



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Kształcenie integracyjne w Polsce i krajach Unii Europejskiej

Author: Jan Łysek

Citation style: Łysek Jan. (2002). Kształcenie integracyjne w Polsce i krajach Unii Europejskiej. "Nauczyciel i Szkoła" (2002, nr 1/2, s. 9-15).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jan Łysek

Kształcenie integracyjne w Polsce i w krajach Unii Europejskiej

Kształcenie integracyjne w Polsce nie ma relatywnie długiej tradycji. Tak naprawdę o tej koncepcji kształcenia zaczęto mówić dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to rozpoczął się okres przekształceń w różnych dziedzinach życia, czyli transformacja.

Klasy specjalne przy szkołach masowych próbowano organizować już w okresie międzywojennym, ale nie spotkały się one wówczas z pozytywną oceną nauczycieli oraz pedagogów zajmujących się pedagogiką specjalną.

Do tej kwestii powrócono dopiero w latach sześćdziesiątych. Wtedy też działania w tym zakresie zostały docenione i zaakceptowane przez specjalistów oraz osoby zainteresowane. Tworzone klasy specjalne podlegały dyrektorowi szkoły, w której były zlokalizowane. Dyrektor zobowiązany był do zapewnienia wykwalifikowanych nauczycieli (pedagogów specjalnych), odpowiedniej opieki i warunków do realizacji celów procesu wychowawczo-dydaktycznego.

Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych pojawiły się próby wspólnego nauczania dzieci upośledzonych oraz nieupośledzonych. W szkołach powszechnych można było zatem spotkać niewielką liczbę dzieci upośledzonych, głównie jednak w zakresie niepełnosprawności ruchowej (por. M. Glejba, 2000, s. 14-15).

Pierwszą grupą integracyjną, w dosłownym tego słowa znaczeniu, była grupa przedszkolna, która została utworzona w Warszawie w 1989 roku. Nie było wtedy jeszcze żadnych przepisów prawnych, które regulowałyby przyjmowanie dzieci niepełnosprawnych do przedszkoli oraz szkół powszechnych. Dopiero dwie konferencje naukowo-szkoleniowe, z udziałem gości zagranicznych, zorganizowane w Konstancinie w latach 1989 i 1991, dały początek pożądanym zmian w tym zakresie (por. J. Bogucka, 1996, s. 53). Niedługo potem Polska ratyfikowała Konwencję Praw Dziecka oraz weszła w życie nowa Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku. Stworzono tym samym podstawy prawne, czyli dano dzieciom niepełnosprawnym prawo do korzystania z powszechnych form kształcenia, obligując tym samym władze oświatowe do zapewnienia optymalnych warunków, które umożliwiłyby rozwój tych dzieci, a rodzicom dano prawo wyboru

formy edukacji dla własnego dziecka (por. G. Walczak, 1998, s. 11).

W 1991 roku oddziały integracyjne istniały już w dwunastu przedszkolach i pięciu szkołach (głównie na terenie Warszawy).

W 1993 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej wydało Zarządzenia nr 15, 18 oraz 29, gdzie określono zasady udzielania uczniom pomocy pedagogicznej i psychologicznej oraz warunki kształcenia w integracyjnych grupach przedszkolnych i szkolnych. Zarządzenia te umożliwiły powstanie określonych grup i środowisk, które zaczęły troszczyć się o zaspokojenie potrzeb dzieci *sprawnych inaczej*. I tak np. dzięki Krakowskiemu Sejmikom Szkolnictwa Specjalnego, które odbyły się w latach 1993 i 1994, możliwe stało się powołanie Zespołu Problemowego do spraw Kształcenia Integracyjnego. Natomiast w Centrum Medycznym Pomocy Psychologicznej MEN utworzono w tym samym czasie samodzielne stanowisko do spraw integracji. Rozpoczęto również kursy szkoleniowe w zakresie integracji dla dyrektorów przedszkoli, szkół oraz pedagogów i psychologów. Kursy te zaczęły cieszyć się dużym powodzeniem. Podjęto również próby szkolenia pracowników samorządowych. Niestety, próby te spotkały się z niewielkim zainteresowaniem.

