

KRYSTYNA BARANOWICZ

Uniwersytet Łódzki

Nauczyciele i ich niepełnosprawni uczniowie w szkołach ogólnodostępnych

Organizowanie szkół specjalnych jest uznaniem prawa dziecka niepełnosprawnego do nauki i wyrazem troski o stworzenie mu odpowiedniej do jego możliwości sytuacji dydaktycznej. Ograniczona populacja dzieci niepełnosprawnych i ich zróżnicowanie rodzajami niepełnosprawności powoduje, że dla wielu dzieci szkoła specjalna jest terytorialnie niedostępna. W tej sytuacji dzieci niepełnosprawne realizują obowiązek szkolny w szkołach powszechnych (ogólnodostępnych). Tylko bardzo głęboka niepełnosprawność może stanowić przesłankę do zwolnienia z realizacji obowiązku szkolnego. Możemy więc mówić o dwóch nurtach kształcenia dzieci niepełnosprawnych.

Jeden nurt to kształcenie w szkołach specjalnych, gdzie dziecko jest wśród podobnych sobie dzieci i kompetentny, przygotowany do pracy nauczyciel, rozumiejący specyfikę edukacyjnych ograniczeń dziecka i dostosowujący metodykę nauczania do jego możliwości poznawczych. Minusem tego rozwiązania jest izolacja dziecka niepełnosprawnego od prawidłowo rozwijających się rówieśników i socjalizacja w warunkach ze społecznego punktu widzenia nie-naturalnych. W życiu pozaszkolnym, i w przyszłości już jako osoba dorosła, musi przecież funkcjonować wśród ludzi pełnosprawnych. Ten nurt kształcenia ulokowany w szkołach specjalnych określamy jako kształcenie segregacyjne.

Drugi nurt kształcenia dzieci niepełnosprawnych jest zlokalizowany w szkołach ogólnodostępnych. Jeżeli dziecko niepełnosprawne może realizować obowiązek szkolny, a właściwa dla niego szkoła specjalna jest terytorialnie niedostępna, to chodzi do szkoły rejonowej. Bardziej chodzi niż uczy się, ponieważ jest pozostawione samo sobie, bo nauczyciel nie wie, jak pracować z takim dzieckiem. Nie jest do tego przygotowany, ponieważ w klasie jest dużo dzieci nie może poświęcać mu uwagi, nie ma czasu na indywidualizowanie. W szczególnych okolicznościach w szkołach ogólnodostępnych są organizowane klasy specjalne, z reguły dla dzieci upośledzonych umysłowo. Dzieje się tak wówczas gdy dzieci niepełnosprawnych jest za mało, żeby utworzyć szkołę specjalną.

Pedagodzy i decydenci oświatowi dostrzegali we wspólnej nauce dzieci prawidłowo rozwijających się z dziećmi o zaburzonym rozwoju, korzystną sytuację wychowawczą. Już w szkole można inicjować proces integracji społecznej ludzi niepełnosprawnych i sprawnych. Ministerstwo Oświaty i Wychowania zalecało szkołom w wydanych w 1973 r. *Wytocznych w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi*¹, żeby „wychowanie dziecka upośledzonego fizycznie lub umysłowo we wszystkich uzasadnionych przypadkach odbywało się w miarę możliwości w grupie rówieśniczej. Przystosowanie społeczne szybciej może następować w warunkach uczestnictwa dzieci upośledzonych w środowiskach normalnych. Apel ten niewiele zmienił w edukacji dzieci niepełnosprawnych. Wytoczne nie są obligatoryjnym aktem prawnym, toteż pozostały w sferze postulatów. Tym bardziej, że nie szły za tym żadne gratyfikacje dla nauczycieli, którzy mieli w swoich klasach dzieci niepełnosprawne, nie organizowano kursów dokształcających z pedagogiki specjalnej. Ale można powiedzieć, że od tego czasu zaczęto zwracać uwagę na kształcenie dzieci niepełnosprawnych poza szkolnictwem specjalnym. Przyglądali się temu głównie pedagodzy specjaliści, środowisko pedagogów szkół ogólnodostępnych nie przejawiało zainteresowania tą nową dla nich sytuacją dydaktyczną.

