

Władysław Dykcik

Efekty i uwarunkowania integracji społecznej uczniów niepełnosprawnych z rówieśnikami na wsi i w mieście

1. Refleksje ogólne dotyczące badań empirycznych w pedagogice specjalnej

Każdy człowiek (także niepełnosprawny) rozpatrywany być może w obszarze teorii i praktyki pedagogicznej w trzech wzajemnie ze sobą sprzężonych sferach: 1) sfera faktów, 2) sfera działania, 3) sfera wartości. Jeśli analizuje się sferę faktów – stawiając pytanie: „Kim/jakim on jest?” preferuje się podejście badawcze pedagogiki empirycznej. Kiedy refleksja umiejscawiana jest w sferze pedagogicznego działania – formułuje się pytanie: „Kim/jakim on się staje?” pod wpływem określonych oddziaływań – wtedy eksponuje się podejście pedagogiki prakseologicznej. Odpowiedzi na pytanie: „Jakim ma być, jakim może być człowiek?” – próbuje znaleźć pedagogika humanistyczna (J. Gnitecki 1990, s. 23).

Pedagogika specjalna łączy i wykorzystuje wszystkie te orientacje, bez względu na to czy badanie rozpoczyna się od sfery faktów, przebiega przez sferę działania do sfery wartości lub odwrotnie. W tym kontekście naukowe penetracje w pedagogice specjalnej zmierzają do odpowiedzi na dwa konkretne pytania:

- jakie są rzeczywiste efekty trudnych, niekiedy długotrwałych działań rewalidacyjno-wychowawczych, samorealizacyjnych lub emancypacyjnych,
- jakie są wcześniejsze, wielokontekstowe uwarunkowania, poprzedniki owych skutecznych lub nieskutecznych działań rozwojowo-edukacyjnych.

Krytyczna racjonalność pedagogicznego myślenia i działania w badaniach naukowych wymaga przede wszystkim przyjęcia orientacji poznawczej nastawionej na wyjaśnianie złożonych, różnorodnych uwarunkowań tych faktów, zjawisk i procesów, które zmierzają

do osiągnięcia najbardziej skutecznych, postępowych „ogólnoludzkich koncepcji wartości, idei, celów i zadań”. Ze względu na programowo-socjotechniczne upowszechnianie są one często jako modne hasła, których realizacja była i jest ich wielostronną egzemplifikacją oraz weryfikacją zarazem. Są nimi np. akceptacja, adaptacja, integracja, autonomia, alternatywa, podmiotowość, tożsamość, odpowiedzialność itd.

W pedagogice socjalistycznej (zewnątrzsterowanej) eksponowano i narzucano centralnie takie strategie sterowania, które nie zawsze były zgodne z wielokontekstowymi warunkami społeczno-kulturowymi, a więc potrzebami, dążeniami, interesami, obyczajami grup i jednostek ludzkich oraz ich najbliższego środowiska, nie mogły one więc być w pełni efektywne.

Dokonane już fakty społeczne z tego okresu wskazują, że rozwój i doskonalenie się polskiego systemu edukacji specjalnej odbywały się mimo różnych trudności, ograniczeń, barier, w sposób systematyczny, choć nie zawsze konsekwentny. Orientacje kierunku zmian, ich tempa i zakresu, wynikały z aktualnych przesłanek ideologicznych, społeczno-ustrojowych, ekonomicznych i socjalnych. Dokonywane zmiany systemu opieki i szkolnictwa specjalnego wiązały się więc z oficjalną, niekiedy fasadową realizacją zasad sprawiedliwości społecznej, humanizmu i egalitaryzmu, a więc wypełniania powszechnej dostępności do nauki dla wszystkich dzieci, kiedy tylko było to możliwe i skuteczne.

