

Wiesława Walkowska

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Bartosz Gągorowski

Polskie Stowarzyszenie Osób Upośledzonych Umysłowo – Pszczyna

Założenia i bariery kształcenia integracyjnego

Streszczenie

Dążenie do kształcenia integracyjnego jest cechą charakterystyczną współczesnych systemów edukacyjnych. Rozwiązania europejskie w tym obszarze nie są jednolite, chociaż poszczególne państwa starają się wzorować na najlepszych, sprawdzonych rozwiązaniach. Zmieniają się również potrzeby i oczekiwania osób niepełnosprawnych oraz otoczenia, w którym żyją, stąd też dążenie do jak najlepszych rozwiązań jest cechą charakterystyczną każdej edukacji integracyjnej. Uwzględnić należy również bariery, jakie napotykają osoby niepełnosprawne, ich rodzice i opiekunowie oraz nauczyciele.

Słowa kluczowe: kształcenie integracyjne, szkolnictwo integracyjne w Europie, bariery.

Assumptions and barriers of integrated education

Summary

Aiming at inclusive education is a hallmark of contemporary educational systems. European solutions in this area are not uniform, though individual states make attempts to imitate the best, well-tested solutions. Moreover, the needs and expectations of disabled people and the environment in which they live are changing. Hence, the quest for the best solutions becomes a characteristic feature of any inclusive education. What should also be taken into account are the barriers faced by people with disabilities and their parents, guardians or teachers.

Keywords: inclusive education, integrated education in Europe, barriers.

Wprowadzenie

Cechą charakterystyczną współczesnej edukacji jest rozwój kształcenia integracyjnego. Wynika to nie tylko z realizacji najbardziej etycznego i humanitarnego modelu społecznego, którego priorytetem jest włączanie osób niepełnosprawnych do aktywnego i pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, do uznania ich podmiotowości i autonomii oraz do uzyskania wszystkich praw społecznych. Podkreślić należy, że prawa te wynikają z dokumentów międzynarodowych, do których należy m.in. Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych (Declaration on the Rights of Disabled Persons), przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych 9 grudnia 1975 roku. W deklaracji zostało wyraźnie podkreślone, że osobą niepełnosprawną jest osoba, która w wyniku utraty swoich fizycznych lub umysłowych uzdolnień, wrodzonych lub nabytych, nie potrafi zagwarantować sobie, częściowo lub całkowicie, warunków koniecznych do swego indywidualnego lub społecznego życia. Deklaracja dotyczy każdej osoby niepełnosprawnej, bez względu na jej niepełnosprawność, a także bez względu na kolor skóry, narodowość, język, poglądy polityczne czy płeć. Zapewnia również wrodzone prawo do poszanowania ludzkiej godności osób niepełnosprawnych, daje uprawnienia, które umożliwiają im osiągnięcie możliwie dużej niezależności oraz ważnych praw w obszarze:

- opieki medycznej i psychologicznej oraz leczenia funkcjonalnego,
- społecznego i ekonomicznego zabezpieczenia oraz godziwych warunków życia,
- uwzględnienia ich specjalnych potrzeb na każdym etapie planowania rozwoju społecznego i ekonomicznego,
- życia z własną rodziną lub rodziną zastępczą i uczestniczenia w każdej aktywności społecznej, twórczej i rekreacyjnej.

Deklaracja ma również zapewniać ochronę przed wszelkimi formami wykorzystywania, regulacji i traktowania, które mają charakter dyskryminacyjny, poniżający i degradujący. Daje również możliwość skorzystania z fachowej pomocy prawnej w sytuacji, kiedy taka pomoc jest niezbędna do ochrony osoby niepełnosprawnej i jej mienia.

Realizacja modelu społecznego to odpowiedź nie tylko na zmieniające się postawy i świadomość społeczną, ale także na zwiększającą się liczbę osób niepełnosprawnych, a tym samym na rosnące potrzeby w zakresie realizacji ich praw. Osoby niepełnosprawne są częścią każdego społeczeństwa, powinny w nim znaleźć godne miejsce oraz możliwość nie tylko zaspokajania potrzeb, ale i rozwoju. Przez szereg lat państwa wypracowały i ukonstytuowały prawa osób niepełnosprawnych. Podkreślić należy, że kluczowym założeniem przy tworzeniu aktów legislacyjnych są źródła prawa międzynarodowego, z którymi ustawodawstwo krajowe nie może być sprzeczne.

Aby człowiek mógł się rozwijać, realizować swoje pasje i marzenia, nieodłącznym elementem tego procesu oprócz wielu innych czynników jest edukacja. Dlatego tak ważne jest, by systemy edukacyjne obowiązujące w poszczególnych państwach uwzględniały dzieci niepełnosprawne i włączały je do obowiązkowego kształcenia od najwcześniejszych lat. Jednym z najlepszych sposobów na niewykluczanie osób niepełnosprawnych jest kształcenie integracyjne, które ma miejsce wtedy, gdy dzieci niepełnosprawne kształcą się w ogólnodostępnych placówkach oświatowych, korzystając z różnego rodzaju środków pomocniczych usprawniających ich funkcjonowanie i naukę.

