

Beata Gumienny

Uniwersytet Rzeszowski

Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy w Przemysłu

Zmiany profilu kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną ze sprzężeniami

Streszczenie

Poruszana problematyka zawiera sygnały niepowodzeń edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębszym¹ ze sprzężeniami, którzy w toku kształcenia zmienili rodzaj szkoły. Sytuacja dotyczy re kwalifikacji uczniów zarówno ze szkół integracyjnych, jak i szkół specjalnych, a miejscem ich obecnego funkcjonowania są ośrodki rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawcze prowadzone przez koła Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym. Prezentowane determinanty zmiany profilu kształcenia omawiane są w kontekście sytuacji szkolnej i rodzinnej.

Słowa kluczowe: zmiany profilu kształcenia, niepowodzenia integracji edukacyjnej i społecznej, sprzężona niepełnosprawność intelektualna.

Changes in the educational profile of students with profound multiple intellectual disabilities

Summary

The issues concern educational failures of students with coupled intellectual disabilities who during their education changed the type of school. The situation refers to the requalification of students from both integrated and special needs schools, and their places of current functioning are

¹ W literaturze przedmiotu głębsza niepełnosprawność intelektualna oznacza występowanie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym i znacznym (za: J. Lausch-Żuk, 2005, s. 151).

the rehabilitation, educational and childcare centres run by the circles of the Polish Association for Persons with Mental Disability. The presented determinants of the changes of the subject of education are discussed in the context of both school and family situation.

Keywords: change of the subject of education, failures of educational and social integration, coupled intellectual disability.

Wstęp

Formy kształcenia dla dzieci i młodzieży orzekają zespoły poradni psychologiczno-pedagogicznych oraz innych poradni specjalistycznych. Zespoły te wydają orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, nauczania indywidualnego oraz zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Orzeczenia z założenia są efektem wielowymiarowej specjalistycznej diagnozy wielu profesjonalistów – w tym rodziców, zaś diagnoza wyznacza kierunek dalszych działań, to jest edukacji, rewalidacji, terapii itp. (J. Wyczesany, 2004; W. Dykcik, 2005; G. Szumski, 2006; Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych). Diagnoza zespołu oraz propozycja profilu kształcenia wskazuje rodzicom drogę wyboru. Na podstawie doświadczeń własnych wynikających z praktyki mogę stwierdzić, że współcześnie na początku ścieżki edukacyjnej dziecka z wieloraką niepełnosprawnością często znajduje się szkoła ogólnodostępna, integracyjna bądź specjalna, rzadziej jest to świadomy wybór Ośrodka Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczego (OREW), prowadzonego np. przez Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym.

Niniejsza refleksja oscyluje wokół problematyki zmiany profilu kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością, czyli umiarkowaną i znaczną ze sprzężeniami. O niepełnosprawności sprzężonej mówimy wówczas, kiedy u danej osoby występują dwie lub więcej niepełnosprawności. Proces edukacyjny tej grupy uczniów budzi wiele emocji w przestrzeni szkolnej, wyzwala myślenie naukowców, nauczycieli, specjalistów i rodziców na temat tego, czy szkolnictwo specjalne (segregacyjne) to szansa czy zagrożenie. Można zadać inne pytanie: czy szkolnictwo ogólnodostępne i integracyjne dla osób z głębszą niepełnosprawnością to szansa czy zagrożenie? Można na tę kwestię spojrzeć jeszcze z innej perspektywy: razem czy osobno? (A. Stankowski, M. Balukiewicz, 2006).

Podjęta problematyka jest poniekąd krytyką idei inkluzji edukacyjnej czy integracyjnej w zakresie kształcenia dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym z współistniejącymi dysfunkcjami. Od kilku lat obserwuję zjawisko przenoszenia tych uczniów, na wyraźną prośbę

rodziców, do ośrodków rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczych. Rekwalifikowani uczniowie przeżywali więc porażki dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze i społeczne. Ponadto obserwuję zjawisko rekwalifikacji uczniów, którzy uczęszczali również do szkół specjalnych. Podobną kwestię porusza Barbara Grzyb, wskazując, że:

problem rekwalifikacji uczniów niepełnosprawnych z kształcenia integracyjnego do specjalnego, jako nieomawiana dotąd kwestia selekcji międzyszkolnej, staje się zagadnieniem coraz częściej poruszonym w kontekście procesu edukacji dzieci o niepełnej sprawności (B. Grzyb, 2013, s. 9).

