

Irena Ramik-Mażewska

Uniwersytet Szczeciński

## Uczeń z niepełnosprawnością w systemie integracji. Między samodzielnością a pozycją dziecka w klasie szkolnej

Idea integracji szkolnej znalazła w polskim systemie prawnym swoje znaczące miejsce. Wspólna edukacja dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych miała na celu wszechstronny rozwój wszystkich dzieci i społeczne umocnienie różnorodności, która jest wpisana w biograficzną tożsamość każdego człowieka. Badania efektów edukacji w integracji wskazały na wiele niepokojących zjawisk, które są konsekwencją formalnych i mentalnych uwarunkowań. Nadal obserwuje się niezadowalający poziom uczestniczenia dzieci z niepełnosprawnością w życiu szkoły, pozorną akceptację otoczenia albo wręcz wykluczenie. Niniejszy artykuł wpisuje się swoją tematyką w efekty integracji. Poddając badaniu ocenę własnej samodzielności przez dzieci pełnosprawne i niepełnosprawne oraz ich pozycję w klasie szkolnej, podjęto próbę odpowiedzi na pytanie o to, czy działania na polu integracji szkolnej, by przekraczać granice i neutralizować wszelkie międzygrupowe napięcia, przynoszą efekty w postaci braku podziałów.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność, samodzielność, pozycja dziecka w klasie szkolnej

## Challenged learners in the coeducation system. Independence and place of a child in the classroom environment

The idea of coeducation has found its meaningful place within the Polish legal system. Coeducation of children with their peers who suffer from various disabilities is aimed at facilitating the development of all children and strengthening social diversity which is a part of the biographic identity of every individual. Studies regarding the effects of such coeducation showed multiple disturbing phenomena which result from formal and mental conditions. We still observe unsatisfactory level of participation among challenged children in the school events, apparent acceptance within that environment or even ostracization. The following article, with its subject matter, fits into the effects of coeducation. By studying the assessment of independence of fully-abled and challenged children, as well as their position within the classroom group, the author tries to establish whether taking actions that facilitate school integration and coeducation to break down the borders and neutralize all interpersonal tension, can bear fruit in a form of lack of division.

Keywords: disability, independence, position of a child within the classroom

## Wprowadzenie

Proces konceptualizacji niesegregacyjnego kształcenia otworzył w prawodawstwie polskim oraz praktyce społecznej przestrzeń dla wszystkich o zróżnicowanej kondycji psychofizycznej (Arendt 2000: 194), i dał początek złożonemu oraz długoletniemu procesowi integracji społecznej. Długoletniemu, bowiem zjawisko rozszerzania myślenia o niepełnosprawności człowieka w perspektywie społecznej wiązało się nie tylko z prawem uczestniczenia tej grupy osób w życiu społecznym, ale i powinnością społeczeństwa wobec tych osób. W odniesieniu do systemu szkolnego integracja rozumiana jest jako życie pomiędzy innymi i z innymi (Kosakowski 2003: 9). Ma to swoje przełożenie na organizowanie wspólnego systemu kształcenia dzieci pełnosprawnych i dzieci z niepełnosprawnością. Nadrzędnym celem edukacji w integracji jest nie tylko wszechstronny rozwój wszystkich dzieci, ale i społeczne umocnienie różnorodności, która jest wpisana w biograficzną tożsamość każdego człowieka (dziecka). W wyniku integracji powstała jakościowo nowa forma praktyki szkolnej, której zasadność badania wynika z konceptualizacji rzeczywistości znanej zarówno z tradycyjnej pedagogiki specjalnej, jak i pedagogiki ogólnej. Niniejszym artykułem pragnę wpisać się w integracyjną rzeczywistość szkolną, prezentując badania, które ilustrują relację pomiędzy oceną własnej samodzielności przez dzieci z niepełnosprawnością, a ich pozycją w klasie szkolnej. Interesujące jest bowiem czy podejmowane działania na polu integracji szkolnej, by przekraczać granice i neutralizować wszelkie międzygrupowe napięcia, przynoszą efekty w postaci braku podziałów.

## Samodzielność i jej uwarunkowania-krótki szkic

Samodzielność jest pojęciem złożonym. W perspektywie humanizmu postrzega się je jako dążenie do indywidualności, postawę wobec siebie i otaczających ludzi. Samodzielność jawi się tu jako rezultat samorealizacji, indywidualnych wyborów i decyzji „zmierzanie ku samodzielności jako dążenie podmiotowe jest aspiracją do tego, aby uzyskać obiektywne możliwości kontrolowania własnego losu i wpływania na otoczenie” (Reykowski 1989: 201–202). Istotne znaczenie w procesie nabywania samodzielności mają doświadczenia (informacje zwrotne od innych osób) i motywacja, czyli wola i chęć rozwoju swoich zainteresowań, realizowanie własnych potrzeb w poczuciu przyzwolenia społecznego. Behawioralna koncepcja samodzielności zmierza ku zachowaniom nawykowym człowieka rozumianym jako sprawność, która pozwala na wykonanie czynności w sposób niezależny od otoczenia. Samodzielność pojmuje się tu przez zdolność stawiania pytań