W 1996 roku w Centrum, w ramach realizacji programu UNESCO „Szkoła dla wszystkich”, rozpoczęto prowadzenie warsztatów „Potrzeby specjalne uczniów w klasie”. Stworzono również komputerową bazę danych, w której można znaleźć informacje o placówkach integracyjnych w Polsce oraz o dynamice ich rozwoju (por. J. Bogucka, 1996, s. 54-55).

Ożywiony ruch w powstawaniu placówek integracyjnych zanotowano jednak jeszcze w roku 1994, kiedy to zarządzanie oświatą przejęły samorządy terytorialne, które w większości wykazywały zrozumienie i poparcie dla takiej formy działalności. Początkowo placówki integracyjne zaczęto wtedy tworzyć w dużych miastach wojewódzkich, przy zaangażowaniu i pracy specjalistów - praktyków oraz rodziców dzieci niepełnosprawnych. Z czasem placówki integracyjne zaczęły powstawać również w mniejszych miastach, a nawet na wsiach, przy współudziale wojewódzkich ośrodków metodycznych, poradni psychologiczno-pedagogicznych i dyrektorów placówek (por. M. Glejba, 2000, s. 16).

Aktualnie systemem integracyjnym objęte są dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zakwalifikowane do takiego rodzaju kształcenia przez poradnię specjalistyczną. Określona szkoła lub przedszkole są zobowiązane do zapewnienia odpowiedniego wyposażenia i oprzyrządowania stanowiska ucznia lub dziecka niepełnosprawnego. Placówki te działają w oparciu o program autorski, zatwierdzony przez kuratora oświaty. Program ten obejmuje również organizację merytoryczną pracy z dziećmi, odwołując się m.in. do konieczności zatrudnienia kadry specjalistów. Grupy integracyjne liczą od 15 do 20 uczniów, w tym od 3 do 5 wychowanków niepełnosprawnych. Liczba placówek integracyjnych stale wzra-

sta, a to jest tendencja pożądana i bardzo optymistyczna.

Jak zatem wygląda kształcenie integracyjne w krajach Unii Europejskiej?

Stopień rozwoju szkolnictwa integracyjnego jest tam zróżnicowany. Fakt ten spowodowany jest: określonymi tradycjami historycznymi i kulturowymi (por. J. Łysek, 2001), zróżnicowaniem narodowościowym, liczbą obywateli danego kraju, stopniem rozwoju cywilizacyjnego, zamożnością społeczeństwa oraz stanem rozwoju pedagogiki specjalnej jako dyscypliny naukowej (por. C. Kosakowski, 1997, s. 4). Kształcenie dzieci w państwach Wspólnoty można zatem podzielić na trzy grupy:

- do pierwszej grupy można zaliczyć te państwa, gdzie stopień szkolnictwa specjalnego segregacyjnego jest wysoki, a trendy integracyjne narastają kosekwentnie, ale wolno (Niemcy, Holandia, Belgia, Francja i Luksemburg);
- drugą grupę tworzą państwa, w których rozwój szkolnictwa integracyjnego jest bardzo dynamiczny, gdzie typ szkolnictwa specjalnego ma relatywnie niewielkie tradycje, ale dzisiaj nie napotyka na żadne przeszkody i może swobodnie się rozwijać, a większość osób niepełnosprawnych kształci się w szkołach masowych (Hiszpania, Grecja, Austria, Portugalia i Irlandia);
- na trzecią grupę składają się państwa o najwyższym wskaźniku integracji, gdzie szkolnictwo specjalne ma znaczne tradycje, a więc możliwe stało się wypracowanie szeregu doświadczeń, z których korzystają nawet inne kraje (Włochy, Szwecja, Dania, Finlandia i Wielka Brytania; z krajów pozaunijnych: Norwegia, Islandia i USA).

Jak zatem przedstawia się kształcenie integracyjne w wybranych państwach zaliczonych do jednej z wyżej wymienionych grup?

Do pierwszej grupy państw należą m.in. Niemcy.

