

Barbara Oszustowicz

Sytuacja szkolna uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim skierowanych do szkoły specjalnej po kilkuletnim okresie nauki w szkole masowej

Wstęp

System kształcenia integracyjnego, integracja szkolna – to pojęcia, które już od kilku lat skupiają uwagę teoretyków, badaczy i praktyków reprezentujących różne dziedziny nauki i życia społecznego. Wydana przez UNESCO rezolucja zawarta w *Karcie Praw Dziecka*, a szczególnie jej art. 23, mówi o zagwarantowaniu osobom niepełnosprawnym prawa do pełnego uczestnictwa w edukacji. Ratyfikowanie rezolucji przez nasz kraj potwierdza prawo wszystkich osób zainteresowanych, w tym rodziców dzieci niepełnosprawnych, do podejmowania decyzji dotyczących wyboru właściwej szkoły dla dziecka.

Świadomi swoich praw rodzice dziecka niepełnosprawnego, stojąc przed wyborem szkoły, coraz częściej decydują się na szkołę masową. Licząc na możliwości stworzone przez integracyjny system kształcenia, wybierają jedną z trzech dostępnych (teoretycznie!) form kształcenia integracyjnego, wśród których można wyróżnić:

- Integrację funkcjonalną, która realizowana jest eksperymentalnie przez nieliczne szkoły. Włączeniu dziecka niepełnosprawnego do zwykłej klasy towarzyszy zapewnienie mu odpowiedniej pomocy specjalistycznej i warunków sprzyjających prawidłowemu funkcjonowaniu w roli ucznia i członka grupy rówieśniczej.

- Integrację socjalną, której przejawem jest organizowanie klas specjalnych w szkole masowej. Mimo pobierania nauki w oddzielnych klasach, uczniom stwarza się okazję do kontaktów z pełnosprawnymi rówieśnikami w czasie przerw, wycieczek oraz innych zajęć pozalekcyjnych.

- Integrację lokacyjną, wymuszoną – formę dominującą w szkolnictwie polskim.

Polega ona na wprowadzeniu dziecka niepełnosprawnego do szkolnictwa masowego i pozostawia go bez zagwarantowania mu odpowiedniej pomocy (M. Apolinarska 1994).

Zwolennicy, względnie osoby tylko biernie zgadzające się na funkcjonowanie „integracji lokacyjnej, wymuszonej” nie przyjmują do wiadomości, że integracja nie polega na włączeniu do przedszkoli i szkół pojedynczych dzieci niepełnosprawnych i zapewnienia im „taryfy ulgowej” co do wymagań oraz elementarnej życzliwości. Jak słusznie zauważa M. Kościelska (1994) integracja powinna być nowym systemem oświatowym, wymagającym daleko idącej reformy organizacji warunków nauczania, zmian w metodzie prowadzenia zajęć, we współżyciu uczniów, współpracy z rodziną i relacjach między nauczycielami.

Założeniem oświaty integracyjnej nie jest „przerobienie programu”, ale stworzenie dzieciom możliwie jak najbardziej korzystnych warunków nauki. Programy edukacyjne dla uczniów niepełnosprawnych uczących się w szkołach masowych powinny być modyfikacją, autorską wersją obowiązującego programu. Powinny stymulować rozwój uczniów, dawać im satysfakcję poprzez stworzenie w szkole sprzyjających warunków, w których uczniowie mają szanse na przeżycie sukcesu. Programy muszą uwzględniać indywidualne potrzeby dziecka. Uczniowie niepełnosprawni, podobnie jak ich zdrowi rówieśnicy, powinni być w pełni włączeni w zajęcia szkolne tam, gdzie jest to możliwe. Tak prowadzonemu procesowi rewalidacji winna towarzyszyć atmosfera akceptacji, różnorodności doświadczeń w nauce, różnych sposobów uczenia się oraz nauczania zorientowanego pozytywnie na umiejętność uczenia się (J. Bogucka 1990).