W pedagogice dominują trzy nurty pojmowania integracji. Pierwszy, bardzo wąski, odnosi się do zagwarantowania osobom niepełnosprawnym prawa do edukacji lub pracy wraz z osobami pełnosprawnymi. Drugi sposób, wąski, odnosi się do włączania uczniów niepełnosprawnych do nauki w szkołach ogólnodostępnych, w placówkach kształcenia masowego, wraz z uczniami pełnosprawnymi. Tak pojmowana integracja ma również zapewniać uczniom niepełnosprawnym środki pomocnicze dostosowane do możliwości konkretnego ucznia niepełnosprawnego. Trzecie podejście, najszersze, dotyczy przygotowania osób niepełnosprawnych do życia w społeczeństwie ludzi pełnosprawnych, a także wykształcenia umiejętności pozwalających na współistnienie ludzi pełnosprawnych z niepełnosprawnymi (K. Barłóg, 2001, s. 98–99).

Natomiast w pedagogice specjalnej pojęcie integracji odnosi się do osób pełnosprawnych oraz osób niepełnosprawnych. Idąc dalej, można powiedzieć, że istota integracji zawiera się w dwóch rodzajach wspólnot: ideowej (systemy, wartości, normy i oceny) oraz wspólnych interesów i warunków życia wynikających z podobieństwa sytuacji życiowej (A. Maciarz, 1987, s. 8).

Ponadto w pedagogice specjalnej integracja jest pojmowana jako niesegregacyjny system edukacji. Takie podejście ma zawierać w sobie nie tylko kształcenie, ale również nauczanie, wychowanie oraz socjalizację. Są to czynniki, które składają się na szeroko pojętą edukację. W skład rozumianego w ten sposób zintegrowanego nauczania wchodzi zarówno lekcje, jak i przerwy pomiędzy lekcjami. Integracyjny system nauczania i wychowania ma przede wszystkim maksymalnie włączać dzieci oraz młodzież niepełnosprawną do procesu edukacyjnego wraz z pełnosprawnymi rówieśnikami.

Rozwój szkolnictwa integracyjnego w wybranych krajach europejskich

Rozwój szkolnictwa integracyjnego w Polsce

Wielki wpływ na rozwój szkolnictwa integracyjnego w Polsce miały zmiany, jakie zaszły w naszym kraju w latach 80. oraz 90. w systemie oświatowym.

Były to głównie zmiany organizacyjne, które w dużym stopniu przyczyniły się do zmiany postaw i świadomości społecznej. Kluczowym elementem była możliwość kształcenia się dzieci niepełnosprawnych w szkołach masowych i klasach integracyjnych.

Początki polskiej myśli kształcenia integracyjnego można podzielić na dwa główne okresy. Pierwszy obejmuje lata 70. XX wieku do roku 1992/93, kiedy to przede wszystkim poszukiwano teoretycznego uzasadnienia społecznej integracji osób niepełnosprawnych oraz możliwości jej urzeczywistnienia. Badania przeprowadzone w tamtych czasach dotyczyły głównie integracji na poziomie szkoły podstawowej lub średniej. Nie brano pod uwagę integracji dzieci w wieku przedszkolnym. Ponadto dotyczyły efektów dydaktycznych oraz społecznych w obrębie funkcjonowania osób niepełnosprawnych w masowych placówkach edukacyjnych. Nie poruszano natomiast problematyki organizacyjnej, pedagogicznej oraz psychospołecznej kształcenia integracyjnego (J. Bąbka, 2001, s. 38–44).

Drugi okres, rozpoczynający się w roku 1993, jest związany ze zmianami, jakie się dokonały po roku 1990. Zmiany te dotyczą ideologii, doktryn edukacyjnych oraz sposobu myślenia o człowieku, także niepełnosprawnym. Zweryfikowano wyniki wielu badań, jakie przeprowadzono w latach 70. i 80. na temat integracji. Dokonano również oceny efektywności kształcenia integracyjnego. W tym okresie można także zauważyć potrzebę wyjścia poza usystematyzowane treści i poszerzenie teoretycznych zrębów problematyki kształcenia integracyjnego.

To właśnie na początku lat 90. w polskim ustawodawstwie powstał zapis o kształceniu integracyjnym. Znalazł się on w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, z której wynika, że dzieci i młodzież niepełnosprawna mogą pobierać naukę we wszystkich typach szkół. Ponadto ustawa zapewnia opiekę uczniom niepełnosprawnym i szczególnie uzdolnionym. Do ustawy po pewnym czasie wprowadzono zmiany mówiące o:

- tworzeniu oddziałów integracyjnych w przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych,
- tworzeniu integracyjnych przedszkoli, szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych,
- zapewnieniu przez gminę nieodpłatnego przewozu dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do placówki oświatowej,
- braku ustalonych obwodów dla placówek specjalnych i integracyjnych,
- konieczności dopasowania wymagań edukacyjnych wobec dzieci posiadających orzeczenie z poradni psychologiczno-pedagogicznej (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty).

Na przestrzeni lat można zauważyć wielki wzrost liczby placówek integracyjnych w naszym kraju. W roku szkolnym 1989/90 działała tylko jedna placówka z oddziałami integracyjnymi. Rok później było już 12 takich placówek

oraz jedna szkoła z klasami integracyjnymi. W roku szkolnym 1993/94 liczba placówek wzrosła do 57, a liczba szkół z klasami integracyjnymi do 25. W roku szkolnym 1996/97 w kraju były 104 placówki integracyjne i 61 szkół z klasami integracyjnymi, a w roku szkolnym 1998/99: 171 placówek, 253 szkoły z klasami integracyjnymi oraz 11 szkół w pełni zintegrowanych.