Autorka zwraca uwagę na fakt „selekcji niewygodnej” dla ogólnej idei edukacji integracyjnej.

Metodologia badań własnych

Niniejsze opracowanie zawiera analizę badań własnych przeprowadzonych wiosną 2014 roku. Metodą badawczą, jaką wykorzystano, był sondaż diagnostyczny, techniką – ankieta, zaś narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety, który zawierał 20 pytań zestawionych w katalogi problemowe o kafeterii zamkniętej, półotwartej i otwartej (T. Pilch, 1995, s. 42).

Grupę badawczą stanowili rodzice uczniów z głębszą sprzężoną niepełnosprawnością intelektualną, obecnie kontynuujących naukę w OREW-ach w następujących miejscowościach: Jarosław, Mielec, Przemyśl, Rymanów, Rzeszów, Wolbrom i Zamość. Celem badawczym było poznanie sytuacji rodzinno-edukacyjnej uczniów, którzy na wniosek rodziców zostali przyjęci do OREW-ów, po uprzednim uczęszczaniu do szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych.

Problem badawczy sformułowano w pytaniu: Jakie sytuacje wpływają na zmianę kształcenia uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną? Konkretyzując problem główny, należy wskazać kwestie dotyczące poznania determinantów zmiany kształcenia, czyli: zakresu niepowodzeń, trudności, problemów dotyczących funkcjonowania niepełnosprawnych uczniów w klasie szkolnej. Ważnym zagadnieniem badawczym jest też określenie stopnia niepełnosprawności intelektualnej oraz poznanie rodzaju szkoły i etapów kształcenia rekwalifikowanych uczniów. Ze względu na ramy opracowania autorka przedstawi tylko problematykę związaną ściśle z podjętym tematem.

Charakterystyka środowiska rodzinnego uczniów z głębszą niepełnosprawnością

Ogółem w badaniach wzięło udział 30 rodziców, którzy opiniowali sytuację swoich dzieci. Kwestionariusz ankiety wypełniały przede wszystkim matki – 83%, ojcowie stanowili 17%.

Uzyskane wyniki wskazują, że opiniowani uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym ze sprzężeniami w 87% funkcjonują w rodzinach pełnych, a tylko 13% pochodzi z rodzin niepełnych (najczęściej z powodu śmierci jednego z rodziców). Większość podopiecznych mieszka na wsi (73%), co wiąże się z tym, że sporo czasu spędzają na dojazdach do placówki i do domu. W miastach mieszka 13% badanych rodzin.

Przedział wiekowy badanych rodziców przedstawia się następująco:

- 31–40 lat (44% rodziców),
- 41–50 lat (33% rodziców),
- 51–60 lat (23% rodziców).

Rodzice legitymują się wykształceniem podstawowym (10%), zawodowym (40%), średnim (44%) i wyższym (6%). W większości tylko ojcowie pracują zawodowo (66%), matki pracujące stanowią 10%. Wśród badanych było tylko jedno małżeństwo pracujące zawodowo. Aż 20% rodziców uczniów z głębszą niepełnosprawnością posiada status osoby bezrobotnej.

Rekwalifikowani uczniowie – obecni wychowankowie OREW-ów – to w większości dzieci posiadające jedno lub dwoje rodzeństwa (49%). Podczas analizy stwierdzono funkcjonowanie 44% rodzin wielodzietnych (czworo, pięcioro i więcej dzieci); jedynacy stanowią tylko 7%.