System integracyjny w Niemczech powstał dzięki rodzicom dzieci niepełnosprawnych. W 1982 roku zawiązali oni w Hamburgu robocze stowarzyszenie, opowiadając się za wspólnym kształceniem dzieci zdrowych i niepełnosprawnych. Rok później podjęto eksperyment integracyjny w trzech szkołach podstawowych (por. G. Kornet, 1991, s. 226). W 1987 roku ówczesny kurator Joist Groil wskazał kolejne szkoły gotowe podjęcia się utworzenia klas integracyjnych.

Klasa integracyjna liczy około 20 uczniów, w tym 4 uczniów jest niepełnosprawnych. Klasy integracyjne funkcjonują obok klas powszechnych szkoły podstawowej.

Aktualnie podejmuje się również próby kontynuowania kształcenia integracyjnego w szkole średniej o profilu ogólnym lub w szkołach zawodowych. Szkoły integracyjne starają się utrzymać zamknięty charakter klasy podczas przechodzenia uczniów ze szkoły podstawowej do szkoły średniej. Jednakże na tym etapie rodzice mogą wybrać formę dalszej nauki dla swojego dziecka. Zwolnione w ten sposób miejsca zostają uzupełnione innymi uczniami.

Od roku szkolnego 1991/1992 funkcjonuje również inna równoległa forma integracji, tzw. integracyjna klasa zwykła. Tą formą edukacji objęte są dzieci, u których stwierdzono mikrodefekty, czyli dysleksję, dysgrafię, trudności w nauce lub zaburzenia mowy. Uczą się one obok prawidłowo rozwijających się rówieśników, w klasie o liczebności odpowiadającej liczbie uczniów w klasie zwykłej.

Obydwie formy kształcenia integracyjnego objęte są eksperymentem szkolnym „Integracyjna Szkoła Podstawowa”. Eksperyment trwa, a klas integracyjnych oraz integracyjnych klas zwykłych stopniowo przybywa.

Do drugiej grupy wcześniej wymienionych państw można zaliczyć Hiszpanię.

Kształcenie integracyjne w Hiszpanii nie ma dużej tradycji. Do 1970 roku dziećmi niepełnosprawnymi interesowało się jedynie Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej, a inicjatywę w zakresie kształcenia specjalnego przejawiały głównie stowarzyszenia rodziców dzieci niepełnosprawnych, wspierane przez lokalne władze. Sytuacja uległa zmianie w 1970 roku, kiedy przyjęto nowe prawo oświatowe (General Education Law), gdzie kształcenie specjalne zaczęto traktować jako część ogólnego systemu kształcenia. Tym samym władze centralne (Ministerstwo Edukacji i Nauki) zaczęły tworzyć sieć szkół i klas specjalnych w szkołach podstawowych, głównie jednak dla dzieci upośledzonych umysłowo (por. S. Przybylski, 1994, s. 106). Akcja ta spotkała się jednak z bardzo małym zainteresowaniem nauczycieli.

W 1985 roku Ministerstwo Edukacji i Nauki przedstawiło projekt szeroko rozumianej integracji. Do podjęcia szerszych działań w tym zakresie brakowało jednak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, zaplecza dydaktycznego oraz środków materialnych. Nie bez znaczenia były również obawy wielu rodziców. Postanowiono zatem wykorzystać wszelkie środki, aby przedsięwzięcie stało się możliwe do wykonania oraz włączać do programu jedynie te szkoły, które zgłoszą się dobrowolnie (por. A. Marchesi, 1994, s. 60).

Projekt MEiN nie odnosił się jedynie do problemów włączania uczniów niepełnosprawnych do szkół powszechnych, ale zakładał również zmianę organizacji programu zajęć szkolnych, metodyki nauczania oraz systemu oceniania.

Aby stworzyć lepsze warunki do prowadzenia integracji zatwierdzono stosowny dekret królewski. Od tego momentu dynamicznie zaczęto tworzyć zespoły specjalistyczne składające się z psychologa, pedagoga, logopedy i pracownika specjalnego. Zespoły te zaczęły obejmować wczesną opieką dzieci niepełnosprawne oraz pomagać im w procesie integracji przedszkolnej i szkolnej.