sobie samemu i zdolność odpowiedzi na te pytania. Człowiek samodzielny zatem nie funkcjonuje, li tylko w wyuczonych formułach, ale potrafi szukać indywidualnych rozwiązań. Stąd też zakres tego pojęcia przybiera postać terminów, takich jak: niezależność, samostanowienie, samowystarczalność, usamodzielnienie czy autonomia (Kuszak 2008: 34). Szczególnie autonomia rozumiana jest w kategoriach świadomego kierowania własnym zachowaniem oraz umiejętnością dokonywania wyborów. W toku indywidualnych doświadczeń człowiek niezależnie od czegoś lub kogoś buduje relacje społeczne (Pilecka, Pilecki 1996: 34), myśli i realizuje potrzeby psychiczne (Buczel 1993: 1). Człowiek jest samodzielny, gdy potrafi kontrolować siebie, ma poczucie własnej wolności, działa w sposób kreatywny (Baldwin 1978: 112).

W Eriksonowskiej koncepcji rozwoju samodzielność jest szczególnie akcentowana w okresie wczesnego dzieciństwa. Pojawia się wyobrażenie o sobie jako istocie indywidualnej, rozwijają się umiejętności, wzrasta poziom samokontroli i koordynacji własnych pragnień (Strelau, Doliński 2011: 208-209). Poziom i zakres niezależności osiągniany przez dziecko w tym wieku warunkuje jego funkcjonowanie w roli ucznia, nawiązywanie i podtrzymywanie satysfakcjonujących relacji z innymi osobami. W tym czasie dziecko zaczyna podejmować samodzielne zadania, ustala swoje miejsce w grupie rówieśniczej i elementarnie kształtuje poczucie własnych kompetencji (Brzezińska, Lutomski, Smykowski 2003: 141). Uczestnicząc w zajęciach bierze udział we wspólnym polu uwagi i dialogu (Stefańska-Klar 2001: 141), musi zabiegać o to, aby było słuchane i rozumiane oraz poddawać swe wypowiedzi kontroli (Matczak 2003: 116). W tym okresie życia dziecka bardzo dużego znaczenia nabiera grupa rówieśnicza. Dziecko chętnie przebywa w jej towarzystwie, dokonuje osobistych wyborów, a także ocenia samego siebie przez pryzmat informacji pochodzących od innych dzieci. Miejsce w strukturze klasy jest uwarunkowane tym, jak rówieśnicy postrzegają i oceniają określoną osobę.

W procesie rozwoju samodzielności u dzieci wskazuje się na trzy istotne etapy. Pierwszy zwany symbiozą jest powiązany z potrzebą więzi jednostki z osobą znaczącą. Najczęściej jest nią matka, później zaś osoby dalsze, bywa nią i nauczyciel. Zakończeniem symbiozy staje się wewnętrzna świadomość bezpieczeństwa w otoczeniu społecznym. Etap drugi - separacja wiąże się z kształtowaniem poczucia własnego "ja". Dziecko podejmuje mniej lub bardziej udane próby nazwania własnej tożsamości, określa jej wartości i charakterystyczne cechy, przygotowując się tym samym do ostatniego etapu jakim jest indywidualizacja. Ten czas jest silnie związany z samodzielną działalnością, badaniem środowiska i coraz bardziej wyrazistym „ja”. Obserwuje się tu także rozwój zainteresowań i coraz szerszą gamę autonomicznych poczynań (Szczepkowska-Szczęśniak, Uniszewska 2006: 6). Kwestią niepodlegającą dyskusji w procesie nabywania samodzielności przez dziecko jest niewątpliwie znaczenie otoczenia, w którym ono przebywa. Szcze-

gólną rolę w tym kontekście przypisuje się rodzinie. Realizując swoje funkcje rodzina zaspokaja fundamentalne biologiczne i psychologiczne potrzeby dziecka oraz dostarcza wzorców reguł społecznych. Pod wpływem działań psychologicznych rodziny, poprzez naśladownictwo i warunkowanie instrumentalne dziecko konstruuje wiele wzorców zachowań, które będzie mogło modyfikować w dalszym życiu. Można stwierdzić zatem, że model postępowania dorosłych kształtuje u dziecka model otaczającego świata, nastawienie do ludzi, jak i postawę wobec własnej osoby.

Przedłużonym ramieniem oddziaływań rodziny jest szkoła, ponieważ niejednokrotnie po raz pierwszy w życiu, na jej obszarze dziecko zmierzy się z ideami wyniesionymi ze środowiska rodzinnego. Odwołując się do koncepcji Comte'a, Durkheima i Spencera, na szkołę można patrzeć z perspektywy instytucji socjalizacyjnej, która pełniąc swoje funkcje przygotowuje, bądź dostosowuje człowieka do obowiązujących w otaczającym społeczeństwie norm i zasad (Schulz 1996: 43–45). Współczesne środowisko szkolne, pozostając w przywołanym nurcie socjalizacyjnym, ma charakter utylitarny, jest systemem złożonym i otwartym, będącym w stałych stosunkach z obszerniejszym środowiskiem. W tym kontekście szkoła obejmuje całą zbiorowość ludzką (Schulz 1992: 81). Odzwierciedlenie tej perspektywy odnajdujemy w zapisie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej<sup>1</sup>, w której między innymi czytamy, że wśród zadań szkoły są: obranie i opracowanie programu nauczania, skierowanego na odpowiedni poziom rozwoju ucznia, jego możliwości percepcyjnych, rozumowania i wyobrażeń oraz uwzględniającego potrzeby i możliwości dzieci rozwijających się w sposób dysharmoniczny.

