

# **Troska o niepełnosprawność i zdrowie**

---



**Hanna Rudomska**

KUJAWSKO-POMORSKA SZKOŁA WYŻSZA W BYDGOSZCZ

<https://orcid.org/0000-0003-4747-4775>

## **SEGREGACYJNA INTEGRACJA CZY INTEGRACYJNA SEGREGACJA – ROZWAŻANIA NA TEMAT EDUKACJI I REWALIDACJI DZIECI Z DYSFUNKCJĄ WZROKU**

„Nie każdy przychodzi na świat z jednakowymi szansami na korzystny rozwój. Dotyczy to zarówno czynników biologicznych, społecznych, jak i psychologicznych. Im sytuacja rozwojowa dziecka jest trudniejsza, tym bardziej potrzebuje ono pomocy i wsparcia. Niezbędny jest mu wtedy ktoś, kto z troską pochyli się nad nim, rozezna jego sytuację, oceni możliwości – nawet te najmniejsze, określi jasno zadanie, poszuka sposobu jego rozwiązania i w ten sposób stworzy szansę doświadczenia czegoś nowego, zdobycia nowej umiejętności. Na tym polega rola nauczyciela. Jest ona tym trudniejsza, im bardziej nietypowo przebiega rozwój dziecka. (...) Wszystkie dzieci z bardzo poważnymi problemami rozwojowymi powinny jak najwcześniej uzyskać fachową pomoc, a później mieć zagwarantowaną możliwość nauki”<sup>1</sup>.

Jednakże podejście do osób z niepełnosprawnościami, nie zawsze było humanitarne i empatyczne. Zmieniało się i ewaluowało na przestrzeni wieków: od unicestwiania, tak jak w starożytności, gdyż obraz osoby niepełnosprawnej nie licował z kultem tężyzny i sprawności fizycznej; poprzez izolację, wystawianie na ośmieszenie, tak jak w średniowieczu; do postrzegania potencjału, jaki tkwi w osobach odbiegających od norm i podejmowaniu prób kształcenia w późniejszych okresach dziejowych. Stąd też początki edukacji instytucjonalnej dzieci z niepełnosprawnościami nie są odległe, a mimo to kształcenie specjalne poczyniło znaczne postępy w tym stosunkowo krótkim przedziale czasu.

Charakterystyczną cechą współczesnego systemu oświaty w Polsce jest objęcie nauczaniem wszystkich dzieci, także dzieci z różnego rodzaju i stopniem dysfunkcji, zapewnienie im warunków, które będą sprzyjały ich wszechstronnemu rozwojowi a także zapewnienie dzieciom i młodzieży pełno- i niepełnosprawnej równych szans rozwojowych.

Prawo do edukacji zapewnia każdemu człowiekowi Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, w której, w Rozdziale II - „Wolność, prawa i obowiązki człowieka i obywatela”, art. 70 znajduje się zapis: „Każdy ma prawo do nauki.” W nawiązaniu

---

<sup>1</sup> M. Orkisz, *Dlaczego edukacja?*, [w:] M. Orkisz, M. Piszczek, A. Smyczek, J. Szwiec (red.), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym, przewodnik dla nauczycieli*, CMPP - P MEN, Warszawa 2000, s. 6 – 7.

do aktów międzynarodowych ratyfikowanych przez Polskę mówi się „o prawie dzieci i młodzieży do wychowania, opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju” oraz „do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych uczniów, a także możliwości korzystania z opieki psychologicznej i specjalnych form pomocy dydaktycznej”, jak również „o możliwości pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną i niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz predyspozycjami” oraz w art. 23 istnieje zapis, że „państwo ma działać na rzecz zapewnienia dzieciom niepełnosprawnym skutecznego dostępu, m.in. do oświaty, nauki, przygotowania zawodowego, ma umożliwić dzieciom integrację ze społeczeństwem, wszechstronny, osobisty rozwój”<sup>2</sup>.

