zasadę równych szans w zakresie edukacji podstawowej, średniej i wyższej, o charakterze integracyjnym, dla niepełnosprawnych dzieci, młodzieży i dorosłych. Państwa powinny zagwarantować, by kształcenie osób niepełnosprawnych stanowiło integralną część systemu oświaty” (1994: 12).

Aktualnie koncepcje integracyjne promowane są w zapisach zawartych w *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006), w art. 24 Edukacja podkreśla się, że: „Państwa Strony uznają prawo osób niepełnosprawnych do edukacji. W celu realizacji tego prawa bez dyskryminacji i na zasadach równych szans, Państwa Strony zapewnią włączający system kształcenia umożliwiający integrację na wszystkich poziomach edukacji i w kształceniu ustawicznym [...]” (Dz. U. z 2012 r., poz. 1169, s. 13).

Podsumowując powyższe, pojawia się wniosek, mimo iż zagadnienie integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej w naszym kraju w wymiarze teoretycznym istnieje już prawie 40 lat, a w wymiarze praktycznym 30 lat, to nadal pojawiają się problemy, na które wskazywano na początku promowania danych idei przez ich prekursora Aleksandra Hulka i zwolenników rozwiązań prointegracyjnych w różnych sferach funkcjonowania współczesnego społeczeństwa, w tym w sferze edukacji.

Badania własne – założenia, organizacja, badana populacja

W celu poznania opinii nauczycieli ogólnodostępnej szkoły podstawowej oraz rodziców uczniów klas ósmych takiej szkoły na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej zostało zrealizowane pilotażowe (obejmujące niezbyt liczną grupę respondentów) badanie naukowe ulokowane w paradygmacie badań ilościowych, normatywnych. W kolejnych badaniach (kontynuacja) planowana jest do przebadania również grupa uczniów z klas ósmych. Decyzja o ukierunkowaniu się na uczniów klas ósmych, ich rodziców i nauczycieli ogólnodostępnej szkoły podstawowej wynika z faktu większej świadomości uczniów co do zagadnienia integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej oraz odpowiedzialności za wskazywane poglądy. Badanie zrealizowano w okresie 10 września – 20 października 2019 r. w jednej ze szkół podstawowych miasta Olsztyna. Szczegółność

badania polegała na tym, że o wskazane wyżej kwestie pytano w szkole, która realizuje już od co najmniej pięciu lat edukację inkluzyjną, ale nigdy nie była szkołą integracyjną czy szkołą z klasami integracyjnymi.

W badaniu wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i przynależną do tej metody technikę ankiety. Na potrzeby badań przygotowano autorskie narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety, którym zawarto 16 pytań, w tym 4 otwarte, 8 półotwartych, 4 zamknięte oraz metryczkę. 8 pytań dotyczyło kwestii integracji społecznej i 8 edukacji integracyjnej. Konkretnie cele badawcze dotyczyły poznania opinii nauczycieli ogólnodostępnej szkoły podstawowej oraz rodziców uczniów klas ósmych takiej szkoły na temat:

- 1) integracji społecznej: deklarowany stosunek, identyfikacja istoty, świadomość obecnych barier, świadomość dominujących barier, znajomość argumentów przemawiających za oraz przeciw integracji społecznej, osobisty stosunek do integracji społecznej osób pełnosprawnych oraz osób z niepełnosprawnościami;
- 2) edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnościami: deklarowany stosunek, identyfikacja istoty, świadomość obecnych barier, świadomość dominujących barier, znajomość argumentów przemawiających za oraz przeciw edukacji integracyjnej, osobisty stosunek do edukacji integracyjnej uczniów pełnosprawnych i uczniów z niepełnosprawnościami.