Pedagodzy specjaliści prowadzili badania i pokazywali, że dzieci niepełnosprawne w klasach ogólnodostępnych są odrzucane i izolowane z życia klasowego. Odrzucenie społeczne, dyskryminowanie nie tylko nie sprzyja integracji społecznej, ale są czynnikiem wyzwalającym zachowania wskazujące na nieprzystosowanie społeczne – wycofywanie się z kontaktów, lękliwość lub przeciwnie – zachowania agresywne, antyspołeczne, co w efekcie pogłębiało izolację dzieci niepełnosprawnych.

Ważną rolę w integrowaniu dzieci powinien spełniać nauczyciel. Podkreślano, że *wspólnym problemem wychowawczym w szkole masowej, w której obok dzieci pełnosprawnych uczą się dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności, jest kształtowanie poprawnych stosunków interpersonalnych i przyjacielskich między tymi dziećmi. Decydującą rolę odgrywa tu wychowawcze postępowanie nauczyciela wobec dzieci niepełnosprawnych. Od tegoż postępowania zależy stopień uczestnictwa tych dzieci w różnych przejawach życia społeczności uczniowskiej, pozycje jakie zajmują one wśród pełnosprawnych kolegów oraz role jakie im są przyznawane w szkole*².

Przyczyn niekorzystnej sytuacji dzieci niepełnosprawnych w klasie ogólnodostępnej upatrywano nie tylko w niewystarczającym przygotowaniu nauczycieli do pracy z dziećmi upośledzonymi, w braku motywacji (zwłaszcza ekono-

¹ Wytoczne w sprawie rozwoju kształcenia specjalnego i pomocy dzieciom z odchyleniami i zaburzeniami rozwojowymi, Warszawa 1973, s. 12.

² A. Maciarz, *Integracja społeczna dzieci niepełnosprawnych*, Warszawa 1987, s. 159.

micznej) do dokształcania się w tym zakresie, ale również w braku specjalnych pomocy i środków dydaktycznych w szkołach ogólnodostępnych. Istotną pozaszkolną przyczyną jest negatywny stosunek społeczeństwa (a więc także niektórych nauczycieli) do kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnie dostępnych³.

Na poziomie prawa oświatowego wspólne kształcenie dzieci niepełnosprawnych z prawidłowo rozwijającymi się uregulowano w 1993 roku Zarządzeniem nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 października w *sprawie zasad organizowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, ich kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego*⁴. Odtąd dzieci niepełnosprawne mogą uczyć się w klasach nazwanych „integracyjne”, a dzieci w wieku przedszkolnym uczęszczać do oddziałów integracyjnych. Ta nowa, alternatywna do kształcenia specjalnego forma edukacji dzieci o zaburzonym rozwoju ma im zapewnić zdobywanie wiedzy i umiejętności na miarę ich możliwości w warunkach odpowiednio wyposażonych i mniej licznych klas, w których będzie 15 do 20 dzieci w tym 3 do 5 uczniów niepełnosprawnych. I co ważne, i do tej pory nie praktykowane, w klasach/oddziałach integracyjnych można zatrudnić dodatkowego nauczyciela ze specjalnym przygotowaniem pedagogicznym.

W Polsce wiele decyzji reformatorskich załatwia się zarządzeniami, rozporządzeniami i na tym sprawa się kończy. Kto to robi, jak, kiedy, czy są odpowiednie środki, kto będzie monitorował ten proces jest już poza zainteresowaniem decydenta. Sytuacja kształcenia dzieci niepełnosprawnych w klasach integracyjnych jest tego przykładem. Wielu spraw nie wyjaśniono.