Stąd też, jaką drogę w systemie oświaty obierze uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zależy od wyboru rodziców. Wybór ten powinien być podyktowany rzetelnym i obiektywnym rozpoznaniem potrzeb i możliwości dziecka. Z kolei, niezależnie od wybranej formy kształcenia, wszystkie placówki oświatowe powinny łączyć wysoką jakość dostosowania warunków edukacji do tych potrzeb i możliwości, ze szczególnie zaakcentowaną rolą odpowiednio przygotowanych pedagogów specjalnych.

Rodzice dziecka z dysfunkcją wzroku również stoją przed dylematem wyboru właściwej szkoły dla swojego dziecka.

Brak lub poważne osłabienie percepcji wzrokowej pociąga za sobą szereg utrudnień w wielu sferach psychospołecznego funkcjonowania dziecka. Najczęściej wymienia się następujące obszary narażone na zakłócenia z powodu dysfunkcji wzroku:

- poznawanie rzeczywistości i zjawisk,
- dostęp do informacji,
- rozumienie pojęć, skutkujące poważnymi zaburzeniami komunikacyjnymi,
- orientacja przestrzenna i lokomocja,
- aktywność społeczna,
- sfera emocjonalna,
- wykonywanie czynności dnia codziennego<sup>3</sup>.

Sfery te, wykazują wyraźne, wzajemne powiązania, stąd uszkodzenia w obrębie jednego obszaru będą implikowały trudności w pozostałych. Osoba z dysfunkcją wzroku będzie zatem potrzebowała na swojej drodze edukacyjnej systematycznego i profesjonalnego wsparcia ukierunkowanego na przezwyciężanie deficytów wynikających z negatywnych następstw uszkodzenia wzroku.

<sup>2</sup> Por. m. in. Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych w przepisach ogólnych i art. 1 Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka (Dz. U. z 1991 roku Nr 120, poz. 526).

<sup>3</sup> Por. T. Majewski, *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, PZN, Warszawa 2002; J. Konarska, *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecka niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.

Natomiast dla celów edukacyjnych należałoby zastosować kryterium zakresu wykorzystywania widzenia w codziennym życiu, w tym w nauce. I tak:

- **za ucznia niewidomego** może zostać uznane dziecko, które w procesie uczenia się nie wykorzystuje wzroku, posługuje się technikami bezwzrokowymi wymagającymi zastosowania specjalnych metod i środków dydaktycznych, w pewnym uproszczeniu przyjmuje się, iż w praktyce oznacza to czytanie i pisanie brajlem,
- **uczniem słabowidzącym** będzie osoba, która zachowała zdolność widzenia jako główne źródło zdobywania wiedzy, mimo że w procesie wzrokowego uczenia się potrzebuje specjalistycznego wsparcia w postaci optycznych i nieoptycznych pomocy czy materiałów w powiększonym druku<sup>4</sup>.

Istotną konsekwencją funkcjonalną dysfunkcji wzroku jest brak lub ograniczenie możliwości bezpośredniego odbioru pisma płaskiego, malarstwa, grafiki, fotografii, map, schematów, rycin, itp. Następstwo to ogranicza dostęp do informacji, utrudnia korzystanie z materiałów edukacyjnych, zawęża możliwości czytelnicze, gdyż uniemożliwia bądź utrudnia czytanie standardowo wydawanych materiałów i publikacji<sup>5</sup>. Niewidzenie i słabowzroczność rzutują też negatywnie na możliwość bezpośredniego poznania takich obiektów i zjawisk, które nie podlegają całkowicie lub częściowo obserwacji pozawzrokowej ze względu na swoją wielkość, strukturę, konsystencję lub odległość od obserwatora, np. barwy, tęcza, chmura, mgła, horyzont, perspektywa, gwiazdy, słońce, połysk, przezroczystość<sup>6</sup>.

