



You have downloaded a document from  
**RE-BUŚ**  
repository of the University of Silesia in Katowice

**Title:** Uczeń z niepełnosprawnością w tyglu oczekiwań szkoły : kilka uwag na marginesie teorii wymiany

**Author:** Magdalena Bełza

**Citation style:** Bełza Magdalena. (2014). Uczeń z niepełnosprawnością w tyglu oczekiwań szkoły : kilka uwag na marginesie teorii wymiany. "Studia Pedagogiczne" (T. 67 (2014), s 181-199).



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

MAGDALENA BĘŁZA  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## UCZEŃ Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ W TYGLU OCZEKIWAŃ SZKOŁY. KILKA UWAG NA MARGINESIE TEORII WYMIANY

### WPROWADZENIE

Patrząc na obecną sytuację zreformowanej szkoły (szczególnie w aspekcie demograficznym jak i ekonomicznym) można powiedzieć, że uczeń niepełnosprawny jest dla szkoły „atrakcyjny”, staje się podmiotem generującym określone korzyści. W edukacji ucznia niepełnosprawnego (zwłaszcza w przypadku kształcenia ogólnodostępnego) powinny występować korzyści dla każdej ze stron biorącej udział w tym procesie. Czy jednak można w tym przypadku mówić o faktycznej wymianie korzyści?

Celem tekstu jest rozpatrzenie oczekiwań ucznia z niepełnosprawnością (także jego rodziców) wobec szkoły i szkoły wobec niego w aspekcie założeń teorii wymiany. W opracowaniu stanowi ona jednocześnie wiodącą oś projektującą konkretne pola dyskusji oscylujące wokół kluczowej – dla problemu – kategorii oczekiwania.

Metodologię stanowi studium analizy jakościowej z przeprowadzonego badania fokusowego z nauczycielami szkół ogólnodostępnych i terapeutami ze świetlicy terapeutycznej oraz dyskusji grupowej prowadzonej przez nauczycieli akademickich z dyrektorami szkół specjalnych i integracyjnych. Badania przeprowadzono w czerwcu i lipcu 2014 roku i stanowią one element szerszego projektu badawczego nad badaniem oczekiwań osób/wobec osób niepełnosprawnych.

Punktem wyjścia dyskusji jest założenie, że każdy z nas tworzy oczekiwania<sup>1</sup> jak również wobec każdego i wszystkiego są one formułowane. Jednak

<sup>1</sup> S. Trusz (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wyd. „Scholar”, s. 33.

rozbieżność oczekiwań formułowanych przez różnych uczestników edukacji wobec sytuacji szkolnej ucznia niepełnosprawnego mogą szkodzić nie tylko uczniowi, ale także samej szkole. Celem praktycznym rozważań będzie stworzenie mapy oczekiwań korzyści, które są indywidualne dla każdego z elementów interakcji (uczeń, rodzic, szkoła, nauczyciel) w procesie edukacji. Mapa ta posłuży jako narzędzie pozwalające na uporządkowanie relacji między podmiotami formułującymi oczekiwania oraz będzie sprzyjała identyfikacji wspólnych oczekiwań w zakresie korzyści.

## OCZEKIWANIA WOBEC EDUKACJI W ŚWIETLE TEORII WYMIANY

Edukacja jest dobrem zagwarantowanym każdemu obywatelowi Polski prawem konstytucyjnym<sup>2</sup>. Obowiązek szkolny nałożony na każde dziecko istniejący od 1825 na ziemiach polskich (Pomorze i Wielkopolska) stał się szansą na podniesienie dobrobytu nie tylko samej jednostki, ale również kraju. Edukacja jest najlepszą drogą do wyrównywania szans życiowych obywateli i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak danie im szansy na zdobycie najlepszego i najwyższego wykształcenia, by mogli sami decydować o swoim losie<sup>3</sup>. Losy edukacji zawsze były kontekstualne. Edukacja jest zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji<sup>4</sup>. Zależna jest również od uwarunkowań politycznych poprzez upatrywanie w niej narzędzia do projektowania życia społecznego danego kraju. Niezależnie od kontekstu natomiast projektowane są wobec niej społeczne oczekiwania, które wynikają z chęci dążenia do podnoszenia jakości życia. We wspieraniu edukacji przez państwo występuje element wymiany, zgodnie z zapoczątkowaną w ekonomii teorią wskazującą na to, iż w każdej relacji zachodzi element wymiany. Klasycy ekonomii zwracali uwagę, iż ludzie to jednostki racjonalnie poszukujące maksymalizacji swych użyteczności materialnych z transakcji wymiany z innymi ludźmi<sup>5</sup>. Socjologowie lat 60. wykorzystując zaczerpniętą z ekonomii teorię wymiany, zaczęli tłumaczyć funkcjonowanie świata społecznego, uważając, że wymiana dóbr pomiędzy aktorami (ludźmi), powodowana jest potrzebą uzyskania nagród

<sup>2</sup> Art. 70 Konstytucji RP mówi: *Każdy ma prawo do nauki. Edukacja jest obowiązkowa. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa. Sposób wykonywania obowiązku szkolnego określa ustawa* <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> [dostęp 10.07.2014]

<sup>3</sup> Por. B. Śliwerski (2013), *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 12.

<sup>4</sup> B. Smolińska-Theiss, W. Theiss (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka, *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*, Gdańsk: Wyd. GWP, s. 79.

<sup>5</sup> J.H. Turner, (2010), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa: Wyd. PWN, s. 286.

