

Aleksandra Maciarz

Psychoemocjonalne problemy społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych

Spółeczna integracja dzieci niepełnosprawnych jest już dzisiaj zjawiskiem dość powszechnie akceptowanym. Wyrazem tego jest wiele różnorodnych form integracyjnego wychowania i nauczania organizowanych w naszym systemie edukacji oraz wiele inicjatyw umożliwiających dzieciom niepełnosprawnym i ich rodzicom wyjście z izolacji społecznej.

Dyskusja tocząca się od początku lat 70. nad społeczną integracją dzieci niepełnosprawnych początkowo koncentrowała się nad jej potrzebą, słusznością, wartościami i skutecznością. W dyskusji tej ścierały się przeciwstawne poglądy tych osób, dla których społeczna integracja była jedynie słusznym sposobem życia i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych i tych, które obawiały się, że niesie ona dla tych dzieci zbyt wiele zagrożeń i w naszych warunkach nie zawsze jest możliwa. Z dyskusji tej, w pierwszych latach koncentrującej się na dylemacie „za czy przeciw” integracji, w miarę upływu czasu zaczęły wyłaniać się teoretyczne zręby tego zjawiska określające jego psychologiczne podstawy, psychospółeczne wartości, uwarunkowania efektów oraz pożądane i możliwe do wprowadzenia w naszym systemie edukacji formy.

Wydaje się, że wymienione zakresy teoretycznych podstaw społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych wymagają nadal intelektualnych przemyśleń i opracowań. Wspomagać je jednak powinny w większym niż dotąd stopniu badania empiryczne. Nie wiele jest bowiem prac naukowych, które weryfikowałyby poglądy głoszone przez zwolenników i oponentów społecznej integracji. Brak jest badań, które koncentrowałyby się na psychoemocjonalnych aspektach tej integracji i czyniły swoim przedmiotem te zmienne, które stanowią jej istotę.

Wymienić tu można ze strony dzieci niepełnosprawnych np.:

- psychoemocjonalną gotowość do integracji z pełnosprawnymi rówieśnikami;
- samopoczucie w grupach formalnych i nieformalnych;
- poczucie wspólnoty z członkami grup oraz poczucie przynależności do ich społeczności;
- stopień zaspokojenia indywidualnych potrzeb w warunkach powszechnych przedszkoli i szkół;

– kształtowanie się samooceny i poczucia własnych wartości w grupach integracyjnych.

Jak dotąd w rozważaniach teoretycznych i prowadzonych badaniach zbyt powierzchownie ujmowano skuteczność i efekty społecznej integracji dzieci i młodzieży niepełnosprawnej wyrażając je najczęściej ich wynikami w nauce, ich osiągnięciami w sytuacjach rywalizacyjnych z pełnosprawnymi rówieśnikami oraz ich zachowaniem się w przedszkolu i w szkole, traktowanym behawioralnie. Wydaje się, że nie tylko w tych zewnętrznych przejawach należy upatrywać spełnienia się idei społecznej integracji. Bowiem jej istota tkwi w odczuwanych przez jednostkę niepełnosprawną więziach społecznych z innymi ludźmi, w poczuciu przynależności do nich, a także w przeświadczeniu, że jest się przez nich akceptowanym, mimo że nie zawsze i nie w pełni spełnia się przyjęte w ich społeczności standardy. Dopiero taki stan psychoemocjonalny może stanowić źródło potrzeby kontaktu i współdziałania z innymi. Równocześnie może on dawać poczucie bezpieczeństwa wśród innych, umożliwiać pełne zaufanie do nich oraz realizację własnych potrzeb w ich społeczności.

W rozwoju integracyjnych form kształcenia specjalnego punkt ciężkości kładziono dotąd na tworzenie dla tych form w szkole powszechnej odpowiednich warunków bazowych, warsztatowych i dydaktycznych. Akcentowano także potrzebę kształcenia właściwych postaw społecznych uczniów pełnosprawnych i ich rodziców wobec uczniów niepełnosprawnych. Jednak realizacja tej potrzeby najczęściej ograniczała się do oddziaływań werbalnych. Nikt z osób deklarujących się jako zwolennik społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych nie wskazywał na potrzebę przeobrażeń w wewnętrznym funkcjonowaniu naszej szkoły powszechnej w tym celu, by społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych mogła realizować się w tej szkole nie tylko w wymiarze formalno-organizacyjnym i dydaktycznym, ale przede wszystkim w wymiarze psychoemocjonalnym.