Z historycznej perspektywy 50-lecia, fakty są następujące:

- od 1952 roku – dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym objęte zostały obowiązkiem szkolnym,
- od 1968 roku – przyjęto oficjalnie, że dzieci głębiej upośledzone umysłowo są wychowalne i wychowalne w „szkole życia”,
- od 1995 roku – uznano, że obowiązkową rehabilitacją indywidualną i grupową należy objąć osoby z głębokim upośledzeniem umysłowym.

W programie dalszych działań rządowych, a w szczególności MEN od 1991 roku, projektowane są ogólnokrajowe, sondażowe badania empiryczne dotyczące oceny poziomu efektywności dotychczasowych rozwiązań organizacyjno-programowych i metodycznych systemu instytucji rewalidacyjnych, rehabilitacyjnych i resocjalizacyjnych. Przykładem niemocy w działalności MEN jest pozostawienie bez zmian programów nauczania szkół specjalnych od 1989 roku.

Wszelkie poszukiwania, inspiracje czy weryfikacje naukowo-badawcze w tym zakresie, także prezentowane na tej konferencji, mają być podstawą do opracowywania i doskonalenia nowoczesnych rozwiązań praktycznych, pragmatycznych, w których opieka, kształcenie i wychowanie oraz terapia osób niepełnosprawnych wynikać powinny z racjonalnych przesłanek społecznych i ekonomicznych. Zmiany te są i powinny być realizacją idei powszechnej integracji i tolerancji wobec osób niepełnosprawnych zawartych w zaleceniach Rady Europy z 1992 roku – rezolucji I Europejskiego Kongresu „niepełnosprawni bliżej Europy”. Idee integracji społecznej niepełnosprawnych uprzystępnione u nas przez A. Hulka oraz badania wielu obecnych na konferencji przedstawicieli nauki i praktyki wskazują, że problematyka ta wciąż jest dla polskiej pedagogiki specjalnej aktualna i kluczowa. Należy ujmować ją jako poszukiwanie najbardziej skutecznych płaszczyzn, form i metod współdziałania wszystkich dzieci, a zwłaszcza oceny i potwierdzania się samodzielności, przystosowania i autonomicznej aktywności osób niepełnosprawnych w środowisku ich życia.

Naturalna ewolucja świadomości naszego społeczeństwa w obszarze relacji międzyludzkich wskazuje na wyraźną transformację kulturową w stosunku do potrzeb, aspiracji i oczekiwań osób sprawnych inaczej. Nie jest ona jednak wyraźnie spolaryzowana jeśli chodzi o jej różne oblicza (przyczyny, objawy i stopnie posiadanych ograniczeń), ma też swoje odmienności i specyfikę w różnych typowych środowiskach wychowawczych współczesnej Polski. Nadal funkcjonują różnego rodzaju mity, stereotypy i uprzedzenia społeczno-środowiskowe degradujące, stygmatyzujące lub deprecjonujące ich wartości i potrzeby, nawet te, które związane są z naszym konstytucyjnym prawem i obowiązkiem szkolnego kształcenia się (M. Balcerek 1982, A. Wereszczyńska 1991).

Optymizm i nadzieję wzbudza fakt, że zarówno w teorii, jak i w praktyce społecznego działania zaznacza się wyraźne odejście od orientacji konserwatywnych, a następujące stopniowe kreowanie postaw liberalnych i tolerancyjnych. Traktowanie podmiotowe, a nie przedmiotowe dziecka jako osoby, służy tworzeniu i zachowaniu pełnej jego człowieczej godności, tożsamości i autonomii. Mimo wielu obaw, niepewności, zastrzeżeń i niedostatków, coraz bardziej wśród naszego społeczeństwa na wsi i w mieście utrwalają się takie postawy i zachowania społeczne, które ukazują realną szansę międzypokoleniowej transmisji pozytywnego odczuwania, myślenia i reagowania na rozmaite ograniczenia oraz bariery rozwojowe każdej kategorii osób niepełnosprawnych. Aktualnie zaistniały więc społeczne warunki sprzyjające integracji osób niepełnosprawnych, co potwierdziły wystąpienia wielu uczestników konferencji naukowej zorganizowanej przez UAM w Poznaniu 8-9 grudnia 1994 roku. Materiały pokonferencyjne pt. *Spółczesność wobec problemów autonomii osób upośledzonych umysłowo* zostały wydane w 1996 roku.