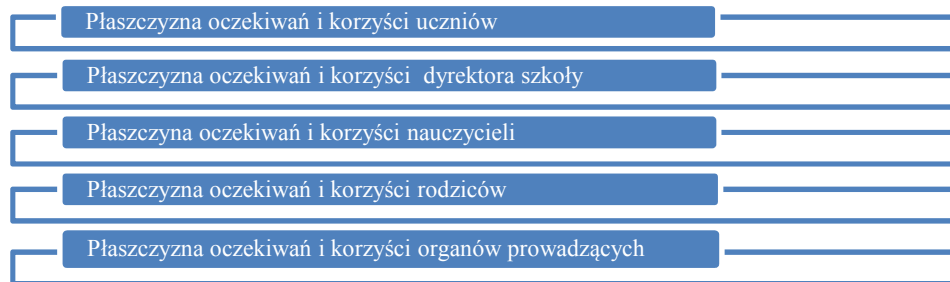
czy korzyści<sup>6</sup>. Słynne powiedzenie „ucz się i pracuj...” jest dowodem na to, że w opinii ludzi edukacja jest zapewnieniem osiągnięcia sukcesu, czyli korzyści w niej wynikających. Oprócz korzyści materialnych Georg Homans wskazał na możliwość wymiany dóbr niematerialnych nazywanych dobrami duchowymi. W świetle obecnej sytuacji zarówno samej szkoły, ale również zmiany postrzegania osób niepełnosprawnych te ostatnie mają istotne znaczenie. Odejście od modelu biologicznego w pedagogice specjalnej i przejście do modelu społecznego spowodowało, że zaczęto zwracać większą uwagę na społeczną sytuację osób niepełnosprawnych, a także dążyć do normalizacji ich życia. Widoczne jest to również w zmianach, jakie zaszły w aspekcie edukacji uczniów niepełnosprawnych: lata sześćdziesiąte, w których zapoczątkowano ideę integracji z Europie, lata osiemdziesiąte, kiedy wprowadzono integrację w Polsce, dziewięćdziesiąte, które przyniosły obowiązek szkolny również wobec osób z głęboką niepełnosprawnością intelektualną, no i wreszcie terażniejszość, która zmienia podejście z integracyjnego na inkluzyjne, zwiększając możliwość realizacji obowiązku edukacyjnego przez dzieci niepełnosprawne w szkołach ogólnodostępnych. Zmiany wobec edukacji tej grupy dzieci jak również wobec edukacji w ogóle nadają systemowi edukacji i instytucji szkoły nowy kształt. Stawiają nowe wyzwania, ale formułują też nowe oczekiwania. Jak pisał Bogusław Śliwerski: „zmiany na rynku pracy »ekonomizują« stosunek do instytucji oświatowych i wzmacniają postulaty optymalizacji procesu kształcenia według wymogów gospodarki. Zmiany kulturowe wzmacniają roszczenia wobec pedagogiki, by skutecznie ujarzmić nazbyt liberalną »prowolnościową« nowoczesność. Natomiast zmiany w stosunku do niepełnosprawności zdają się stwarzać idealne rozwiązania integracyjne dla osób niepełnosprawnych, choć sami zainteresowani nie zawsze to dostrzegają i wskazują na nowe ograniczenia w swoim funkcjonowaniu”<sup>7</sup>. Mimo iż sytuacja edukacyjna uczniów niepełnosprawnych w ostatnich latach niewątpliwie uległa zdecydowanej poprawie i ewoluuje nieustannie, to można odnieść wrażenie, że uczeń niepełnosprawny staje się podmiotem „pożądanym” przez szkołę. Niestety często wynika to nie z humanitarnego podejścia do tej grupy uczniów, ale z czysto ekonomicznego rachunku zwiększającego budżet szkoły o subwencję z tytułu posiadania przez niego orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego. Taka sytuacja sprawia, że uczeń niepełnosprawny wrasta w codzienność przestrzeni edukacyjnej, która stanowi uporządkowanie wzajemnego oddziaływania społecznego w wymiarze edukacyjnym oraz jego rezultat oczekiwany w procesie

<sup>6</sup> Tamże, s. 301.

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Pedagogika wobec oczekiwań społecznych czasu terażniejszego*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/06/pedagogika-wobec-oczekiwan-spoecznych.html> (dostęp: 29.08.2014)

implikacji podstaw rzeczywistości społecznej: społecznych i osobistych, obiektywnych i subiektywnych<sup>8</sup>.

Na przestrzeń edukacyjną składa się nie tylko sfera materialna, czyli infrastruktura edukacyjna, szkoły różnego szczebla i rodzaju, ale przede wszystkim podmioty biorące udział w procesie edukacji zarówno te bezpośrednio z nim związane jak uczniowie, nauczyciele, dyrektorzy, rodzice, jak również pośrednio związane organy samorządowe, a także inne instytucje życia społecznego. Każdy z tych podmiotów generuje określone oczekiwania, tworząc tym samym płaszczyzny wymiany korzyści. Przyjmując, że oczekiwanie to stan wewnętrzny, postawa lub nastawienie organizmu prowadzące do antycypacji danego zdarzenia<sup>9</sup>, należy postrzegać je jako nieodłączny składnik naszego codziennego życia<sup>10</sup> i odnosić do różnych jego płaszczyzn. Edukacja jest dobrem zagwarantowanym każdemu człowiekowi i oczekuje się, by była obiektywna, sprawiedliwa i niosąca wspólną dla wszystkich korzyść, jaką jest lepsza jakość życia każdego człowieka. W dalszych częściach artykułu spróbuję zastanowić się nad poszczególnymi płaszczyznami wymiany korzyści, dążąc do znalezienia odpowiedzi na pytanie: jakie są oczekiwania wobec edukacji oraz korzyści poszczególnych podmiotów edukacji? A także odpowiedzieć na pytanie: czy rzeczywiście są one wspólne i edukacja dąży do wspólnego interesu? Skupię się głównie na korzyściach, wspominając jedynie o nasuwających się negatywnych skutkach zaistniałych korzyści wynikające z oczekiwań innej grupy. Dalsze rozważania przybiorą kolejność zaprezentowaną na poniższym schemacie.



Schemat 1. Płaszczyzny oczekiwań i wymiany korzyści

<sup>8</sup> I. Surina (2012), *Rozważania i przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 15.

<sup>9</sup> A.S. Reber & E.S. Reber (2008), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wyd. „Scholar”, s. 460.

<sup>10</sup> L. Jussim (1990), *Expectancies and social issues: Introduction. Journal of Social Issues*, nr 46, s. 1.

## PLASZCZYZNA OCZEKIWAŃ I KORZYŚCI UCZNIÓW

Obecna sytuacja ucznia niepełnosprawnego zdaje się być dla niego niebywale korzystna. W Polsce może on kształcić się w trzech formach edukacyjnych: szkołach specjalnych (forma segregacyjna), integracyjnych (forma częściowo segregacyjna – integracyjna) oraz ogólnodostępnych (forma niesegregacyjna – inkluzyjna)<sup>11</sup>. Każda z tych form stwarza mu nieco inne możliwości i warunki realizacji obowiązku szkolnego, a tym samym generuje nieco inne oczekiwania i korzyści. Mimo to, nawiązując do zaproponowanej przez Aleksandra Hulka<sup>12</sup> koncepcji wspólnych i swoistych potrzeb osób niepełnosprawnych, pewne z nich są takie same dla każdej ze wskazanych form, inne zaś są indywidualne. Niezaprzeczalnie jedną z ważniejszych korzyści, jakie płyną z obecnego systemu edukacji, jest fakt możliwości wyboru szkoły przez danego ucznia niepełnosprawnego (a właściwie jego rodziców) zgodnej z jego preferencjami i indywidualnymi możliwościami, szkoły w jego bliskim otoczeniu, w którym będzie mógł uczyć się wraz ze swoimi rówieśnikami z bezpośredniego sąsiedztwa. Uczeń niepełnosprawny może oczekiwać, iż każda z tych form będzie w stanie wyjść naprzeciw jego możliwościom i ograniczeń oraz będzie mogła sprostać jego oczekiwaniom takim jak: brak barier architektonicznych i mentalnych, szacunek ze strony kadry i rówieśników, odpowiednie zaplecze dydaktyczne, właściwe metody wychowawcze i edukacyjne, zapewnienie odpowiedniego wsparcia specjalistycznego (psycholog, pedagog specjalny, logopeda itp.), wsparcie finansowe. Uczeń niepełnosprawny oczekuje szkoły przyjaznej, pełnej akceptacji, tolerancji i poszanowania drugiego człowieka atmosfery, możliwości pobierania nauki w swoim miejscu zamieszkania i wśród swoich kolegów z „podwórka”. Czy te oczekiwania mają realne odzwierciedlenie i mogą być spełnione? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ uzależnione jest to od wielu czynników takich jak miejsce położenia szkoły, typ szkoły, kwalifikacje i kompetencje zarządzających szkołą, kadra nauczycielska i specjalistyczna, budżet szkoły, nastawienie otoczenia oraz rówieśników itp.

<sup>11</sup> J. Pańczyk (1997), *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wyd. UAM; Z. Gajdzica (2008), *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*. Sosnowiec: Wyd. „Humanitas”, s. 104–105; A. Zamkowska (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom: Wyd. Politechniki Radomskiej, s. 11; M. Bełza (2011), *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*, [w:] S. Wrona, I. Fajfer-Kruczek (red.), *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*, „Cieszyn ARKA”, s. 32.