Na tle zaprezentowanych uwag podjęto próbę przanalizowania szans i zagrożeń w rozwoju i edukacji ucznia z dysfunkcją wzroku w oparciu o edukację segregacyjną i integracyjną.

Bogata literatura przedmiotu nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie jaki system edukacyjny jest bardziej skuteczny<sup>7</sup>. Współczesne tendencje do edukacji włączającej często nie przynoszą oczekiwanych efektów rewalidacyjno – edukacyjnych również w odniesieniu do dzieci z dysfunkcją wzroku.

Z badań, m.in. K. Miler – Zdanowskiej, Z. Palak, M. Chodkowskiej wynika, że większość szkół ogólnodostępnych i integracyjnych nie jest gotowa na przyjęcie ucznia z zaburzeniami widzenia. Podstawowy problem stanowi brak dostosowania powierzchni edukacyjnej do specyficznych potrzeb i możliwości percepcyjnych uczniów słabowidzących i niewidomych. Szkoły nie posiadają:

<sup>4</sup> K. Czerwińska, *Potrzeby i możliwości osób niewidomych*, [w:] D. Gorajewska D., *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007, s. 51 – 57.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Por. K. Miler-Zdanowska, *Orientacja przestrzenna dzieci z dysfunkcją wzroku – droga do niezależności*, [w:] J. Witczak-Nowotna (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2010, s. 53 – 60; Z. Palak, *Uczniowie niewidomi i słabo widzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wyd. UMCS, Lublin 2000; M. Chodkowska, *Razem damy sobie radę! W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*, WSiP, Warszawa 2009.

- profesjonalnie przygotowanej kadry nauczycieli,
- odpowiedniego oznakowania ciągów komunikacyjnych, klas szkolnych, świetlicy, stołówki, toalet, szatni,
- specjalistycznego wyposażenia sal lekcyjnych i pracowni przedmiotowych, w tym podręczników i książek w powiększonym druku i w brajlu, pomocy dydaktycznych, np. tyflografik, powiększalników, komputerów z odpowiednim oprogramowaniem, m.in. w syntezatory mowy, piłek dźwiękowych itp.<sup>8</sup>.

Jednocześnie należy pamiętać, że samo dostosowanie warunków zewnętrznych jest niewystarczające, by uczeń z dysfunkcją wzroku nabył niezbędne umiejętności pozwalające mu na bezpieczne poruszanie się i sprawne wykonywanie czynności dnia codziennego, konieczny jest trening w zakresie orientacji przestrzennej oraz rehabilitacji podstawowej prowadzony w sposób systematyczny przez odpowiednio przygotowanych specjalistów. W tym miejscu na uwagę zasługuje przedstawienie zestawienia godzin rewalidacyjnych oferowanych uczniom Kujawsko - Pomorskiego Specjalnego Ośrodka Szkolno – Wychowawczego NR 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille'a w Bydgoszczy.

**Tabela nr 1.** Organizacja zajęć rewalidacyjnych SOSW NR 1 w Bydgoszczy w roku szkolnym 2017/2018

| Rodzaj zajęć  | Ilość godzin                        | Liczba specjalistów |
|---|-------------------------------------|---------------------|
| Terapia logopedyczna, w tym:<br>- wczesna interwencja logopedyczna,<br>- surdologopedia,<br>- neurologopedia. | 120<br><u>20 WWRD</u><br><b>140</b> | 7                   |
| Metoda Tomatisa   | <b>30</b>                           | 3                   |
| Biofeedback   | <b>10</b>                           | 2                   |
| SI  | <b>40</b>                           | 2                   |
| Rehabilitacja wzroku  | 71<br><u>15 WWRD</u><br><b>86</b>   | 5                   |
| Kynoterapia   | 8                                   | 3                   |
| Terapia psychologiczna  | 44<br><u>5 WWRD</u><br><b>49</b>    | 3                   |
| Terapia pedagogiczna  | 48                                  | 3                   |
| Orientacja przestrzenna   | 53                                  | 8                   |
| Nauka pisma punkтового  | 38                                  | 3                   |
| Gimnastyka k - k  | 37                                  | 6                   |

<sup>8</sup> Tamże.