2. Uwarunkowania efektywności różnych modeli i form integracji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo

Na podstawie własnych badań naukowych i doświadczeń praktycznych można przyjąć następujące modelowo-systemowe ujęcie czynników warunkujących efektywną rewalidację jednostek upośledzonych umysłowo:

- uwarunkowania mikrosystemowe – obejmujące obszar relacji międzyludzkich w rodzinie oraz w środowisku lokalnym jako miejscu ich życia,
- uwarunkowania mezosystemowe – dotyczące układów instytucji wspomagających,
- uwarunkowania makrosystemowe – związane z hierarchią wartości i norm społeczno-kulturowych funkcjonujących w obszarze państwa i narodu.

Obecnie przyjmuje się za M. Kościelską (1995), że upośledzenie umysłowe jest faktem społecznym powstałym z zaburzonego procesu rozwojowego, prowadzącym do uzależnienia i udaremnienia pełnej samorealizacji życiowej tych jednostek. Dość zgodnie podkreśla się szczególną ważność dwóch podstawowych relacji społecznych decydujących o ich życiowym powodzeniu. Są to:

- stabilne, normalne, prawidłowe układy bodźców, wpływów i sytuacji domowo-rodzinnych,
- korzystny przebieg rozwoju przystosowania społecznego dzieci umysłowo upośledzonych w najbliższym środowisku rówieśniczym (sąsiedzkim, przedszkolnym i szkol-

nym). Są one ważne dlatego, że w tych dwóch siedliskach, miejscach, głębiej upośledzeni umysłowo tkwić będą przez całe ich życie.

Mechanizmy stygmatyzacyjne sprawiają, że prawie każda odmienność podchwytywana przez rówieśników, staje się powodem drwin i uszczypliwych uwag oraz przenosi się w czasie i przestrzeni na różne role oraz sytuacje. Efekty przebiegu wzajemnej integracji rówieśniczej dzieci szkolnych przedstawione zostały przez autora po udanym eksperymencie pedagogicznym zorganizowanym w poznańskich szkołach podstawowych w roku szkolnym 1971/72. Wskazywały one jednoznacznie na możliwość i potrzebę kierowanej adaptacji i integracji dzieci ze szkół masowych i specjalnych pod wpływem częstszych, wzajemnych kontaktów rówieśniczych organizowanych oraz zajęć harcerskich. Niestety, nie były one kontynuowane, gdyż nie było ani takich tradycji, ani osób zainteresowanych ich rozwijaniem, mimo bezpośredniej bliskości tych szkół w lokalnych środowiskach oraz powszechnie lansowanej wtedy szkoły otwartej na środowisko (J. Wołczyk 1976).

Uwarunkowania przebiegu procesu adaptacji społecznej dzieci ze szkół specjalnych tkwiły w następujących zespołach czynników społeczno-środowiskowych wpływających na wzajemne doświadczenia społeczne dzieci. Były to:

- status społeczno-ekonomiczny i poziom kultury wychowawczej rodziny,
- rodzaj i charakter więzi systemu rewalidacyjno-wychowawczego szkoły specjalnej ze środowiskowym systemem wychowawczym,
- postawy najbliższego sąsiedztwa i społeczności lokalnej,
- charakter wzajemnych kontaktów dzieci upośledzonych z rówieśnikami.