Nie zostało określone jak należy rozumieć „specjalne przygotowanie nauczyciela” – jakie kompetencje składają się nań, gdzie i w jaki sposób można uzyskać „specjalne przygotowanie” do pracy w klasach/oddziałach integracyjnych. Zadania dodatkowego nauczyciela w klasie integracyjnej określono enigmatycznie – ma on współorganizować kształcenie integracyjne. Poza tym ma udzielać pomocy nauczycielom w zakresie doboru treści programowych i metod pracy z uczniem niepełnosprawnym, prowadzić rewalidację dziecka niepełnosprawnego, prowadzić bądź organizować pomoc pedagogiczną i psychologiczną. W pragmatyce nauczycielskiej nie ma takiego specjalisty. Niektóre szkoły wyższe, w których prowadzono studia pedagogiczne zareagowały na nową sytuację. Organizowały studia podyplomowe, wprowadzały nowe specjalności nasycone treściami z zakresu pedagogiki specjalnej by wyposażać

³ K. Kirejczyk, *O kształtowanie perspektywicznego systemu kształcenia specjalnego dzieci odchylonych od normy i z zaburzeniami rozwojowymi*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1987.

⁴ Dz. Urz. MEN 1993, nr 9, poz. 36.

absolwentów w umiejętności niezbędne do pracy w klasie integracyjnej. Przygotowywały do zadań, o których niewiele wiadomo.

W klasie integracyjnej pracuje dwóch nauczycieli i zwyczajowo są nazywani: „nauczyciel prowadzący” i „nauczyciel wspierający” („wspomagający”). Klasy integracyjne są wyzwaniem dla nauczycieli nie tylko z powodu zróżnicowanych uczniów – w normie rozwojowej i niepełnosprawnych, ale i ze względu na nową sytuację dydaktyczną - konieczność pracy w parze z drugim nauczycielem. Jest to nowa, niespotykana dotychczas forma współpracy nauczycieli. W Polsce nauczyciel jest sobie „sterem, okrętem, żeglarzem”, pracuje sam i nie jest przygotowany do jednoczesnej pracy z drugim nauczycielem. Praktyka klas integracyjnych pokazuje, że przestrzeń nauczyciela wspierającego i nauczyciela prowadzącego to są odrębne światy. Ilustrują to wypowiedzi nauczycielek wspierających: *„najczęściej jestem piątym kołem u wozu, którego nikt nie słucha, musiałam stoczyć bój o swoją pozycję, musiałam udowodnić, że nie jestem tylko od TYCH dzieci, ale moje kwalifikacje są dużo, dużo większe”*⁵. Nauczyciel wspierający i prowadzący czują się nieustannie wzajemnie hospitowani.

Czy można spodziewać się procesów integracyjnych między dziećmi niepełnosprawnymi i prawidłowo rozwijającymi się gdy odpowiedzialne za ten proces osoby nie potrafią współpracować? Uczniowie dostrzegają różnicę w pracy nauczycieli i głośno o tym mówią: *wychowawczynie pomagają dzieciom opóźnionym, zwykły nauczyciel nie, normalne uczy, jeden nauczyciel jest dla trzech, a drugi dla 16 osób*⁶. Nauczyciel pracujący z dziećmi niepełnosprawnymi jest postrzegany jako mniej ważny.

Gdy uczniowie klas integracyjnych narysowali swoją klasę w czasie lekcji, to jedynie 22% z nich uwzględniło dwóch nauczycieli i jeden nauczyciel był umieszczony przy uczniach niepełnosprawnych⁷. Przy takim podziale, że nauczyciel prowadzący uczy dzieci w normie rozwojowej, a nauczyciel wspierający uczy dzieci o zaburzonym rozwoju, marginalizujemy dzieci niepełnosprawne. Uśmiercamy koncepcję integracji społecznej poprzez wspólną naukę.

Trudno sobie wyobrazić brak współpracy, koordynacji działań nauczycieli w klasach integracyjnych. Ale tak bywa: *chciałabym być wcześniej poinformo-*

⁵ A. Kobyłańska, D. Krzemińska, *Wokół znaczenia kategorii – „pedagog wspomagający”*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause, *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 184.

⁶ D. Baraniewicz, *Nauczyciele klas integracyjnych w percepcji uczniów*, [w:] J. Szempruch (red.), *Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Rzeszów 2006, s. 69; tamże Ł. Techmański, *Wychowawca grupy integracyjnej i nauczyciel wspomagający – porozumienie czy dysonans*, s. 367–373.