**cd. Tabela nr 1.**

| Rodzaj zajęć             | Ilość godzin | Liczba specjalistów |
|--------------------------|--------------|---------------------|
| Rewalidacja indywidualna | 50           | 11                  |
| Rewalidacja grupowa      | 38           | 13                  |
| ZDW                      | 29           | 17                  |
| Lektoraty                | 5            | 4                   |
| <b>RAZEM</b>             | <b>661</b>   |                     |

*Źródło:* opracowanie własne.

Analizując dane z tabeli należy podkreślić, że dla każdego ucznia zespół specjalistów, w oparciu o wnikliwą, wielospecjalistyczną diagnozę jego potrzeb, wskazuje odpowiednie zajęcia, w których dziecko powinno uczestniczyć, by maksymalnie wspierać jego rozwój, ale na miarę jego możliwości. Stąd na jednego wychowanka Ośrodka może przypadać do 6 godzin rewalidacyjnych w tygodniu. Taka sytuacja najczęściej dotyczy uczniów we wczesnym okresie edukacyjnym, którzy, oprócz zajęć dydaktycznych opartych na metodach i zasadach tyflodydaktyki, wymagają specjalistycznego wsparcia w pokonywaniu trudności dnia codziennego oraz trudności w nauce wynikających z problemów wzrokowych. Na uwagę zasługuje również fakt znaczącej liczby zatrudnionych specjalistów oraz różnorodności dostępnych i proponowanych zajęć rewalidacyjnych.

W oparciu o powyższe dane trudno oprzeć się stwierdzeniu, że w szkołach integracyjnych, nawet przy największym zaangażowaniu nauczycieli w nich pracujących, jest prawie niemożliwe zapewnienie uczniowi z dysfunkcją wzroku tak wszechstronnego wspomaganie w różnych sferach rozwoju.

Również opinie tyflopédagogów i rewalidantów pracujących w szkołach specjalnych potwierdzają, że w większości szkół ogólnodostępnych nie ma w ogóle zajęć specjalistycznych lub prowadzone są w sposób nieprawidłowy. Z uwagi na ograniczone ramy opracowania przytoczone zostaną tylko opinie rewalidantów, którzy pełnią wyjątkowo istotną i kluczową rolę w rewalidacji uczniów z problemami wzrokowymi, tj. rehabilitanta wzroku, instruktora orientacji przestrzennej, nauczyciela pisma punktowego.

I tak rehabilitant wzroku mgr Maria Drzewiecka uważa, że *„pomimo coraz większego zainteresowania społecznego usprawnianiem widzenia, rehabilitacja wzroku pozostaje nadal terapią elitarną, skierowaną do wybranej grupy uczniów z dysfunkcją wzroku, z reguły tych, którzy podjęli naukę w placówkach dla uczniów słabowidzących i niewidomych. Jest to między innymi uwarunkowane koniecznością wyposażenia pracowni w specjalistyczny sprzęt i narzędzia diagnostyczne, często sprowadzane z zagranicy oraz małą ilością osób uprawnionych do prowadzenia tego typu zajęć. Stąd w szkołach ogólnodostępnych nie ma możliwości z korzystania z tego typu zajęć. A usprawnianie widzenia jest istotnym ogniwem w procesie dydaktyczno – wychowawczo – opiekuńczo – rewalidacyjnym. Doskonała diagnostyka oparta na*

*nowoczesnych metodach i narzędziach badawczych pozwala na precyzyjne określenie potrzeb ucznia słabowidzącego w zakresie jego widzenia funkcjonalnego, a co za tym idzie na poprawę sprawności w posługiwaniu się wzrokiem i jakości widzenia. Percepcja wzrokowa jest procesem wyuczalnym, istnieje więc możliwość pomagania uczniowi i kierowania nim w procesie treningu wzroku w celu zwiększenia jego sprawności wzrokowej”.*