Badania GUS z roku szkolnego 2011/12 pokazują, że w Polsce istnieją 3863 klasy integracyjne w szkołach podstawowych oraz 2007 klas integracyjnych w szkołach gimnazjalnych. Ponadto funkcjonuje 112 liceów ogólnokształcących z oddziałami integracyjnymi i 126 uzupełniających liceów ogólnokształcących z oddziałami integracyjnymi (Główny Urząd Statystyczny, 2012, s. 150–151). Liczba placówek integracyjnych stale wzrasta, co spowodowane jest potrzebami w tym obszarze oraz zmianą społeczną.

Szkolnictwo integracyjne w Niemczech

W Niemczech trudno mówić o jednolitym systemie szkolnym, ponieważ jest to kraj związkowy, a każdy z landów posiada własne prawo szkolne. Istnieje jednak Konferencja Ministrów Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (KMK – Kultusministerkonferenz). Konferencja ta posiada w każdym kraju związkowym swoich reprezentantów, którzy wypracowują decyzje odnośnie do systemu kształcenia w kompromisowy sposób (G. Szumski, 2009, s. 280). W roku 1988 KMK zaleciła, aby system kształcenia osób niepełnosprawnych był bardziej elastyczny.

Obowiązujące prawo stanowe w Niemczech wyróżnia dziewięć obszarów niepełnosprawności, obejmujących: uczenie się, widzenie, słyszenie, mowę, rozwój somatyczny i motoryczny, rozwój umysłowy, rozwój emocjonalny i społeczny, chorobę oraz nieprzyporządkowane kategorie. Każda z wyżej wymienionych kategorii posiada odrębny program kształcenia. Jeśli chodzi o uczniów potrzebujących pomocy w uczeniu i rozwoju umysłowym, programy te znacznie jednak odbiegają od programów szkół masowych. Powoduje to przeszkody we wprowadzaniu niesegregacyjnego systemu kształcenia, czyli głównej idei kształcenia integracyjnego. Odrębne programy edukacyjne, jakie istnieją dla każdej z kategorii niepełnosprawności, w znaczny sposób utrudniają zbudowanie elastycznego i wewnętrznie zindywidualizowanego programu nauczania dla wszystkich szkół (G. Szumski, 2009, s. 183).

Ogólnie można powiedzieć, że niemiecki system kształcenia osób niepełnosprawnych przez wiele lat był systemem segregacyjnym. Dzieci niepełnosprawne uczęszczały do rozbudowanej sieci szkół specjalnych odpowiednich typów. W Niemczech tłumaczy się to tym, że dzieciom niepełnosprawnym nie sposób zapewnić odpowiednich warunków wsparcia w szkole masowej. Ponadto zwracano uwagę na różnice w funkcjonowaniu dzieci ze względu na rodzaj i stopień niepełnosprawności, co zaowocowało wytworzeniem się dziesięciu typów szkół specjalnych: dla dzieci niewidomych, niesłyszących,

upośledzonych umysłowo, niepełnosprawnych ruchowo, chorych, z trudnościami uczenia się, słabosłyszących, słabowidzących, z zaburzeniami mowy i dla dzieci z zaburzeniami zachowania.

Do klas integracyjnych w Niemczech zalicza się te klasy, które skupiają uczniów pełno- i niepełnosprawnych, posiadają ograniczoną liczbę uczniów, różnicują cele kształcenia oraz są prowadzone przez dwóch nauczycieli, z których jeden jest pedagogiem specjalnym. Warto zauważyć, że takie klasy do roku 1994 miały charakter eksperymentów pedagogicznych (G. Szumski, 2009, s. 56).

Ze znaczących szkół integracyjnych w Niemczech można wymienić Flaming-Grundschule oraz Uckermark-Grundschule. Ta pierwsza powstała połowie lat 70. XX wieku i była pierwszą niemiecką szkołą integracyjną. W szkołach tego typu istniały piętnastoosobowe klasy, w których pięciu uczniów było niepełnosprawnych w różnym stopniu. W każdej klasie zatrudnionych było dwóch nauczycieli na pełnym etacie, w tym jeden jako pedagog specjalny. Niepełnosprawność uczniów przyjętych do tego typu klas zazwyczaj była wykrywana we wczesnym dzieciństwie. Drugą integracyjną szkołą założoną na terenie Niemiec była Uckermark-Grundschule. W każdej z jej klas przebywało dwudziestu uczniów, z czego dwóch było niepełnosprawnych. Uczniowie ci często byli identyfikowani jako niepełnosprawni dopiero podczas uczęszczania do szkoły. Założeniem tej szkoły jest myśl, że każde dziecko powinno chodzić do szkoły położonej najbliżej miejsca swojego zamieszkania (G. Szumski, 2009, s. 187–188).

Współcześnie w niemieckich projektach kształcenia integracyjnego wyodrębnić można dwa zasadnicze modele. W pierwszym modelu mamy do czynienia z czworgiem lub sześciorgiem dzieci o różnym rodzaju niepełnosprawności oraz z piętnaściorgiem do osiemnaściorga dzieci pełnosprawnych. Na większości zajęć obecny jest drugi pedagog, zazwyczaj pedagog specjalny. Drugi model charakteryzuje się tym, że szkoła należąca do danego osiedla przyjmuje także dzieci niepełnosprawne. Jest to model integracji bliskiej miejsca zamieszkania, z jednym do dwojga dzieci niepełnosprawnych w klasie (I. Wasiljew).