Nakreślony powyżej optymalny obraz przebiegu integracyjnego kształcenia dziecka niepełnosprawnego w szkole masowej (w ramach integracji lokacyjnej), pozostaje w sferze życzeń. Nie tylko stosowane programy nauczania stanowią barierę dla pomyślnego przebiegu procesu integracji szkolnej, ale także obligatoryjny system oceniania w postaci ocen szkolnych z poszczególnych przedmiotów. Dla ucznia stanowią one nie tyle wskaźnik poziomu wiedzy i umiejętności, lecz raczej rodzaj nagrody (ocena pozytywna) lub kary (ocena negatywna). W okresie uczęszczania do szkoły masowej dziecko o obniżonym poziomie zdolności intelektualnych jest więc systematycznie karane. Zdecydowana dominacja kar nad wzmocnieniami pozytywnymi powoduje, że uczeń traci chęć do podejmowania kolejnych wysiłków, przejawia bardzo niską motywację do nauki (M. Chodkowska 1994, E. Czabanowska-Beluch 1989, L. Kostańska 1994).

Według opinii nauczycieli szkół masowych, dzieci, które często ponoszą porażki w szkole są mniej pogodne, szczerze i bez troskie niż ich rówieśnicy. Oceniane są jako bardziej pobudliwe, niecierpliwie, domagające się uwagi, dokuczliwe. Już w okresie nauczania początkowego są nie akceptowane przez swych kolegów. Wielu z nich jest w swoich klasach odrzucanych i izolowanych (P. Barczyk 1988).

Najczęściej dziecko niepełnosprawne, a w szczególności dziecko upośledzone umysłowo przez pierwsze lata nauki uczy się w szkole masowej, następnie z powodu narastających trudności w przyswajaniu wiedzy szkolnej, często po wielokrotnym powtarzaniu klas, zostaje skierowane do szkoły specjalnej.

Prezentowane zagadnienia są fragmentem badań prowadzonych w latach 1993-1995 nad czynnikami determinującymi optymalny przebieg procesu rewalidacji dziecka upośledzonego umysłowo w warunkach integracyjnego systemu kształcenia.

Celem badań było ustalenie, jak kształtuje się sytuacja szkolna dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim, które po kilku latach nauki w szkole masowej zostało zakwalifikowane i przeniesione do szkoły specjalnej. Funkcjonowanie dziecka w szkole

specjalnej, jego sytuacja w szkole masowej, trudności wynikające z faktu zmiany szkoły, problemy związane z adaptacją do nowych warunków oceniane były z punktu widzenia: rodziców, nauczycieli szkoły specjalnej, ucznia, który został przeniesiony do szkoły specjalnej.

Badania przeprowadzono w trzech szkołach specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim, znajdujących się na terenie Krakowa i Zakopanego. Objęto nimi 60 uczniów z klas V-VIII. Uczniowie zostali przyjęci do szkoły specjalnej przynajmniej po 3 latach nauki w szkole masowej i mieli już za sobą roczny pobyt w szkole specjalnej. Wiek badanych uczniów mieścił się w przedziale 12-18 lat. W badanej grupie tylko siedmioro uczniów nie powtarzało klasy. Wśród rodziców badanych uczniów zdecydowana większość posiadała wykształcenie zawodowe (57%). Nieliczni ukończyli studia wyższe (5%). Wykształceniem podstawowym legitymowało się 25% badanych rodziców, wykształceniem średnim – 13%. W wyodrębnionej grupie 20 nauczycieli-wychowawców uczących badane dzieci, 80% ukończyło studia wyższe, Studium Nauczycielskie – 15%, średnie pedagogiczne – 5%.

W badaniach zastosowano: technikę wywiadu nieskategoryzowanego, który przeprowadzono z uczniami, ankiety opracowane w dwu wersjach (dla rodziców i nauczycieli) oraz analizę dokumentacji szkolnej uczniów.