Z kolei koordynator instruktorów orientacji przestrzennej mgr Justyna Kranc stwierdza w oparciu o doświadczenia zespołu, że „*uczniowie podejmujący naukę w okresie wczesnoszkolnym w klasach integracyjnych nie uczestniczą w zajęciach prowadzonych przez perypatologów. Po przejściu do naszego Ośrodka napotykają na liczne problemy związane z:*

- *pojęciami przestrzennymi,*
- *wykonywaniem czynności samoobsługowych,*
- *niewłaściwą motoryką i postawą ciała,*
- *samodzielnym poruszaniem się,*
- *koordynacją ruchową i równowagą,*
- *nieumiejętnością posługiwania się laską, bądź nabieraniem nieprawidłowych nawyków.*

*Przykładem braku nauki orientacji przestrzennej i samodzielnego poruszania jest uczennica słabowidząca, która trafiła do I klasy gimnazjum w Ośrodku. Przez długi czas korzystała z pomocy swojej niewidomej koleżanki. Nie знаła podstawowych zasad umożliwiających poruszanie się przy pomocy technik bezwzrokowych. Dziewczynka była zalekniona, sfrustrowana tym, że jej niewidoma koleżanka radzi sobie lepiej od niej. Silna motywacja do pracy pozwoliła jej nadrobić zaległości w okresie nauki w gimnazjum. Obecnie obie dziewczynki, już uczennice ZSZ samodzielnie podróżują pociągiem do domu”.*

Natomiast nauczyciel pisma punktowego mgr Jerzy Olszewski wskazuje, że „*do tej pory nie wynaleziono niczego lepszego od pisma punktowego, tekst napisany w brajlu daje szybki dostęp do informacji. Niestety nauczyciele w szkołach ogólnodostępnych nie posiadają wiedzy jak używać i nauczać brajla. Na kursach tyflopedagogiki to maksimum 20 godzin nauki brajla a z reguły 5. W tak krótkim czasie nie można nauczyć się metodyki brajla. Nauczyciele w szkołach masowych często korzystają z komputerów, ale to nie zastępuje umiejętności pisanie i czytania w brajlu. Stąd uczniowie, którzy przechodzą do Ośrodka albo w ogóle nie znają brajla albo posługują się nim w sposób niewłaściwy”.*

Również nie bez znaczenia, obok tyfłodydaktyki, jest analiza doniesień z praktyki szkolnej, potwierdzona badaniami cytowanych wcześniej autorów, że brak lub niewystarczające wsparcie funkcjonowania społecznego uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych pociąga za sobą poważne konsekwencje, tak dla samych uczniów niewidomych i słabowidzących, jak i ich sprawnych rówieśników. Dzieci, które w wieku szkolnym potrzebują grupy rówieśniczej, aby móc kształtować swoje poczucie kompetencji i samoocenę, jeśli spotkają się z odrzuceniem, bądź



same się izolują tracą możliwość budowania obrazu samego siebie opartego na tym co pozytywne, nadmiernie koncentrują się na własnych brakach i niedostatkach. Niedobór relacji z rówieśnikami powoduje, że dziecko nie ma okazji do ćwiczeń umiejętności społecznych i emocjonalnych z partnerami na swoim poziomie rozwoju. W konsekwencji uczeń z zaburzeniami wzroku może traktować opinie innych jako najważniejsze informacje o sobie, a mało satysfakcjonujące relacje z rówieśnikami jako powód do wycofania się i lęku przed nawiązaniem relacji, z kolei lęk ten będzie wzmagał trudności w inicjowaniu lub podejmowaniu interakcji, co zwiększy szanse kolejnego odrzucenia i przyczyni się tym samym do utrwalenia postawy wycofania<sup>9</sup>.