Sytuacja uczniów rekwalifikowanych

Wśród rekwalifikowanych uczniów jest 60% dziewcząt i 40% chłopców. Wychowankowie niepełnosprawni intelektualnie w stopniu umiarkowanym tworzą grupę 60% osób, a w stopniu znacznym – 40%. Uczniowie posiadają również zespół specjalnych potrzeb, nie tylko ze względu na niepełnosprawność intelektualną, ale również ze względu na sprzężone, specyficzne dysfunkcje rozwojowe, takie jak:

- autyzm – 37%,
- niepełnosprawność ruchowa – 30%,
- dysfunkcja wzroku – 23%,
- mózgowie porażenie dziecięce – 12%,
- epilepsja – 5%,
- artrogrypoza – 3%.

Kolejnym podjętym zagadnieniem jest analiza sytuacji uczniów przeniesionych do OREW-ów ze szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. Wyniki zestawiono tabelarycznie:

Tabela 1. Uczniowie przeniesieni do OREW-ów na I etapie kształcenia

| Stopień niepełnosprawności intelektualnej | I etap kształcenia szkoła podstawowa ogólnodostępna | | I etap kształcenia szkoła podstawowa integracyjna | | I etap kształcenia szkoła podstawowa specjalna | | Razem | |
|---|---|---------|---|---------|--|---------|-------|---------|
| | N | procent | N | procent | N | procent | N | procent |
| Umiarkowany | 8 | 26,6 | 3 | 10,0 | 2 | 6,6 | 13 | 43,3 |
| Znaczny | 2 | 6,6 | 3 | 10,0 | 2 | 6,6 | 7 | 23,3 |
| Ogółem | 10 | 33,3 | 6 | 20,0 | 4 | 13,3 | 20 | 66,6 |

Źródło: badania własne

Uzyskane dane wskazują, że 33,3% uczniów niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym rozpoczynało I etap nauczania w szkole ogólnodostępnej, czyli w miejscu najbliższym dostępnym (w miejscu zamieszkania). Można zatem śmiało wysunąć wniosek, że jest to najliczniejsza grupa dzieci doświadczających wielu trudności edukacyjnych, społecznych i wychowawczych, nie tylko ze względu na ich specyficzne potrzeby, ale ze względu na błędy popełnione w trakcie realizowania toku kształcenia. Należy dodać, że błędne są też często decyzje rodziców, którzy wręcz domagają się, by ich dziecko niepełnosprawne w stopniu umiarkowanym czy znacznym (ze sprzężeniami) realizowało edukację w szkole ogólnodostępnej. Potwierdzają się zatem badania Urszuli Bartnikowskiej i Marty Wójcik (2004), dotyczące m.in. kwestii wyboru przez rodziców szkoły ze względu na bliską lokalizację.

Należy przy tym wspomnieć, że istotnym warunkiem przyjęcia dziecka niepełnosprawnego do klasy/szkoły ogólnodostępnej lub integracyjnej jest:

- wyrażenie zgody przez rodziców na integracyjną formę nauczania i wychowania,
- pozytywne rozpatrzenie wniosku przez komisję szkolną (dyrektora, pedagoga, nauczyciela prowadzącego i wspierającego),
- a przede wszystkim gotowość i możliwości specjalistyczne szkoły (H. Gościński, 2002, s. 11).

Kolejno prezentują się uczniowie realizujący obowiązek szkolny w integracyjnym środowisku szkolnym – z założenia powinna to być najlepsza forma współczesnego kształcenia integracyjnego. Uogólniając, aż 20% uczniów zmieniło formę kształcenia z integracyjnego na segregacyjny. Następnie plasują się uczniowie, którzy realizowali obowiązek szkolny w specjalnej formie kształcenia – 13,3% badanych. Zjawisko to jest bardzo niepokojące, bowiem

szkoły specjalne zatrudniają tylko kadre specjalistyczną m.in.: oligofrenopedagogów, rewalidatorów, logopedów, psychologów, terapeutów, rehabilitantów. Posiadają specjalną infrastrukturę, są wyposażone w pomoce dydaktyczne i terapeutyczne, mają też wiele możliwości specjalistycznego organizowania procesu kształcenia, opieki i wychowania. Wiadomo, że placówka specjalna jest powołana przede wszystkim do zaspokajania specjalnych potrzeb niepełnosprawnych intelektualnie. Jakie więc niedomogi i błędy istniały w procesie kształcenia, że rodzice zdecydowali się zmienić formę edukacji swoich dzieci? Na tym etapie wnioskowania problem ten nie zostanie szerzej omówiony, jednak wyraźnie zarysowuje się potrzeba pedagogicznego zgłębienia istoty zjawiska.