Wobec relacjonowanych badań postawiono adekwatne wskazanym celom problemy badawcze:

1. Jak rozumieją oraz w jaki sposób identyfikują istotę integracji społecznej osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnością nauczyciele pracujący w ogólnodostępnej szkole podstawowej oraz rodzice uczniów klas ósmych takiej szkoły, czy mają świadomość barier związanych z integracją społeczną, a jeśli tak, to jakie bariery dostrzegają najczęściej, jakie argumenty przemawiające za integracją społeczną oraz przeciwko integracji społecznej są w ich opinii dominujące, jaki stosunek deklarują wobec integracji społecznej ogółu społeczeństwa oraz jaki jest ich osobisty stosunek do integracji społecznej osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych?
2. Jak rozumieją oraz w jaki sposób identyfikują istotę edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami nauczyciele pracujący w ogólnodostępnej szkole podstawowej oraz rodzice uczniów klas ósmych takiej szkoły, czy mają świadomość barier związanych z edukacją integracyjną, a jeśli tak, to jakie bariery dostrzegają najczęściej, jakie argumenty przemawiające za edukacją integracyjną oraz przeciwko edukacji integracyjnej są w ich opinii dominujące, jaki stosunek deklarują wobec edukacji integracyjnej ogółu społeczeństwa oraz jaki jest ich osobisty stosunek do edukacji integracyjnej dzieci/uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnościami?

Odstąpiono od stawiania hipotez badawczych kierując się podejściem prezentowanym przez Krzysztofa Rubachę wobec badania diagnostycznego (a taki był charakter danego badania w kontekście placówki, w której zostały realizowane). Badanie diagnostyczne zdaniem autora skupia się na rozpoznaniu i opisanie określonego stanu rzeczy, który jest odczuwalny przez praktyków jako trudność, przeszkoda w efektywnym funkcjonowaniu. Badanie takie może być kierowane zarówno problemem, problemami głównymi i szczegółowymi, a zrealizowana w ich wyniku diagnoza może dostarczyć informacji ważnych w projektowaniu zmian funkcjonowania jakiegось ogniwa edukacji (Rubacha 2008: 26).

Ankietowaniem objęto dwie grupy respondentów: 41 nauczycieli, 50 rodziców. Generalnie kwestionariusz ankiety skierowano do 50 osób z każdej z grup, jednakże nie wszystkie wypełniono w sposób pozwalający na obiektywną analizę obecnych w nich informacji (danych).

W grupie nauczycieli były wyłącznie kobiety. Dominowały nauczycielki w wieku 41–50 lat – 17 osób (41%) oraz 31–40 lat 13 (32%). W mniejszości były w wieku 51–60 lat 6 (15%), 25–30 lat 4 (10%), 60 i więcej lat 1 (2%), ze stażem pracy w przedziale 26–30 lat 9 (22%) oraz do 10 lat 8 (19%). Większość stanowiły nauczycielki przedmiotów (np. język polski, matematyka, biologia, religia) – 16 (39%) oraz pracujące na stanowisku nauczyciela specjalisty (w 100% były to osoby, które skończyły studia na kierunku pedagogika specjalna, specjalność: edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną – dawna oligofrenopedagogika) – 14 (33%). Mniejszość nauczycielki wczesnej edukacji – 9 (22%) i pedagogzy szkolni – 2 (6%). Jedna nauczycielka posiadała własne dziecko ze schorzeniem przewlekłym.

W grupie rodziców dominowali mężczyźni – 32 (64%). Większość stanowiły osoby w wieku 41–50 lat – 30 (60%); mniejszością były osoby w wieku do 40 lat – 15 (30%) oraz w przedziale 51–60 lat – 5 (10%). Aż 28 (56%) posiadało wykształcenie wyższe magisterskie. Kolejno uplasowali się badani z wykształceniem średnim – 15 (30%), wyższym licencjackim 4 (8%) oraz podstawowym – 3 (6%). 68% – 34 osoby to osoby aktywne zawodowo, zaś 16 (32%) – niepracujące.