Badania Z. Palak nad pozycją socjometryczną uczniów niewidomych i słabowidzących uczęszczających do szkół ogólnodostępnych wykazały, że zdecydowana większość (63,3%) tych uczniów znajduje się w niekorzystnej sytuacji pod względem społecznym. 33,3% badanych doświadczyło izolacji, zaś 30 % odrzuceniu ze strony pełnosprawnych rówieśników. Jedynie 20 % badanych miało prawidłowe relacje z kolegami i mogło liczyć na akceptację z ich strony<sup>10</sup>.

Wyniki te w pewnym stopniu korespondują z danymi uzyskanymi przez A. Nowicką, która przeprowadziła badania wśród gimnazjalistów uczących się w szkołach lub oddziałach integracyjnych. Badani, którzy zadeklarowali, że nie wszystkie dzieci niepełnosprawne powinny korzystać z kształcenia niesegregacyjnego (33,7%), najczęściej (88,2%) wskazywali uczniów niewidomych jako tych, którzy ze względu na konieczność stosowania specyficznych metod nauczania, nie powinni uczyć się w szkołach integracyjnych. Ponad połowa badanych gimnazjalistów (52,5%) deklaruje, że ich przyjaciółmi są jedynie pełnosprawni uczniowie z klasy, przy czym brak więzi emocjonalnej między pełno- i niepełnosprawnymi uczniami w klasie był postrzegany przez 32,7% badanych, jako główny mankament edukacji niesegregacyjnej<sup>11</sup>.

Z przedstawionych danych wynika, że w polskim systemie oświatowym istniejące rozwiązania integracyjne nie do końca spełniają oczekiwania uczniów i ich rodziców. Nie bez znaczenia są tu ostatnie doniesienia prasowe o powrocie do szkół specjalnych uczniów niepełnosprawnych w Krakowie<sup>12</sup>.

Istotnym wskazaniem do edukacji segregacyjnej jest współczesny obraz ucznia z dysfunkcją wzroku. Coraz rzadziej mamy do czynienia z wyizolowanymi problemami wzrokowymi i tzw. waniliowymi dziećmi. W chwili obecnej dysfunkcji wzroku często towarzyszą dodatkowe niepełnosprawności, m.in. upośledzenie umysłowe

<sup>9</sup> R. Kaczan, *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkolnym*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Wyd. SWPS „Academica”, Warszawa 2007, s. 85 – 104.

<sup>10</sup> Z. Palak, *Uczniowie niewidomi i słabo widzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

<sup>11</sup> A. Nowicka, *Opinie gimnazjalistów na temat edukacji integracyjnej*, [w:] G. Miłkowska, B. Olszak-Krzyżanowska (red.), *Terazniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 125 – 138.

<sup>12</sup> M. Skowrońska, D. Wantuch, *Kraków zawraca do szkół specjalnych*, „Gazeta Wyborcza” 1-2 września 2012, s. 5.

różnego stopnia, MPD, zachowania przypominających autystyczne, ubytek słuchu, zaburzenia mowy oraz liczne problemy zdrowotne, tj. epilepsja, choroby psychiczne, zaburzenia układu oddechowego, krwionośnego i moczowego. Stąd objęcie takich dzieci edukacją specjalną, w tym kształceniem, opieką, wychowaniem i rewalidacją jest znacznie łatwiejsze w specjalistycznych szkołach, tym bardziej, że dotyczy to wszystkich etapów edukacyjnych, łącznie z przygotowaniem do pracy zawodowej. Zaproponowana forma kształcenia w ośrodku specjalistycznym może mieć charakter okresowy i na każdym etapie edukacyjnym można je zmieniać optymalnie dla potrzeb rozwojowych ucznia.

Jak wskazują s. E. Więckowska „okresowa segregacja jest podstawową normą funkcjonowania współczesnego społeczeństwa: dzieci uczą się w klasach posegregowane według wieku, młodzież kształci się w szkołach posegregowana według zawodu, którzy zdobywa, chorych w szpitalach segreguje się według rodzaju choroby, itp.”<sup>13</sup>.