Proces kierowania rozwojem społecznym dzieci upośledzonych wymaga rozpoznania i wykorzystywania mechanizmów przystosowawczych w młodszym wieku szkolnym, to znaczy wtedy, kiedy dziecięcy optymizm nastawiony jest na realizację określonych wartości bez posługiwania się strategią rezygnacji lub ataku. Postrzeganie możliwości realizacji wielu wspólnych wartości wymaga zbliżenia i zacieśnienia dwustronnych kontaktów dzieci w płaszczyźnie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych (W. Dykciak 1979, s. 158). Zwłaszcza naturalne i spontaniczne treści oraz formy współpracy szkół, klas specjalnych z masowymi organizowane w otwartym środowisku przyczyniają się do przystosowania społecznego i akceptowanej obustronnie integracji tych dzieci. W obecnej rzeczywistości rozmaitego podporządkowania i funkcjonowania systemu szkolnego mało widoczne są takie formy współpracy jak: igrzyska, przeglądy, konkursy, rajdy, wycieczki itp. Są one organizowane najczęściej oddzielnie i przyczyniają się do powstawania i pogłębiania poczucia odmienności i odrzucenia, zwłaszcza u uczniów starszych wiekiem. W okresie adolescencji, także dzieci upośledzone umysłowo są wyculone i drażliwe na wszelkie przejawy nietolerancji, nieakceptacji, niechęci i odrzucenia. Badania sondażowe na ten temat przeprowadzono w 1995 roku w tej samej poznańskiej szkole specjalnej i jej najbliższym środowisku społecznym, tak jak w 1972 roku. Uzyskano odpowiedź na pytanie: „Czy badana młodzież klas VII i VIII szkoły specjalnej czuje się odrzucona przez innych ludzi, jakich sfer dotyczy odrzucenie oraz jakie wywołuje ono reakcje?” (praca A. Ruszkowskiej). Oto osiągnięte rezultaty badawcze:

- młodzież ze szkół specjalnych ma poczucie odrzucenia i globalnie dotyczy ono 62,5% badanych (dziewcząt – 53,3%, chłopców – 68%),
- u chłopców poczucie odrzucenia obejmuje wygląd zewnętrzny i cechy charakteru, mniej sfery sprawności intelektualnych, manualnych i fizycznych,

– u dziewcząt poczucie odrzucenia dotyczy w większym stopniu sprawności fizycznych, intelektualnych i cech charakteru, mniej wyglądu zewnętrznego i umiejętności manualnych,

– uczniowie badanej szkoły specjalnej reagują na odrzucenie zachowaniami izolacyjnymi (88% badanych), w mniejszym stopniu zachowaniami agresywnymi (4%) lub podporządkowującymi się (8%), czyli większość z nich realizuje swoje wartości posługując się taktykami rezygnacyjnymi, postawa „ofiarnego kozła”,

– uczniowie nie akceptowani mają niższą pozycję społeczną w grupie rówieśniczej, w szkole osiągają głównie oceny dostateczne,

– odczuwają małą akceptację rówieśników, zwłaszcza w trakcie zabawy,

– niepełna jest również akceptacja dziecka przez rodziców w czasie wspólnie spędzonego czasu wolnego (56%).

Wyniki powyższych, aktualnych badań empirycznych można było przewidzieć. Badana szkoła specjalna w okresie poeksperymentalnym nie podtrzymała i nie rozwinęła dalszej współpracy z jej środowiskiem, działalność harcerska jest słaba, zajęcia pozalekcyjne prawie nie istnieją, imprezy międzyszkolne nie odbywają się. Można więc stwierdzić, że szkoła prowadzi edukację specjalną we względnej izolacji od naturalnych środowisk rówieśniczych i uczniowskich.

Oceniając z szerszej perspektywy dotychczasowe koncepcje teoretyczne i doświadczenia praktyczne dotyczące integracji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo, można wyodrębnić trzy dość różne ich koncepcje:

– orientacja szkołocentryczna – jako poszukiwanie płaszczyzn, treści, form i metod wspólnych kontaktów dzieci w szkole, w zajęciach pozalekcyjnych, pozaszkolnych oraz imprezach międzyszkolnych,

– tendencja do poszukiwania nowych, złożonych organizacyjnych form współuczestnictwa w rewalidacji dzieci upośledzonych w klasach, oddziałach, kompletach, przedszkolach i szkołach, ośrodkach integracyjnych, itp. podobnie w okresach wakacyjnych.