## Klasa szkolna jako przestrzeń integracji

Klasa szkolna, będąc formalnym elementem szkoły, jest swoistym makrosystemem w jej organizacyjnej strukturze. Ma względnie stały skład uczniów, określone przepisy i sposób funkcjonowania (plany lekcji, regulamin, programy nauczania) oraz zespół nauczycieli. Jest także grupą zadaniową, powołaną w celu przyswajania treści związanych z procesem nauczania, a także środowiskiem, w którym dokonuje się proces wychowania (Ekiert-Grabowska 1982: 8). Powszeczne jest w literaturze przekonanie, że o wartości klasy jako środowiska wychowawczego decyduje nie tyle jej struktura formalna, ile nieformalny układ stosunków interpersonalnych między uczniami. Rozpoczynające naukę szkolną

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U., poz. 356 oraz z 2018 r., poz. 1679).

dzieci tworzą początkowo zbiór nieznanych sobie osób, między którymi brakuje więzi społecznej. Zaczyna ona dopiero stopniowo się wytwarzać w klasie. Mimo więc, iż klasa szkolna utworzona jest w sposób formalny, w krótkim czasie staje się również grupą nieformalną, w której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję (Syndyk 2004: 48). Grupy nieformalne powstają spontanicznie. Ich istnienie nie pozostaje bez wpływu na pozycję dziecka w zespole, tym bardziej, że życie społeczne uczniów kształtuje się żywiołowo. Powstające relacje i działania, determinowane przez wzory i normy, nie zawsze są zbieżne z oczekiwaniami szkoły jako instytucji. Klasa szkolna staje się osobliwym mikrosystemem, środowiskiem wielokulturowym z wielością tożsamości. Jest także poligonem, na którym dziecko podejmuje próby rozumienia, wyjaśnienia i opisanie własnych doświadczeń, przez które uczy się definiować swoją i innych odmienną (Grzybowski 2008). Świadome spojrzenie wychowawcy na klasę, w wymiarze jej wielokulturowości, stwarza dziecku możliwość identyfikacji z rówieśnikami, zaspokaja potrzebę oceny siebie, jak i potrzebę oceniania innych (Kołomiński 1982: 45).

Brak zaspokojenia kontaktu emocjonalnego w grupie szkolnej powoduje wystąpienie poczucia izolacji i osamotnienia. Nierzadko wywołuje zahamowanie aktywności społecznej. Dzieci izolowane funkcjonują na marginesie życia klasy, nie podejmują działań na rzecz grupy, nie mają możliwości zebrania doświadczeń społecznych. Są określane jako bierne społecznie, co w konsekwencji prowadzi do wykluczenia i kategorii Innego, postrzeganego jako Gorszego, Nieciekawego. Do najczęściej wymienianych przyczyn nieakceptacji w grupie należą czynniki biologiczne, społeczne i sytuacja szkolna dziecka (Syndyk 2004: 49).

Geneza niepopularności bywa różna. Często pojawia się jako następstwo uprzedzeń, przejawiających się we wrogich postawach wobec dzieci z defektami rozwojowymi, lub należących do określonych grup etnicznych czy społecznych (Sikorski 2003: 110–112). Odmienną, z którą nie chcemy się utożsamić Goffman definiuje jako sytuację „gdy ktoś [...] zostaje nosicielem łatwo zauważalnej, odróżniającej od nas cechy, okoliczność ta zarazem deprecjonuje inne jego właściwości, które mogłyby wyrzucić na nas pozytywne wrażenie” (Goffman 2005: 35). Przywołanie aspektów, które różnicują dzieci w klasie szkolnej, pozostaje w związku z wynikami badań efektów funkcjonowania integracji szkolnej. Badacze zwracają uwagę na działania dyskryminacyjne w klasach integracyjnych. Coraz bardziej powszechne praktyki dewaluacyjne prowadzą do wzrostu poczucia zagrożenia i bezradności u dzieci z niepełnosprawnością (Kowalik 2011: 283). Nierzadko nauczanie ma nadal charakter segregacyjny, lub wręcz definiowane jest jako „integracja za szafą” (Pachowicz 2013b; Szumski 2011; Parys 2014)).

Inne obserwowane niepokojące zjawisko dotyczy klas integracyjnych, które nabierają charakteru zespołów wyrównawczych (Gołubiew-Konieczna 2012: 19). Przyjmowanie do nich uczniów nie tylko z orzeczeniem o kształceniu specjalnym,

ale także dzieci, które mają różnego rodzaju problemy natury wychowawczej, zdrowotnej czy z trudnościami w uczeniu się, powoduje, że w klasach nie ma dzieci, które mogłyby funkcjonować bez dodatkowego wsparcia.