W niemieckim systemie kształcenia osób niepełnosprawnych dominuje jednak pogląd, że relacja między szkołami masowymi a specjalnymi powinna mieć charakter kooperacji, a nie integracji. Szkoły masowe, co prawda, kierują uczniów wymagających pedagogicznego wysiłku do szkół specjalnych, jest to jednak selekcja warunkowana niemieckim niżem demograficznym (jeśli w danej szkole masowej jest mała liczba uczniów, uczniowie niepełnosprawni są w niej zatrzymywani, by utrzymać założony limit kształcących się). Nie można zatem powiedzieć, że w niemieckim systemie kształcenia osób niepełnosprawnych głównym celem jest integracja. Można jedynie zauważyć poszerzenie się zakresu kształcenia specjalnego w ostatnich latach (G. Szumski, 2009, s. 195).

Należy uwzględnić, że niemiecki system kształcenia osób niepełnosprawnych jest bardzo mocno upolityczniony. Przez wiele lat stanowił on bowiem przedmiot sporu pomiędzy socjaldemokratami i chrześcijańskimi demokratami, stąd też wiele zaleceń i dobrych rozwiązań trudno było wdrożyć do praktycznego działania.

Szkolnictwo integracyjne we Włoszech

Tradycje włoskiego kształcenia integracyjnego sięgają połowy lat 60. XX wieku, kiedy zaczęły powstawać pierwsze inicjatywy integracyjne. Zlegalizowano je już w roku 1971, a w roku 1976 weszła w życie kolejna ustawa. W związku z tym od roku szkolnego 1976/77 zaprzestano naboru dzieci z różnorakimi upośledzeniami do szkół specjalnych, zaś do początku lat 80. istniejące szkoły specjalne zostały zmienione w placówki, które kształcą pedagogów wspomagających, bądź je rozwiązano (J. Scholler, 1994, s. 58).

Kształcenie integracyjne we Włoszech odbywa się nie tylko w szkole podstawowej, ale również w przedszkolach, miejscach zamieszkania, zakładach pracy czy w sferze usług socjalnych. Można powiedzieć, że wyżej wymienione miejsca są postrzegane jako te, w których niepełnosprawni muszą odnaleźć swoją rolę społeczną oraz własną tożsamość w środowiskach istotnych z punktu widzenia ich indywidualności (J. Scholler, 1994, s. 58).

Rozwiązania włoskiego modelu kształcenia integracyjnego można podzielić na trzy grupy:

- korygujące: są to zmiany prawne, które regulują działanie systemu integracyjnego i wprowadzają rozwiązania praktyczne. Do zmian prawnych można zaliczyć sposób orzekania o niepełnosprawności uczniów czy rodzaj pomocy, jaka przysługuje uczniom niepełnosprawnym;
- uzupełniające: są to modyfikacje poszerzające zasoby konieczne dla integracyjnego systemu kształcenia. Głównie dotyczą zatrudniania i przygotowania nauczycieli wspomagających;
- rozszerzające: są to zmiany, dzięki którym możliwe stało się objęcie kształceniem integracyjnym kolejnych grup uczniów niepełnosprawnych. Zmiany te były konieczne, ponieważ początkowo włoski system kształcenia integracyjnego obejmował tylko uczniów szkół podstawowych (G. Szumski, 2009, s. 236–240).

System kształcenia integracyjnego obowiązujący we Włoszech oparty jest na kilku zasadach. Pierwsza mówi o tym, że istnieje prawna gwarancja integracyjnego kształcenia niepełnosprawnych dzieci. Włoscy rodzice nie mają możliwości wyboru pomiędzy szkołą specjalną a masową. Można powiedzieć, że włoskie szkoły przyjmują każde dziecko bez wyjątku. Druga zasada dotyczy rejonowości. Mówi ona o tym, że uczniowie niepełnosprawni są kształceni w szkołach masowych jak najbliżej ich miejsca zamieszkania. Ostatnia mówi

o tym, że miejscem, w którym mają być kształceni niepełnosprawni uczniowie, jest zwykła klasa szkolna. Nie ma zatem selekcji wewnątrz szkoły na uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Nie ma też zajęć, w których uczestniczą tylko uczniowie niepełnosprawni. We wszystkich zajęciach uczestniczą zatem dzieci pełnosprawne razem ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami (G. Szumski, 2009, s. 234–235).

Kiedy dziecko kończy edukację przedszkolną i rozpoczyna naukę w szkole podstawowej, wielką rolę w tym przejściu odgrywają miejscowe służby opieki zdrowotnej oraz gmina, której obowiązkiem jest zapewnienie wspomagających środków dla szkół i przedszkoli. Ponadto dzieci niepełnosprawne mają prawo uczęszczania do każdego typu szkoły średniej. Same klasy integracyjne w szkołach podstawowych liczą maksymalnie dwudziestu uczniów (w klasach bez uczniów niepełnosprawnych jest to maksymalnie dwudziestu pięciu uczniów), przy czym uczniów niepełnosprawnych nie może być więcej niż dwóch. Ponadto w każdej klasie jest zazwyczaj nauczyciel wspomagający, który pracuje na pełen etat, czyli 24 godziny tygodniowo w klasach 1–5 oraz 18 godzin tygodniowo w klasach 6–8 (J. Scholler, 1994, s. 58–59).

Włoski system integracyjny można nazwać integracją totalną. Trudności, jakie pojawiały się w tym systemie, spowodowały, że zwiększono nacisk na stworzenie warunków koniecznych do realizacji edukacji włączającej osoby niepełnosprawne. Wiąże się to również z udzieleniem wsparcia politycznego i społecznego koniecznego do osiągnięcia tych warunków (K. Barłóg, 2001, s. 133).