⁷ E. Garlej-Drzewicka, *Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause (red.) *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s. 177.

wana przez koleżankę o tematyce zajęć, tak abym mogła przygotować materiał dla dzieci niepełnosprawnych oraz o wyjściach z klasy, chciałabym, aby spotykali się przynajmniej raz w miesiącu wszyscy nauczyciele uczący w klasie i nauczyciel wspomagający. Wspólnie przygotowalibyśmy program pracy, ustalili formy i metody pracy, plany aktywizacji uczniów⁸.

W krajach, które mają większe doświadczenie w integracyjnym kształceniu dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych ta forma pracy zyskała miano co-teaching.

Co-teaching jest rozumiany jako⁹:

- wspólne nauczanie (dwóch lub więcej specjalistów) zróżnicowanej grupy uczniów,
- wspólne nauczanie dzieci niepełnosprawnych w klasach ogólnodostępnych przez nauczyciela przedmiotu i personel pomocniczy,
- włączenie uczniów niepełnosprawnych do klas ogólnodostępnych, w których pedagog specjalny uczy razem z innymi nauczycielami co najmniej 1–2 godziny dziennie,
- pedagog specjalny planuje lekcje wspólnie z nauczycielem przedmiotu.

Z badań, obserwacji, a także w oparciu o relacyjną teorię komunikacji sformułowano przesłanki efektywnej współpracy nauczycieli (co-teachingu) w klasie integracyjnej. Sukces będzie zależał między innymi od:¹⁰

- *ustalenia wzajemnych relacji między nauczycielami*, zanim rozpocznie się wspólna praca. Pomoże to w przyszłości unikać nieporozumień, konfliktów. Jeżeli między współpracującymi nauczycielami będą poprawne relacje, to i dzieci będą czuły się komfortowo. Nie bez znaczenia jest tu również bliższe poznanie się na płaszczyźnie osobistej;
- *określenia swojego stylu pracy*. Styl nauczania i dyscyplinowania uczniów to dwa czynniki, które należy rozważyć, żeby stworzyć jeden, koherentny, równoważący różne podejścia. Są nauczyciele, którzy preferują karty pracy, zajęcia aktywizujące, którzy rzadko sięgają do podręcznika, zaś inni czerpią wyłącznie z podręcznika w tej sytuacji należy wypracować jakiś spójny system. Planując lekcje można wykorzystać oba style, tak by się uzupełniały i czyniły zajęcia atrakcyjnymi dla uczniów;

⁸ A. Kobyłańska, D. Krzezińska, *Wokół znaczenia kategorii – „pedagog wspomagający”*, [w:] C. Kosakowski, A. Krause, *Rehabilitacja, opieka i edukacja specjalna w perspektywie zmiany*, Olsztyn 2004, s.185.

⁹ J. Thousand, A. Nevin, R. Villa, *Collaborative teaching: critique of the scientific evidence*, [w:] L. Florian *Handbook of Special Education*, London 2007.

¹⁰ Natalie Marston, *6 Steps to Successful Co-Teaching*. www.nea.org/tools/17067.htm data odczytu 2010-04-13.

- *omówienia swoich słabych i mocnych stron.* Każdy z nauczycieli ma swoją listę „wad i zalet dydaktycznych”. Ich omówienie i porównanie pozwoli ustalić, który z nauczycieli będzie liderem w danym fragmencie lekcji;
- *przedyskutowania celów kształcenia.* Obaj nauczyciele są odpowiedzialni za realizację programu. Aby stworzyć indywidualny plan nauczania dla dziecka o zaburzonym rozwoju pedagog wspierający potrzebuje pomocy nauczyciela prowadzącego, zaś nauczyciel prowadzący musi znać indywidualny plan pracy dziecka niepełnosprawnego. Dzieci ze specjalnymi potrzebami przynależą do obu nauczycieli. Trudno jest prowadzić kształcenie, jeśli się nie zna potrzeb uczniów. Tak samo nauczyciel prowadzący powinien przedyskutować z nauczycielem wspomagającym cele i zadania dla uczniów w normie rozwojowej;
- *opracowania planu działania.* Plan działania powinien dotyczyć zarówno czynności dydaktycznych (na przykład, jakie będą prace klasowe, jakie prace domowe, jak oceniać, jak klasyfikować) jak i komunikacji między szkołą i domem dziecka. Ustalić jakie zachowania będą tolerowane, a co jest nie do przyjęcia i jak wówczas należy reagować;
- *świadomości wyzwań i ryzyka.* Niezaprzeczalnym walorem co-teachingu jest wzajemne uczenie się nauczycieli od siebie i rozwijanie swojego profesjonalizmu. Jeżeli coś „nie wychodzi”, to jest obok drugi nauczyciel, który podpowie inną technikę, wskaże obszary trudności, pomoże w kierowaniu lekcją.