1. Ocena sytuacji szkolnej badanych uczniów przez ich rodziców

1.1. ORIENTACJA W PROBLEMACH SZKOLNYCH DZIECKA

Jednym z istotnych zagadnień związanych z funkcjonowaniem dziecka upośledzonego umysłowo w szkole specjalnej jest ustosunkowanie się rodziców do pobytu ich dziecka w placówce szkolnictwa specjalnego. Rodzice boleśnie odczuwają inność swojego dziecka, często mają nadzieję, że ich dziecko będzie w stanie ukończyć szkołę masową, „boją” się szkoły specjalnej. Trudna do przyjęcia jest dla nich decyzja o skierowaniu dziecka do szkoły specjalnej. Jeszcze trudniej jest ją przyjąć, gdy po kilku latach nauki w szkole masowej dowiadują się, że ich dziecko nie może, czy też nie powinno, uczęszczać do swojej macierzystej szkoły.

Badani rodzice w zasadzie byli świadomi trudności w nauce na jakie napotkało ich dziecko w szkole masowej. Zdecydowana większość rodziców (70%) już na etapie nauczenia początkowego dostrzegła poważne problemy dziecka z nauką. Co szósty badany rodzic wiedział o upośledzeniu swojego dziecka jeszcze przed podjęciem przez nie nauki szkolnej jednak, gdy miał do wyboru szkołę, decydował się na szkołę masową. Nie wszyscy spośród badanych rodziców sami potrafili zorientować się w problemach swojego dziecka. Aż 10% badanych stwierdziło, że dopiero rozmowa z nauczycielem sugerującym podjęcie przez dziecko nauki w szkole specjalnej uświadomiła im istnienie problemu.

Analizując pobyt dziecka w szkole masowej i trudności jakie u niego występowały, co drugi z badanych rodziców wymieniał bardzo ogólnikowo „kłopoty w nauce”. Zaledwie 10% rodziców wskazywało na trudności dziecka związane z opanowaniem podstawowych umiejętności szkolnych, tj. czytania i pisania. Co czwarty z badanych rodziców zwracał

uwagę na ewidentną niechęć dziecka do nauki i w lenistwie upatrywał głównego winowajcę niepowodzeń dziecka. Jako domniemaną przyczynę kłopotów dziecka w szkole, nieeliczni rodzice wymieniali: słabą koncentrację, trudności w zapamiętaniu, znerwicowanie, wolne tempo pracy, niechęć nauczycieli.

Każde z badanych dzieci miało poważne trudności w nauce, natomiast zaledwie 60% uczniów korzystało z dodatkowej pomocy. Najczęściej były to zajęcia korekcyjno-kompensacyjne i wyrównawcze, które prowadzono na terenie szkoły. Zaledwie 10% uczniów objętych było opieką poradni psychologiczno-pedagogicznej. Bez opieki szkoła pozostawiła 40% badanych dzieci. Sporadycznie pomagali im koledzy, a tylko w jednym przypadku matka systematycznie pracowała z dzieckiem, usiłując mu w ten sposób pomóc.

1.2. OPINIE RODZICÓW NA TEMAT FAKTU PRZENIESIENIA DZIECKA DO SZKOŁY SPECJALNEJ I PRZEBIEGU DALSZEJ NAUKI

Z koniecznością przeniesienia dziecka do szkoły specjalnej pogodziło się 3/4 badanych rodziców, natomiast 18% nadal jest przeciwnych i niezadowolonych z pobytu ich dziecka w tej szkole. Pozostali rodzice nie udzielili jednoznacznej odpowiedzi. Zaledwie 60% rodziców uważa, że skierowanie ich dziecka do szkoły specjalnej było jednak konieczne; twierdzą, że w warunkach szkoły masowej nie mogło ono kontynuować nauki.