Następny problem badawczy oscyluje wokół przeniesienia uczniów z II etapu kształcenia do OREW-ów. Uzyskane informacje zestawiono w tabeli 2:

Tabela 2. Uczniowie przeniesieni do OREW-ów na II etapie kształcenia i gimnazjum

| Stopień niepełnosprawności intelektualnej | II etap szkoła podstawowa ogólnodostępna | | II etap szkoła podstawowa integracyjna | | II etap szkoła podstawowa specjalna | | Gimnazjum szkoła specjalna | |
|---|--|---------|--|---------|---|---------|-------------------------------|---------|
| | N | procent | N | procent | N | procent | N | procent |
| Umiarkowany | 1 | 3,3 | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 | 2 | 6,6 |
| Znaczny | – | – | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 | 5 | 16,6 |
| Ogółem | 1 | 3,3 | 2 | 6,6 | 4 | 13,3 | 7 | 23,3 |

Wyniki nie sumują się do 100% ze względu na dwukrotną zmianę typu szkoły przez badanych uczniów

Źródło: badania własne

Dane tabelaryczne wskazują, że przenoszenie uczniów realizujących edukację na II etapie kształcenia ze szkół ogólnodostępnych i integracyjnych do OREW-ów jest rzadszą praktyką, bowiem taka sytuacja dotyczy tylko trzech uczniów. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, iż ze szkół specjalnych przeniesiono ogółem aż 36,6% uczniów z głębszą niepełnosprawnością. Taka sytuacja dotyczy zarówno klas IV–VI szkoły specjalnej, jak i gimnazjum specjalnego. Reasumując uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że poruszony problem jawi się jako znaczący, a zasygnalizowane przypadki wymagają podjęcia szerszych i bardziej szczegółowych badań.

Niepowodzenia szkolne uczniów rekwaliifikowanych

Niepowodzenia szkolne, według Czesława Kupisiewicza, wyznaczają sytuacje związane z występowaniem rozbieżności między wymaganiami wychowawczymi i dydaktycznymi szkoły a zachowaniem uczniów oraz uzyskiwanymi przez nich wynikami nauczania. Ponadto autor dodaje, że:

wymagania szkoły powinny być adekwatne w stosunku do obowiązujących programów. Niepowodzenia szkolne mogą mieć charakter ukryty bądź jawny. Niewodzenia ukryte występują wówczas, gdy nauczyciele nie dostrzegają braków w wiadomościach, umiejętnościach i nawykach uczniów, mimo że braki tego rodzaju – z punktu widzenia celów oraz programu nauczania – rzeczywiście istnieją (Cz. Kupisiewicz, 2000, s. 253–269).

Niepowodzenia jawne wynikają z ukrytych, a ich rezultatem są np. oceny niedostateczne lub drugoroczność.

Podczas analizy badawczej wyselekcjonowano główne czynniki zgłaszane przez dziecko lub zauważane przez rodziców, a pojawiające się w toku edukacji. Zatem należy uznać, że są to jawne sygnały niepowodzeń, które wpłynęły na decyzje rodziców o przeniesieniu dzieci do OREW-ów. Poniżej zaprezentowano rodzaje niepowodzeń szkolnych, których stopień rodzice określili jako wysoki bądź bardzo wysoki:

- brak motywacji do nauki,
- konflikty z pełnosprawnymi rówieśnikami,
- poczucie osamotnienia i odrzucenia w klasie,
- odmawianie uczęszczania do szkoły,
- pojawiające się bóle brzucha, głowy, złe samopoczucie,
- nieumiejętne podejście nauczycieli do dziecka,
- trudności w rozpoznawaniu potrzeb dziecka,
- nieprawidłowe, nieadekwatne metody i formy nauczania,
- niekorzystne warunki lokalowe,
- zbyt trudny program nauczania,
- słabe wyniki nauczania,
- niewystarczająca pomoc specjalistów lub jej brak,
- niewystarczające zajęcia indywidualne.