Dla komfortu edukacyjnego nauczycieli i dzieci o zaburzonym rozwoju kształcących się w szkołach ogólnodostępnych powinniśmy zrewidować obowiązujące standardy kształcenia nauczycieli. W wielu krajach (na przykład Anglia, Walia) w standardach kształcenia nauczycieli dobitnie podkreśla się, że kompetentny nauczyciel

- potrafi uczyć dzieci o różnych zdolnościach i w różnym wieku,
- wspomaga uczniów, którzy nie potrafią wykorzystać swojego potencjału,
- potrafi tak organizować prace klasy, aby wszyscy uczniowie byli w nią zaangażowani,
- wspiera uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
- dla dobra uczniów współpracuje z innymi nauczycielami, specjalistami,
- dba o zapewnienie uczniom równych szans,
- pomaga uczniom uczyć się respektu i szacunku dla grupowych i indywidualnych różnic¹¹.

¹¹ S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, pod red. T. Pilch, Warszawa 2004.

W polskich standardach kształcenia nauczycieli¹² wyodrębniono kompetencje w zakresie:

- dydaktycznym,
- wychowawczo-społecznym,
- kreatywnym,
- prakseologicznym,
- komunikacyjnym,
- informacyjno-medialnym,
- językowym.

Są to sformułowania tak ogólne, że tylko określenia „dydaktyczny”, „wychowawczy” (n.b. bez bliższych wyjaśnień) sugerują, że mogą dotyczyć nauczycieli, pozostałe kompetencje można odnieść do wielu zawodów, a nawet do maturzystów.

Kompetencje zawodowe to nie tylko wiedza, umiejętności niezbędne do wykonywania zawodu, ale również **odpowiedzialność** za to co się w ramach zawodu robi. Z polskich standardów nie wynika, że nauczyciel kompetentny, to nauczyciel odpowiedzialny za rozwój intelektualny, społeczny, fizyczny powierzono jego opiece ucznia, również ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych wynikających z obciążeń biologicznych i/lub środowiskowych.

Rząd RP w nawiązaniu do dokumentu „Świat przyjazny dzieciom” przyjętego na specjalnej sesji Zgromadzenia Narodowego ONZ 8–10 maja 2002 roku opracował Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004–2012 *Polska dla Dzieci*¹³, gdzie zobowiązano się do opracowania systemu przygotowania nauczycieli do pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami na każdym etapie edukacyjnym. Niestety, nie ma to odzwierciedlenia w obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli. A jest to zobowiązanie o szczególnej wadze, ponieważ obok kształcenia integracyjnego drugą opcją we wspólnej edukacji dzieci niepełnosprawnych z prawidłowo rozwijającymi się ma być edukacja włączająca (inkluzja). W domyśle edukacja włączająca ma być krokiem naprzód, wyższą jakością w niesegregacyjnym kształceniu dzieci niepełnosprawnych. Odczytać to można z hasła: *od edukacji segregacyjnej poprzez różne formy integracji do edukacji włączającej*¹⁴. Włączanie nie jest tożsame z integracją, ma być inną formą kształcenia dzieci niepełnosprawnych¹⁵. Na gruncie pedagogiki specjalnej termin *inkluzja* (włączanie) może być rozumiany jako¹⁶:

¹² Dz.U. 2004, nr 207, poz. 2110.