Według rodziców, zaledwie 1/3 uczniów chętnie uczęszczała do szkoły masowej. Pozostali czynili to z dużymi oporami. Na tak jawnie okazywaną niechęć do szkoły nie miał wpływu fakt, że 3/4 dzieci właśnie w szkole spotykało swoich dobrych kolegów. W grupie dzieci chętnie uczęszczających do szkoły znalazły się przede wszystkim te, którym nauczyciele okazywali pomoc, życzliwość, serdeczność. Takich nauczycieli wymieniło zaledwie 30% badanych. Pozostali rodzice zwracali uwagę na negatywny stosunek nauczycieli do ich dzieci. Najczęściej podkreślano niesprawiedliwość nauczycieli, czynienie z dziecka przedmiotu drwin, usilne dążenie, aby uczeń odszedł do szkoły specjalnej. I to właśnie nauczyciele w zdecydowanej większości przypadków podejmowali starania o skierowanie uczniów do szkoły specjalnej.

Decyzja o zmianie szkoły była trudna do przyjęcia dla 1/3 uczniów. W zasadzie dzieci przejęły lęki i uprzedzenia wobec szkoły specjalnej wyrażane przez rodziców, względnie były silnie związane emocjonalnie z nauczycielem. Swoją protest częściej wyrażali także uczniowie klas starszych.

Po rocznym okresie nauki w szkole specjalnej aż 87% rodziców stwierdziło, że ich dzieci chętnie chodzą do szkoły, że skończyły się problemy z lękiem i niechęcią dziecka wobec wszystkiego, co związane jest ze szkołą. Zaledwie w pojedynczych przypadkach nadal obserwuje się jawny opór dziecka wobec szkoły. Według rodziców „szkoła stała się dla dziecka wstydem”, „czuje się gorsze od swoich kolegów”.

Jak zaznaczono, 18% rodziców było zdecydowanie przeciwnych uczęszczaniu ich dziecka do szkoły specjalnej, jednak aż 90% badanych zauważyło u swojego dziecka korzystne zmiany w zachowaniu. Dzieci nie tylko polubiły szkołę, ale także: stały się mniej nerwowe, bardziej pewne siebie, zaradne, samodzielne, zadowolone. Rodzice dostrzegli również wiele zalet w szkole specjalnej jako placówce resortu oświaty. Pozytywnie oceniali mniej liczne klasy, odpowiednio dostosowany program nauczania, który pozwala

„wszystkim uczniom ukończyć szkołę i stwarza możliwość kształcenia zawodowego”. Rodzice, którzy nie akceptowali pobytu dziecka w szkole specjalnej (18%) jako ewidentnie jej wady podawali: niski program nauczania, brak odpowiednich kolegów, pejoratywną opinię o szkole specjalnej w środowisku.

Wszyscy badani rodzice pozytywnie ocenili pracę i postawę nauczycieli uczących w szkole specjalnej. Zwracali uwagę zarówno na cechy osobowości (życzliwi, spokojni, wyrozumiali, sprawiedliwi, pełni poświęcenia), jak i bardzo dobre przygotowanie merytoryczne do zawodu nauczyciela.

2. Przebieg procesu adaptacji dziecka przeniesionego do szkoły specjalnej w ocenie nauczycieli

2.1. FUNKCJONOWANIE UCZNIÓW W NOWYM ZESPOLE KLASOWYM

W opinii badanych nauczycieli ponad 90% uczniów skierowanych ze szkoły masowej do szkoły specjalnej jest akceptowanych przez zespół klasowy. W badanej grupie uczniów, tylko jeden został odrzucony przez kolegów. Spowodowane to było wyjątkowo uciążliwym zachowaniem ucznia, ujawnianymi zachowaniami agresywnymi, brutalnością okazywaną wobec kolegów z klasy. W pozostałych, nielicznych zresztą, przypadkach nauczyciele obserwowali wzajemną obojętność. W zasadzie z obojętnością spotykali się uczniowie, którzy nie mogli pogodzić się z faktem nauki w szkole specjalnej, nie akceptowali nowych kolegów, nie potrafili, czy też nie chcieli nawiązać z nimi bliższych kontaktów.