<sup>12</sup> Por. A. Hulek (1977), *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: Wyd. PWN.

Przyglądając się bliżej rozbieżnym warunkom poszczególnych typów szkół, zauważamy, że oczekiwania (jak już zostało wcześniej wspomniane) mogą się nieco różnić, podobnie jak płynące z edukacji w danej szkole profity. Szkoła specjalna to rodzaj placówki, od której oczekuje się więcej. Jej zadaniem jest stworzenie pełnych warunków rozwoju na miarę indywidualnych możliwości każdej jednostce<sup>13</sup>. Przez sam fakt, że przeznaczona jest dla określonej niepełnosprawności w pełnym stopniu jest w stanie sprostać oczekiwaniom i potrzebom ucznia o tejże niepełnosprawności. Zatrudnia specjalistów od danej niepełnosprawności, jest dostosowana architektonicznie pod kątem danej niepełnosprawności, stosuje specjalne metody, posiada specjalistyczne pomoce dydaktyczne, a także często dostosowany program zajęć wzbogacony i zajęcia specjalistyczne przeznaczone dla konkretnej dysfunkcji.

Szkoła integracyjna jest zaliczana do formy niesegregacyjnej, ponieważ łączy naukę uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Ma zwiększyć możliwość wychowywania się uczniów niepełnosprawnych z pełnosprawnymi rówieśnikami, co powinno sprzyjać budowaniu wzajemnego zrozumienia i prowadzić do postawy akceptacji i tolerancji wobec inności. Poprzez swoje założenia<sup>14</sup> forma ta niesie ze sobą różne płaszczyzny wymiany korzyści: nauczyciel–uczniowie, uczniowie pełnosprawni–uczniowie niepełnosprawni, nauczyciele przedmiotowy–nauczyciel specjalista. Uczniowie niepełnosprawni mogą kształcić się w pobliskiej szkole (jeśli jest w ich okolicy szkoła integracyjną bądź z oddziałami integracyjnymi) wśród swoich rówieśników z podwórka. Dzięki kontaktowi z uczniami pełnosprawnymi mogą budować pozytywną postawę tolerancji, ale również podnosić własną samoocenę dochodząc do poczucia satysfakcji i dumy<sup>15</sup>. Uczniowie ci wzajemnie mogą jedni od drugich czerpać wymianę różnych doświadczeń, uczyć się perspektywy patrzenia na świat innej osoby. Uczniowie pełnosprawni mogą uczyć się wrażliwości, empatii, obcowania z człowiekiem wymagającym wsparcia, ale także zrozumienia, że nic nie jest człowiekowi dane na zawsze i że warto doceniać to, co się samemu posiada. Szkoła integracyjna jest przygotowaniem do życia w społeczeństwie, gdzie osoby niepełnosprawne i pełnosprawne koegzystują w jednej przestrzeni. Nauczyciele również czerpią korzyści z takiej organizacji. Po pierwsze mają mniejszą liczbę uczniów w klasie, po drugie prowadzą zespół klasowy przy wzajemnym wsparciu, przez co w łatwiejszy sposób mogą pracować efektywnie i pozwalać sobie na bardziej

<sup>13</sup> Por. J. Wyczesany (2002), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 76.

<sup>14</sup> Zmniejszona liczba uczniów w klasie (maksymalnie 20, w tym 3–5 uczniów niepełnosprawnych), dodatkowy nauczyciel specjalista. *Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie Ramowych statutów publicznego przedszkola i szkoły publicznych szkół*. Dz. U. nr 61, poz. 2§ 5.

<sup>15</sup> A. Lis-Kujawski (2010), *Moje „ja” i szkoła integracyjna*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 135.

zindywidualizowane podejście zarówno do uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Po trzecie dzięki temu, że jeden z nich musi mieć kwalifikacje do edukacji uczniów niepełnosprawnych, mogą lepiej sprostać oczekiwaniom tychże uczniów. Edukacja integracyjna nie jest oczywiście pozbawiona wad, jednak zgodnie z jej założeniami istnieje wiele płaszczyzn wymiany korzyści, które wychodzą naprzeciw oczekiwaniom wszystkich grup w nią zaangażowanych.

Szkoła ogólnodostępna zgodnie z obecnymi tendencjami inkluzywnymi, które w ostatnich latach nabierają tempa również w Polsce, stwarza uczniom niepełnosprawnym inne możliwości. Mogą oni oczekiwać od szkoły: usunięcia barier architektonicznych, dostosowania warunków klasowych do ich możliwości i potrzeb, odpowiedniego podejścia ze strony kadry, znajomości ich dysfunkcji przez nauczycieli, wyposażenia szkoły w odpowiednie pomoce dydaktyczne, postawy tolerancji ze strony rówieśników, indywidualnego podejścia w procesie edukacji, wsparcia specjalistycznego. Te oczekiwania, mimo że zagwarantowane przez akty prawne regulujące system edukacji, często nie odnajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości. Świadczą o tym wypowiedzi takie jak: „Można powiedzieć, że dziecko jest zostawione tak samo sobie”<sup>16</sup>; „Tak dziecko jest zostawione same sobie”<sup>17</sup>; „[...]dyrekcji na dzień dzisiejszy nie interesuje ten problem. [...] Są inne priorytety...”<sup>18</sup>.

Uczeń niepełnosprawny, który z różnych przyczyn nie jest w stanie uczęszczać do szkoły, może skorzystać również z nauczania indywidualnego. Nauczyciele oddelegowani z jego szkoły macierzystej prowadzą naukę w domu. Nauczanie indywidualne jest często organizowane częściowo w domu, a częściowo w szkole (jeśli pozwala na to stan zdrowia ucznia). Jak wynika z wypowiedzi nauczycieli, to rozwiązanie jest tylko w pewnym zakresie dobre: „...znaczy częściowo tak, na plastykę, chyba technikę to chyba nawet chodziła. Tylko tam [...] były takie liczne klasy 25–27 osób, i ona rzeczywiście by się tam zgubiła, jeżeli chodzi w ogóle o takie przedmioty ścisłe. To lepiej było dla niej jednak nauczanie w domu. Ten nauczyciel siadł i tłumaczył, cierpliwie. Bo ona miała po prostu taki ogólny problem ze skupieniem uwagi na tym co robi. Po prostu interesowało ją wszystko tylko nie to co robimy w danym momencie”<sup>19</sup>. Z jednej strony uczeń ma poświęcony czas tylko jemu i dostosowane tempo pracy do jego możliwości, ale z drugiej strony jego kontakty z rówieśnikami są najczęściej ograniczone, jak również ograniczona jest liczba godzin jaka jest mu poświęcana na poszczególne przedmioty nauczania: „[...] tylko po prostu, uważam, że zbyt mało tych godzin, przynajmniej jeżeli chodzi o mój przedmiot. Inne polski czy matematyka miały więcej godzin, ale jeśli chodzi o przyrodę to ledwo zaczęłam coś jak ona już

<sup>16</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 2 z placówki ogólnodostępnej.

<sup>17</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 6 z placówki ogólnodostępnej.

<sup>18</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 3 z placówki ogólnodostępnej.

<sup>19</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 6 z placówki ogólnodostępnej.



wykazywali zainteresowanie, ... że coś moglibyśmy/mogłybyśmy robić to trzeba było już kończyć i wracać do szkoły na zajęcia”<sup>20</sup>.

