

---

## Wstęp

---

Uczestnictwo człowieka w życiu społecznym zależy od zdobytych przez niego kompetencji społecznych. Warunkują one efektywność radzenia sobie w określonych sytuacjach społecznych i są nabywane w czasie treningu społecznego, który trwa przez całe życie jednostki. Determinowane są przy tym dyspozycjami instrumentalnymi i motywacyjnymi, a także oddziaływaniem społecznym, zwłaszcza wychowawczym. To środowisko, w którym znajduje się dziecko, kształtuje jego potrzeby, wartości, motywację do działania, implikując efektywność nabywanych kompetencji społecznych (Maczak, 2007, s. 8). W okresie dzieciństwa kluczowym środowiskiem kształtującym kompetencje społeczne jest szkoła. Zgodnie z ekologiczną teorią systemów Urie Bronfenbrennera (1994) człowiek funkcjonuje w relacjach z otaczającym go środowiskiem, które stanowi układ wzajemnie zależnych podsystemów osadzonych jeden w drugim (Brzezińska, 2000, s. 187). Model ten uwzględnia pięć hierarchicznie uporządkowanych systemów: mikrosystem, makrosystem, mezosystem, egzosystem i chronosystem. Systemy te wpływają na siebie w sposób dwukierunkowy, uwzględniając złożoność wzajemnych powiązań. Przestrzenią bezpośredniej aktywności dziecka jest mikrosystem, np. rodzina czy klasa szkolna. Osadzenie w określonym systemie w istotny sposób determinuje zakres i jakość doświadczeń, jakie zdobywa jednostka, a także sposób ich interpretacji. Szkoła jako miejsce zdobywania doświadczeń, w którym dziecko spędza znaczną część swojego czasu, stanowi szczególnie ważne środowisko, warunkujące kształtowanie się kompetencji społecznych.

System organizacji kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, umożliwia im realizację obowiązku szkolnego w trzech formach kształcenia: segregacyjnej (szkoły specjalnej), integracyjnej (klasy integracyjnej) i inkluzyjnej (szkoły ogólnodostępnej). Rozszerzenie oferty edukacyjnej o kształcenie integracyjne i inkluzyjne było odpowiedzią na zmiany ideowe, w wyniku

których nastąpiła humanizacja życia społecznego i rozwój koncepcji społecznej integracji. Wnioski z badań prowadzonych nad sytuacją dzieci z niepełnosprawnością w systemie integracyjnym i inkluzyjnym dowodzą jednak trudności z realizacją założeń tych koncepcji. Jak wskazuje Iwona Chrzanowska (2010, s. 27-29), hasła edukacji włączającej tylko pozornie otwierają szkoły ogólnodostępne dla dzieci z niepełnosprawnością, podczas gdy tak naprawdę nie są one przygotowane na ich przyjęcie. Można zatem za Amadeuszem Krause zadać pytanie, czy „trudności w rozwoju integracji edukacyjnej i społecznej osób z niepełnosprawnością dają podstawę, by przeanalizować ponownie paradygmat integracyjny i zastanowić się, czy jego dominacja w pedagogice specjalnej nie została ustanowiona zbyt pochopnie?” (Krause, 2010, s. 156).

Biorąc pod uwagę istotny wpływ środowiska szkolnego na rozwój kompetencji społecznych, które staną się wyznacznikami jakości przyszłego życia w społeczeństwie, konieczne jest określenie, w jaki sposób poszczególne formy kształcenia determinują ten rozwój. Przeanalizowanie tych strukturalnych uwarunkowań jest ważne z uwagi na specyfikę badanej grupy dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, tj. dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną charakteryzują się ogólnorozwojowymi deficytami, które powodują trudności w uczeniu się i przystosowaniu społecznym. Taki poziom funkcjonowania przyczynia się do zajmowania określonej pozycji w przestrzeni społecznej, która wyznacza pole doświadczeń, warunkujące zakres i jakość kształtowanych kompetencji społecznych. Zgodnie z teorią Pierre’a Bourdieu (2005) na miejsce zajmowane w przestrzeni szkolnej wpływ mają dwa procesy. Pierwszy z nich to umiejscowienie jednostki w polu społecznym przez obiektywne siły społeczne, od których jest ona w tej przestrzeni zależna – w przypadku pola szkolnego chodzi głównie o nauczycieli, ale także o rówieśników. Drugi proces to umiejscawianie się jednostki na podstawie indywidualnego potencjału autolokacyjnego, czyli jej habitusu. W grupie uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną indywidualny potencjał autolokacyjny, związany z poznawaniem i rozumieniem otaczającej rzeczywistości, przejawiającym się w sposobach zachowania, odczuwania czy myślenia, jest znacznie ograniczony. Wynika to m.in. z deficytów w zakresie myślenia, postrzegania społecznego, komunikowania się, uczenia się, które istotnie zawężają możliwości analizy własnego zachowania (Borzyszkowska, 1985; Chrzanowska, 2003a; Gajdzica, 2007; Janiszewska-Nieścioruk, 2001; Kościelska, 1984; Obuchowska, 1999; Pilecka, 2003). Takie ograniczenia mogą warunkować stwierdzenie, że poznanie staje się bardziej implementacją struktur społecznych dyspozycji niż postacią subiektywnej wiedzy. Pole