W literaturze przedmiotu podkreśla się w działaniach wielu instytucji pozorowanie dobrych praktyk warunkowanych między innymi sformalizowaną kontrolą oraz oceną efektywności pracy nauczyciela, a także zniekształcanie idei integracji. Może to prowadzić do selekcyjnego nastawienia do dzieci z niepełnosprawnością zarówno pracujących z nimi nauczycieli, jak i rówieśników. Analiza społecznej sytuacji osób niepełnosprawnych pozwala stwierdzić, że doświadczanie marginalizacji i wykluczenia społecznego nie jest procesem skończonym. Co prawda odchodzimy od pojęć *kultura Niepełnosprawnych* czy *placówki specjalne*, ale nadal obserwujemy wielowymiarowość zjawiska wykluczenia społecznego choćby w ograniczeniach uczestnictwa w życiu kulturowym danej społeczności, *w ograniczonym dostępie do zasobów dóbr i instytucji, co w konsekwencji generuje deprywację potrzeb* (Nestorowicz 2013: 26).

Trwająca już wiele dekad dyskusja nad samym rozumieniem pojęcia niepełnosprawności wniosła w życie tej grupy osób wiele zmian. Jedną z nich jest, przywołana już wcześniej, edukacja integracyjna. Jej istota zasadza się na uczynieniu *widzialnymi* dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością. Chodzi zatem o to, by *widzialna* niepełnosprawność stawała się asumptem do aktywnego włączania w grupę rówieśniczą, a nie była pretekstem do wykluczenia. Stąd tak ważna w tym procesie rola szkoły. Jest ona miejscem, w którym kształtują się, jako konsekwencja wiedzy, doświadczeń i nastawień, postawy wobec otaczającego dziecko świata. System szkolny stanowi swoiste odzwierciedlenie społecznych struktur, a edukacja integracyjna, w założeniu, miała i ma nadal stwarzać przestrzeń do szerokich i wieloaspektowych kontaktów dzieci z niepełnosprawnością, z ich pełnosprawnymi rówieśnikami.

## Założenia metodologiczne badań i ich wyniki

Wpisując się w problematykę współczesnej szkoły i funkcjonowania w niej dziecka z niepełnosprawnością podjęto badania, których celem było poznanie jego pozycji w klasie szkolnej, w korelacji z oceną własnej samodzielności. Jednym z warunków badań był udział w nich dzieci z niepełnosprawnością realizujących trzeci rok edukację w systemie integracyjnym. Przyjęto, że wyłoniony materiał badawczy może stać się implikacją do rozważań w zastępującym integrację procesie szkolnej inkluzji.

Badaniami objęto uczniów z trzech szkół podstawowych z województwa zachodniopomorskiego z oddziałami integracyjnymi. W sumie było to sześćdziesięcioro dzieci, w tym piętnaścioro dzieci z różnorodnymi niepełnosprawnościami. Poniższa tabela 1 ilustruje badaną grupę.

Tabela 1. Warunki badanej grupy

Nr szkoły*	Liczba dzieci w klasie	Liczba dzieci z niepełnosprawnością i rodzaj niepełnosprawności
Szkoła nr 1	20	– niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim – dwoje uczniów – wada słuchu – jeden uczeń – zaburzenia ze spectrum autyzmu – dwoje uczniów
Szkoła nr 2	20	– niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim – jeden uczeń – zaburzenia ze spectrum autyzmu – dwoje uczniów – wada słuchu – dwoje uczniów
Szkoła nr 3	20	– niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim – dwoje uczniów – zaburzenia ze spectrum autyzmu – jeden uczeń – afazja – jeden uczeń – wada wzroku – jeden uczeń

\* obecnie w związku z RODO badane placówki nie są zainteresowane podaniem ich nazw i lokalizacji. Informacje te będą złożone u wydawcy artykułu.

Źródło: badania własne.

Badania poprzedzono rozmową z wychowawcami klas oraz nauczycielami wspomagającymi<sup>2</sup>, pracującymi bezpośrednio z dziećmi z niepełnosprawnością w danych klasach. Zostali oni wprowadzeni w tematykę i cele badań. Nauczycieli poproszono także o przygotowanie dzieci do spotkania, podczas którego realizowano zamysł badawczy. Chodziło o to, aby wszystkie dzieci czuły się swobodnie i bezpiecznie. W badaniu samodzielności posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano kwestionariusz ankiety, który pozwolił dzieciom na wskazanie przejawów zachowań samodzielnych. Pytania miały charakter zamknięty. Każde z dzieci otrzymało kwestionariusz, wyjaśniono szczegółowo sposoby udzielania odpowiedzi. Dzieciom z niepełnosprawnościami pomocą służyli odpowiednio przygotowani studenci pedagogiki specjalnej<sup>3</sup>. Ich celem była pomoc dziecku w sytuacji, gdyby pojawiły się problemy ze zrozumieniem, lub wpisaniem we właściwe miejsce odpowiedzi. Zadanie dzieci polegało na tym, aby za-

<sup>2</sup> Poproszono wychowawców klas i nauczycieli wspomagających o rozmowę z rodzicami wszystkich dzieci o tym, że będą przeprowadzane takie badania oraz o wyrażenie przez nich opinii na temat udziału ich dziecka w badaniu. Z informacji uzyskanych od nauczycieli wynikało, iż rodzice nie wyrazili sprzeciwu.