Wyniki badań

Wśród nauczycieli uzyskano jednoznaczne dane na temat deklarowanego, generalnie pozytywnego, stosunku do integracji społecznej 37 (90%) i edukacji integracyjnej 33 (81%). Integracja społeczna kojarzona jest przez badanych nauczycieli ze współlistnieniem oraz współpracą osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnością w społeczeństwie 21 (51%), wspólnym spędzaniem czasu wol-

nego 12 (29%), wspólną edukacją 4 (10%), postawami zrozumienia, akceptacji, empatii, szacunku, traktowania wszystkich ludzi identycznie – 4 (10%). Na pytanie z prośbą o zdefiniowanie pojęcia „integracja społeczna” nie udzieliło odpowiedzi 27% badanych (11 osób). Pojęcie „edukacji integracyjnej” z kolei jest kojarzone w kategorii wspólnej nauki dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnościami (94% z grupy respondentów, którzy udzielili odpowiedzi), likwidowania barier mentalnych, wspólnych zabaw, fikcji – po 3% (po 1 osobie). 33% badanych (14 osób) nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o definicję pojęcia „edukacja integracyjna”. 85% (23 osoby, które wskazały odpowiedź) dostrzegало bariery związane z integracją społeczną, a 22 (81%) z edukacją integracyjną. W obszarze integracji społecznej dominowały bariery mentalne – 21 (51%), organizacyjne 16 (32%) i ekonomiczne 6 (15%). W obszarze edukacji integracyjnej: bariery organizacyjne 21 (51%), następnie mentalne 16 (39%), a następnie ekonomiczne 4 (10%).

Wśród argumentów przemawiających za integracją społeczną podano: każdy człowiek ma prawo do szacunku i własnego życia 14 (33%), każdy człowiek ma identyczne prawa 11 (27%), każdy ma prawo do samorealizacji wedle własnych wyborów 10 (25%), każda osoba powinna być traktowana identycznie 6 (15%). Argumenty przemawiające za edukacją integracyjną z kolei były następujące: każde dziecko/uczeń ma identyczne prawa 12 (29%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki z rówieśnikami w zwykłej placówce/szkole 12 (29%), każde dziecko/uczeń powinno/powinien być traktowane/traktowany identycznie 11 (27%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki w zwykłej placówce/szkole w miejscu zamieszkania 6 (15%).

Wśród argumentów przemawiających przeciwko integracji społecznej wymieniono: ze względu na niepełnosprawność osoby z niepełnosprawnościami nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie identycznie jak osoby pełnosprawne – 23 (55%), osoby z niepełnosprawnością nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z osobami pełnosprawnymi – 9 (22%), osoby z niepełnosprawnościami powinny, jako odrębna grupa społeczna, być wyłączone z edukacji ogólnodostępnej ze względu na potrzebę specjalnej pomocy – 4 (10%), państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla osób z niepełnosprawnością z uwagi na fakt niepełnosprawności – 3 (7%), inne (6% - 2 badanych: osoby z niepełnosprawnością cechuje zjawisko autostymatyizacji, posiadają specyficzne trudności w niektórych aspektach życia).

Wśród argumentów przemawiających przeciwko edukacji integracyjnej znalazły się: dzieci/uczniowie z niepełnosprawnościami nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z dziećmi/uczniami pełnosprawnymi – 14 (33%), dzieci/uczniowie z niepełnosprawnością powinny/powinni, jako odrębna dzieci/uczniów, być wyłączone/wyłączeni z edukacji ogólnodostępnej ze względu

du na potrzebę specjalnej pomocy (specjalne programy, specjalne pomoce, specjaliści nauczyciele, odpowiednie budynki, pomieszczenia klasowe, wyposażenie) – 11 (27%), ze względu na niepełnosprawność dzieci/uczniowie z niepełnosprawnościami nie są w stanie funkcjonować w zwykłych placówkach/szkołach identycznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy – 11 (27%), państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla dzieci/uczniów z niepełnosprawnością ze względu na fakt ich niepełnosprawności (do kształcenia w placówkach/szkolnictwie specjalnych/specjalnym) – 3 (7%), inne (2 badanych – 6%: „istnieją problemy organizacyjne, jest dużo uczniów w klasie”, „aktualnie placówki ogólnodostępne są przystosowane do kształcenia dzieci z niepełnosprawnościami”).