Ten katalog niepowodzeń szkolnych wpisuje się w determinanty wpływające na decyzję rodziców o zmianie szkoły dla głębiej niepełnosprawnych dzieci.

Dylematy badawcze

Pochylenie się nad edukacją uczniów z głębszą niepełnosprawnością intelektualną łączy się z refleksją nad kształtem polskiej ścieżki dydaktycznej, która z założenia powinna być przyjazna dziecku. Dziecku, które z jednej strony potrzebuje uznania, szacunku, doświadczenia wspólnotowego, z drugiej zaś wykazuje niemoc, posiada specjalne potrzeby edukacyjne, szereg niewykształconych umiejętności oraz czuje strach przed odrzuceniem i niepowodzeniem. Te obawy dotyczą zarówno dzieci, jak i rodziców załęknionych o los swoich pociech z nieproszoną niepełnosprawnością.

Elżbieta Minczakiewicz (2003), dzieląc się swoimi spostrzeżeniami, uważa, że bez trudu da się zauważyć, iż osoby niepełnosprawne intelektualnie bywają postrzegane jako słabe, marginalizowane – przez co celowo same izolują się od koleżanek, kolegów czy społeczeństwa. Przypisywane są im cechy, takie jak: brak pewności siebie, niska samoocena, nieumiejętność wyznaczania dalszych celów, perspektyw czy planów życiowych.

W tym miejscu można przywołać szereg indywidualnych przypadków uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, którzy w imię nowej, integracyjnej edukacji znaleźli się na marginesie życia społecznego klasy, na końcu łańcucha o nazwie: wyniki nauczania, osiągnięcia sportowe, sprawnościowe, testy, sprawdziany itp. Z pewnością integracja edukacyjna jest szansą dla wielu uczniów, ale czy dla wszystkich? Czy na pewno dla niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu umiarkowanym i znacznym z wieloma dysfunkcjami rozwojowymi?

Jednym z budzących niepokój spostrzeżeń jest fakt, że w obserwowanych, dynamicznie przebiegających działaniach na gruncie kształcenia dzieci i młodzieży daje się wyraźnie zauważyć, jak niewiele miejsca i uwagi poświęca się edukacji specjalnej, obejmującej osoby z wieloraką sprzężoną niepełnosprawnością. Nadal otwarty pozostaje problem wyboru systemu kształcenia niepełnosprawnych: segregacyjny lub integracyjny. Powrócę do wcześniej przywołanej myśli: razem czy osobno? Wielu rodziców z pewnością boryka się z podjęciem decyzji, do jakiej szkoły zapisać swoje dziecko. Czy dobrze będzie się czuło w klasie integracyjnej w szkole ogólnodostępnej, a może w klasie, gdzie wszystkie dzieci wykazują specjalne potrzeby? Zakłada się, że szkoły ogólnodostępne czy integracyjne są otwarte na przyjęcie dzieci z głębszą niepełnosprawnością – obecnie niemal każdy dyrektor szkoły z chęcią przyjmie takiego ucznia, jednak czy jest w stanie zagwarantować mu zaspokajanie jego specyficznych potrzeb? Można też zapytać, dlaczego wielu dyrektorów naraża dziecko i jego rodziców na przyszłą traumę zmiany profilu kształcenia?