szkolne, którego częścią jest uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, staje się zatem wyznacznikiem jego zachowania. Wynika z tego szczególnie zainteresowanie formą organizacji kształcenia, która determinuje szkolny mechanizm lokalizacyjny. Szkoła, która stwarza odpowiednie do potrzeb i możliwości ucznia z lekką niepełnosprawnością intelektualną warunki do ogólnego rozwoju, umożliwia również kształtowanie się jego kompetencji społecznych warunkujących prawidłowy przebieg socjalizacji. Dotychczas przeprowadzone badania dotyczące efektywności kształcenia integracyjnego (Bąbka, 2003; Barłóg, 2008; Buchnat, 2012; Chodkowska, 2004; Chrzanowska, 2002, 2003a, 2003b, 2010; Ćwirynkało, 2010; Dyduch, 1999; Gajdzica, 2003, 2007, 2008a; Głodkowska, 1999; Grzyb, 2013; Hałaj, 2003; Janiszewska-Nieścioruk, 1999, 2000, 2007; Lipińska, 1999; Lipińska-Lokś, 2003; Maciarz, 1985, 1987, 1999; Mikruta, 2004; Nowicka, Ochoczenko, 2004; Sadowska, 2005, 2006c; Szumski, 2010; Szumski, Karwowski, 2012; Wiącek, 2005, 2008; Zamkowska, 2008) pozwoliły na lepsze poznanie szkolnej rzeczywistości dzieci z niepełnosprawnością. Wśród nich tylko badania Grzegorza Szumskiego (2010) i Krystyny Barłóg (2008) dotyczyły kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach organizacji kształcenia. Nie odnosiły się jednak do kształtowania ich kompetencji społecznych determinowanych formą organizacji kształcenia. W związku z brakiem określenia znaczenia uwarunkowań pola szkolnego dla budowania kompetencji społecznych, jako istotnego czynnika wyznaczającego jakość przyszłego życia, podjęto badania wyjaśniające to zagadnienie.

Inspiracją do napisania niniejszej pracy był prowadzony wspólnie dyskurs pedagogiczny i socjologiczny, pod wpływem którego znajduje się również pedagogika specjalna. Jest on związany z transformacją społecznego postrzegania hierarchii wartości, tolerancji czy otwartości na zmiany (Szkudlarek, 1992, 1993, 2000; Sztompka, 1999, 2002; Ziółkowski, 2000), w które wpisuje się edukacja, szczególnie w zakresie jej społecznych funkcji (Kwieciński, Witkowski, 1993; Kwieciński, 2000, 2002; Melosik, 1994, 1996, 2007; Śliwerski, 1993, 2001, 2009).

Przeobrażenia społecznej funkcji edukacji mają również odzwierciedlenie w jej roli w rozwoju osób z niepełnosprawnością. Kierunki zmian zachodzących w pedagogice specjalnej w kompleksowy sposób ujmuje A. Krause (2010) w sformułowanych przez siebie paradygmatach. Są one wynikiem zmian systemowych i transformacyjnych, jakie nastąpiły w Polsce po 1989 r., umożliwiając otwarcie się na zachodnie koncepcje, m.in. integracji i normalizacji (Porter, 1997; Hinz, 2002, 2004). W efekcie tych zmian nastąpiła reforma szkolnictwa specjalnego, umożliwiająca dzieciom z niepełnosprawnością realizację obowiązku szkolnego w formach kształcenia niesegregacyjnego.

Szczegółowe rozważania na temat koncepcji integracyjnego kształcenia osób z niepełnosprawnością można odnaleźć w pracach między innymi: J. Boguckiej i M. Kościelskiej (1996), M. Chodkowskiej (2002, 2004), I. Chrzanowskiej (2006, 2009, 2010, 2013), W. Dykcika (2010), Z. Gajdzicy (2006, 2013a, 2013b), A. Hulka (1992), Z. Janiszewskiej-Nieścioruk (2007), A. Krause (2000, 2004, 2010), A. Maciarz (1987, 1999), S. Sadowskiej (2005, 2006c), G. Szumskiego (2006, 2010), T. Żółkowskiej (2002, 2004), które bez wątpienia stanowią istotny wkład w rozwój pedagogiki specjalnej, jak również odegrały ważną rolę w rozwoju mojego sposobu myślenia i przyczyniły się do opracowania niniejszej monografii.