Szkolnictwo integracyjne w Hiszpanii

Idea kształcenia integracyjnego powstała w Hiszpanii w 1985 roku, kiedy to Ministerstwo Edukacji i Nauki opublikowało dokument, w którym zawarto dążenia do zniesienia podziału między osobami pełno- i niepełnosprawnymi. Z dokumentu płynęło również przesłanie mówiące o ułatwieniu integracji uczniom z różnymi niepełnosprawnościami. Promowano w nim integrację oraz konieczność zmian w hiszpańskich szkołach poprzez przekształcenie warunków edukacyjnych i udzielanie pomocy uczniom przejawiającym trudności w nauce. Dokument zaczął obowiązywać od roku szkolnego 1985/86 na terenie całej Hiszpanii (A. Zamkowska, 2006, s. 342).

W 1995 roku weszła w życie zasada, wedle której wszystkie szkoły, które są finansowane ze środków publicznych, są zobowiązane do nauczania dzieci wymagających specjalnych potrzeb edukacyjnych. Odtąd edukacja integracyjna jest w Hiszpanii traktowana nie jak eksperyment edukacyjny, ale obowiązek wszystkich placówek oświatowych. Jest realizowana w przedszkolach, szkołach podstawowych oraz obowiązkowych szkołach średnich kończących się egzaminem maturalnym. Ponadto w kształceniu zawodowym oraz uniwersyteckim.

W celu uzyskania optymalnych warunków wydano dekret, dzięki któremu kształcenie integracyjne miało być odpowiednio zorganizowane. Główne założenia tego dekretu to:

- stworzenie odpowiedniej liczby zespołów profesjonalistów, których zadaniem było zwrócenie bezpośredniej uwagi na dzieci niepełnosprawne. Każdy taki zespół składał się z psychologa, pedagoga, logopedy oraz pracownika socjalnego. Zespoły te miały być obecne już we wczesnej edukacji;
- zorganizowanie nauczania integracyjnego na poziomie przedszkolnym i podstawowym. Miało być ono realizowane za zgodą nauczycieli i rodziców. W przedszkolach założono, że integracją może być objętych co najwyżej dwóch uczniów w klasie. Ponadto postanowiono zmniejszyć liczbę uczniów w klasie, przydzielić dodatkowych dwóch nauczycieli szkołom podczas pierwszego roku wprowadzania integracyjnego kształcenia (następnie kolejnych dwóch w kolejnych czterech latach), zapewnić uczniom wyposażenie dydaktyczne, zlikwidować różne bariery (szczególnie architektoniczne), zwrócić uwagę na szkoły posiadające zespoły multiprofesjonalistów, zorganizować kursy dokształcające dla nauczycieli, którzy zdecydowali się wziąć udział w projekcie integracyjnym, oraz zapewnić nauczycielom stałe zatrudnienie;
- sporządzenie nowego programu szkolnego dostosowanego również dla dzieci niepełnosprawnych. Ustanowiono go ostatecznie w roku 1990, a jego główną cechą była możliwość zaadaptowania do wymagań i możliwości niepełnosprawnych uczniów;
- stworzenie Narodowego Centrum Zasobów, które powstało we wrześniu 1986 roku, a jego zadaniem było stworzenie, monitorowanie oraz rozpowszechnianie dyrektyw Ministerstwa Edukacji i Nauki;
- stworzenie zespołów psychopedagogicznych;
- zmiany w szkolnictwie specjalnym dotyczące głównie przygotowania szkół specjalnych na przyjęcie dzieci z cięższymi niepełnosprawnościami. Ponadto szkoły te miały być gotowe do podjęcia współpracy ze szkołami powszechnymi włączonymi do projektu integracji;
- wprowadzenie edukacji specjalnej jako przedmiotu do podstawowego kształcenia wszystkich nauczycieli;
- przeprowadzenie kampanii informacyjnej na temat edukacji integracyjnej za pomocą środków masowego przekazu (A. Marchesi, 1994, s. 61–63).

Początki wprowadzania kształcenia integracyjnego w Hiszpanii były dosyć trudne. Znaczna część hiszpańskich nauczycieli projekt integracji odbierała negatywnie. Uważali oni, że władze wymagają od nich bardzo dużego wysiłku bez zapewnienia jakiegokolwiek wsparcia. Ponadto nie do końca rozumieli, dlaczego do szkół masowych zaczęto posyłać dzieci, które dotychczas uczęszczały do szkół specjalnych. W celu zmiany negatywnego nastawienia organizowano wiele szkoleń i konferencji dla nauczycieli. Ponadto po pierw-

szych trzech latach funkcjonowania projektu integracyjnego przeprowadzono ocenę tejże integracji, uwzględniając dwa kryteria: zmian w rozwoju dzieci niepełnosprawnych oraz zmian zachodzących w szkole (A. Zamkowska, 2006, s. 343).

Według wyników ewaluacji większość nauczycieli dostrzegła, że integracja przyczyniła się do lepszej współpracy nauczycieli w szkole. Co więcej, ponad połowa z nich przyznała, że ich stosunek do dzieci niepełnosprawnych uległ poprawie. Największym problemem okazało się szkolenie kadry nauczycielskiej. Większość nauczycieli uważała, że nie są odpowiednio przygotowani do realizowania założeń kształcenia integracyjnego. Ponadto jako poważne problemy wymieniali: zaadaptowanie programu dla swoich potrzeb, zorganizowanie pracy tak, aby odpowiadała ona każdemu uczniowi, czy koordynację środków przeznaczonych na różne projekty.