W świetle krytyki współczesnej szkoły prowadzonej przez pedagogów prezentujących nurt humanistyczny na nowo z całą ostrością staje przed nami pytanie: czy w tradycyjnej szkole powszechnej, takiej jaką ona jest mimo wielu postulowanych zmian, jest możliwa społeczna integracja dzieci niepełnosprawnych?

Udzielenie pozytywnej odpowiedzi utrudnia istnienie wielu wypaczeń w funkcjonowaniu naszej szkoły.

Głównym wypaczeniem wskazywanym przez wielu pedagogów jest kontynuowanie w społeczności uczniów rywalizacyjnego indywidualizmu. Orientacja rywalizacyjna w szkole uniemożliwia rozwijanie się pozytywnych uczuć grupowych, antagonizuje dzieci i stanowi barierę w ich wzajemnej integracji społecznej. Dzieci zmuszane stale do rywalizacji nie mają szans doświadczenia solidarnej wspólnoty. Konieczność rywalizacji uruchamia w nich destruktywne mechanizmy społecznego zachowania się, zwłaszcza wobec słabszych i mniej sprawnych. Słuszną jest więc obawa przedstawicieli pedagogiki humanistycznej o to, że zorientowane rywalizacyjne sytuacje uczenia się, które preferują neurotyczny przymus do zewnętrznych stymulacji i do stałego porównywania się z innymi przyczyniają się do pogorszenia u uczniów poczucia własnej wartości i podnoszą ich lęk wobec antycypowanej porażki (O.-A. Burow 1992). Czy więc możliwe jest doświadczenie przez dziecko niepełnosprawne w takiej szkole poczucia wspólnoty z rówieśnikami i wzmocnienie swego poczucia wartości?

Innym wypaczeniem naszej szkoły stanowiącym istotną barierę społecznej integracji dzieci niepełnosprawnych jest koncentracja nauczycieli na formalnym wymiarze wymagań programowych, a nie na potrzebach, możliwościach i zainteresowaniach uczniów. Szkoła nadal w zbyt małym stopniu jest miejscem samorealizacji dzieci i młodzieży. Nauczyciele nadal narzucają uczniom jednolite wymagania programowe nie uwzględniające ich zróżnicowanych możliwości. Rodzą się duże obawy o to, czy w szkole skoncentrowanej głównie na realizacji wymagań programowych oscylujących wokół encyklopedycznych wiadomości z różnych dziedzin, uprawiającej wychowanie oparte na represji, może rozwijać się i samorealizować dziecko niepełnosprawne? Czy w takiej szkole może i powinno uczyć się dziecko, które np. wymaga niekonwencjonalnych metod nauczania, bo ma porażony narząd ruchu i mowy, ale jest wysoko inteligentne lub dziecko, które ma upośledzone pewne procesy czy funkcje, a w pewnych dziedzinach wykazuje wybitne uzdolnienia?

Nauczyciele realizujący nauczanie zindywidualizowane dzieci niepełnosprawnych w klasie normalnej i nauczanie indywidualne tych dzieci w domu często rozumieją je tylko jako realizację określonych treści programowych z koncentracją na treściach przedmiotów teoretycznych, przy niedocenianiu przedmiotów praktycznych. „Indywidualizowanie” sprowadzone jest więc do podporządkowania się zasadzie, aby z każdym uczniem realizować taki program, jaki realizowany jest w odpowiedniej dla niego szkole specjalnej, przy pomocy takich samych metod.

Nastawienie na realizację gotowych programów przewidzianych dla danych kategorii dzieci utrudnia rzeczywiste indywidualizowanie. Celem indywidualizacji jest bowiem poznanie i rozwinięcie wszystkich dyspozycji osobowościowych jednostki i wzbogacenie jej życia wewnętrznego. Realizacja tak rozumianej indywidualizacji nie jest możliwa przy stosowaniu standardowych programów kształcenia.

W imię dobrze rozumianej indywidualizacji nauczyciele muszą wciąż troszczyć się o to, aby widzieć uczniów takimi, jacy naprawdę są – wtedy ważne staną się dla nich nie tylko udowodnienie osiągnięcia uczniów, ale swoistość ich zainteresowań, skłonności, talentów, ich poziom rozwoju, ich odczucie, słabości i trudności (A. Beühlmeier 1994). Podstawową umiejętnością nauczyciela powinny być umiejętności odkrywania oraz twórczego rozwijania indywidualnych potrzeb i dyspozycji psychofizycznych uczniów (T. Szkudlarek, B. Śliwierski 1992).