<sup>3</sup> Studenci zostali wprowadzeni w zamysł badawczy oraz szczegółowo poinstruowani, w jaki sposób mają się podczas badania zachowywać. Instrukcja odnosiła się do, jeśli zajdzie potrzeba: przeczytania dziecku tekstu, objaśnienia tekstu, pomocy w zaznaczeniu właściwej odpowiedzi.

kreślając cyfry 1 lub 0, dokonać oceny własnej samodzielności przy każdym z pytań. Na potrzeby prezentacji badań posłużono się formułami odzwierciedlającymi obszary pytań skierowanych do dzieci (tab. 2). Wykorzystano także zastosowany w pytaniach kod 0-1. W ocenie poziomu samodzielności przyjęto następujące kategorie: poziom niski-0-2 wybory, poziom przeciętny – 3-5 wyborów, poziom wysoki – 6-7 wyborów<sup>4</sup>.

Analiza wyników w tabeli 2 wskazuje, że w badanej grupie dzieci ocena własnej samodzielności jest zróżnicowana. Dominuje wysoki (sumarycznie 41,7%) i przeciętny (sumarycznie 41,7%) poziom samodzielności. Na niskim poziomie swoją samodzielność ocenia dziesięcioro dzieci (16,7%). Uczniowie z niepełnosprawnością nie lokują się w ogóle w obszarze wysokiej samodzielności, natomiast duża ich grupa postrzega siebie jako przeciętnie funkcjonujący. W odniesieniu do całej badanej populacji dzieci (100%) na przeciętną oceną swojej samodzielności wskazało 15% (9) uczniów niepełnosprawnych, ale wśród uczniów tylko z przeciętną oceną samodzielności stanowią oni już 36%. Niepokojące są dane dotyczące niskiej oceny samodzielności, ponieważ w tej grupie jest sześcioro dzieci z niepełnosprawnością. I podobnie, na tle całej badanej populacji stanowią one 10%, ale w gronie dzieci z niską oceną samodzielności to już 60%.

Warto zwrócić uwagę, które obszary samodzielności były przez niepełnosprawne dzieci pomijane. Szczególnie w przeciętnej ocenie samodzielności zauważa się brak umiejętności i swobody w nawiązywaniu kontaktów z otoczeniem szkolnym i środowiskiem klasy. Żadne z dzieci nie wskazało na wchodzenie w relację dialogową na lekcji. Wiązałoby to się z pewnością z uczestnictwem w dyskusji, umiejętnością posługiwaniem się argumentami czy nawet – na tle klasy – odwagą. Taką samą sytuację odnotowujemy w obszarze swobodnego nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Natomiast u dzieci z niskim poziomem samodzielności poruszające jest rozumienie potrzeby niesienia pomocy innym i poczucie, że są w stanie samodzielnie pomóc. Równie wysoko oceniają się w zakresie samoobsługi. Jednak ewidentne problemy odnotowuje się w ocenie ich relacji z otoczeniem, regularnego stosowania się do przyjętych w szkole zasad oraz zarządzania swoim czasem. O ile w obszarze przeciętnej samooceny dzieci z niepełnosprawnością doświadczają podobnych problemów, jak ich rówieśnicy (w tej grupie dominują dzieci z zaburzeniami ze spectrum autyzmu), o tyle w grupie dzieci z niską oceną samodzielności problem jest o wiele bardziej złożony i niewątpliwie wymaga dalszych dociekań. Nie obserwujemy tu jednorodnej niepełnosprawności, nie można zatem przyjąć założenia, że niski poziom samodzielności pozostaje w związku z rodzajem niepełnosprawności.

<sup>4</sup> Każdemu z obszarów przyporządkowano trzy pytania. Zakreślenie trzech cyfr 1 oznaczało poziom wysoki, zakreślenie dwóch cyfr 1 odczytywano jako poziom przeciętny, jedna cyfra 1 lub trzy 0 oznaczały poziom niski.