Z analizy przeprowadzonych wywiadów wynika, że oczekiwania ucznia, które są zgodne z zaproponowanymi mu przez polski system edukacji możliwościami, niestety nie zawsze mają przełożenie na ich spełnienie oraz jego funkcjonowanie niezależnie od wybranej formy edukacji. Mimo że ma on prawo stawiać takie, a nie inne oczekiwania, to jednak okazuje się, że oczekiwania te nie zawsze pokrywają się z oczekiwaniami innych podmiotów edukacji. Rozbieżne oczekiwania natomiast doprowadzają do sytuacji trudnej, w której należy podejmować wybory, a te zazwyczaj są z korzyścią dla silniejszego podmiotu interakcji.

### PŁASZCZYZNA OCZEKIWAŃ I KORZYŚCI DYREKTORA

Zarządzanie placówką oświatową jest dla danej osoby niewątpliwie zadaniem wyjątkowym. Realizowanie idei kształcenia, wizji i misji szkoły – to coś co przynosi wiele satysfakcji. Ale bycie dyrektorem to również umiejętność zarządzania, czyli szukania najlepszych rozwiązań dla szkoły, czyli wszystkich elementów i podmiotów, które są w nią zaangażowane. Dyrektor powinien widzieć interesy każdej ze stron i o nie dbać. Niepełnosprawność jest zjawiskiem społecznym, które w dzisiejszych czasach nabiera coraz bardziej charakteru ekonomicznego. Państwo stara się w finansowy sposób wspierać osoby niepełnosprawne w różnych aspektach ich życia, w tym również w edukacji. Dyrektor danej placówki może zatem oczekiwać pomocy w postaci dodatkowych nakładów finansowych. Korzyści, jakie płyną z edukacji ucznia niepełnosprawnego, mają bowiem wymierne przełożenie na budżet gminy, a w konsekwencji może także szkoły. Kształcenie ucznia niepełnosprawnego, niezależnie od rodzaju szkoły, związane jest ze wsparciem państwa w postaci dodatkowej subwencji. Oprócz ogólnej subwencji przyznawanej na kształcenie każdego ucznia przeznaczany jest dodatek do subwencji, który uzależniony jest od rodzaju niepełnosprawności danego ucznia, rodzaju szkoły oraz miejsca, w jakim się dana szkoła znajduje. Kwota na jednego ucznia jest wyliczana na podstawie wag P zwiększających finansowy standard A na realizację zadań szkolnych. Wysokość dodatku wyliczana jest na podstawie wag przypisanych poszczególnym niepełnosprawnościom i ich stopniom oraz na podstawie miejsca, w jakim zlokalizowana jest dana placówka. Dodatkowa waga przewidziana jest dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów dla dzieci i młodzieży zlokalizowanych na terenach wiejskich lub w miastach do 5000 mieszkańców. Kolejna – dla niepełnosprawnych uczniów w oddziałach integracyjnych w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 6 z placówki ogólnodostępnej.

<sup>21</sup> Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 grudnia 2011 r. w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2012, (poz. 1693).

Wypowiedzi nauczycieli jednoznacznie wskazują, iż czynnik ekonomiczny jest dla dyrekcji często przeważający ponad dobro ucznia niepełnosprawnego. Zarówno uczeń, jak i nauczyciele z nim pracujący są często pozostawieni samym sobie: [...] dyrekcji na dzień dzisiejszy nie interesuje jej ten problem [...]”<sup>22</sup>; [...] i to najbardziej mnie martwi, że finansowe sprawy przedkładane są nad dobro dziecka [...]”<sup>23</sup>. Mimo że wspomniana wcześniej subwencja wydaje się być naprawdą wysoka i dyrektorzy oczekują, iż taka będzie przeznaczona na każdego ucznia niepełnosprawnego ich placówki, to niestety najczęściej dostają tę subwencję okrojoną przez samorządy zajmujące się dystrybucją środków przeznaczonych na edukację. Łańcuszek oczekiwań korzyści (wspólnych) zostaje zakłócony. Dyrektor oczekując korzyści finansowej dla swojej szkoły nie może ich uzyskać w takim stopniu, w jakim by tego chciał. Rodzice, nauczyciele, uczniowie, mając świadomość wysokości subwencji, oczekują od dyrekcji korzyści w postaci zwiększania komfortu i warunków edukacyjnych, ale również ich oczekiwania często są zawiodzone. Najtrudniejszą sytuację mają dyrektorzy szkół ogólnodostępnych, którzy dostają tych środków zdecydowanie najmniej, co wynika z małej ilości uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego oraz braku dodatku do subwencji chociażby takiego, jaki mają szkoły integracyjne.

Oprócz spraw typowo finansowych podczas badania pojawiła się również kwestia oczekiwań dyrektorów wobec zatrudnianej kadry. Praca z uczniem niepełnosprawnym wymaga nie tylko formalnych kwalifikacji, ale przede wszystkim szerokich kompetencji, które pomogą mu odnaleźć się w różnych trudnych sytuacjach. Przy zatrudnianiu nowych osób dyrektorzy oczekują od kandydatów przede wszystkim doświadczenia: „Doświadczenie, bo już parę razy odrzucili moje cv, bo trzeba mi półrocznego doświadczenia w placówce [...]”<sup>24</sup>”. Ale także szerokich kwalifikacji: „No i najlepiej żeby był to surdo, tyflo”<sup>25</sup> [...].”<sup>26</sup> Chociaż jak podkreślał jeden z nauczycieli: „[...] każdy dyrektor powinien brać pod uwagę tzw. rutynizację zawodu”<sup>27</sup>”. Kwalifikacje są jak najbardziej pożądane, jednak dyrektorzy bardzo mocno wskazywali na kompetencje miękkie związane zarówno z pracą z samym uczniem, ale także rodzicami i współpracownikami: „to znaczy prawda jest taka, że Rozporządzenie mówi wyraźnie, kogo możemy przyjąć do szkoły, o jakich kwalifikacjach. Ale nie oszukujmy się, bo wśród oferty osób faktycznie szukamy osoby z sercem [...] oczekuję, żeby to była osoba kreatywna, która będzie otwarta na inne kierunki [...]. Czego jeszcze poszukujemy? Umiejętności współpracy z rodzicami [...] przekazywania trudnych informacji [...]”<sup>28</sup>”.

<sup>22</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 3 z placówki ogólnodostępnej.

<sup>23</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

<sup>24</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 6.

<sup>25</sup> Tyflopedałóg, surdopedagałóg.

<sup>26</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 5.

<sup>27</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

<sup>28</sup> Wypowiedź dyrektora nr 1 ze szkoły specjalnej.

Oczekiwania te wynikają ze specyfiki pracy z uczniem niepełnosprawnym, a nawet z kilkoma uczniami niepełnosprawnymi w jednej klasie, gdzie każdy z nich (nawet jeśli z tym samym rodzajem niepełnosprawności) będzie posiadał indywidualne potrzeby i oczekiwał indywidualnego wsparcia. Taka praca wymaga radzenia sobie ze zróżnicowaną codziennością i takich umiejętności jak: „Odnajdywanie się w sytuacjach trudnych, stresowych [...] umiejętność reakcji, pracy z tymi dziećmi i z rodzicami [...]. Kompetencji z zakresu psychologii społecznej [...] umiejętności mediacyjnych z rodzicami z elementami superwizji [...] pracy zespołowej [...] umiejętności przekazywania informacji w sposób taki, by ich nie urazić z jednej strony a przekonania ich do pewnych działań edukacyjnych i nie tylko, terapeutycznych, do których oni nie są do końca przekonani, ponieważ mają swoje własne zdanie... w sposób taki, by zechcieli z nami współpracować [...]”<sup>29</sup>.