Wydaje się, że ze względu na dobro indywidualnego rozwoju wszystkich dzieci, w tym szczególnie dzieci niepełnosprawnych szkoła powinna zdecydowanie zmienić się odrzucając formalizm dydaktyczny, a koncentrując się na dziecku i nieustannie nawiązując w procesie kształcenia do jego aktualnych potrzeb, intelektualnych możliwości, uzdolnień i zainteresowań (M. Dąbrowska-Bąk 1994). Taka zmiana sięgająca do rdzenia funkcjonowania szkoły uczyniłaby z niej środowisko pełnej samorealizacji dzieci.

Następnym wypaczeniem naszej szkoły jest tak duże jej nastawienie na wymuszenie u uczniów osiągnięć, że niemożliwa staje się w niej realizacja wszelkich humanitarnych celów wychowania. Większość szkół jest w wysokim stopniu odhumanizowana. Uczniowie tych szkół są ustawicznie stawiani w standardowych sytuacjach zadaniowych i oceniani według pewnego wymiaru wymagań nie uwzględniających ich indywidualnych możliwości. Istniejące w szkole różnicowanie wymagań poczynając od minimum programowego jest dużym uproszczeniem, bo sprowadza się do doboru odpowiednich do zdolności

uczenia się ilości i stopnia trudności encyklopedycznych treści programowych i nie daje szans pełnej jakościowej indywidualizacji procesu kształcenia.

Pewne zmiany na rzecz zindywidualizowania wymagań, jakie się wprowadza w klasach autoryzowanych, w szkołach prywatnych i alternatywnych, stanowią znikomy ślad w całym systemie edukacji. Zdecydowana większość szkół uprawia w procesie kształcenia dzieci formalizm i encyklopedyzm i trudno odnaleźć w tym kształceniu przejawy kulturowania różnorodności dziecięcej. Dominującym kryterium oceny i preferencji uczniów są ich osiągnięcia w opanowaniu encyklopedycznej wiedzy.

W tym kontekście rodzą się pytania:

– czy w społeczności uczniów ustawicznie przymuszanych do osiągania wysokich wyników w nauce i kreowanych na jednostki wysoko sprawne może czuć się dobrze dziecko niepełnosprawne?

– czy społeczność klasy szkolnej, w której poprzez stałe wyróżnianie i nagradzanie preferuje się najwyżej sprawnych, a poprzez stałe deprecjonowanie i karanie dyskryminuje się najmniej sprawnych, potrafi zaakceptować jednostkę niepełnosprawną?

– czy proces kształcenia wymagający stale od dzieci sukcesu i narażający je stale na porażkę sprzyja ich wzajemnym postawom altruistycznym i prospołecznym?

– czy możliwa jest więź społeczna stale walczącej o indywidualny sukces w opanowaniu standardowych zadań?

Wszelkie nadzieje związane z możliwością oddziaływania na społeczność dziecięca klasy szkolnej w celu ukształtowania w niej pozytywnych postaw wobec jej niepełnosprawnych członków, wydają się nieskuteczne dopóty, dopóki członkowie tej społeczności nie będą uwolnieni od przymusu walki o wyznaczone osiągnięcia. Pytania o to, kiedy i w jakim wieku dziecko niepełnosprawne jest dojrzałe psychoemocjonalnie do integracji społecznej wydaje się w tym kontekście anachronizmem. Czy można bowiem oczekiwać od dziecka niepełnosprawnego dojrzałości do rywalizacji z pełnosprawnymi, do walki o często nieosiągalny dla niego sukces, do życia ze stałym poczuciem mniejszej wartości i brakiem akceptacji? To raczej należy wymagać od szkoły, by stała się „dojrzałą” do przyjmowania dzieci niepełnosprawnych. Musiałaby się jednak dokonać w niej zmiany sięgające istoty jej funkcjonowania. Rdzeń tych zmiany stanowić powinny dwa ściśle związane ze sobą przewroty w życiu szkoły powszechnej. A mianowicie odrzucenie zasady:

– to dziecko jest najlepsze, które umie najlepiej i przyjęcie zasady, każde dziecko jest dobre na miarę swoich możliwości,

– wymuszania od dzieci jak największych osiągnięć i przyjęcie zasady wspierania ich pełnego rozwoju.

Idea humanizacji szkoły jest szczególnie bliska nam pedagogom specjalnym.

BIBLIOGRAFIA

- Burow O.-A., *Synergia jako naczelna zasada pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. B. Śliwierski, Kraków 1992
- Beühlmeier A., *Edukacja humanistyczna*, Kraków 1994
- Dąbrowska-Bak M., *Nowy typ stosunku szkoły do środowiska*, [w:] *Pamięć i obecność społeczna*, red. W. Ambroziak, T. Frąckowiak, S. Wawryniuk, Poznań 1994
- Szkudlarek T., Śliwierski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1992