W pierwszym etapie nauki integracja miała odbywać się za zgodą nauczycieli i rodziców. Większość podejmowała zatem stosowne decyzje w swoim środowisku. Jednocześnie Ministerstwo Edukacji i Nauki podjęło następujące decyzje:

- zmniejszenie liczby uczniów w klasie,
- przydzielenie dodatkowych nauczycieli szkołom, które podejmą się kształcenia

integracyjnego,

- zapewnienie szkołom wyposażenia dydaktycznego,
- likwidacja wszelkich barier architektonicznych,
- organizacja kursów szkoleniowych dla nauczycieli,
- zapewnienie nauczycielom stałego zatrudnienia oraz uznanie ich działań jako znaczącego doświadczenia zawodowego (por. A. Marchesi, 1994, s. 61-62).

W latach 1985-1986 gotowość do uczestnictwa w projekcie zgłosiło prawie 300 szkół, z czego wybrano 170 placówek. Podstawowym kryterium było wyposażenie szkoły oraz wykwalifikowane kadry. Kolejne lata przyniosły znaczący wzrost liczby placówek, które podjęły się kształcenia integracyjnego dzieci.

Aktualnie koncepcja kształcenia integracyjnego jest akceptowana przez zdecydowaną większość nauczycieli i rodziców. Grupa dzieci niepełnosprawnych w klasie integracyjnej jest zazwyczaj jednolita pod względem kategorii niepełnosprawności. Tym samym w klasach integracyjnych można spotkać dzieci:

- z uszkodzeniem sensomotorycznym, ale bez upośledzenia umysłowego,
- dzieci z niewielką niesprawnością ruchową,
- dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym.

Reprezentantem trzeciej grupy państw jest Wielka Brytania, a właściwie Anglia.

Opiekę państwa nad dziećmi niepełnosprawnymi określiły już przepisy w 1944 roku. Przyjęto tutaj założenie, że państwo ma obowiązek zapewnić warunki dla prawidłowego rozwoju dzieci, w tym rehabilitację oraz terapię mowy. Zaraz potem, po zakończeniu działań wojennych, nastąpił dynamiczny rozwój szkolnictwa specjalnego. Zaczęły powstawać szkoły dla dzieci z określonymi rodzajami zaburzeń. Z systematycznej nauki zwolnione były jedynie dzieci z głębokim upośledzeniem umysłowym.

Na początku lat pięćdziesiątych znaczną rolę zaczęli odgrywać rodzice dzieci niepełnosprawnych. Domagali się oni stosownych zmian w tym zakresie, np. poprawy warunków edukacji dzieci niepełnosprawnych lub objęcia systematycznym kształceniem również dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym. Na efekty nie trzeba było długo czekać. W 1955 roku utworzono organizację "The Spastic Society", która powołała do życia kilka szkół, gdzie nauczano dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym (por. J. Serejski, Z. Weigl, 1990, s. 71).

Przyjęte w latach 1970 i 1974 akty prawne zmieniły stosunek do niepełnosprawności. Zaczęto mówić o integracji, a w 1978 roku przyjęto zasadę przyjmowania uczniów z zaburzeniami rozwojowymi do szkół masowych, gdzie powinno realizować się specjalne programy dostosowawcze, podkreślając, że cele wychowania i nauczania dla wszystkich dzieci, niezależnie od indywidualnych predyspozycji, powinny być jednakowe. Od tamtej pory mówi się o *dzieciach ze specjalnymi potrzebami w nauce*, czyli o takich, które:

- mają trudności w nauce,

- przejawiają zaburzenia emocjonalne i zaburzenia w zachowaniu,
- są niepełnosprawne fizycznie, sensorycznie lub umysłowo (por. J. Bińczycka, E. Mazanek, 1994, s. 47).

Idea integracji w Anglii wyrosła zatem z przekonania, że wychowanie i nauczanie oparte jest na zrozumieniu potrzeb dziecka oraz na jak najlepszym ich zaspokojeniu. Dostrzega się tutaj przede wszystkim człowieka, ucznia, który tworzy psychofizyczną całość, a dopiero potem jego specyficzne potrzeby, w odniesieniu do których tworzy się specjalistyczne programy nauczania.