Tabela 2. Ocena własnej samodzielności przez badane dzieci

Ocena samodzielności	Przejawy samodzielności							Liczba dzieci, które dokonały wskazanych wyborów	%
	podjęcie dialogu z dziećmi/nauczycielami	umiejętność koncentracji na danym zadaniu	umiejętność dostosowania się do zasad przyjętych w otoczeniu	ocena czynności obsługowych	swobodne nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami	umiejętne planowanie własnego czasu	okazywanie pomocy		
W	1	1	1	1	1	1	1	16	26,7
W	1	1	1	1	0	1	1	6	10,0
W	0	1	1	1	1	1	1	3	5,0
Razem								25	41,7
P	0	1	1	1	1	1	1	10	16,6
P/ w tym 3 dzieci z ZSA	0	1	1	1	0	1	0	4	6,6
P/ w tym 2dzieci z NI i 2 dzieci z WS	0	0	1	1	0	1	1	7	11,8
P /w tym 1dziecko z NI i 1dziecko z WS	0	1	0	1	0	0	1	4	6,7
Razem								25	41,7
Dzieci z niepełnosprawnością w tej grupie								9	36,0
N/ w tym 2dzieci z NI , 2 dzieci z ZSA , 1 dziecko z afazją i 1 dziecko z WW	0	0	0	1	0	0	1	10	16,6
Dzieci z niepełnosprawnością w tej grupie								6	
Razem								60	100,0

Objaśnienia: ZSA – Zaburzenia ze Spektrum Autyzmu, NI – Niepełnosprawność Intelktualna, WS – Wady Słuchu, WW – Wady Wzroku; skróty poziomów samodzielności: W – wysoki, P – przeciętny, N – niski

Źródło: badania własne

Kolejnym etapem podjętych badań było poznanie usytuowania, szczególnie dzieci z niepełnosprawnością, w przestrzeni relacji wewnątrz grupy rówieśniczej. Posłużono się techniką socjometryczną, w której pytano dzieci o koleżeńskie preferencje dotyczące wspólnej zabawy, odrabiania lekcji, wspólnego spędzania czasu wolnego, zaproszenia koleżanki/kolegi do siedzenia we wspólnej ławce, wspólnego uczestniczenia w wycieczce. Uzyskane wyniki odniesiono do oceny samodzielności dziecka i zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Relacja pomiędzy pozycją dzieci w klasie a ich samodzielnością\*

Pozycja dziecka w klasie szkolnej	Ocena własnej samodzielności	L	%
Wysoka	wysoka	6	10,0
	przeciętna	7	11,8
Przeciętna	wysoka	11	18,2
	przeciętna	11 (w grupie wskazano na 2 dzieci z ZSA i 2 dzieci z WS)	18,2 ( w tym 6,6% dzieci z niepełnosprawnością)
	niska	3 (w grupie wskazano na 1 dziecko z ZSA i 2 dzieci z NI)	5,0
Niska	wysoka	8	13,2
	przeciętna	7 (w grupie wskazano na 1 dziecko z ZSA, 3 dzieci z NI i 1 dziecko z WS)	11,8 (w tym 8,2% dzieci z niepełnosprawnością)
	niska	7 (w grupie wskazano na 1 dziecko z afazją, 1 dziecko z WW i 1 dziecko z ZSA)	11,8 ( w tym 5,0% dzieci z niepełnosprawnością)
Razem		60	100,0

Objaśnienia: ZSA – Zaburzenia ze Spektrum Autyzmu, NI – Niepełnosprawność Intelktualna, WS – wady słuchu, WW – wady wzroku; \* liczba wyborów określająca pozycję dziecka w klasie szkolnej: 0–2 – niska; 3–5 – przeciętna; 6–7 – wysoka

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki już na wstępie pozwalają zauważyć, że relacja pomiędzy wysokim poziomem oceny własnej samodzielności przez dzieci a ich pozycją w klasie szkolnej jest nieprzewidywalna<sup>5</sup>. Nie zawsze zachodzi prosta korelacja pomiędzy wysoką oceną własnej samodzielności a wysoką pozycją w klasie. Uwarunkowań tej sytuacji z pewnością jest wiele. W dużej mierze pozostają one jednak w związku z rodzajem doświadczanej i przeżywanej relacji z rówieśnikami. Wysoką pozycję w badanych klasach ma w sumie 21,8% (13 uczniów), którzy

<sup>5</sup> Przedstawione wyniki badań były zaskakujące dla samych nauczycieli, którzy w wielu przypadkach łączyli samodzielność dzieci z ich znaczeniem w klasie.

wcześniej lokowali swoją samodzielność na poziomie wysokim oraz przeciętnym, i nie ma wśród nich dzieci z niepełnosprawnością. W grupie dzieci o przeciętnej pozycji w klasie, a więc takich, które miały od trzech do pięciu wskazań, było 31,4% (25 uczniów), ale ważne z punktu widzenia prowadzonych badań jest, że siedmioro z nich ma orzeczenie o niepełnosprawności, a troje wcześniej oceniło swoją samodzielność na poziomie niskim. Zaskakująco liczna jest grupa dzieci (22 uczniów – 36,8%), które nie cieszą się w swoich klasach zainteresowaniem rówieśników. W tej grupie jest czternaścioro dzieci pełnosprawnych. Ośmioro z nich (13,2%) oceniło wcześniej wysoko swoją samodzielność, dwoje (3,4%) przeciętnie, a czworo (6,75%) nisko. Wśród dzieci z niepełnosprawnością niską pozycję w klasie szkolnej (na tle wszystkich dzieci) ma ośmioro (13,2%). Wcześniej oceniły swoją samodzielność na poziomie przeciętnym (8,2%) i niskim (5%). Jeśli niską pozycję w klasie odniesiemy tylko do piętnaściora dzieci z orzeczeniami, to w tej grupie stanowią one już 53,3%. Można więc z całą odpowiedzialnością stwierdzić, że ponad połowa dzieci z niepełnosprawnością w badanej grupie nie jest postrzegana przez swoich rówieśników jako partner do zabawy, czy nauki.