– koncepcja stymulowania, aktywizowania i koordynowania całego środowiskowego układu osób, grup i instytucji dla organizowania wspólnej aktywności wszystkich dzieci, wtedy zwłaszcza, kiedy jest ona możliwa, potrzebna i pożyteczna.

Możliwy jest wybór i eklektyczne, eksperymentalne wykorzystywanie elementów organizacyjno-programowych wszystkich trzech koncepcji, w zależności od specyfiki warunków i potrzeb edukacyjnych lokalnego środowiska, rejonu szkolno-administracyjnego, regionu kraju, itp.

3. Porównanie środowiskowych uwarunkowań służących efektywnej integracji społecznej dzieci niepełnosprawnych umysłowo na wsi i w mieście

Przygotowanie upośledzonych umysłowo do życia społecznego wiąże się z jak najpełniejszą ich integracją ze społeczeństwem, a w szczególności ze społecznościami lokalnymi, które na ogół stają się ich przystanią na całe życie. Dzieci upośledzone rodzą się i żyją na wsi i w mieście, i wobec tego powstaje problem; które z tych środowisk lepiej

służy integracji, mimo widocznych symptomów zacierania się różnic kulturowych między nimi?

Wcześniejsze, pochodzące z lat siedemdziesiątych, badania autora nad sytuacją dzieci niepełnosprawnych umysłowo w środowisku wielkomiejskim ujawniły wiele potencjalnych i realnych ograniczeń, niebezpieczeństw, zagrożeń i niedostatków ich życia, właśnie w mieście, gdzie nasycenie zjawisk patologii społecznych stwarza okoliczności sprzyjające wystąpieniu deprawacji kulturowej.

Obecnie jednak staje się coraz bardziej widoczne, że ubóstwo infrastruktury społecznej znacznie bardziej deprecjonuje rozwój i rewalidację dzieci niepełnosprawnych w środowiskach wiejskich. Kiedyś przyjmowano stereotyp, że ład społeczno-kulturowy społeczności wioskowej sprzyja i gwarantuje poczucie bezpieczeństwa tych jednostek oraz zapewnia możliwości łatwego uczestniczenia w świecie bliskim, bo poznanym i oswojonym, a procesom tym sprzyja na wsi łatwa identyfikacja „swoich” i „obcych” oraz „innych – anormalnych”.

Zakorzeniony tradycjonalizm i schematy funkcjonowania społeczności wioskowych, wobec osób z ograniczeniami umysłowymi sprawiają, że zachowania ludzkie wobec nich, wynikają z kulturowych norm i nakazów, w których obyczaje zastępują samodzielność refleksji. Indywidualność i samodzielność tych jednostek ogranicza się wtedy do lepszego lub gorszego wypełniania przypisanych, nadanych lub zadanych przez zbiorowość ról (R. Dyoniziak 1992, s. 70).

Od niedawna mieszkańcy wsi występują w nowej roli – znaczącej siły politycznej – i nie zawsze wieś kojarzy się z niższym poziomem życia i kultury. Nadal słaba dostępność informacji i infrastruktury społecznej zmniejsza jednak zainteresowanie potrzebami oraz możliwościami rozwoju, kształcenia i przygotowania do życia społecznego dzieci upośledzonych umysłowo.