Przyjęty system prawny w 1981 roku nakłada na władze gminy obowiązek zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym opieki oraz edukacji. Dzieci te mają mieć również zapewnioną opiekę medyczną oraz pomoc w opanowaniu odpowiednio zmodyfikowanego materiału nauczania.

Aktualnie dzieci niepełnosprawne mogą podjąć naukę w szkołach powszechnych, gdzie funkcjonują grupy specjalnie przygotowanych nauczycieli. Nauczyciele ci konstruują indywidualne programy nauczania, które składają się z czterech obowiązkowych przedmiotów oraz obejmują przedmioty nauczania, które są zgodne z zainteresowaniami konkretnego ucznia. Do nauczyciela należy również decyzja o modyfikacji poziomu materiału nauczania oraz wymagań, w zależności od możliwości ucznia. Nauczyciel może również, w sposób dowolny i odpowiedni, dobrać metody kształcenia oraz środki dydaktyczne.

Pomimo, że Wielka Brytania należy do grupy państw, w których stopień realizacji idei integracji jest najwyższy, nie jest on, niestety, zjawiskiem powszechnym. W Anglii jest najlepiej, ale zdecydowanie gorzej jest w Szkocji i Walii. Wysokie koszty związane z zatrudnianiem nauczycieli - specjalistów, brak odpowiednio przeszkolonej kadry nauczycielskiej, budownictwo niemożliwe do adaptacji oraz trudności w wytworzeniu autentycznej współpracy i odpowiednich stosunków między uczniami zdrowymi a uczniami niepełnosprawnymi decydują w sposób istotny o zasięgu i jakości kształcenia integracyjnego.

Pocieszające jest zatem to, że kształcenie integracyjne jest formą, która się sprawdza i przynosi określone wyniki. Pozytywne jest również to, że fakt ten dostrzeżono nie tylko w krajach Wspólnoty, ale również w Polsce. I chociaż uczyniono już wiele w tym zakresie, dużo jest nadal do zrobienia.

Należy mieć również nadzieję, że ta forma kształcenia będzie dostępna dla wszystkich dzieci niepełnosprawnych.

Bibliografia:

Bińczycka J., Mazanek E.: *Integracja w szkolnictwie angielskim* [w:] *Wychowa-*

- nie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Red. J. Bogucka, M. Kościelska. Warszawa 1994.
- Bogucka J.: *Nauczanie integracyjne w Polsce* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Nowe doświadczenia*, Red. J. Bogucka, M. Kościelska. Warszawa 1996.
- Glejba M.: *Modele nauczania integracyjnego na świecie i w Polsce* [w:] „Grupa i Zabawa” 2000, nr 3.
- Kornet G.: *Wspólne wychowanie i nauczanie dzieci niepełnosprawnych ze zdrowymi* [w:] „Szkoła Specjalna” 1991, nr 5.
- Kosakowski C.: *Dziecko niepełnosprawne w szkole masowej - możliwości i ograniczenia* [w:] „Wychowanie Na Co Dzień” 1997, nr 7-8.
- Łysek J.: *Europejskie tendencje w kształceniu nauczycieli* [w:] „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 3-4 (12-13).
- Marchesi A.: *Projekt integracyjny w Hiszpanii* [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne. Materiały dla nauczycieli i rodziców*, Red. J. Bogucka, M. Kościelska. Warszawa 1994.
- Przybylski S.: *Kształcenie dzieci niepełnosprawnych w systemie integracyjnym w Hiszpanii i Polsce*, [w:] „Kultura i Edukacja” 1994, nr 4.
- Serejski J., Weigl Z.: *Współczesne tendencje w wychowaniu i nauczaniu dzieci ruchowo niepełnosprawnych* [w:] „Szkoła Specjalna” 1990, nr 2-3.
- Walczak G.: *Rozważania o integracji* [w:] „Szkoła Specjalna” 1998, nr 1.