¹³ *Narodowy Plan Działań na Rzecz Dzieci 2004 – 2012 „Polska na Rzecz Dzieci”*, Warszawa 2004.

¹⁴ A. Firkowska-Mankiewicz *Edukacja włączająca - wyzwaniem dla polskiej szkoły*, „Szkola Specjalna” 2004, nr 1; *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Warszawa 2002.

¹⁵ A. Wyka, *Nauczanie włączające*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 2002, nr 1–2.

¹⁶ G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2006, s. 25

1. synonim kształcenia integracyjnego,
2. kształcenie niesegregacyjne wysokiej jakości,
3. system szkół powszechnych dostosowany do ogromnego zróżnicowania uczniów,
4. całkowita likwidacja kształcenia segregacyjnego, totalna integracja.

Na pytanie „czym jest edukacja włączająca ?” Pracownia Wspomagania Rozwoju i Integracji Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, instytucji już nie istniejącej, której misją było wspieranie niesegregacyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych, odpowiadała: *edukacja włączająca jest otwieraniem się zwykłych ogólnodostępnych szkół na przyjmowanie i uczenie w miarę możliwości wszystkich dzieci razem niezależnie od doświadczanych przez nie trudności i różnic. Oznacza to, że w zwykłych klasach uczą się pojedynczy uczniowie z trudnościami w uczeniu się, w tym także dzieci niepełnosprawne mające orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Włączanie nie oznacza jedynie umieszczenia dzieci ze specjalnymi potrzebami w szkołach ogólnodostępnych, ale oznacza konieczność zmian w szkołach tak, aby lepiej odpowiadały one potrzebom wszystkich uczniów*¹⁷.

Takie określenie nowej jakości kształcenia dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych nie rozjaśnia sytuacji. Bez odpowiedzi nadal pozostaje pytanie – jakie możliwości należy dać szkołom i jakie zmiany należy wprowadzić by szkoła dostosowała się do niepełnosprawnego ucznia.

Z całą pewnością inkluzja nie będzie kształceniem niesegregacyjnym wyższej jakości, jeżeli nie zmienimy programu kształcenia nauczycieli. Do opracowania programów edukacyjnych przygotowujących studentów kierunków nauczycielskich do nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi rząd zobowiązał się we wspomnianym programie *Polska dla Dzieci*. Jeżeli nie wyposażymy wszystkich nauczycieli i kandydatów na nauczycieli w niezbędne kwalifikacje, to dzieci niepełnosprawne włączone do klasy ogólnodostępnej będą miały nikłe szanse na rozwój intelektualny, emocjonalny, społeczny i na rozwinięcie swoich ukrytych możliwości.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 18 stycznia 2005 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie w przedszkolach, szkołach i oddziałach ogólnodostępnych lub integracyjnych¹⁸ sankcjonuje nową opcję niesegregacyjnego kształcenia dzieci i młodzieży, które wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. Ogólnodostępne i integracyjne przedszkola i szkoły mają zapewnić – w myśl Rozporządzenia realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego, między innymi przez:

¹⁷ <http://www.cmppp.ed.pl/integracja/wlaczajace> data pobrania: 2006-08-24.

¹⁸ Dz. U. 2005, nr 19, poz. 167.

- zajęcia rewalidacyjne dostosowane do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży,
- zajęcia socjoterapeutyczne,
- odpowiednie warunki do nauki,
- sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne niezbędne w realizacji programu wychowania, programu nauczania, programu profilaktyki.

Sprostanie pierwszym dwóm zadaniom wymaga profesjonalnego przygotowania, toteż w przedszkolu, szkole można zatrudnić dodatkowo nauczycieli i odpowiednich specjalistów, którzy będą współorganizować kształcenie niepełnosprawnych uczniów w zależności od indywidualnych potrzeb i możliwości. Ale – w świetle *Rozporządzenia* – dodatkowy personel wspierający proces edukacji może być zatrudniany w oddziałach i klasach, którym nadano status integracyjnych, natomiast oddziały, klasy ogólnodostępne, którym nie nadano takiego statusu zostały pozbawione takiej możliwości.