Po publikacji tych ocen poczyniono kroki, które miały wyeliminować ujawnione problemy. Kroki te zawarto w ośmiu punktach:

1. Wczesna interwencja jedną z podstawowych kwestii w zakresie polityki integracyjnej.
2. Stopniowe przekształcanie każdej szkoły podstawowej w szkołę integracyjną.
3. Powiększenie grup wsparcia.
4. Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w zakresie integracji.
5. Powołanie Krajowego Centrum Metodycznego, które stało się miejscem współpracy i podejmowania inicjatyw.
6. Przekształcenie szkół specjalnych za pomocą nowych środków.
7. Podjęcie wysiłku w celu zmiany istniejących dotychczas postaw wobec integracji wśród kadry szkolnej i opinii publicznej.
8. Umożliwienie pracy w szkołach masowym nauczycielom z niepełnosprawnościami ruchowymi i sensorycznymi.

Inną ważną zmianą było zmniejszenie liczebności klas integracyjnych do dwudziestu uczniów. Dzięki tej zmianie możliwe stało się tworzenie klas specjalnych w szkołach masowych i integrowanie uczniów w pełnym lub częściowym wymiarze godzin. Pedagodzy specjalni stali się nauczycielami wspomagającymi oraz pośrednikami między zewnętrznym ciałem wspierającym w postaci zespołów wielodyscyplinarnych a nauczycielem i innymi uczniami z danej klasy. Współcześnie w hiszpańskim modelu integracyjnym szkoły są bardziej tolerancyjne niż na początku wprowadzania kształcenia integracyjnego w tym kraju. Szkoły dostosowano do indywidualnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych, wielu z tych uczniów włączono do klas ogólnodostępnych, w których otrzymują wsparcie. Co więcej, w organizacji szkoły zakłada się zatrudnianie specjalistów, których zadaniem jest udzielanie pomocy w zaspokojeniu specjalnych potrzeb uczniów niepełnosprawnych (A. Zamkowska, 2006, s. 352).

Szkolnictwo integracyjne w Danii

System kształcenia osób niepełnosprawnych w Danii można uznać za przykładowy model tak zwanego wspólnego nurtu. W duńskim modelu kształcenia dzieci niepełnosprawnych głównym kierunkiem rozwoju nie jest integracja, a szkoła dla wszystkich (inaczej szkoła jednolita). Realizacja tego systemu zaczyna się już w szkole ludowej (kształcą się w niej dzieci od 7. do 16. roku życia). Cechuje się ona wydłużonym czasem nauczania dzieci pełno- i niepełnosprawnych. W szkołach takich obowiązują jednolite rozwiązania o nieselekcyjnym charakterze. Jednak przede wszystkim akcentuje się rolę społecznego i emocjonalnego rozwoju dzieci, mniejszą uwagę zwracając na rozwój sfery poznawczej i przekazywanie konwencjonalnie rozumianej wiedzy szkolnej.

Początki włączania dzieci niepełnosprawnych do szkół powszechnych w Danii sięgają roku 1969. Wtedy to uchwalono rezolucję, która dotyczyła reformy szkolnictwa podstawowego w kierunku kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Na początku założono 70 centrów edukacji, które były klasami z dziećmi niepełnosprawnymi w wybranych szkołach masowych. Ponieważ liczba tych dzieci w poszczególnych klasach nie była duża, zaczęto je włączać do klas złożonych z dzieci pełnosprawnych. Skutkiem tego w końcówce lat 70. znaczna większość dzieci niepełnosprawnych w Danii uczęszczała do szkół masowych. Dużą uwagę poświęcono tym uczniom, którzy nie mieli możliwości korzystania z powszechnego programu nauczania. Takim uczniom zaoferowano warunki mające zapewnić im optymalny rozwój. W niektórych przypadkach oznaczało to, że dzieci musiały korzystać ze specjalnego programu nauczania. Aby uczniowie ci mogli się kształcić, przygotowano również odpowiednio wielu nauczycieli nauczania specjalnego. Skutkiem tego pod koniec lat 80. około 13% uczniów szkoły powszechnej korzystało ze specjalnego kształcenia (M. Baum, 1994, s. 53–54).

Od lat 80. w Danii kształcenie osób niepełnosprawnych spoczywa na barkach jednostek administracji lokalnej, gmin oraz okręgów. Wprowadzono wtedy ustawę, która dzieli dzieci niepełnosprawne na dwie grupy: lekko i ciężko niepełnosprawne. Wy tłumaczeniem takiego podziału jest przekonanie, że głębokość niepełnosprawności musi różnicować drogi szkolne uczniów. Jednak sama ustawa nie narzuca gminom oraz okręgom miejsca ani sposobu organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych. Skutkiem tego uczniowie lekko niepełnosprawni uczęszzczają zazwyczaj do szkół rejonowych, a uczniowie ciężko niepełnosprawni zarówno do szkół ogólnodostępnych, jak i do szkół specjalnych, które są prowadzone przez okręgi. Można powiedzieć, że w przypadku uczniów ciężko niepełnosprawnych połowa uczęszcza do szkół specjalnych, a połowa do szkół ogólnodostępnych. Wielu duńskich pedagogów uważa, że uczniowie niepełnosprawni powinni uczęszczać do szkół masowych, ponieważ w tych szkołach mogą mieć kontakty z uczniami pełnosprawnymi,

a ponadto zazwyczaj znajdują się one w pobliżu miejsca zamieszkania takiego ucznia. Co więcej, koszty kształcenia ucznia ciężko niepełnosprawnego w szkole masowej są niższe o około 40% niż w szkole specjalnej.