Stąd istotne wydaje się pytanie: czemu ta segregacja ma służyć? Czy zawsze ma pejoratywne zabarwienie? Czy może jest przyczynkiem do lepszego poznania siebie i podjęcia próby przezwyciężenia trudności wynikających z zaburzeń wzroku? Jakie warunki stworzymy dziecku z dysfunkcją wzroku w systemie integracyjnym, jakie w systemie segregacyjnym? Czy pozwalamy mu na rozwinięcie potencjału, który w nim tkwi? Czy nie okaże się, że dziecko w integracji będzie bardziej izolowane, niż w segregacji wśród równych sobie? Czy segregacja zawsze oznacza brak kontaktów ze środowiskiem osób pełnosprawnych? To trudne pytania, na które nie ma jednoznacznych odpowiedzi. Każdego ucznia z problemami wzrokowymi i jego rodziców należy traktować indywidualnie i uwzględnić wszystkie przesłanki przy wyborze szkoły.

Na koniec powyższych rozważań poniżej przytoczone zostaną fragmenty listu matki dziecka słabo widzącego z zespołem Aspergera, która zamieszkała wraz z synem w Norwegii i dzieli się swoimi wrażeniami dotyczącymi edukacji dziecka z dotychczasowym nauczycielem:

*„(...) Przydzielono M. do szkoły masowej, mimo że uparcie twierdziłam, że będzie problem w tak licznej klasie (17 osób), ale najbliższa szkoła integracyjna jest oddalona od nas o 40 km. Wszystko co mogłam, dokumenty, opinie, przekazałam nauczycielom. Przez dwa tygodnie nie miałam żadnych sygnałów ze szkoły, że coś jest nie tak. Syn dostał opiekuna norweskojęzycznego i uczył się na tyle, na ile rozumiał (...). Po dwóch tygodniach dostałam wezwanie do szkoły na spotkanie z nauczycielami i dyrekcją. Okazało się, że szkoła zgłosiła do takiej tutejszej poradni psychologiczno – pedagogicznej problem M.. Przez kilka dni na lekcjach siedziała pani, która obserwowała M. i na tym spotkaniu miała już dla mnie gotowe propozycje. Otóż ze względu na słaby wzrok zostały w szkole poczynione kroki, żeby oznakować wyraźnie pomieszczenia, progi, schody. Zbadane zostało natężenie światła i kąt jego padania na ławkę M.. Dostał oprzyrządowanie, które ma mu ułatwić pracę w klasie. Ze względu*

<sup>13</sup> E. Więckowska, *O integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, „Laski” 2000, nr 3-4, s. 42.

na zespół Aspergera nauczyciele, którzy z nim pracują zostali wysłani na szkolenie na temat pracy z takim dzieckiem. Żeby się nie męczył lub nie zgubił taksówka zabiera go z domu do szkoły i odwozi z powrotem (do szkoły są 2 km.). Ma opiekuna, który nie zostawia go nawet na chwilę samego na przerwach i lekcjach, czuwa nad jego bezpieczeństwem. Dzieci w szkole zostały poinformowane o tym, jaki jest M., co jest jego problemem i są super uczynne i opiekuńcze. Uczą go norweskiego, pokazują wszystko i po lekcjach przychodzą po niego na spacer (....). M. dostał też polskiego nauczyciela i będzie miał lekcje indywidualne prowadzone z polskim i norweskim nauczycielem. W niektórych zajęciach będzie z całą klasą (.....). Co do programu szkolnego wszystko jest elektroniczne, książki, ćwiczenia, wszystkie informacje, co dzieci robią w danym tygodniu, jakie zadania domowe są przewidziane na bieżący tydzień, wszystko przez internet (....). Najgorsze jest to, że szkoła wywiera na mnie nacisk, żebym nie pracowała. Z pełnego etatu musiałam zrezygnować i dopłacają mi do połowy pensji, czyli pracuję o połowę mniej a pieniądze mam takie same, jak pracowałam na pełny etat. Dla mnie to wszystko jest tak niesamowite, że aż trudno uwierzyć.....”