Z prezentowanych badań wynika, że główne czynniki powodujące zmiany profilu kształcenia mieszczą się w przestrzeni ucznia, nauczyciela, warunków szkoły, ale też i samych rodziców. Z wypowiedzi rodziców wynika, że w chwili zapisania dziecka do szkoły ogólnodostępnej czy specjalnej pokładali wielkie nadzieje w tym, że ich dziecko będzie miało prawidłowy kontakt z rówieśnikami, a zespół specjalistów będzie zaspokajać przynajmniej podstawowe potrzeby – specjalne potrzeby dziecka. Niestety, przedstawione dane wskazują, iż szkoła powszechna, integracyjna, a nawet specjalna nie są w stanie sprostać wielu specjalnym potrzebom edukacyjnym uczniów z głębszą niepełnosprawnością. W czasie kilkuletniego pobytu w warunkach szkolnych dzieci narażone były na szereg niepowodzeń dydaktycznych i społecznych. Dodatkowo wystąpiły niesprzyjające okoliczności, które można nazwać pro-

cedurą szkolnych ram, takie jak: bezwzględna godzina lekcyjna, dzwonki, określone sztywne przerwy, przemieszczanie się, hałas, wielorakość interakcji rówieśniczych, niedopracowany system pracy zespołu specjalistów lub też brak specjalistów.

Ponadto u re kwalifikowanych uczniów w wysokim stopniu występowały trudności adaptacyjne w warunkach szkolnych, potocznie określane jako przeszkadzanie na lekcji. Rodzice sygnalizowali również: pojawianie się zaburzeń na tle emocjonalnym, tików nerwowych, płaczliwości, odmawianie wykonywania poleceń wydawanych przez nauczycieli, obniżoną koncentrację uwagi, nasilające się zachowania agresywne oraz doświadczanie agresji słownej i fizycznej ze strony rówieśników.

Badani rodzice zwracali szczególną uwagę na niewystarczający dostęp do specjalistów, np. rehabilitanta, lub w ogóle brak do nich dostępu – zwykle dzieci niepełnosprawne w tradycyjnych murach polskiej szkoły mają zagwarantowane lekcje gimnastyki korekcyjnej czy innych ćwiczeń w ramach wychowania fizycznego (bądź rewalidacji indywidualnej). Jednak przypadkowy zestaw ćwiczeń, bez specjalistycznego programu szeroko pojętej rehabilitacji, mija się z celem. Rodzice podkreślali również niewystarczający dostęp do psychologa i logopedy lub ich brak.

Niepokojące jest, że niektórzy rodzice określali swój kontakt z wychowawcą klasy lub innymi nauczycielami jako niekorzystny. Rodzice ci wpadali w pułapkę „zeszytu kontaktów” – wychowawca klasy prawie codziennie informował ich o złym zachowaniu dziecka, np. że przeszkadza, bije, gryzie, nie skupia się, płacze, odmawia wykonywania poleceń, nudzi się, nie chce czegoś zrobić itd. W kilku przypadkach (prawie codziennie) wychowawca telefonicznie informował rodziców o negatywnym zachowaniu dziecka albo prosił o wcześniejsze odebranie ze szkoły (lub świetlicy). Jedna z matek stwierdziła, że „przesiedziała” kilka lat na korytarzu, czuwając i czekając na interwencję w sprawie syna. Z kolei w jednym przypadku dziewczynka przez 6 lat realizowała obowiązek szkolny określany mianem indywidualnego nauczania. Po re kwalifikacji kontynuuje nauczanie w ośrodku rehabilitacyjno-edukacyjno-wychowawczym z widocznym sukcesem. Jak zatem określić miniony czas, spędzony w domu, z dala od rówieśników, czas wielu straconych możliwości edukacji, integracji i terapii? I komu sprzyjały indywidualne warunki nauczania?

Z opinii badanych rodziców wynika, że ich oczekiwania w momencie wyboru szkoły dotyczyły aspektów, takich jak: rozwijanie u dzieci wiary we własne siły, jedność rówieśnicza, wzajemna pomoc, zanik niezdrowej rywalizacji na rzecz zgodnego współdziałania, kształtowanie umiejętności komunikacji i działania społecznego. Obecnie sami stwierdzają, że wybierając ten kierunek kształcenia, stali się ofiarami własnych i społecznych oczekiwań wobec swojego dziecka.

Kończąc, przytoczę wypowiedzi trzech matek:

Posłanie dziecka do szkoły masowej było największym moim błędem. Dziecko bardzo zamknęło się w sobie. Spowodowane to było brakiem specjalistów i niepoświęcaniem dziecku uwagi. Cieszę się, że moje dziecko trafiło do OREW.