Oczekiwane kompetencje pokrywają się z osobowością rozwojową pedagoga specjalnego, którego cechuje zarówno wysoki poziom kompetencji zawodowych, ale również przez swoje pasje, podejmuje się wielu aktywności. Mając poczucie własnej wartości, pozytywne nastawienie, świeżość myślenia oraz chęć współpracy łatwo przychodzi mu efektywna praca z uczniem i rodzicami<sup>30</sup> a tym samym przynosi wymierne korzyści z procesu edukacji dla wszystkich jej podmiotów.

## PLASZCZYZNA OCZEKIWAŃ I KORZYŚCI NAUCZYCIELI

Oczekiwania wobec współczesnego nauczyciela nabierają zupełnie innego wymiaru. Powinności nauczyciela, wychowawcy, terapeuty bowiem skorelowane są z szerokim kręgiem uwarunkowań<sup>31</sup>, zwłaszcza w kontekście obecnie wprowadzanej edukacji włączającej. Od nauczycieli oczekuje się, oprócz wymienionych w poprzednim podrozdziale kompetencji, bycia elastycznym i posiadającym dużą wiedzę i umiejętności. Z drugiej zaś strony okazuje się, że zupełnie czegoś innego, o czym świadczy wypowiedź jednego z nauczycieli: „Ja mam takie odczucie, że nie stawia się żadnych wymagań. Masz dodatkową godzinę, siedz po cichu i zrób zajęcia [...]”<sup>32</sup>, która mówi o tym, że tak naprawdę to stawia się wymagania dotyczące dostosowania do panujących warunków, pokory, bycia uległym, ale również radzenia sobie samemu z różnymi kłopotami i niesprawnym problemami i mającym niewygórowane oczekiwania.

<sup>29</sup> Wypowiedź dyrektora nr 2 ze szkoły integracyjnej.

<sup>30</sup> Por. M. Wilski (2011), *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wyd. PWN, s. 341.

<sup>31</sup> I. Nowosad (2001), *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 9.

<sup>32</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

Nauczyciele oczekują większej świadomości ze strony rodziców, która według nich zaowocowałaby większymi korzyściami zarówno dla danego ucznia niepełnosprawnego, dla nich, a także pozostałych uczniów w klasie i szkole: „[...] edukacja rodziców jest bardzo istotna i nieedukowanie nauczycieli poprzez spotkania z ośrodków dydaktycznych, które przyjeżdżają z Cieszyna, Katowic, Bielska nie wiadomo po co? Tylko po prostu pedagog szkolny powinien edukować rodziców, dyrektor powinien edukować rodziców. Z konsekwencjami ich powinien zapoznać co te ich dzieci potrzebują w przypadku takim a nie innym”<sup>33</sup>. Oczekują również konsekwencji w procesie terapeutycznym i edukacyjnym oraz wsparcia ich wysiłków, które wkładają w pracę z dzieckiem poprzez kontynuację tej pracy w domu rodzinnym: „Dla świętego spokoju dobrze, masz, zrób sobie, dam Ci to i jest sprawa zakończona. Przy czym ta osoba przychodzi do mnie na zajęcia, ja nie mogę sobie pozwolić na tolerancję takich zachowań, więc zaczyna się walka, przy czym ta walka jest walka z wiatrakami, ponieważ ta osoba u mnie na zajęciach powiedzmy jest w stanie przyzwyczać się i dostosować się do pewnych zasad, które ja wymagam. Po czym przychodzi do domu i robi to samo”<sup>34</sup>. Taka niekonsekwencja powoduje, iż nie występuje wymiana korzyści, ponieważ oczekiwania obu stron rozbiegają się, przez co każda z nich pragnie czegoś innego, co nie jest korzyścią dla drugiej strony. Podtrzymywanie konsekwentnej pracy nauczycieli wymagałoby bowiem od rodziców zmiany nastawienia, postępowania, a często również reorganizacji życia. Ale przede wszystkim ogromnego trudu i nakładu pracy.

Nauczyciele oczekują również współpracy między sobą. Zwłaszcza nauczyciele klas starszych (4–6) oczekują, że uczeń klasy czwartej będzie dysponował określonym zasobem wiedzy i umiejętności a relacje z jego rodzicami będą wypracowane. Doświadczenia nauczycieli biorących udział w badaniu pokazują, że nie zawsze zachodzi wymiana korzyści na tej płaszczyźnie. „U nas właśnie tak to się zdarza, że kwestią jest niewłaściwa relacja między nauczycielami nauczania początkowego a tymi nauczycielami w klasach starszych [...] panie wysyłają, głaskają, z rodzicami po prostu wspaniałe relacje, koleżeńskie, uśmiechy, wszystko w porządku, wszystko w porządku w najlepszym porządku, Pani jest uwielbiana, dziecko przechodzi do 4 klasy i jest klops, i dopiero się wtedy wszystko zaczyna”<sup>35</sup>.

Nauczyciel jest tą osobą, która jest najbliższa dziecku w procesie edukacji. Znajomość wzajemnych oczekiwań w toku interakcji jego z innymi podmiotami procesu kształcenia może przynieść zrozumienie wzajemnych korzyści z tymi podmiotami. To z kolei może przełożyć się na jego pracę wychowawczą i edukacyjną oraz realizację korzyści zarówno dla dziecka (jako najważniejszego,

<sup>33</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

<sup>34</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 9.

<sup>35</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 3.

bezpośredniego podmiotu procesu edukacji, jak również innych nauczycieli, dyrekcji, samorządu i państwa).

## PŁASZCZYZNA OCZEKIWAŃ I KORZYŚCI RODZICÓW

Zreformowany system oświaty oraz możliwości, jakie stwarza, a także nowe pokolenia świadomych siebie rodziców, niosą za sobą zwiększone ich oczekiwania. Oczekiwania rodziców przyjmują zarówno pozytywny, jak i nieco negatywny charakter często roszczeniowy. Wśród pozytywnych oczekiwań są: poszanowanie praw ich dziecka, profesjonalizm i pozytywna postawa kadry zarówno wobec dziecka, jak i ich samych, chęć współpracy z rodzicami, łatwy kontakt z kadrami, dostosowanie szkoły pod kątem usunięcia barier architektonicznych, zapewnienie dziecku należytego wsparcia specjalistycznego. Rodzice mają coraz większe oczekiwania wobec szkoły. Mogą one przybierać charakter pasywny, kiedy stawiają oczekiwania, nie dając nic od siebie lub dynamiczny, motywujący ich do podejmowania działań w celu wprowadzania zmian na lepsze.