Czy na pewno jesteście gotowi na integrację.....?

## Bibliografia

- Chodkowska M., *Razem damy sobie radę! W drodze do zintegrowanego społeczeństwa*, WSiP, Warszawa 2009.
- Czerwińska K., *Potrzeby i możliwości osób niewidomych*, [w:] Gorajewska D. (red.), *Poznajemy ludzi z niepełnosprawnością*, Stowarzyszenie Przyjaciół Integracji, Warszawa 2007.
- Kaczan R., *Rozwój i wychowanie dziecka w wieku szkolnym*, [w:] Brzezińska A. (red.), *Zadania rodziny i szkoły: od samodzielności dziecka do efektywności pracownika*, Wyd. SWPS „Academica”, Warszawa 2007.
- Konarska J., *Rozwój i wychowanie rehabilitujące dziecko niewidzącego w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Majewski T., *Tyflopsychologia rozwojowa. Psychologia dzieci niewidomych i słabo widzących*, PZN, Warszawa 2002.
- Miler-Zdanowska K., *Orientacja przestrzenna dzieci z dysfunkcją wzroku – droga do niezależności* W: Witczak – Nowotna J. (red.), *Wspomaganie uczniów z dysfunkcją wzroku w szkołach ogólnodostępnych . Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2010.
- Orkisz M., *Dlaczego edukacja?*, [w:] Orkisz M., Piszczek M., Smyczek A., Szwiec J. (red.), *Edukacja uczniów z głębokim upośledzeniem umysłowym, przewodnik dla nauczycieli*, CMPP - P MEN, Warszawa 2000.
- Nowicka A., *Opinie gimnazjalistów na temat edukacji integracyjnej*, [w:]

Miłkowska G., Olszak – Krzyżanowska B. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość osób niepełnosprawnych w kontekście społecznych zmian*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

Palak Z., *Uczniowie niewidomi i słabo widzący w szkołach ogólnodostępnych*, Wyd. UMCS, Lublin 2000.

Skowrońska M., Wantuch D., *Kraków zawraca do szkół specjalnych*, „Gazeta Wyborcza” 1-2 września 2012.

Więckowska E., *O integracji szkolnej dzieci niepełnosprawnych*, „Laski” 2000, nr 3-4.

## Streszczenie

W artykule podjęto próbę przedstawienia zagrożeń i szans wynikających z podjęcia przez rodziców decyzji o kształceniu swoich dzieci z dysfunkcją wzroku w systemie segregacyjnym lub integracyjnym. Przedstawiono opinię rewalidantów na co dzień pracujących w K-P SOSW Nr 1 dla Dzieci i Młodzieży Słabo Widzącej i Niewidomej im. L. Braille’a w Bydgoszczy oraz matki dziecka słabo widzącego z zespołem Aspergera, który rozpoczął naukę w szkole ogólnodostępnej w Norwegii.

**Słowa kluczowe:** integracja, segregacja, rewalidacja, dysfunkcja wzroku.

## SEGREGATIONAL INTEGRATION OR INTEGRATIONAL SEGREGATION – REFLECTION ABOUT EDUCATION AND REVALIDATION OF CHILDREN VISUALLY IMPAIRED

### Summary

The article is an attempt to summarise opportunities and risks of children visually impaired as a result of making decision about their education either in a segregation or integration system. It presents opinion of teachers working on day to day bases in K-P SOSW No 1 in Bydgoszcz and includes personal opinion of mother visually impaired child with Asperger syndrome who started their education in Norwegian state school.

**Key words:** integration, segregation, revalidation, visual impairment.