Kiedy córka zaczęła chodzić do OREW, otworzyło się nowe życie. Spotkała się ze wspa- niałą kadrą, odzyskując zaufanie, akceptację, pobudzenie do nauki, odżyła w niej radość życia. Bardzo chętnie czeka na wyjazd do placówki.

Nauczyciele byli stale w kontakcie z poradnią i terapeutą, nauczyli się metod terapii, wspierali również naszą rodzinę. Przyczyną zmiany szkoły było to, iż chciałam, aby syn nauczył się funkcjonowania w małej grupie, nabył umiejętności społecznych, kontaktów i żeby był bardziej samodzielny.

Zamiast konkluzji

Maria Grzegorzewska (1957) uważała, że tajemnica powodzenia w wy- chowaniu człowieka leży w tym, kim jest nauczyciel jako człowiek, w jego postawie wobec pracy i wobec zagadnień życia. Tajemnica ta leży w stosunku do człowieka, w szacunku do stającej się osobowości.

Pedagog specjalny to wyjątkowo kompetentny specjalista – pod wa- runkiem, że wie, kogo uczy i wychowuje, że lubi bądź kocha swoją pracę, że potrafi współpracować w zespole, jest dobrym diagnostą, jest cierpliwy, ambitny i pokorny jednocześnie, a także obdarzony poczuciem humoru. Umie rozmawiać z rodzicami – nie ocenia, nie pośpiesza, słucha, jest konsekwentny w działaniu, wie, kiedy poradzić, a kiedy wycofać czasami nadmiernie po- mocną dłoń.

Rodzice uczniów przebywających obecnie w ośrodkach rehabilitacyjno- -edukacyjno-wychowawczych zwracają uwagę na to, że:

- ich dzieci chcą uczęszczać do placówki (chcą uczyć się życia),
- w placówce dzieci mają odpowiednie wyposażenie dydaktyczne, rehabilita- cyjne, terapeutyczne i metodyczne,
- oni sami otrzymują pomoc, wsparcie, czują się rozumiani, doceniani i mają poczucie bezpieczeństwa (ich dzieci także),
- jak sami określają: „żałują straconych lat”,
- czują się potrzebni,
- razem z dziećmi z radością biorą udział w wielu uroczystościach (często też pomagają w ich przygotowaniu),
- uczą się na nowo poznawać swoje dziecko – widzą jego mocne strony (zeszyt kontaktów ich nie przeraża, a dzwonek telefonu nie stresuje).

Bibliografia

- Bartnikowska U., Wójcik M. (2004), *Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym* [w:] Z. Gajdzica, A. Klinik (red.), *Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wyd. UŚ, Katowice.
- Dykcik W. (2005), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań.
- Gościński H. (2002), *Kwalifikowanie dzieci do klas integracyjnych*, „Dyrektor Szkoły”, nr 11.
- Grzegorzewska M. (1957), *Listy do młodego nauczyciela*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Grzyb B. (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Impuls, Kraków.
- Kupisiewicz Cz. (2000), *Dydaktyka ogólna*, GRAF PUNKT, Warszawa.
- Lasuch-Żuk J. (2005), *Pedagogika osób z umiarkowanym, znacznym i głębokim upośledzeniem umysłowym* [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Wyd. UAM, Poznań.
- Minczakiewicz E. (2003), *Normalizacja życia rodziny nadzieją i szansą na pomyślny rozwój i przyszłość dziecka niepełnosprawnego*, [w:] E. Minczakiewicz (red.), *Dziecko niepełnosprawne. Rozwój i wychowanie*, Impuls, Kraków.
- Pilch T. (1995), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne „Żak”, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych, Dz.U. z 2010 r. nr 288, poz. 1488.
- Stankowski A., Balukiewicz M. (2006), *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*, Impuls, Kraków.
- Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Szanse i granice zmiany edukacyjnej*, PWN, Warszawa.
- Wyczęsany J. (2004), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Impuls, Kraków.