Jak wynika z badań F. Wojciechowskiego, prowadzonych w rejonach południowo-wschodniej Polski, rozwarstwienie ekonomiczno-społeczne mieszkańców żyjących tylko z ziemi jest tak duże, że sytuacja i komfort psychiczny tych jednostek, nawet w rodzinie, jest niepewna, niepełna i zmusza je do biernego podporządkowywania się oraz przyjmowania obowiązującego schematu wymiany: dawców i biorców, bogatych i biednych. Wyjście poza schematy jest trudne i pod wpływem utrwalonych już stygmatyzmów negatywnego naznaczenia społecznego, mało prawdopodobne. Rozpatrywanie szans i możliwości integracyjnych pomiędzy dziećmi jako uczniami i dorosłymi w warunkach wiejskich, wymaga wzmocnienia sił ludzkich do udzielania elementarnej pomocy, łagodzenia ich losu, nie przez presję ze strony instytucji, ale przez motywowanie najbliższego otoczenia do zachowań prospołecznych według znanych już mechanizmów społecznej kontroli. Procesy integracyjne z ludźmi niepełnosprawnymi mogą mieć wymiar materialny, jako nadrzędny cel osiągnięcia normalnego, godnego bytowania całego społeczeństwa, ale dotyczyć mogą również niematerialnych potrzeb, dążeń i oczekiwań w sferze imponderabilii, jak ich prawa do wolności, kreacji autonomicznego uczestniczenia w demokracji.

Zrozumienie istoty integracji osób z niepełnosprawnością, jej granic w świadomości ludzi wsi, jest podstawą do uzyskania zmian. Na ogół nie jest ona adekwatna do rzeczywistości, a zafałszowana jest wszędzie tam, gdzie ludzie nie mają żadnego własnego, naturalnego, spontanicznego doświadczenia w czynnym rozwiązywaniu tych problemów.

Normalne są lęki społeczne po obu stronach styczności i kontaktów, ale bywa, że są one wynikiem bezmyślności, a w szczególności niewiedzy, niedojrzałości w różnych przejawach naszego życia społecznego, w których uczenie się tolerancji, poszanowania godności i podmiotowości osób innych, powinno być obustronne (T. Witkowski 1993, J. Pańczyk 1993, A. Giryński 1993).

Istotną cechą, charakterystyczną dla systemu społecznego wsi, jest jednoznaczność i trwałość statusowych przypisań (wysokich – niskich, degradujących lub nobilitujących, deprawacyjnych bądź awansowych). Potrzebna jest więc więź i pomoc sąsiedzka, wspólne tworzenie obyczajów wsparcia dla osób słabych, rodzin życiowo nieudolnych, społecznie zdegenerowanych, egzystujących w ubóstwie lub nędzy.

Czy obecne zmiany jakie zachodzą w społecznościach wioskowych całego kraju, charakteryzujące się samorządną instytucjonalizacją życia oraz otwartością na wpływy zewnętrzne, zmieniają nastawienie do osób upośledzonych? Największe szanse integracji wiązać należy z młodym pokoleniem, z dziećmi uczącymi się wspólnie w szkole, w ich wzajemnej akceptacji, tolerancji i społecznej adaptacji. Wszelkie przekształcenia systemowo-instytucjonalne służące integracji społecznej osób niepełnosprawnych oraz kształcenia dzieci w integracyjnych szkołach mogą być efektem złożonych procesów określanych zbiorowym uczeniem się nowych ról i zachowań społecznych. Ze współczesnej literatury socjologicznej wiadomo, że nie występuje w tym środowisku natychmiastowa dekompozycja cech położenia społecznego swoich ludzi, co może ułatwić jednostce mniej sprawnej umysłowo, adekwatne i naturalne określenie własnej tożsamości oraz relacji z innymi. W ich wyniku powstaje jakby naturalna odporność na przejawiane wobec niej postawy niechęci, dystansu, a nawet odrzucenia. W obecnych warunkach cywilizacyjnych i ekonomicznych ważne jest, aby wzajemne relacje interpersonalne wiązały się z przyjęciem podmiotowych ról przez nauczycieli i rodziców tych dzieci (A. Maciarz 1993). Koniecznym warunkiem skuteczności procesów interakcyjno-innowacyjnych są zjawiska ciągłego obiegu informacji, komunikacji społecznej, które w strukturach wiejskich ulegają często zahamowaniu lub spowolnieniu. Wszystkie kolejne udane próby integracyjne z dziećmi wymuszają następne, eliminują bariery psychiczne, organizacyjne, prawne itd. Zawsze jednak trzeba je starannie przygotowywać znając wszelkie realia społeczne, edukacyjne, religijne, itp., określające indywidualne sukcesy lub niepowodzenia.