Badani przedstawiali także propozycje działań służących efektywnej integracji społecznej: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące integrację społeczną osób pełnosprawnych z osobami z niepełnosprawnościami – 13 (33% osób, które udzieliły odpowiedzi na dane pytanie), przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu integracji społecznej osób pełnosprawnych i z niepełnosprawnością – 13 (33%), wprowadzić odpowiednie regulacje prawne – 8 (20%), wprowadzić - w sposób przymuszony - edukację integracyjną dzieci/uczniów pełnosprawnych i z niepełnosprawnością na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego – 4 (10%), inne: 1 osoba (4%) – zorganizować właściwą pomoc rodzinie. Brak odpowiedzi – 2 osoby (6% ogółu badanych). Ponadto efektywnej edukacji integracyjnej: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące edukację integracyjną dzieci/uczniów pełnosprawnych z dziećmi/uczniami z niepełnosprawnością – 13 (37% respondentów, którzy odpowiedzieli na pytanie), przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu edukacji integracyjnej – 11 (31%), wprowadzić odpowiednie regulacje prawne, np. w prawie oświatowym – 7 (20%), wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego – 1 osoba (3%), inne – 3 osoby (9%): „zorganizować stałe zajęcia z psychologiem, pedagogiem”, „zmniejszyć liczebności klas, dostosować budynki placówek oświatowych do możliwości uczniów z niepełnosprawnością”. Brak odpowiedzi – 6 osób (15% ogółu badanych).

Udzielenie odpowiedzi na pytanie o osobisty stosunek do integracji społecznej i edukacji integracyjnej nie było obowiązkowe, a jedynie sugerowane. Dlatego na to pytanie aż 28 osób (68% ogółu badanych) nie udzieliło żadnej odpowiedzi. Wśród nich byli wszyscy nauczyciele specjaliści oraz nauczyciele przedmiotowi. Generalnie nauczyciele specjaliści udzielali formalnych, zdawkowych, ogólnikowych wręcz odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Osoby, które zdecydowały się na podanie swojej opinii wskazały między inny-

mi: „wszyscy ludzie są tacy sami i powinni 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 (również nieobowiązkowe) o wskazanie osobistego stosunku do edukacji integracyjnej nie udzieliło odpowiedzi 29 badanych (70% ogółu). Wśród nich byli wszyscy nauczyciele specjaliści. Natomiast ci, którzy podali odpowiedź sygnalizowali następujące argumenty: „jestem za”, „jestem za integracją osób z niepełnosprawnością fizyczną, ale przeciwko osobom z niepełnosprawnością umysłową”, „dzięki edukacji integracyjnej nastąpi zmiana nastawień do osób niepełnosprawnych”, „dzięki edukacji integracyjnej uczymy się tolerancji i dobra”.

W grupie badanych rodziców pozytywne nastawienie wobec integracji społecznej zadeklarowało 38 osób (76% ogółu), 12 (24%) nie potrafiło udzielić odpowiedzi w danej kwestii. Wobec edukacji integracyjnej dodatnie nastawienia wskazało 34 rodziców (68% ogółu), 16 (32%) nie zdecydowało się ich podać. Integracja społeczna przez badanych rodziców kojarzona jest z współlistnieniem osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnościami w społeczeństwie, współpracą między danymi środowiskami – 27 (58% z grona tych, którzy wskazali odpowiedź), wspólnym spędzaniem czasu, wspólnymi zajęciami – 11 (24%), wyrównywaniem szans – 3 (6%), postawami zrozumienia, akceptacji, empatii, szacunku, traktowania na równi wszystkich ludzi – 6 (12%). 3 rodziców (6% ogółu badanych rodziców) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Edukacja integracyjna z/ze: wspólną nauką uczniów pełnosprawnych dzieci i z niepełnosprawnościami – 16 (72% osób, które odpowiedź podały) oraz wspólną zabawą – 6 (28%). Brak odpowiedzi na to pytanie objął grupę 28 osób (56% ogółu badanych z grupy rodziców).