Należy wspomnieć, że samo kształcenie specjalne jest w Danii formą wspierania uczniów, którzy nie otrzymują odpowiedniego wsparcia w szkołach powszechnych. Nie jest to jednak wyłączenie ucznia z głównego nurtu nauczania, bowiem cele edukacji pozostają takie same dla wszystkich uczniów. Można powiedzieć, że istnieją różne drogi do osiągnięcia tych celów.

Nie do końca trafne byłoby jednak stwierdzenie, że w Danii część uczniów niepełnosprawnych uczęszcza jednocześnie do szkół masowych i specjalnych. Uczniowie niepełnosprawni są uczniami zwykłych klas i to do tych klas należą. Jedynie część ich kształcenia odbywa się poza klasami zwykłymi, zazwyczaj w klasach, w których są inne dzieci z podobnymi zaburzeniami.

Sam proces kształcenia specjalnego w Danii można podzielić na trzy grupy:

- nauczanie indywidualne – najrzadziej stosowane, jest zazwyczaj krótkotrwałe, a jego celem jest nabycie przez dzieci niepełnosprawne kompetencji umożliwiających efektywne uczenie się w szkole;
- nauczanie grupowe – trwa od trzech do sześciu miesięcy w wymiarze od dziesięciu do piętnastu godzin tygodniowo. Celem takiego nauczania jest zdobycie przez niepełnosprawne dzieci umiejętności pozwalających na efektywne uczenie się w regularnej klasie bez dodatkowej pomocy;
- klinika szkolna – jest to specjalistycznie wyposażona klasa na terenie szkoły masowej, w której odbywa się nauczanie specjalne. Niemal każda szkoła ludowa w Danii posiada taką klinikę. Odbywa się w nich nauczanie specjalne czterech do sześciu uczniów. Jest to kształcenie alternatywne względem nauczania regularnego i trwa przez większość edukacji w szkole ludowej. Oznacza to, że lekcje w klinice zastępują odpowiednie lekcje w zwykłej klasie. Na pozostałe lekcje uczeń niepełnosprawny chodzi do swojej macierzystej klasy.

Oprócz wyżej wymienionych form nauczania istnieją też klasy specjalne. Funkcjonują one zarówno w szkołach masowych, jak i specjalnych. Uczęszczają do nich głównie dzieci z głęboką niepełnosprawnością.

Założeniem duńskiego modelu kształcenia osób niepełnosprawnych jest stwierdzenie, że nie każde dziecko może uczęszczać do szkoły masowej. Dlatego zanim dziecko niepełnosprawne zostanie skierowane do szkoły specjalnej, najpierw rozważa się naturę i stopień jego niepełnosprawności oraz usiłuje się dostosować szkołę powszechną do jego potrzeb (M. Baum, 1994, s. 55).

Bariery napotymane w szkolnictwie integracyjnym

Mimo że kształcenie integracyjne jest świetną formą włączania osób niepełnosprawnych do społeczeństwa, to należy pamiętać, że istnieją pewne bariery, które mogą utrudniać lub wręcz uniemożliwiać ideę integracji.

Pierwszą barierą napotykaną w edukacji integracyjnej jest niemożność sprostanania wymaganiom stawianym szkołom integracyjnym przez społeczeństwo. Znane są przypadki, kiedy dzieci, zwłaszcza z zaburzeniami zachowania, przejawiają tak wysoki poziom agresji, że konieczne jest objęcie ich indywidualnym tokiem nauczania. Nie można wtedy mówić o spełnieniu założeń edukacji integracyjnej. Ponadto uczniowie przejawiający wzmożoną agresję nie są akceptowani nawet przez kolegów z klas integracyjnych. Jest to trudny proces, który wymaga pracy doświadczonych pedagogów, łamania barier i stereotypów oraz edukacji otoczenia.

Inną barierą są postawy rodziców dzieci pełnosprawnych, jak i niepełnosprawnych uczęszczających do klas integracyjnych. Często rodzice dzieci niepełnosprawnych zbyt mocno izolują je od pełnosprawnych rówieśników. Nie godzą się na to, aby utrzymywały kontakty ze swoimi kolegami i koleżankami poza szkołą. Takie same zachowania przejawiają również rodzice dzieci pełnosprawnych. W konsekwencji dzieci naśladowują zachowania rodziców, co prowadzi do tworzenia się stereotypów.

Nie zawsze też nauczyciele radzą sobie w klasach integracyjnych. Nauczyciele szkół powszechnych dosyć często ujawniają obawy, a nawet niechęć do umieszczania w ich klasach uczniów niepełnosprawnych. Uczniowie tacy wzbudzają w nauczycielach niepożądane emocje, takie jak: litość, współczucie, strach czy bezradność.

Również dzieci pełnosprawne przejawiają zachowania, które mogą znacznie utrudniać proces integracyjny. Co prawda, traktują swych niepełnosprawnych kolegów w uprzejmy sposób, jest to jednak zachowanie formalne i pozbawione sympatii. Przyczyną takiego stanu rzeczy mogą być różnice zainteresowań i stopnia dojrzałości, a także ograniczenia narzucone przez nauczycieli i rodziców. Innym powodem izolowania uczniów niepełnosprawnych może być stosowanie przez uczniów pełnosprawnych swoistych uników w kontaktach z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Dzieci takie maskują swoją niechęć, przestrzegając zarazem zasad poprawnego zachowania względem niepełnosprawnych uczniów. Nie jest to oczywiście zjawisko nagminne, jednak fakt istnienia takich postaw został przez badaczy zaobserwowany (A. Twardowski, 2007, s. 27).