Książka ta jest próbą wpisania się w nurt analiz i poszukiwań badawczych polskich pedagogów specjalnych, dotyczących zapewnienia osobom z lekką niepełnosprawnością intelektualną optymalnych warunków rozwoju, szczególnie rozwoju społecznego. Podstawowym celem pracy było określenie poziomu funkcjonowania społecznego uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną oraz ich strukturalnych uwarunkowań. Diagnoza czynników strukturalnych miała ukazać ewentualne różnice lub ich brak między poziomem funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną a trzema formami organizacji kształcenia: segregacyjną, integracyjną i włączającą. W monografii podjęto również próbę określenia wpływu uwarunkowań edukacyjnych i motywacyjnych na kształtowanie się kompetencji społecznych oraz wskazania zależności między tymi uwarunkowaniami a formą organizacji kształcenia. Wielowątkowość poruszanej problematyki znalazła odzwierciedlenie w strukturze pracy, liczącej jedenaście rozdziałów.

Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczno-poglądowy. Przedstawiają teorie warunkujące rozumienie społecznego funkcjonowania osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną, a także założenia i organizację ich systemu kształcenia. W rozdziale pierwszym ukazano pojęcie niepełnosprawności w różnych koncepcjach teoretycznych, które w szczególny sposób implikują jego społeczny wymiar. Na podstawie tych podejść przeanalizowano definicje niepełnosprawności intelektualnej, podkreślając jej społeczny wymiar, uwzględniający wzajemne uwarunkowanie niepełnosprawności intelektualnej i kontekstu środowiskowego. Następnie przedstawiono problemy z diagnozowaniem osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w obszarze występowania czynników etiologicznych natury biologicznej i społecznej. W rozdziale drugim ukazano perspektywę edukacyjną osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto przedstawiono warunki rozwojowe dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną do podjęcia nauki w szkole, charakterystykę poszczególnych procesów poznawczych oraz specyfikę procesu uczenia się. Omówiono szkołę jako miejsce socjalizacji ucznia, kładąc szczególny nacisk na zróżnicowanie warunków, jakie ofe-

rują trzy formy organizacji kształcenia dostępne uczniom z lekką niepełnosprawnością intelektualną. W rozdziale tym w syntetyczny sposób przedstawiono także wyniki badań prowadzonych na gruncie polskiej i zachodnioeuropejskiej pedagogiki specjalnej i psychologii społecznej, poświęconych problematyce kształcenia niesegregacyjnego oraz segregacyjnego uczniów z niepełnosprawnością. Zagadnienia dotyczące kształtowania kompetencji społecznych, ich uwarunkowań oraz funkcjonowania społecznego dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną przedstawiono w rozdziale trzecim. Omówiono w nim aspekty teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, w szczególności kwestię umiejscowienia społecznego w określonym fragmencie przestrzeni społecznej trzech form organizacji kształcenia, jakie wyznacza pole szkolne, które warunkuje wytwarzanie kapitału społecznego. W rozdziale czwartym zaprezentowano konstrukt badawczy, perspektywę interpretacyjną, w której zostały osadzone wyniki badań, przyjęty paradygmat, jak również metodę badań, konstrukcję narzędzi badawczych, dobór próby badawczej i sposób przeprowadzenia badań. Rozdziały od piątego do dziesiątego stanowią prezentację wyników badań przeprowadzonych wśród 180 uczniów klas czwartych z lekką niepełnosprawnością intelektualną, uczęszczających do szkół specjalnych, szkół ogólnodostępnych i klas integracyjnych, dotyczących poziomu ich kompetencji społecznych oraz ich uwarunkowań. W rozdziale jedenastym dokonano podsumowania będącego próbą odpowiedzi na postawione pytania i hipotezy badawcze oraz ich interpretacji. W zakończeniu przedstawiono syntezę przeprowadzonych badań oraz wnioski dotyczące kształtowania się kompetencji społecznych uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w polu społecznym, jakim jest szkoła.

Mam nadzieję, że przedstawiona praca pozwoli na odkrycie uwarunkowań strukturalnych (związanych z formą organizacji kształcenia) determinujących kształtowanie się kompetencji społecznych dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, przyczyniając się do stworzenia takiego pola szkolnego, które będzie zwiększać kapitał kulturowy tych osób, umożliwiając im zarazem pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym.

Na zakończenie chciałbym podziękować dzieciom i nauczycielom, którzy uczestniczyli w moim projekcie badawczym, za poświęcony czas i zaangażowanie. Osobne podziękowania składam recenzentowi, prof. dr hab. Grzegorzowi Szumskiemu, za życzliwe uwagi i cenne sugestie, które przyczyniły się do ostatecznego kształtu pracy.

Szczególne słowa podziękowania kieruję do mojego męża i dzieci oraz rodziny i przyjaciół za wyrozumiałość, wiarę i wsparcie, bez których praca ta nigdy by nie powstała.