Zamiast ulepszać dotychczasowe rozwiązania, modyfikować je, bo nie wszystkie dzieci z orzeczeniem o potrzebie specjalnego kształcenia potrzebują takiego samego, kompleksowego, specjalistycznego traktowania, daje *Rozporządzenie* przyzwolenie na pozostawianie dzieci niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych bez wsparcia specjalistycznego z nadzieją, że poradzą sobie. Otóż większość z nich nie poradzi sobie, będą czuły się osamotnione, wyśmiewane, będą „odsiadywać” obowiązek szkolny, będą obciążeniem nauczycieli.

Jak sobie poradzi z kilkorgiem dzieci niepełnosprawnych w klasie nauczyciel, który nie ma wiedzy o specyfice ich niepełnosprawności? Edukacja dzieci niepełnosprawnych w szkołach specjalnych jest kosztowna. W nie-segregacyjnych rozwiązaniach kształcenia dzieci niepełnosprawnych należy dostrzegać nie tylko aspekt humanitarny, ale i ekonomiczny. Trudno odrzucić podejrzenie, że edukacja włączająca ma ekonomiczne korzenie, będzie tańsza od szkolnictwa integracyjnego. Dobitnie wyraziła to Małgorzata Kościelska: *edukacja włączająca tym się różni od integracyjnej, że jest tańsza i biedniejsza, obywa się prawie bez dodatkowego wspomaganie i jest mniej efektywna*¹⁹.

Mimo stałego wzrostu liczby szkół i przedszkoli z oddziałami integracyjnymi wciąż istnieją „białe plamy” – gminy, w których nie funkcjonują takie oddziały. Poniższa mapa to ilustruje.

¹⁹ M. Kościelska, *Co warto zmienić w polskim modelu integracji?*. „Forum Psychologiczne” 2000, nr 2.

Gminy z oddziałami integracyjnymi, a ogólna liczba gmin



M. Kummant, *Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003–2008*.

Okolo 70–80% gmin w każdym województwie nie prowadzi oddziałów integracyjnych. Najgorsza sytuacja jest w województwie świętokrzyskim – tylko na terenie 10 gmin na 102, są oddziały integracyjne²⁰.

Jak podaje Główny Urząd Statystyczny w roku szkolnym 2008/2009²¹ w ogólnodostępnych szkołach podstawowych uczyło się 39 877 dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a w szkołach podstawowych specjalnych 25 883 uczniów. Liczba dzieci niepełnosprawnych w systemie segregacyjnym jest większa, ponieważ w strukturze niektórych Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych są również szkoły podstawowe, mimo to należy uznać, że znaczna liczba dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest pod opieką nieprzygotowanych do pracy z nimi nauczycieli.

Zmiany w programach kształcenia nauczycieli, wyposażenie ich w wiedzę jak pracować z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych są niezbędne, ale niewystarczające. Jeśli nauczyciel będzie miał nieprzychylną postawę do dzieci niepełnosprawnych, uczenie ich będzie dla niego udręką.

²⁰ M. Kummant, *Raport. Tendencje w kształceniu integracyjnym w Polsce w latach 2003-2008*, Warszawa 2008, s. 21.

²¹ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2008/2009*, Warszawa 2009, s.174.

Nie przekonani do idei integracji edukacyjnej bywają zarówno nauczyciele szkół integracyjnych jak i ogólnodostępnych. Stwierdzono, że 38% nauczycieli szkół integracyjnych nie do końca jest przekonanych do idei integracji, a 7,3% twierdzi, że integracja jest pomyłką²². Wśród nauczycieli szkół podstawowych ogólnodostępnych prawie 16% tylko częściowo jest nastawiona do integracji pozytywnie i tyle samo nie wierzy w skuteczność integracji²³. Budzi niepokój, że bariery i utrudnienia w realizacji edukacji integracyjnej nauczyciele widzą przede wszystkim w brakach materiałowych, finansach (60,8–54,9% badanych), a nie w braku odpowiedniego przygotowania merytorycznego do tej pracy (21,6–25,3% badanych)²⁴. Może to świadczyć o zawyżonej ocenie swoich kompetencji odnośnie do kształcenia dzieci niepełnosprawnych i braku motywacji do doksztalcania się.