Tylko 40% badanych rodziców (20 osób) dostrzegало bariery związane z integracją społeczną (12% – 6 osób nie dostrzegало żadnych barier, 48% – 24 osób nie zastanawiało się nad tą kwestią) oraz edukacją integracyjną – 44% (22 rodziców): 20% (10 osób spośród ogółu badanych rodziców) nie dostrzegало barier, 18 (36%) nigdy nie zastanawiało się nad omawianą kwestią. W wymiarze integracji społecznej badani rodzice wskazali na następujące bariery: mentalne – 10 osób (50% z grupy respondentów, którzy udzielili odpowiedzi), organizacyjne – 6 (30%), ekonomiczne – 4 (20%). W wymiarze edukacji integracyjnej na: bariery mentalne – 12 (54% z grona tych respondentów, którzy odpowiedzieli na to pytanie), organizacyjne – 7 (32%), ekonomiczne – 3 (14%).

Wśród postulatów przemawiających za integracją społeczną badani rodzice wskazali następujące argumenty: każdy człowiek ma prawo do szacunku i własnego życia – 27 (64% z grupy tych, którzy podali odpowiedź), każda osoba powinna być traktowana identycznie – 15 (36%). Brak odpowiedzi dotyczył 8 osób (16%

ogółu badanych z tej grupy). Za edukacją integracyjną: każde dziecko/uczeń powinno/powinien być traktowane/traktowany identycznie 16 (38% tych, którzy dali odpowiedź), każde dziecko/uczeń ma identyczne prawa – 14 (34%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki z rówieśnikami w zwykłej placówce/szkole – 6 (14%), każde dziecko/uczeń ma prawo do nauki w placówce/szkole najbliższej miejscu zamieszkania – 6 (14%). Brak danych: 8 osób (16% spośród ogółu badanych z tej grupy respondentów).

Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko integracji społecznej rodzice wskazali następujące: osoby z niepełnosprawnością nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z osobami pełnosprawnymi – 11 osób (55% z grona uzyskanych odpowiedzi), ze względu na niepełnosprawność osoby z niepełnosprawnościami nie są w stanie funkcjonować w społeczeństwie identycznie jak osoby pełnosprawne – 6 (30%), państwo powinno ograniczyć się do pomocy finansowej i specjalnej pomocy edukacyjno-terapeutycznej dla osób z niepełnosprawnością ze względu na fakt ich niepełnosprawności – 2 (10%), inne (brak empatii wobec osób z niepełnosprawnościami): 1 osoba (5%). 30 osób (60%) nie zechciało wypowiedzieć się w omawianej kwestii.

Wśród argumentów mogących przemawiać przeciwko edukacji integracyjnej znalazły się: ze względu na niepełnosprawność dzieci/uczniowie z niepełnosprawnością nie są w stanie funkcjonować w zwykłych placówkach/szkołach identycznie jak ich pełnosprawni rówieśnicy – 12 (60% z grupy respondentów, którzy wskazali odpowiedź), dzieci/uczniowie z niepełnosprawnościami nie są w stanie konkurować na identycznych zasadach i warunkach z dziećmi/uczniami pełnosprawnymi – 5 (25%), dzieci/uczniowie z niepełnosprawnością powinny/powinni, jako odrębna dzieci/uczniów, być wyłączone/wyłączeni ze względu na potrzebę specjalnej pomocy (specjalne programy, specjalne pomoce, specjaliści nauczyciele, odpowiednie budynki, pomieszczenia klasowe, wyposażenie) – 2 (10%), inne: 1 osoba (5%): „uczniowie z niepełnosprawnością umysłową nie powinny podlegać edukacji integracyjnej”. Podobnie jak w pytaniu powyższym 30 osób (60%) nie udzieliło odpowiedzi na dane pytanie.

Badani rodzice przedstawili też propozycje działań służących bardziej efektywnej integracji społecznej: przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące integrację społeczną osób pełnosprawnych z osobami z niepełnosprawnością – 13 (36% spośród badanych, którzy wskazali odpowiedź), przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu integracji społecznej osób pełnosprawnych i osób z niepełnosprawnościami – 11 (30%), wprowadzić odpowiednie regulacje prawne – 8 (22%), wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego – 4 (12%). Również na temat bardziej efektywnej edukacji integracyjnej: wprowadzić odpowiednie regulacje prawne, np. w prawie oświa-

towym – 13 (36%), przeprowadzić akcje informujące rodziców, nauczycieli, różne grupy społeczne o potrzebie i znaczeniu edukacji integracyjnej – 12 (33%), przeprowadzić akcje informacyjne, medialne promujące edukację integracyjną – 8 (22%), wprowadzić w sposób przymuszony edukację integracyjną na etapie kształcenia przedszkolnego oraz szkolnego – 3 (9%). Po 14 rodziców (28% ogółu badanych) nie podzieliło się swoją opinią co do dyskutowanych zagadnień.