Maskowanie niechęci przez dzieci pełnosprawne może przybierać różne formy. Taki uczeń zazwyczaj nie zaproponuje pomocy uczniowi niepełnosprawnemu, nie wybiera go do zabaw, dyskretnie ucieka przed jakimkolwiek kontaktem z nim. Pokazuje swoją niechęć pośrednio.

Tendencja do odrzucania lub izolowania uczniów niepełnosprawnych może mieć miejsce na każdym etapie edukacji czy kontaktu z osobami niepełnosprawnymi. Może się przejawiać nawet zachowaniami agresywnymi w stosunku do niepełnosprawnych kolegów. Najczęściej też pozycja socjometryczna uczniów niepełnosprawnych w klasie jest niższa, a im głębsza niepełnosprawność, z tym większym brakiem akceptacji się spotyka.

Kolejną barierą jest sprowadzenie edukacji integracyjnej do jednej formy przy dużej różnorodności potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych. Stwarza to pedagogom wiele problemów, a część uczniów skazuje na niepowodzenia. Trudności wynikające z edukacji niektórych niepełnosprawnych uczniów w klasach integracyjnych nie pozwalają na osiągnięcie przez nich społecznej integracji, a więc głównego celu klas integracyjnych. Z powodu braku szans na rywalizację z pełnosprawnymi uczniami dzieci takie są na marginesie klasowej społeczności. Trzeba bowiem pamiętać, że poprawne stosunki pomiędzy pełno- i niepełnosprawnymi uczniami nie są gwarancją poprawnej integracji (A. Maciarz, 2007, s. 32).

Znaczącą barierą są również braki w przygotowaniu niektórych szkół, które podjęły się kształcenia osób niepełnosprawnych. Główne uchybienia dotyczą braku przygotowania kadry do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Skutkiem tego jest brak przestrzegania przez pedagogów zasad gwarantujących efektywny przebieg i pozytywne rezultaty procesu edukacyjnego osób niepełnosprawnych. Trzeba również wziąć pod uwagę, że taki brak przygotowania kadry pedagogicznej dotyczy różnych form kształcenia osób niepełnosprawnych: klas specjalnych, szkół masowych oraz szkół integracyjnych.

Brak odpowiedniego przygotowania klasy integracyjnej może powodować obniżenie dyscypliny podczas lekcji. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy nauczyciel musi udzielać indywidualnej pomocy uczniom o specjalnych potrzebach. Podobna sytuacja może występować w tych klasach, w których jest zbyt duża liczba uczniów. Obecność ucznia niepełnosprawnego nie jest tutaj decydującym czynnikiem.

Należy podkreślić, że nie można też obniżać poziomu wymagań w klasach integracyjnych wobec pozostałych uczniów i traktować tych klas jako gorsze. Zaobserwować można również integrowanie za wszelką cenę dzieci niepełnosprawnych. Może to stwarzać kolejne bariery, ponieważ nie każde dziecko niepełnosprawne jest w stanie odnaleźć się w takiej sytuacji.

Niektórzy nauczyciele podkreślają, że zdarzają się problemy z realizacją materiału szkolnego ze względu na czasem wolniejsze tempo pracy. Zdarza się też, że nie zawsze można liczyć na dobrą współpracę z rodzicami. Czasem można się spotkać z brakiem wsparcia ze strony nauczycieli lub opiekunów. Są to sytuacje raczej rzadkie, na które jednak trzeba zwracać uwagę podczas procesu integracyjnego.

Bibliografia

- Barłóg K. (2001), *Efekty procesu integracji dzieci pełnosprawnych oraz z mózgowym porażeniem dziecięcym w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów.
- Baum M. (1994), *Integracja po duńsku* [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa.
- Bąbka J. (2001), *Edukacja integracyjna dzieci pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Założenia i rzeczywistość.*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Garbiec M. (2008). *System kształcenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w Polsce i wybranych krajach Unii Europejskiej* [w:] Z. Gajdzica, J. Rottermund, A. Klinik (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Główny Urząd Statystyczny (2012), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2011/2012*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Deklaracja Praw Osób Niepełnosprawnych, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/7720> (data dostępu: 10.01.2014).
- Maciarz A. (2007), *Dylematy edukacji specjalnej w klasach integracyjnych* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Maciarz A. (1987), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Marchesi A. (1994), *Projekt integracyjny w Hiszpanii* [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa.
- Scholler J. (1994), *Integracyjne nauczanie we Włoszech* [w:] J. Bogucka, M. Kościelska (red.), *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa.
- Szumski G. (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Twardowski A. (2007), *Dylematy integracyjnego kształcenia dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością* [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425.
- Wasiljew I., *Wychowanie integracyjne w Niemczech*, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/listopad,123/wychowanie_integracyjne_w_niemczech,528.html (data dostępu: 26.04.2013).
- Zamkowska A. (2006), *Nauczanie we wspólnym nurcie na przykładzie Hiszpanii* [w:] H. Ochoczenko, A. Nowicka (red.), *Potrzeby osób niepełnosprawnych w warunkach globalnych przemian społeczno-gospodarczych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.