Zenon Gajdzica badał nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w szkołach masowych, którzy mieli w swojej klasie co najmniej jedno dziecko upośledzone umysłowo. Znacznie ponad połowa (68,8%) badanych stwierdziła, że nie jest przygotowana do pracy z dzieckiem upośledzonym umysłowo. I niewiele zrobiono, żeby podnieść swoje kwalifikacje: 82,8% nie uczestniczyło w żadnym kursie, 59,4% nie czytało żadnych książek na ten temat, ale *najbardziej pozytywnie o swoich kompetencjach wypowiadali się ci, którzy nie ukończyli żadnego kursu, nie były w stanie podać tytułu przeczytanej książki z oligorfenopedagogiki*²⁵.

Nauczyciele pracujący w klasach integracyjnych, a więc ci, którzy mają doświadczenie w pracy z dzieckiem niepełnosprawnym bywają niekonsekwentni w swoich opiniach na temat możliwości i celowości kształcenia integracyjnego dzieci niepełnosprawnych. Ten sam zespół nauczycieli wspierających z łódzkich szkół integracyjnych w odpowiedzi na pytanie, które dzieci nie powinny trafiać do klas integracyjnych na pierwszym miejscu wymienił dzieci upośledzone umysłowo (71% badanych). A na pytanie, które dzieci powinny trafić do klasy integracyjnej stwierdzono, że dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym (23% badanych) i takim samym odsetku, powiedziano, że wszystkie dzieci powinny mieć szansę. Co trzeci z badanych nauczycieli (32%) twierdzi, że w klasach

²² M. Karwowska, *Problemy edukacji integracyjnej w opinii kadry pedagogicznej*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk, *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2007.

²³ I. Rudek, *Ocena realizacji zadań służących integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych w opinii nauczycieli*, [w:] W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrzkiewicz (red.), *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Kielce 2008.

²⁴ I. Dajnowska, C. Kosakowski, *Postawy nauczycieli szkół masowych w stosunku do osób upośledzonych umysłowo jako jeden z wyznaczników efektywności integracji*, [w:] M. Chodkowska (red.), *Wielowymiarowość integracji w teorii i praktyce edukacyjnej*, Lublin 2003.

²⁵ Z. Gajdzica, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w zreformowanej szkole powszechnej jako organizator procesu kształcenia dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] Z. Palak (red.), *Pedagogika specjalna w reformowanym ustroju edukacyjnym*, Lublin 2001.

integracyjnych powinny w głównej mierze uczyć się dzieci niepełnosprawne ruchowo w normie intelektualnej²⁶.

Jest dużo nieporozumień – od decydentów na szczeblu ministerialnym do nauczyciela – odnośnie do kształcenia dzieci niepełnosprawnych poza szkolnictwem specjalnym. Czy to będzie edukacja integracyjna czy edukacja włączająca, konieczne są zmiany w kształceniu nauczycieli. Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi były, są i będą w szkole ogólnodostępnej. Wymagają innej metodyki, innej organizacji nauczania, innych relacji między rówieśnikami. Proces uczenia się, to proces odbioru, przetwarzania i internalizowania informacji. Wiedza nauczyciela o ograniczeniach ucznia uwarunkowanych jego niepełnosprawnością (intelektualną, zmysłową) oraz o możliwościach kompensowania tych ograniczeń jest niezbędna do nauczania dzieci o zaburzonym rozwoju. Szczególnie ważne jest to w odniesieniu do nauczycieli wczesnej edukacji, ponieważ to oni stawiają fundament dalszego kształcenia.

KRYSZYNA BARANOWICZ

Teachers and their disabled pupils at state schools

There are two major thesis discussed in the paper. At first, the author argues that curriculum of teacher education must be change because many disabled children are at ordinary schools. At second, the author tries to indicate the necessity of coteaching in classes called the integrate class.

²⁶ M. Łazik, *Rola nauczyciela wspierającego w klasie integracyjnej*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod moim kierunkiem w 2009 r.