Opinie ekspertów, jak i dotychczasowe rozpoznania empiryczne wskazują, że dzieci upośledzone w środowiskach wiejskich częściej znajdują się w krytycznych sytuacjach rodzinnych, w środowiskach depresji społecznej, w których zaniedbania różnego typu kumulują się i pogłębiają. Z tych względów kierowane są do specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, aby okresowo odizolować je od trudnych, patologicznych środowisk.

Podjęte badania diagnostyczno-weryfikacyjne przeprowadzone zostały w kaliskim i zmierzały do ustalenia czynników warunkujących integrację oraz przystosowanie społeczne dzieci lekko upośledzonych umysłowo i ich pełnosprawnych rówieśników na poziomie wyższych klas szkół podstawowych. Badania porównawcze zrealizowano w dwóch różnych środowiskach, aby ukazać specyfikę wzajemnych nastawień i oczekiwań rówieśniczych dzieci na wsi i w mieście. Chodziło też o to, aby ujawnić wzajemne postawy i zachowania uczniów w dwóch różnych formach organizacyjnych szkolnictwa specjalnego, tj. w ośrodku szkolno-wychowawczym na wsi i w szkole podstawowej spe-

cialnej w mieście. Obie wyżej wymienione placówki specjalne zlokalizowane są w bezpośredniej bliskości ogólnodostępnej ośmioklasowej szkoły podstawowej, pozwalającej na bezpośrednie i naturalne kontakty społeczne w rejonie szkół i w miejscu zamieszkania. Zbadanie uczuć, spostrzeżeń i zachowań (intencjonalnych i realnych) wobec uczniów szkoły specjalnej było interesujące, gdyż powinno przyczynić się do wzbogacenia teorii i praktyki procesów integracyjnych obu kategorii uczniów w różnych, ale konkretnych warunkach społeczno-środowiskowych i edukacyjno-organizacyjnych.

Należy sformułować następujący wniosek wypływający z badań empirycznych z 1994/95 roku: postawy i zachowania uczniów wyższych klas szkół podstawowych wobec dzieci upośledzonych umysłowo, tj. uczniów szkół specjalnych zależą przede wszystkim od stopnia ich wzajemnej znajomości, osiągniętej w bezpośrednich kontaktach w szkole masowej lub placówkach specjalnych. W tym przypadku ani wieś ani miasto, jako środowisko lokalne, nie przesądzały o rodzaju i walencji powstałych ustosunkowań. Stosunek dzieci wiejskich do wychowanków przebywających w ośrodku szkolno-wychowawczym na terenie wsi okazał się w przeważającej większości pozytywny, akceptujący, tolerancyjny, a nawet liberalny, ujawniający życzliwe nastawienia emocjonalne i behawioralne. U dzieci wiejskich znaczące jest ich pochodzenie chłopskie i naturalny, dobry stosunek do ludzi w ogóle, który wiąże się z uznaniem tego, co jest inne i nikomu nie przeszkadza. Być może wielodzietność w tych rodzinach powoduje, że nie całe rodzeństwo jest jednakowo zdolne, sprawne i dojrzałe. Naturalne opiekuństwo między dziećmi sprawia, że być może jest ono przenoszone na inne dzieci wymagające pomocy i życzliwego, koleżeńskiego wsparcia.