Generalnie nauczyciele zauważali, że po rocznym pobycie dziecka w szkole specjalnej można stwierdzić u niego korzystne zmiany. Dzieci zaczynają odnosić sukcesy w nauce, zmianie ulega ich zachowanie, sposób bycia, ocena własnej osoby. Stają się bardziej ufne, rozluźnione, wyciszone. Reprezentatywna dla większości wypowiedzi jest przytoczona poniżej opinia jednej z nauczycielek: „dziecko cieszy się z osiągnięć oraz z tego, że jest zauważane i doceniane [...] Odnoszone sukcesy bardzo motywują dzieci do podejmowania kolejnych zadań, dziecko staje się pewniejsze i zadowolone z siebie”.

Tak optymistycznych opinii nie można odnieść do wszystkich uczniów. Kłopoty natury wychowawczej stwarza około 10% badanych. Wychowawca analizując zachowanie swojego ucznia stwierdził: „Stał się cwany i brutalny, a swój spryt wykorzystuje krzywdząc innych. Poczł się lepszy od swoich kolegów i daje im to odczuć lekceważąc ich, poniżając”. Tego typu zachowania występowały sporadycznie i spotykano je tylko wśród uczniów klas starszych.

2.2. WYNIKI W NAUCE

Przesunięcie ucznia do szkoły specjalnej, nawet do klasy równorzędnej nie oznacza, że ominą go trudności w nauce, chociaż biorąc pod uwagę różnice programowe może się wydawać, że nie napotka tego typu kłopotów. Otóż zaledwie 56% badanych uczniów nie wymagało dodatkowej pomocy w postaci ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych i zajęć wyrównawczych. Uczniowie mieli poważne trudności z opanowaniem treści programo-

wych przewidzianych w ramach poszczególnych przedmiotów. Dominowały problemy w nauce języka polskiego, matematyki, geografii, historii. Część badanych uczniów nie miała opanowanych umiejętności czytania i pisania.

2.3. WIEK UCZNIĄ A PRZYSTOSOWANIE DO SZKOŁY SPECJALNEJ

Wszyscy badani nauczyciele zgodnie twierdzili, że optymalnym okresem skierowania dziecka do szkoły specjalnej jest etap nauczania początkowego. Większość badanych uważa, że w zasadzie nie widzą poważnych problemów związanych z adaptacją dziecka, jeżeli naukę w szkole specjalnej podejmie w klasach młodszych. Jedynie w przypadku zamieszkania dziecka w internacie, bolesne może być rozstanie z domem rodzinnym. Diametralnie inaczej kształtuje się sytuacja dziecka starszego. Analizując problemy uczniów z klas starszych, oprócz ewidentnych poważnych braków w wiadomościach, wszyscy badani nauczyciele wskazywali na szereg trudnych przeżyć związanych z funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym ucznia. Według 40% nauczycieli, u uczniów klas starszych dominuje poczucie wstydu; wstydzą się nowej szkoły, nowych kolegów. Dotychczas, będąc uczniami szkoły masowej słyszeli niezbyt pochlebne opinie o szkole specjalnej. Często perspektywa szkoły specjalnej stanowiła „straszak”, który miał mobilizować ich do nauki.

Nauczycielom zadano również pytanie o przyczynę kierowania uczniów do szkoły specjalnej dopiero w klasach starszych. W zasadzie za ten stan nauczyciele winią swoich kolegów ze szkół masowych. Przypisują im słabą znajomość uczniów, zbyt późne kierowanie do poradni, tendencję do przetrzymywania uczniów upośledzonych w szkole masowej. Rozważając przyczyny opóźnionego kwalifikowania, 1/3 nauczycieli wymieniła rodziców, jako osoby które skutecznie potrafią przeciwstawiać się propozycji zmiany szkoły. Nauczyciele twierdzą, że rodzice są zwykle przerażeni perspektywą nauki ich dziecka w „takiej szkole”. Wypowiedzi pedagogów potwierdzają przedstawione wcześniej badania rodziców.