Pytania o osobisty stosunek do integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej nie były obowiązkowe do wypełnienia. Na pytanie dotyczące podania osobistego stosunku do integracji społecznej aż 34 rodziców (68% ogółu badanych) nie udzieliło odpowiedzi. Ci natomiast, którzy zdecydowali się na odpowiedź wskazywali, 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 46 badanych rodziców (92% spośród ogółu). 4 osoby (8%) wskazały jedynie, że opowiadają się za edukacją integracyjną.

Podsumowanie uzyskanych wyników badawczych

Podsumowując wyniki badania problematyki percepcji istoty integracji społecznej i edukacji integracyjnej w grupie nauczycieli oraz rodziców uczniów klas VIII ogólnodostępnej szkoły podstawowej należy stwierdzić, że uzyskano odpowiedzi na postawione problemy oraz przedstawić kilka podstawowych wniosków:

1. Deklarowany przez badanych stosunek do integracji społecznej oraz edukacji integracyjnej, zasadniczo pozytywny, należy uznać za przejaw pozorowanej, sformalizowanej akceptacji, nieposiadającej charakteru zinternalizowanego. Dowodem jest wysoki odsetek badanych, którzy nie zdecydowali się na ujawnienie osobistych nastawień/osobistego podejścia do integracji społecznej i edukacji integracyjnej. W danej grupie znaleźli się nie tylko badani rodzice, ale również badani nauczyciele, szczególnie nauczyciele przedmiotowi oraz nauczyciele specjaliści. Zidentyfikowany stan rzeczy w stosunku do nauczycieli przedmiotowych można wyjaśnić brakiem omawianej tematyki w standardach kształcenia na studiach wyższych, ale też brakiem zainteresowania doksztalcaniem czy samokształceniem z tego zakresu. W przypadku nauczycieli specjalistów pojawia się tendencja dotycząca grupy nauczycieli, którzy pozyskali dodatkowe kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej (zasadniczo w ramach edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną), np. w czasie przechodzenia przez poszczególne stopnie awansu zawodowego, i których to kwalifikacji nie wykorzystywali do momentu pojawiania się w szkole uczniów z niepełnosprawnościami. Kiedy jednak tacy uczniowie w szkole zaistnieli pozyskane wcześniej kwalifikacje (z róż-

nych względów) zostały wykorzystane jako przydatne w dalszej pracy zawodowej. Dany wniosek potwierdzają ponadto doświadczenia autorki artykułu (na podstawie obserwacji uczestniczącej) wyniesione z 22-letniego stażu pracy w ogólnodostępnej szkole podstawowej.

2. Aktualnie w szkolnictwie ogólnodostępnym, w tym integracyjnym, większość nauczycieli specjalistów to przede wszystkim osoby posiadające kwalifikacje w zakresie edukacji i rehabilitacji osób z niepełnosprawnością intelektualną (dawniej oligofrenopedagogiki) – tak było w szkole, w której zrealizowano badania, stąd kreuje się pewna trudność w/dla realizacji działań z zakresu wsparcia uczniów z innymi niepełnosprawnościami. Wynika (może wynikać) ze specyfiki przygotowania danych specjalistów do pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną. Polega na możliwości przeniesienia mentalności tego typu specjalisty oraz specyfiki jego przygotowania profesjonalnego na sposób i jakość wspierania uczniów z innymi niepełnosprawnościami. Również ten wniosek, podobnie jak powyższy wynika dodatkowo z doświadczeń zawodowych autorki artykułu.

3. Uzyskane dane świadczą także o braku styczności lub o niewielkiej styczności badanych oraz o braku wiedzy merytorycznej i posiadaniu wiedzy potocznej na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej. Wiedza ta cechuje się ogólnikowością, domniemywaniem, domyślaniem się na temat istoty analizowanych zjawisk. Skutkiem jest brak lub ograniczony zakres propozycji mogących doskonalić działania na rzecz integracji społecznej i edukacji integracyjnej.