Rodzice często oczekują również właściwego podejścia do ich dziecka mimo braku przekazanej przez nich dokumentacji diagnostycznej, która wskazałaby, z czym ich dziecko się boryka. Rodzice mają prawo nie dostarczyć orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub jakiegokolwiek innej dokumentacji charakteryzującej możliwości danego dziecka, oczekując od nauczycieli profesjonalnego podejścia. Dla nich jest to korzystna sytuacja, ponieważ w ich gestii leży decydowanie o własnym dziecku. Czy jest to z korzyścią dla innych włącznie z samym dzieckiem? Często bowiem coś, co jest korzyścią dla rodziców, okazuje się być niekorzystne dla reszty otoczenia. Roszczenia ze strony rodziców w postaci wolności wyboru i decyzji oraz profesjonalizmu ze strony kadry edukacyjnej powoduje, że nauczyciele nie są w stanie (a przynajmniej nie od razu) sprostać oczekiwaniom ucznia, który chce czuć się w szkole dobrze. Trudno bowiem bez jakichkolwiek informacji zacząć w odpowiedni sposób projektować proces edukacji a także dać danemu uczniowi niepełnosprawnemu to, czego on naprawdę potrzebuje. Dochodzi do absurdalnych sytuacji, w których diagnoza i orzeczenie pojawia się pod koniec edukacji, żeby umożliwić dziecku jej pozytywne zakończenie: „Jak jest możliwą rzeczą, że uczeń czy uczennica jest diagnozowana w 3 klasie szkoły średniej, dopiero teraz stwierdzona jest niepełnosprawność. Gdzie były poprzednie okresy, gdzie byli wychowawcy, pedagodzy?”<sup>36</sup>

A jeszcze częściej nie pojawia się w ogóle, ponieważ orzeczenie jest chowane do szuflady przez rodziców niechających nawet słyszeć o korzyściach, jakie przyniosłoby to orzeczenie w momencie przekazania go do szkoły: „[...] ale moja sąsiadka jest osobą niepełnosprawną w stopniu lekkim, i że schowali do

<sup>36</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

szuflady orzeczenie. Nie pokazali szkole. Chodzi teraz w tym momencie do gimnazjum. Po prostu strasznie źle się uczy<sup>37</sup>.

Analizując wypowiedzi nauczycieli odnosi się wrażenie, że rodzice mają dość wysokie oczekiwania, często rozbieżne, które najczęściej przybierają postać oczekiwań pasywnych. Rodzice nie chcą, aby wtrącano się do wychowywania ich dzieci, a z drugiej strony oczekują od szkoły rzeczy, których ta nie jest w stanie spełnić: „[...] u mnie na zajęciach są dzieci, które potrafią trzy razy tyle, co potrafią w domu albo co dają im tak naprawę zrobić rodzice w domu i to jest okropne, i naprawdę świadomość tego, że rodzice nie wierzą w to, że ich dzieci mogą się rozwijać dalej jeśli są dorosłe. A z drugiej strony taka niekonsekwencja w tym myśleniu, że liczą na to, że jednak pisać nie może, mimo że przez 15 lat chodził do szkoły i nie nabył takich umiejętności. I tutaj akurat jak najbardziej potwierdzam, że świadomość rodziców.... terapia naprawdę powinna zaczynać się od rodziny, od rodziców, od tego żeby wykształcić pewne umiejętności, z którymi mogliby pracować ze swoimi dziećmi<sup>38</sup>. Zrzucają na szkołę obowiązek wychowania i edukacji ponad możliwości własnych dzieci, często sami nie wkładając trudu w te działania w domu.

W zakresie płaszczyzny oczekiwań i wymiany korzyści zauważalne są takie, które się pokrywają, jak najlepsza edukacja, ponieważ każdemu podmiotowi procesu edukacji na tym zależy. Więcej jest natomiast tych rozbieżnych jak: dostosowanie się do potrzeb i możliwości dziecka, pełen profesjonalizm dziecka i przekazanie wiedzy i umiejętności często przekraczających możliwości rozwojowe dziecka, które nie zawsze mogą być spełnione. W drugiej strony nauczyciele oczekują współpracy, kontynuowania ich działań w domu, konsekwencji w wychowaniu, zaangażowania, lecz również ich oczekiwania nie zawsze przynoszą spełnienie i oczekiwane korzyści w postaci efektywniejszej edukacji.

## KORZYŚCI DLA ORGANÓW PROWADZĄCYCH

Przekonanie, iż w Polsce pieniądź idzie za uczniem, bywa złudne. Subwencja jest jedynie naliczana na podstawie uczniów przeliczeniowych i przekazywana samorządom terytorialnym zajmującym się ich dalszą dystrybucją. Ta z kolei jest przeprowadzana w zupełnie inny sposób. Samorzady mają dużą swobodę wydatkowania tej subwencji, o ile realizują zadania oświatowe, które określone są odrębnymi przepisami<sup>39</sup>. Jest to duża korzyść, ponieważ często przeznaczają te pieniądze na inne cele, a Ministerstwo nie reguluje ani nie kontroluje sposobów wydatkowania tej subwencji. Rodzi to jednak konsekwencje dla samorządów,

<sup>37</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 7.

<sup>38</sup> Wypowiedź terapeuty ze świetlicy terapeutycznej.

<sup>39</sup> Por. M. Belza (2014), *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego (w druku).

które gubią dochodowych uczniów<sup>40</sup>. Brak prowadzonej kontroli w zakresie dystrybucji środków na ten cel sprawia, że Ministerstwo w gruncie rzeczy z jednej strony nie wie, czy te środki faktycznie są przeznaczane na konkretnego ucznia. Oczekuje od Samorządów realizacji celów, na jakie one są przeznaczane (chwaląc się, jak bardzo wspiera uczniów niepełnosprawnych przekazując wysoką subwencję) jednocześnie zrzucając odpowiedzialność na instytucje niższego rzędu. Od tychże instytucji zarówno Ministerstwo, jak również inne podmioty procesu edukacji oczekują zapewnienia odpowiednich warunków i wsparcia uczniów niepełnosprawnych w postaci: bezpłatnego transportu i opieki podczas przewozu do i z placówki lub zwrotu kosztów, jeśli rodzice, opiekunowie dowożą dziecko sami; usuwania barier architektonicznych, zapewnienia odpowiedniego sprzętu specjalistycznego i pomocy dydaktycznych, realizowania dodatkowego wsparcia specjalistycznego w postaci dodatkowych zajęć<sup>41</sup>. Te ostatnie, jak wynika w przeprowadzonego badania, są realizowane w różnym stopniu u dzieci i nie zawsze trafiają tam, gdzie są one naprawdę potrzebne: „[...] chłopakowi, któremu na dobrą sprawę indywidualne nie są w ogóle potrzebne, [...] ale rodzice do poradni zajechali, bo mu się należy. Poradnia też uległa presji. No i ten chłopak ma, a dziewczynka, która rzeczywiście by potrzebowała no to nie ma<sup>42</sup>”. Łańcuszek oczekiwań zaczynający się od Ministerstwa przechodzący do samorządów i kończący się na niezrealizowanych potrzebach uczniów uwidacznia z jednej strony wspólne oczekiwania prowadzące do korzyści dla każdego, a jednak realizacja tychże oczekiwań powoduje, że te korzyści często niestety nie pokrywają się ze sobą: „Jednostki prowadzące stawiają dziwne wymagania, dziwne zasady, nie biorąc pod uwagę dobra ucznia<sup>43</sup>”. Brak jest wspólnej ścieżki oraz elementów współpracy, która dążyłaby do ujednoczenia korzyści, a raczej pokazywała organom prowadzącym, że dbałość o korzyści tego najniższego, ale najważniejszego ogniwa procesu edukacji, jakim jest osoba ucznia niepełnosprawnego, przyniesie wymierne korzyści również dla nich.