3. Opinie badanych uczniów na temat ich sytuacji szkolnej

3.1. PRZYCZYNY ZMIANY SZKOŁY

Uczniowie, z którymi przeprowadzono rozmowy w zdecydowanej większości (83%) uważają, że z powodu niepowodzeń w nauce musieli podjąć naukę w szkole specjalnej. Troje badanych uczniów (5%) twierdzi, że sami prosili rodziców o „przepisanie do szkoły specjalnej”, gdyż była im znana z relacji bliskich im osób (rodzeństwa, kolegów) będących uczniami tej szkoły. Pełne żalu były wypowiedzi kilku uczniów, którzy uważali, że to nauczyciele dążyli do usunięcia ich ze szkoły. Oto typowe stwierdzenie: „nie wiem dlaczego tu się znalazłem – nauczyciele koniecznie tego chcieli”. Jako powód „wypisania się stamtąd” podawano również złośliwe, brutalne traktowanie przez kolegów z klasy.

3.2. ADAPTACJA DO NOWYCH WARUNKÓW

Status ucznia szkoły specjalnej w pełni zaakceptowało 87% badanych. Z przeprowadzonej rozmowy wynika, że dobrze czują się w szkole specjalnej. Cenią to, że „nikt na nich nie krzyczy”, „koledzy nie biją i nie przezywają”, „mniej się trzeba uczyć”, „jest więcej dobrych kolegów”. Zdecydowanie negatywny stosunek do nowej szkoły ujawniło 8% badanych. Swoje stanowisko uzasadniali bardzo konkretnie „jest to gorsza szkoła”, „nie można nigdzie iść dalej”. Opinie uczniów są zbieżne z opiniami ich rodziców. Pozostali uczniowie wykazywali obojętny stosunek do swojej nowej szkoły.

Uczniowie, którzy zaakceptowali siebie w roli uczniów szkoły specjalnej z reguły dość szybko zaadoptowali się do nowego środowiska. Aktywnie uczestniczą w życiu klasy i szkoły. Są członkami SKS, przygotowują gazetki, śpiewają w chórze szkolnym itp. Uczniowie „bierni” wyrazili gotowość uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych, stawiając równocześnie warunek, że będą one atrakcyjne. Dziewczęta wymieniły np. aerobik, chłopcy – judo, kurs komputerowy. Z tego typu zajęciami spotykali się w poprzedniej szkole, jednak nie uczestniczyli w nich.

Uczniowie, podobnie jak ich rodzice, w 100% akceptują swoich nauczycieli. Doceniają ich spokój, opanowanie, cierpliwość i życzliwość. Uczniowie z uznaniem stwierdzali, że „nauczyciele dobrze uczą”, a także „po lekcji dużo zostaje w głowie i nie trzeba samemu uczyć się w domu”.

3.3. SZKOŁA MASOWA I SPECJALNA W OPINII BADANYCH UCZNIÓW

Uczniowie, którzy nie zaakceptowali nauki w szkole specjalnej wyrazili chęć powrotu do szkoły masowej. Jako uzasadnienie podawali, „bo tamta szkoła jest lepsza” względnie „tam było więcej kolegów”. Pozostali uczniowie deklarujący wolę pozostania w szkole specjalnej, jako jej walory podawali: niższy poziom nauczania, mniej lekcji, lepsze oceny, życzliwi nauczyciele, dobrzy koledzy. Badanych pytano również, co szczególnie cenili sobie w szkole masowej, a czego brakuje im obecnie. Tego typu życzenia wyraziło 30% badanych, a dotyczyły one z reguły warunków lokalowych i organizacyjnych. Proponowano zbudowanie sali gimnastycznej, poszerzenie korytarzy, wprowadzenie oddzielnych lekcji WF dla dziewcząt i chłopców, organizowanie dyskotek. Jeden z uczniów stwierdził, że: „chciałby chodzić do tej szkoły z tamtymi kolegami”.