W uogólnieniu podjętej tematyki trudno uniknąć pewnych refleksji. Przede wszystkim zauważa się czytelną spójność pomiędzy oceną przez dzieci z niepełnosprawnością własnej samodzielności, którą określają jako przeciętną i niską, a ich pozycją w klasie, gdzie prawie symetrycznie dominują przeciętna i niska. O ile poziom samodzielności dzieci może pozostawać w związku ze stosowanym przez nauczycieli wspierającym systemem motywacji<sup>6</sup>, o tyle miejsce w klasie szkolnej warunkują formalne i nieformalne doświadczenia rówieśnicze. Dzieci z niepełnosprawnością deklarują często chęć i zdolność do pomagania kolegom. Można pokusić się o domniemanie, że jest to konsekwencja doświadczanej życzliwej pomocy. Ten aspekt nie wpływa jednak na ich „atrakcyjność”, a pozostałe ich przymioty pozostają dla rówieśników „niewidzialne”. Co interesujące, owa „niewidzialność” nie pozostaje w bezpośredniej relacji z określoną niepełnosprawnością. Występują zatem inne bardziej złożone uwarunkowania, które być może tkwią w niepełnosprawności, mogą być jej pochodnymi, ale mogą znajdować się także poza osobą dziecka. Fakt „niewidzialności” może wynikać z pozornej akceptacji niepełnosprawnych kolegów, nie musi jednak być zachętą do bliższych, nieformalnych kontaktów. Można przyjąć założenie, że w dotychczasowej edukacji dzieci z niską pozycją w klasie toczył się niemy, i z pewnością niezaplanowany, proces mentalnej izolacji. Być może koncentracja na efektach nauczania spowodowała brak należytej uwagi nad samą ideą integracji w klasie szkolnej. Być może organizacja procesu integracji jest na tyle skomplikowana, że szkoły i nauczyciele mają problem ze skutecznością swoich działań. Nie można w żaden

<sup>6</sup> Mam tu na myśli system częstych werbalnych i niewerbalnych nagród, które mają na celu zachęcić dzieci do pracy, wzbudzić ich zainteresowanie lub zmodyfikować zachowanie. Przepis autora.

sposób placówkom, w których uczą się opisane dzieci z niepełnosprawnością, przypisać żadnego z wymienionych aspektów. Nie one były bowiem obszarem badania. Zastanawia jednak i niepokoi fakt podobnych doświadczeń dzieci we wszystkich trzech placówkach. Być może permanentnie, w procesie edukacji w integracji, należy przywoływać jedną z naczelnych zasad pedagogiki specjalnej, która głosi dominację wychowania nad nauczaniem, nadając jednakowe znaczenie jego aksjologicznej, jaki i instrumentalnej stronie.

## Zakończenie

Podniesiona w artykule tematyka nie aspiruje do formułowania globalnych wniosków. Może natomiast stać się asumptem do głębszego jej eksplorowania. Badania tego typu wydają się być absolutnie konieczne ze względu na zachodzące w szkole zmiany. Jeśli w edukacji, w integracji nie udaje nam się osiągnąć założonych celów, to chcąc „podążać dalej” musimy „ponownie” cały ten proces uwrażliwić na podmiotowość Osoby. I nie mam tu na myśli li tylko Osób z Niepełnosprawnością, ale wszystkich uczestników tego procesu. Działania wynikające z organizacji integracji w szkole, zwłaszcza niewłaściwie udzielone wsparcie, niosą także zagrożenia. Konsekwencje mogą przybrać postać albo nadmiernej koncentracji na potrzebach dziecka, co może doprowadzić do nieplanowanej stygmatyzacji, albo nadmiernego ignorowania jego potrzeb, co z kolei prowadzi do wielu porażek dziecka, w tym do niepowodzeń w relacjach z innymi uczniami (Gajdzica 2008: 108). W świetle przeprowadzonych badań wręcz konieczne wydaje się być przywrócenie w szkole dialogu, jako metody nie tylko pracy pedagogicznej, ale jako elementarnej metody komunikacji. Przeżywanie przez dzieci z niepełnosprawnością sytuacji dialogowych pozwoli im na pozbywanie się lęku przed komunikowaniem z drugą osobą. Ułatwi poznawanie świata we właściwym tempie, odkryje własną tożsamość i nauczy słuchać. Wprowadzi w świat kontaktów interpersonalnych i być może pozwoli je podtrzymywać. Organizowanie na bazie wspólnej komunikacji w klasie szkolnej działań, zabaw stworzy, szczególnie dzieciom z niepełnosprawnością, możliwość bycia partnerem w relacji z pełnosprawnym rówieśnikiem.