## KONKLUZJA

Wstępem do podsumowania pozwalam sobie uczynić poniższą mapę oczekiwań korzyści w procesie edukacji. W zaprezentowanej mapie znajdują się

<sup>40</sup> M. Bunda: *Polska szkoła wazenia i mnozenia*. „Polityka” 38/2011 z 14 września 2011 r.,

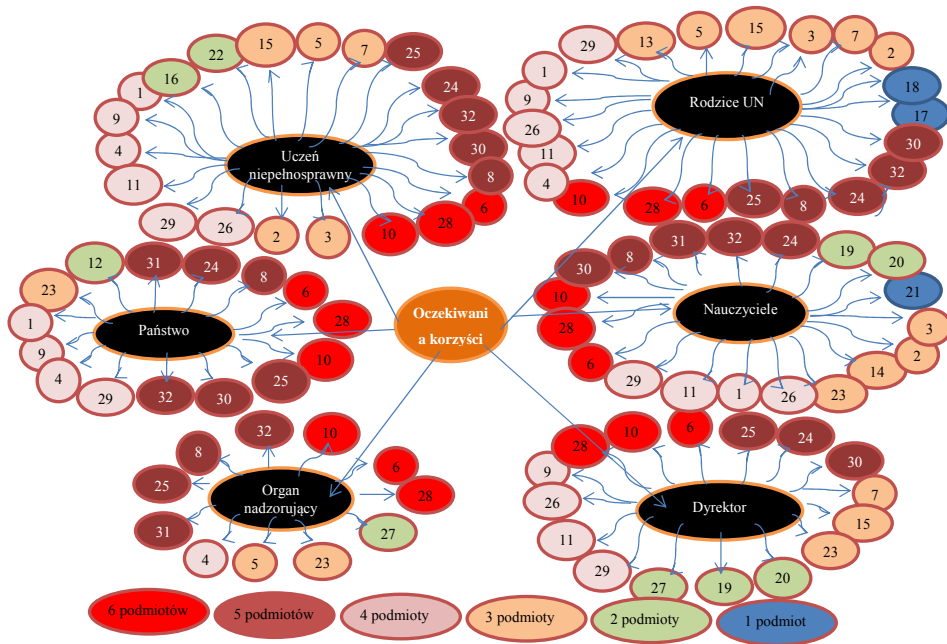
<sup>41</sup> <http://www.polityka.pl/kraj/analizy/1519452,2,kto-powinien-placic-za-edukacje-naszyc-dzieci.read>

<sup>42</sup> Kształcenie uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych. Materiały adresowane do dyrektorów szkół i przedszkoli, kadry pedagogicznej i rodziców oraz organów prowadzących szkoły ogólnodostępne (2013), Warszawa: MEN.

<sup>43</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 3.

<sup>44</sup> Wypowiedź nauczyciela nr 4.

wspominane wyżej na poszczególnych płaszczyznach oczekiwania i korzyści będące przedmiotem zainteresowania osób zaangażowanych w kształcenie ucznia z niepełnosprawnością. Zdaję sobie sprawę, że jest to szeroki temat, a zaprezentowane oczekiwania korzyści stanowią zaledwie ich część, mimo to pozwolą one na zobrazowanie wspólnych i rozbieżnych obszarów wymiany korzyści pomiędzy tymi płaszczyznami.



Rysunek 1. Mapa oczekiwań korzyści, które są indywidualne dla każdego z elementów interakcji (uczeń, rodzic, szkoła, nauczyciel, państwo) w procesie edukacji  
 Źródło: opracowanie własne.

Każdy z podmiotów biorący udział w procesie edukacji określa indywidualne oczekiwania korzyści (określone na mapie numerami)<sup>44</sup>. Niektóre z nich są

<sup>44</sup> 1. Możliwie najlepsze i najwyższe wykształcenie; 2. Wszechstronny rozwój; 3. Akceptacja; 4. Wolność wyboru szkoły; 5. Możliwość uczęszczania do szkoły możliwie najbliższej miejscu zamieszkania ucznia; 6. Brak barier architektonicznych; 7. Brak barier mentalnych; 8. Zaplecze dydaktyczne; 9. Odpowiednie metody nauczania; 10. Wsparcie specjalistyczne (logopeda, psycholog, pedagog specjalny); 11. Atmosfera tolerancji, poszanowania godności drugiego człowieka; 12. Odpowiednie podejście ze strony kadry i rozpoznanie indywidualnych potrzeb mimo braku dokumentacji diagnostycznej; 13. Znajomość dysfunkcji przez kadre i uczniów; 14. Dostosowanie się dysfunkcji dziecka; 15. Profesjonalna postawa wobec rodziców; 16. Niestawianie wymagań rodzicom; 17. Przerzucanie odpowiedzialności wychowawczej z rodziców na szkołę; 18. Zwiększone oczekiwania nauczania względem możliwości rozwojowych dziecka; 19. Większa świadomość ze strony rodziców; 20. Większa konsekwencja w wychowaniu ze strony rodziców; 21. Wsparcie nauczycieli; 22. Wzajemne dobre relacje pomiędzy nauczycielami poszczególnych etapów edukacji; 23. Dostarczanie orzeczeń i rzetelnej diagnozy ucznia; 24. Korzyść finansowa w postaci zwiększonej



jednak pożądane również przez inne podmioty. Wspólne płaszczyzny oczekiwań korzyści przyjęły na powyższej mapie określone barwy. W legendzie zaznaczono oddzielnymi kolorami po kolei oczekiwanie wybierane przez jeden podmiot, skończywszy na tych, które były wspólne dla wszystkich.

Z analizy przeprowadzonych wypowiedzi wynika, że uczeń z niepełnosprawnością funkcjonujący w obecnym systemie edukacji ma określone oczekiwania. Polski system stwarza mu spore możliwości počawszy od prawa wyboru szkoły spośród zróżnicowanej oferty (szkoły specjalne, integracyjne, ogólnodostępne) poprzez system orzecznictwa uprawniający do korzystania z dodatkowej pomocy, skończywszy na wsparciu ze strony różnych instytucji. Wydawać by się mogło, że sytuacja ucznia jest bardzo korzystna, a stworzony system pozwala na spełnienie jego oczekiwań. Jednak okazuje się, że procesy społeczne kształtujące edukację nie zawsze wychodzą naprzeciw tym oczekiwaniom. Globalizacyjne zmiany podążające bezrefleksyjnie za chęcią dorównania krajom zachodnim, tendencje inkluzyjne mające na celu normalizację życia osób niepełnosprawnych (często stwarzające działania pozorne), a także ekonomizacja edukacji, która z jednej strony ma podwyższać jakość kształcenia uczniów niepełnosprawnych poprzez wysokie subwencje, a z drugiej – powoduje często skutek wręcz odwrotny. Te wszystkie procesy pokazują jednak, jak bardzo rozbiegają się oczekiwania poszczególnych podmiotów edukacji (większość obszarów została wybrana tylko przez trzy podmioty). Każda ze stron zamiast widzieć wspólne dobro, najczęściej rozpatruje swoje własne korzyści, z perspektywy, z jakiej przyszło jej w tym systemie funkcjonować. I mimo że niektóre z oczekiwań są wspólne dla wszystkich podmiotów, to jednak więcej jest tych, które są rozbieżne. Widoczne jest to na prezentowanej mapie oczekiwań korzyści, na której widać wyraźnie, iż tylko trzy obszary – brak barier architektonicznych, wsparcie specjalistyczne (logopeda, psycholog, pedagog specjalny) wywiązywanie się z polityki inkluzyjnej – zostały wskazane jako wspólne przez wszystkie podmioty. Nawet państwo, dla którego teoretycznie wszystkie oczekiwania dziecka i rodziców (chyba że nierealne, jak nauczenie dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną czytać i pisać) powinny być takie same, nie zawsze stawia wobec edukacji wspólne z innymi podmiotami oczekiwania. Można powiedzieć, że szkoła (organy prowadzące oraz dyrektorzy) ma bardzo jasne oczekiwania wobec uczestnictwa ucznia niepełnosprawnego w procesie edukacji w ich przestrzeni. Jak wynika z powyższej analizy, te oczekiwania związane są ściśle z określonymi korzyściami materialnymi (korzyść finansowa w postaci zwiększonej subwencji – na takie korzyści