Zadawano również pytanie przeformułowane, tzn. co wprowadziliby do szkoły masowej. Tym razem swoje życzenia wyraziło ponad 60% uczniów. Wśród propozycji najczęściej wymieniano: niższy poziom nauczania, sprawiedliwych nauczycieli, dobrych kolegów, a także chór szkolny, częste wycieczki. Do nietypowych wypowiedzi można zaliczyć: pracownię ZPT oraz stołówkę... Z reguły uczniowie dostrzegali więcej pozytywnych elementów w szkole specjalnej niż masowej.

Podsumowanie

Z przeprowadzonych badań jednoznacznie wynika, że zarówno dyrekcja, jak i nauczyciele szkoły masowej decydując się na wprowadzenie „integracji lokacyjnej”, tzn. przyjęcie ucznia niepełnosprawnego do typowej klasy szkolnej, nie są świadomi ogromu odpowiedzialności, jaka na nich ciąży.

Ogółowi zainteresowanych nauczycieli znane są warunki, jakie sprzyjają realizacji integracyjnego nauczania uczniów niepełnosprawnych w warunkach szkoły masowej, jednak nie podejmują żadnych konkretnych działań w tym kierunku. Dziecko upośledzone umysłowo na terenie szkoły masowej nadal traktowane jest jak intruz, który zakłóca prawidłowy przebieg procesu dydaktycznego i z którym nie wiadomo, co począć. Pomimo ewidentnych trudności w nauce aż 40% uczniów upośledzonych umysłowo nie otrzymało w szkole żadnej pomocy, tzn. nie skierowano ich na zajęcia wyrównawcze, czy też korekcyjno-kompensacyjne. W pozostałych przypadkach udzielona pomoc okazała się niewystarczająca. Fakt ten nie może dziwić, jeżeli uczniów upośledzonych umysłowo obowiązuje program szkoły masowej, a nauczyciele stosują identyczne wymagania jak wobec całego zespołu klasowego, nie zwracając uwagi na specyficzny rozwój tej grupy uczniów i ich ograniczone możliwości intelektualne. Nie zapewnia się im elementarnych warunków umożliwiających prawidłowy przebieg procesu rewalidacji.

W konsekwencji takiego postępowania, po kilku latach nauki w szkole masowej uczniowie upośledzeni umysłowo, mający problemy z opanowaniem wiadomości przewidzianych w programie nauczania szkoły podstawowej masowej, zostają skierowani do szkoły specjalnej. Do szkoły tej przychodzą pełni obaw, z bagażem obciążających doświadczeń, często zastraszeni, pozbawieni motywacji do wszelkiej aktywności poznawczej. Decyzja o skierowaniu dziecka do szkoły specjalnej jest bolesna i trudna do przyjęcia przez zdecydowaną większość uczniów oraz ich rodziców. Uczniowie czują się upokorzeni i pokrzywdzeni, gdyż swoją naukę muszą kontynuować w szkole, którą ich powszechnie straszono. Zawiedzeni czują się również ich rodzice, gdyż po pierwsze – dzieci nie spełniły pokładanych w nich nadziei; po drugie – nauczyciele uczynili tak niewiele, aby ich dzieci mogły ukończyć szkołę masową.