Edukacja w integracji to nadal wyzwanie dla szkoły. Nie należy do łatwych zadanie tak integrować dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, aby miały swoje właściwe miejsce w najbliższym otoczeniu. W szkole to właśnie klasa jest tym najbliższym otoczeniem. Jeśli dziecko jest w niej „niewidzialne” dla swoich rówieśników, nie ma dostępu do wielu doświadczeń. Nie buduje więzi, ma problemy z budowaniem własnego „ja”. Nie ma możliwości weryfikowania

wiedzy, nie testuje własnych rozwiązań i nie socjalizuje się. Powstaje obszar ekskluzji, który poszerza swoje pola. Z braku nadziei wyrasta rozgoryczenie. Z niemocy wyrasta frustracja. Z pozornej akceptacji poczucie wyobcowania, a to nie sprzyja Integracji. Kształcenie integracyjne w Polsce prowadzone jest ponad 20 lat. Zamiast rozwijać się i doskonalić, w wielu przypadkach jego idea uległa wypaczeniu. Potrzebny jest zatem głęboki namysł i stałe badania nie tylko w kontekście tego co i jak zrobić, aby osiągnąć założone cele edukacji w integracji, ale też jakie czynniki generują jej niepowodzenia. Nie można być obojętnym na medialne obrazy osób niepełnosprawnych, na pozorowane działania dotyczące opieki i zatrudniania oraz wspierania rodzin. Nie są to bowiem obszary obojętne dla postrzegania osób z niepełnosprawnością, jak i dla postrzegania dzieci z niepełnosprawnością przez ich pełnosprawnych rówieśników.

## Bibliografia

- Arendt H. (2000), *Kondycja ludzka*, Warszawa.
- Baldwin A. (1978), *Behavior and Development in Childhood*, New York.
- Buczal B. (1993), *Samodzielność jako cecha osobowości*, *Studia Philosophiae Christianae*, 29: 1.
- Brzezińska A., Lutomski G., Smykowski B. (red.) (2003), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*, Poznań.
- Ekiert-Grabowska D. (1982), *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa.
- Gajdzica Z. (2008), *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka lekkim upośledzeniem umysłowym* [w:] Z. Gajdzica, *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Sosnowiec.
- Goffman I. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk.
- Gołubiew-Konieczna M. (2012), *Integracja w edukacji-ewaluacja założeń integracyjnych w praktyce szkolnej* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Edukacja integracyjna i włączająca w doświadczeniach pedagogów specjalnych*, Zielona Góra.
- Grzybowski P.P. (2008), *Edukacja międzykulturowa – przewodnik*, Kraków.
- Kołomiński J.K. (1982), *Dziecięce przyjaźnie, sympatie i niechęci*, Warszawa.
- Kosakowski Cz. (2003), *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Toruń.
- Kowalik S. (2011), *Integracja uczniów niepełnosprawnych z niepełnosprawnymi* [w:] S. Kowalik, *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Warszawa, 283.
- Kuszał K. (2008), *Dziecko samodzielne w szkole Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*, Poznań.
- Matczak A. (2003), *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa.
- Nestorowicz R. (2013), *Wykluczenie społeczne w dobie kryzysu* [w:] W. Pokrzywa, S. Wilk (red.), *Wykluczenie społeczne. Diagnoza, wymiary i kierunki badań*, Rzeszów.
- Pachowicz M. (2013b), *Próba wyjścia z rezerwatu. O paradoksach ukrytych w edukacji i rewalidacji osób niepełnosprawnych* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Człowiek z niepełnosprawnością w rezerwacie przestrzeni publicznej*, Kraków.

- Parys K. (2014), *Zjawisko pozorów w systemie kształcenia uczniów niepełnosprawnych – próba identyfikacji i propozycje rozwiązań*, Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej, 4.
- Pilecka W., Pilecki J. (1996), *Warunki i wyznaczniki rozwoju autonomii dziecka upośledzonego umysłowo* [w:] W. Dykcik (red.), *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*, Eruditus, Poznań.
- Reykowski J. (1989), *Podmiotowość – szkic problematyki* [w:] P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość, możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Ośrodek Analiz Społecznych, Poznań.
- Schulz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Kopernika w Toruniu, Toruń.
- Schulz R. (1992), *Szkoła-instytucja-system-rozwoj*, PWN, Toruń.
- Sikorski W. (2000), *Struktura cech osobowości uczniów akceptowanych i odrzucanych w klasie szkolnej*, Opieka – Wychowanie – Terapia, 3.
- Stefańska-Klar R. (2001), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa.
- Strelau J., Doliński D. (2011), *Psychologia akademicka*, GWP, Gdańsk.
- Syndyk M. (2004), *Jak się czujesz w klasie?*, Edukacja i Dialog, 8.
- Szczepkowska-Szczęśniak K., Uniszewska K. (2006), *Osiąganie samodzielności. Droga do samodzielności*, CMPPP, Warszawa.
- Szumski, G. (2011), *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej* [w:] Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec.

## Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r., poz. 1679)