Oczekiwania i nastawienia badanych uczniów wobec rówieśników ze szkół specjalnych w mieście nie są sprecyzowane, ukierunkowane przez nauczycieli na empatię, altruizm i wyrozumiałość z perspektywą na ich kontynuację lub pogłębienie w kolejnych latach. W zachowaniach rówieśniczych skłonni są zagrać w piłkę, nawet użyczyć roweru, ale są to gesty jednorazowe, nie wymagające czasu i poświęcenia. Wspólny pobyt na wycieczce, kolonii, obozie spotyka się raczej z dezaprobatą lub niechęcią. Stosunek ten na ogół niezależny jest do płci, klasy i pochodzenia społecznego. Nastawienia integracyjne tej młodzieży szkolnej są słabe, być może powodowane lękiem, obawą przed zmianą systemu wartości, kiedy modne i eksponowane są egocentryczne przyjemności i dostatek.

Wzajemny stosunek dzieci w środowisku miejskim również kształtuje się poprzez odniesienia rodzinne, rodzicielskie. Wobec dzieci umysłowo upośledzonych, pochodzących z rodzin zaniedbanych, obciążonych negatywną opinią w lokalnym układzie odniesienia, stosuje się uniki lub dystans. Jednostki te często nie akceptowane są przez rodziców dziecka zdrowego, także ze względu na zachowanie, słownictwo, ubiór, a nawet wygląd.

W ogóle badana młodzież klas VII i VIII przejawia postawy mniej afektywne, bardziej racjonalizowane do różnic charakterologicznych i intelektualnych, które trudno akceptować w szkole, gdzie ważne są sukcesy dydaktyczne, wyznaczające prestiż społeczny uczniów w klasie i hierarchię w grupie rówieśniczej.

Podstawowym warunkiem przezwyłączenia izolacji społecznej dzieci umysłowo upośledzonych w różnych środowiskach są wiarygodne działania organizacyjno-programowe rozmaitych placówek systemu edukacyjnego, gwarantujące wybór i realizację wartości prospołecznych oraz atrakcyjnych form obustronnego kontaktu, dające legitymację do

działań integracyjnych dla nauczycieli-wychowawców, wszystkich dzieci i ich rodziców, w wymiarze jednostkowo-instytucjonalnym oraz społeczno-środowiskowym.

BIBLIOGRAFIA

- Balcerek M., *Stosunek społeczeństwa wiejskiego do dziecka upośledzonego umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1982, nr 3
- Dykcik W., *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, Poznań 1979
- Dutkiewicz W., *Dziecko wiejskie*, Kielce 1990
- Dyoniziak R. i in., *Spoleczeństwo w procesie zmian*, Kraków 1992
- Giryński A., *Problemy integracji w świetle ujawnianego dystansu społecznego do osób niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 4
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do pedagogiki ogólnej*, Zielona Góra 1990
- Kościelska M., *Oblicza upośledzeń*, Warszawa 1995
- Pańczyk J., *Wokół pojęcia integracyjnego kształcenia dzieci niepełnosprawnych*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993, nr 4
- Podmiotowa rola rodziców w rehabilitacji dzieci niepełnosprawnych*, R. Kostecki, A. Maciarz (red.), Zielona Góra 1993
- Problemy inwalidów i innych niepełnosprawnych osób ze wsi*, A. Hulek (red.), Warszawa 1976
- Rozwój i wychowanie dziecka wiejskiego*, M. Kielar, M. Radochoński (red.), Rzeszów 1989
- Wereszczyńska A., *System wartości studentów uczestników ruchu „Wiedza i Światło” a postawy wobec osób upośledzonych umysłowo*, „Szkoła Specjalna” 1991, nr 4
- Witkowski T., *Niektóre społeczne bariery integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem*, „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” 1993
- Wojciechowski F., *Dziecko niepełnosprawne w środowisku wiejskim*, Rzeszów 1993
- Wolczyk J., *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, Warszawa 1976