Jednak dopiero w szkole specjalnej uczeń ma stworzone warunki, aby wyrównać narastające przez kolejne lata braki w zakresie wiadomości i umiejętności szkolnych, a także ma szansę wyrównać straty, jakie powstały w jego psychice pod wpływem doznawanych upokorzeń i niepowodzeń. Większość badanych uczniów z powodzeniem zaadaptowała się do nowych warunków. Pomyślny przebieg adaptacji w znacznym stopniu zależał od wieku badanych uczniów oraz od postawy jaką wobec faktu nauki w szkole specjalnej przyjmowali ich rodzice. Swoje niezadowolenie z pobytu w szkole specjalnej okazywali tylko ci uczniowie, których rodzice nadal nie pogodzili się z tą sytuacją oraz uczniowie klas starszych. Dla uczniów klas starszych nauka w szkole specjalnej kojarzy się z dużą ilością dodatkowych zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, wyrównawczych, logopedycznych. W tym wieku, tego rodzaju dodatkowe zajęcia szkolne traktowane są przez uczniów jako przykry obowiązek. Bolesna jest także dla nich etykieta ucznia szkoły specjalnej. Zdecydowana większość rodziców, po pewnym okresie czasu pogodziła się z obecnością ich dziecka w szkole specjalnej. Zaledwie 18% rodziców nadal uważa tę decyzję za błędną,

krzywdzącą ich dziecko. Szczególnie przykra jest dla nich świadomość, że szkoła specjalna zamyka drogę do dalszej nauki w szkolnictwie masowym (oni wciąż mają nadzieję, że stan ich dziecka ulegnie poprawie!).

Pocieszający jest fakt, że ponad 3/4 badanych uczniów oraz ich rodziców w pełni zaakceptowało naukę w szkole specjalnej. Dzieci podkreślają walory nowej szkoły, a rodzice zauważają zmiany w rozwoju i funkcjonowaniu swoich dzieci. Uczniowie starają się zapomnieć o traumatycznych przeżyciach związanych z nauką w szkole masowej oraz o bolesnej decyzji zmiany szkoły.

Aby uniknąć tych dramatycznych dla badanych dzieci i ich rodziców sytuacji, należy poważnie zastanowić się, czy uczciwe jest przyjmowanie do szkoły masowej dzieci upośledzonych umysłowo, skoro nie można zagwarantować im odpowiednich warunków nauczania i właściwej pomocy. Pytanie to powinno być zadane dyrektorom szkół, którzy podejmują taką decyzję oraz władzom oświatowym, które starają się nie dostrzegać problemu.

Badania potwierdziły tezę, że warunki do poprawy sytuacji uczniów upośledzonych umysłowo w szkołach masowych, tkwią również w sferze czynników społecznych. W społeczeństwie należy kształtować prawidłową koncepcję człowieka niepełnosprawnego. Trudno to zrealizować w obecnych warunkach, gdzie kreowane są tylko jednostki zdolne do osiągania sukcesów, a deprecjonuje się mniej sprawnych czy też „sprawnych inaczej”.

BIBLIOGRAFIA

- Apolinarska M., Dryżałowska G., Kleszczewska-Pyra E., Libiszowska M., Łuczak B., Stojanowska E., *Warunki psychospołecznej integracji dzieci w przedszkolach i szkołach integracyjnych*, [w:] *Badania nad niepełnosprawnością w Polsce – 1993*, red. A. Ostrowska, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Warszawa 1994
- Barczyk P., *Klasy terapeutyczne (specjalne) w szkołach masowych*, „Szkoła Specjalna” 1988, nr 6
- Bogucka J., *Uwarunkowania procesu integracji dzieci niepełnosprawnych z ich zdrowymi rówieśnikami*, „Szkoła Specjalna” 1990, nr 4
- Chodkowska M., *Moje refleksje na temat oddziaływań wychowawczych wobec dziecka niepełnosprawnego*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka*, red. Z. Gaś, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994
- Czabanowska-Beluch E., *Problem dzieci z obniżonymi możliwościami uczenia się*, *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne* 1989, nr 3-4
- Kostańska L., *Poziom intelektualny dziecka a jego funkcjonowanie psycho-społeczne*, [w:] *Wspomaganie rozwoju dziecka*, red. Z. Gaś, Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”, Lublin 1994
- Kościelska M., *Integracja – szansą wychowania nowego pokolenia*, [w:] *Wychowanie i nauczanie integracyjne*, red. J. Bogucka, M. Kościelska, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Warszawa 1994