---

subwencji; 25. Profesjonalna kadra: dobrze wykształcona, posiadająca pasje i kompetencje miękkie: umiejętność radzenia sobie ze stresem i w trudnych sytuacjach, kreatywność, umiejętność współpracy z rodzicami i współpracownikami; 26. Elastyczna kadra; 27. Pokorna kadra spełniająca cicho swoje obowiązki bez większych oczekiwań i nierobiąca problemów; 28. Wywiązywanie się z polityki inkluzyjnej; 29. Odpowiednie dystrybuowanie subwencji przez samorządy, aby szły na wsparcie danego ucznia; 30. Zapewnienie transportu do i z placówki; 31. Zapewnienie doksztalcania nauczycieli; 32. Zapewnienie dodatkowych zajęć specjalistycznych.

nastawia się pięć ze wskazanych pomiotów). Wymiana korzyści oczywiście na pierwszy rzut oka istnieje poprzez danie uczniom niepełnosprawnym możliwości wyboru oraz dostępności do kształcenia w najbliższym otoczeniu w wybranym przez niego (lub jego rodziców) rodzaju szkoły. W zamian za to, zwłaszcza jeśli chodzi o szkoły ogólnodostępne, następuje przepływ subwencji zwiększonej z tytułu niepełnosprawności ucznia, która mimo że jest przeznaczona na ucznia, to niekoniecznie jest przeznaczana na jego potrzeby.

Ekonomizacja edukacji jest wynikiem działań państwa, które oczekuje od młodych ludzi, aby byli przydatni do realizacji celów ekonomicznych i państwowych<sup>45</sup>. Wątpliwe jest, czy te oczekiwania są równe wobec wszystkich uczniów. Analizując różne płaszczyzny oczekiwań i korzyści płynących z edukacji (widoczne na mapie), można zauważyć, iż mimo wielu starań i wysiłków wielu specjalistów, którym los ucznia niepełnosprawnego nie jest obojętny, a także licznych zmian systemowych dokonujących się dynamicznie od kilku lat (okazujących się często pozorowanymi), rzeczywistość tych uczniów odbiega od oczekiwań zarówno ich samych, jak i innych podmiotów procesu edukacji. W wypowiedziach można było zauważyć głosy nauczycieli, które wyraźnie wskazują na to, że oczekiwania są nastawione na pokorne wypełnianie zadań związanych z realizacją podstawy programowej, niekoniecznie kierując większą uwagę na potrzeby ucznia niepełnosprawnego. Dzieje się tak zarówno na poziomie płaszczyzny organów nadzorujących, dyrektorskiej, ale niestety częstokroć również nauczycielskiej. Zauważalna jest niestety tendencja, że oczekiwania ucznia, mimo że często pokrywające się z jego prawami, nie znajdują odzwierciedlenia w obecnej rzeczywistości szkoły. A jeśli znajdują, to często jedynie pozornie.

## BIBLIOGRAFIA

- Bełza M. (2011), *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*, [w:] S. Wrona, I. Fajfer-Kruczek (red.), *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*, Cieszyn: Wyd. „ARKA”.
- Bełza M. (2014), *Systemy edukacji osób umiarkowanie i znacznie oraz głęboko niepełnosprawnych intelektualnie (na przykładzie rozwiązań w Anglii, Republice Czeskiej i Polsce)*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice (w druku).
- Brühlmeier A. (2011), *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Gajdzica Z. (2008): *W trosce o wielostronny rozwój ucznia. Kilka uwag o wyborze szkoły i formach realizacji obowiązku szkolnego dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym*, [w:] Z. Gajdzica (red.), *Wspólne i swoiste zagadnienia edukacji i rehabilitacji osób z upośledzeniem umysłowym*, Sosnowiec: Wyd. „Humanitas”.
- Hulek A. (1977), *Integracyjny system kształcenia i wychowania*, [w:] A. Hulek (red.), *Pedagogika rewalidacyjna*, Warszawa: Wyd. PWN.

<sup>45</sup> A. Brühlmeier (2011), *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki*, Kraków: Wyd. „Impuls”, s. 23.

- Jussim L. (1990), *Expectancies and social issues: Introduction. Journal of Social Issues*, nr 46.
- Konstytucja RP Art. 70 <http://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/2.htm> [dostęp 10.07.2014].
- Lis-Kujawski A. (2010), *Moje „ja” i szkoła integracyjna*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Nowosad I. (2001), *Nauczyciel – wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Pańczyk J. (1997): *Pedagogika specjalna w Polsce u progu XXI wieku*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*. Poznań: Wyd. UAM.
- Reber A.S., Reber E.S. (2008), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wyd. „Scholar”.
- Rozporządzenie MEN z dnia 21 maja 2001r., w sprawie Ramowych statutów publicznego przedszkola i szkoły publicznych szkół*, Dz. U. nr 61, poz. 2§ 5.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W. (2010), *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka, *Podstawy badań metodologicznych w pedagogice*, Gdańsk: wyd. GWP.
- Surina I. (2012), *Rozważania i przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, [w:] I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Śliwerski B. (2013), *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP. W gorsecie centralizmu*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Śliwerski B., *Pedagogika wobec oczekiwań społecznych czasu teraźniejszego*, <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2012/06/pedagogika-wobec-oczekiwan-spoecznych.html> [dostęp: 29.08.2014]
- Turner J.H. (2010), *Struktura teorii socjologicznej*, Warszawa: PWN.
- Wilski M. (2011), *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, [w:] S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wyd. PWN.
- Wyczęsany J. (2002), *Pedagogika upośledzonych umysłowo*, Kraków: Wyd. „Impuls”.
- Zamkowska A. (2009), *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*, Radom: Wyd. Politechniki Radomskiej.

**Magdalena Belza:** *Uczeń z niepełnosprawnością w tyglu oczekiwań szkoły. Kilka uwag na marginesie teorii wymiany*

**Title:** Student with a disability in the crucible of the expectations of the school. A few notes on aside of the exchange theory

**Key words:** expectations, the exchange theory, disabled pupil, school, education system.

**Abstract:** Expectations are understood as more or less justified beliefs about the future and relate external to us states of affairs (state expectations), ourselves (selfexpectations) or others (interpersonal expectations). In this article are presented state expectations and interpersonal expectations emerging from the process of education student with a disability.

---

This article is based on focus research conducted among teachers and interviews with the head teachers of schools where students with disabilities are taught. The purpose of the article is to show expectations according to exchange theory and finding common and divergent benefit exchange planes between the different actors of the educational process. It turned out that very few of them are the same for all actors. Most of them are assigned to a lesser or greater degree of individual operators. The most important conclusion is the fact that the state implementing educational policy (inclusive) very often dumps the responsibility for the implementation of this policy on local governments, who saw the "economic attractiveness" of student with a disability the chance to see a budget increase and no longer necessarily increase educational opportunities for their students with disabilities.