4. Badani z jednej strony dostrzegają niezbędność postulatu równości praw osób pełnosprawnych oraz osób z niepełnosprawnościami, z drugiej jednak strony podają tezy o potrzebie ich ograniczania wobec wybranych grup osób z niepełnosprawnością. Dotyczy to zasadniczo osób z niepełnosprawnością umysłową oraz osób z poważniejszymi trudnościami w funkcjonowaniu fizycznym, psychicznym i/lub społecznym.

5. Mając świadomość znaczenia barier mentalnych jako dominujących w realizacji idei integracji społecznej i edukacji integracyjnej badani przenoszą odpowiedzialność za ich minimalizację na inne podmioty decyzyjne oraz uwarunkowania ekonomiczne. Dostrzegają przy tym niemałą rolę edukacji społeczeństwa na dany temat.

Zakończenie

Idea i działania praktyczne na rzecz integracji społecznej i edukacji integracyjnej w Polsce realizowane są od wielu dziesięcioleci. Niewątpliwie ich pozytywne efekty są obecne w aktualnych rozwiązaniach prawnych (prawo oświatowe), systemowych – szczególnie w systemie oświaty (szkoły ogólnodostępne, integracyj-

ne), nastawieniach mentalnych (bardziej dodatnie postawy ogólnospołeczne wobec niepełnosprawności i osób z niepełnosprawnościami). Wiele jednak pozostaje do zrobienia. Jak wykazują wyniki badania omówione powyżej wiedza nauczycieli i rodziców uczniów klas VIII szkoły podstawowej ogólnodostępnej na temat integracji społecznej i edukacji integracyjnej posiada cechy ogólnikowości, domysłów i potoczności, wymaga poszerzenia, doprecyzowania, a nawet skorygowania w kwestiach nadrzędnych i szczegółowych. Zorganizowanych i celowych działań wymaga również promocja postulatów integracji społecznej i edukacji integracyjnej w skali ogólnospołecznej poprzez wskazywanie potrzeby budowania społeczeństwa zintegrowanego, w którym każdy, bez względu na posiadane zasoby, a tym bardziej ograniczenia, znajdzie w nim swoje satysfakcjonujące miejsce i będzie mógł realizować drogę życiową w oparciu o dokonane osobiście wybory.

Bibliografia

- Bogucka J. (1996), *Nauczanie integracyjne w Polsce* [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (red), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, 52–58.
- Chrzanowska I. (2018), *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Głodkowska J. (2011), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ogólnodostępnej. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Hulek A. (1980), *Integracyjny system kształcenia i wychowania* [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, PWN, Warszawa, 492–506.
- Janiszewska-Nieścioruk Z., Zaorska M. (2014), *Prowłaczające zmiany w systemie polskiej edukacji – nowe możliwości, ograniczenia i wyzwania*, *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, nr 4: 9–28.
- Krause A. (2004), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Maciarz A. (1993), *Dziecko niepełnosprawne, podręczny słownik terminów*, Wydawnictwo Verbum, Zielona Góra.
- Maciarz A. (1996), *Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych* [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (red), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa, 30–34.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Sadowska S. (2006), *Jakość życia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Standardowe Zasady Wyrównywania Szans Osób Niepełnosprawnych ONZ (1994), Nowy Jork.
- Wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych (1994), UNESCO, Salamanka.

Zaorska M. (2000), *Kształcenie integracyjne osób z zaburzeniami sprzężonymi* [w:] Cz. Kosakowski, M. Zaorska (red.), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, 69–72.

Zaorska M. (2016), *Dziecko o specjalnych potrzebach edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej – dyskurs definicyjno-koncepcyjny*, *Wychowanie na co Dzień*, nr 1: 18–22.

Akty prawne

Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Resolution adopted by the General Assembly 61/06, 13 December 2006, New York.

Konwencja ONZ o Prawach Osób Niepełnosprawnych, Dz. U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. z dnia 25 października 1991 r. Nr 95, poz. 425.

Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października 1993 roku 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.