

Jolanta Gebreselassie

Rodzina ucznia szkoły specjalnej partnerem w procesie edukacji – oczekiwania i rzeczywistość

Niepełnosprawność nr 6, 101-113

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Jolanta Gebreselassie

Rodzina ucznia szkoły specjalnej partnerem w procesie edukacji – oczekiwania i rzeczywistość

W zmieniającej się rzeczywistości istotną rolę w kreowaniu przyszłości społeczeństw wyznacza się edukacji. Choć dylemat, czy edukacja odzwierciedla panujący układ społeczny, czy też na ten układ oddziałuje, jest wciąż aktualny. Z jednej strony współczesne rozwijające się społeczeństwo stawia przed szkołą nowe zadania, oczekuje wysokiej skuteczności ich realizacji, a dokonujące się zmiany w życiu społeczno – gospodarczym znajdują swoje odbicie w funkcjonowaniu placówek edukacyjnych. Z drugiej zaś, to edukacja jest warunkiem postępu, może też kreować nowe, lepsze społeczeństwo. W edukacji dostrzega się szansę na przezwycięzenie negatywnych zjawisk. Dostrzeżenie powyższych zależności ukazuje placówkę edukacyjną, jaką jest szkoła, w kontekście szerszego systemu społecznego (nie tylko jako diadę nauczyciel – uczeń). Dobra szkoła jest potrzebna społeczeństwu. Szkoła, by być dobrą, potrzebuje społecznego wsparcia. Pogląd ten, zgodny z koncepcją kręgów oddziaływania wychowawczego J. Pietera, podkreśla znaczenie środowisk: rodzinnego, lokalnego (miejscowego) oraz okolicznego w rozwoju osobniczym (Pilch 2003). Wszystkie środowiska, jeśli nie bezpośrednio, to jako bagaż doświadczeń i pamięci, wpływają na zachowanie i odbiór otoczenia. Największe znaczenie odgrywa rodzina, a kolejnym kręgiem wychowawczym przypisuje się rolę malejącą. Szkoła może realizować swoje cele jedynie wtedy, gdy nawiąże prawidłowe relacje z rodzinami uczniów i pozostałymi środowiskami lokalnymi.

Zagadnienia dotyczące nauczycieli i rodziców w kontekście ich uczestnictwa w procesie kształcenia dzieci są coraz chętniej podejmowanym przedmiotem badań naukowych. Dla określenia siły związków szkoły, rodziny, a także uczniów i społeczności lokalnej, używa się najczęściej pojęć: współdziałanie, współpraca i partnerstwo. Terminy te najczęściej są traktowane jako tożsame i są stosowane zamiennie (por. Łobocki 1985, Mendel 2000). Jednak analiza definicji wskazuje, że określają one istnienie rosnących powiązań pomiędzy podmiotami podczas reali-

zacji wspólnego celu, bądź zadania (Maszke 2002; Szymczak 1979). I tak, współdziałanie należy rozumieć jako pomoc, wzmacnianie czynności wykonywanych przez drugą osobę. Natomiast współpraca jest pracą wykonywaną wspólnie z kimś, pewnym specyficznym rodzajem związków, polegającym na uczestniczeniu wielu osób lub grup społecznych w tym samym procesie, celem wspólnego wykonania określonego zadania. Najwyższy stopień relacji, najbardziej wartościowy ze względu na tworzenie optymalnych warunków rozwojowych dla uczniów, zwiększający skuteczność edukacji, to partnerstwo. Pojęcie to w pedagogice jest stosunkowo nowe, jednak obecnie bardzo popularne. Partnerstwo w edukacji odnosi się do równej relacji, wzajemnego wpływu środowisk działających wokół dziecka – ucznia. Szkocki badacz, A. Macbeth, proponuje, by w praktyce pedagogicznej odróżnić partnerstwo administracyjne od partnerstwa edukacyjnego. Partnerstwo administracyjne dotyczy procedur formalnych podejmowanych w związku z realizacją przez dziecko obowiązku szkolnego. Partnerstwo edukacyjne jest relacją, swoistą mieszaniną autonomii i współzależności, łączącą w szczególności rodziców i nauczycieli uczących ich dzieci (za: Mendel 2001). By partnerstwo w edukacji mogło zaistnieć, muszą być spełnione określone warunki, m.in.: równości, dobrowolności, akceptacji, zaufania, szacunku i poczucia odpowiedzialności za edukację dziecka. Relacje powinny być korzystne dla każdej ze stron. O pełnym partnerstwie można mówić, gdy podczas kontaktów pomiędzy nauczycielem i rodzicem wystąpią cztery elementy: intelektualny (rozumienie sytuacji, celów i racji partnera), emocjonalny (życzliwość, zdolność do kompromisu), wolicjonalny (chęć współdziałania i lojalność) oraz behawioralny (zachowanie, kultura bycia, postępowanie) (Kowalewska 1990). Amerykańska badaczka zagadnienia, J.L. Epstein, wyróżniła część typów współdziałania szkoły, rodziny i społeczności lokalnej:

- rodzicielstwo – działania prowadzące do wzajemnego rozumienia ról (ucznia w rodzinie, syna, córki – w klasie),
- komunikacja – w dwóch układach: szkoła – dom, dom – szkoła, stroną inicjującą kontakty jest szkoła,
- wolontariat – wzbogacanie przez rodziców środowiska szkolnego swoją wiedzą i umiejętnościami,
- nauka domowa – wspomaganie dziecka w tym zakresie,
- współdecydowanie (współzarządzanie) – uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących ucznia i szkoły,
- współpraca ze społecznością lokalną – wzajemne powiązania rodziny ze szkołą i z innymi instytucjami środowiskowymi.

Teoria J.L. Epstein ukazuje, że partnerski charakter relacji rodzina – szkoła – społeczność lokalna osiąga się poprzez występowanie spójności w celach i formach działania (Mendel 2001, s. 84).

O ile, jak podkreśla się w literaturze przedmiotu, propagowane kontakty partnerskie są korzystne dla każdej ze stron, to w procesie kształcenia uczniów niepełnosprawnych wydają się nabierać szczególnego znaczenia. Jeżeli edukacja i rehabilitacja ma być skuteczna, musi uwzględniać sytuację ucznia i całej jego rodziny. Oddziaływanie na niepełnosprawne dziecko jest zawsze związane z oddziaływaniem na innych członków rodziny, przede wszystkim rodziców (por. Kołodziej 2009; Kościółek 2009; Myśliwiczek 2007). C. Cunningham (1992) wyróżnił trzy modele współpracy z rodzicami dziecka z niepełnosprawnością intelektualną:

- model eksperta – specjalista bazując na informacjach uzyskanych od rodziców dokonuje diagnozy, podejmuje decyzję o formie i zakresie usprawniania dziecka oraz przejmuje pełną kontrolę nad przebiegiem tego procesu;
- model transplantacyjny – specjalista uznaje kompetencje i doświadczenie rodziców, diagnozuje i podejmuje decyzje, które konsultuje z rodzicami, udziela im porad, dzieli się wiedzą i umiejętnościami;
- model konsumentki (partnerski) – rodzice przejmują część kontroli i odpowiedzialności za terapię swojego dziecka, specjalista diagnozuje, konsultuje, instruuje i wspiera rodziców.

Zdaniem D. Baczały (2007) objęcie dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną edukacją szkolną stwarza ich rodzicom szansę na samorealizację przez włączenie się w życie placówki, do której uczęszcza ich dziecko. Potencjalnie jest to grupa sprzymierzeńców.

Zmiany ustrojowe w Polsce i w ich konsekwencji wprowadzone zmiany w prawie oświatowym zwiększyły uprawnienia rodziców, a aktywizacja współpracy z rodzicami jest jednym z najważniejszych celów MEN (www.men.gov.pl/radyrodzicow). Rodzice nabyli prawo do współ- i samo decydowania. Ramowe statuty szkół publicznych, tworzone zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r., przewidują tworzenie rad szkoły i rad rodziców. W roku 2007, dzięki zmianom do Ustawy o Systemie Oświaty, zagwarantowano rodzicom autentyczny wpływ na edukację ich dzieci (art. 53, 54 UoSO). Na mocy tej ustawy w każdej szkole istnieje obowiązek powoływania rad rodziców. Poprzez pracę w jej organach rodzice mogą m.in.:

- opiniować szkolny zestaw programów nauczania i szkolny zestaw podręczników;
- opiniować program wychowawczy szkoły oraz program profilaktyki;
- opiniować możliwość działania na terenie szkoły stowarzyszeń i innych organizacji;
- występować do dyrektora i innych organów szkoły, organu prowadzącego szkołę oraz organu nadzorującego szkołę z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły.

By zaktywizować i zintegrować rodziców 14 marca 2011 roku przy Ministrze Edukacji Narodowej powołano Radę Rodziców. Jej celem jest stworzenie płaszczyzny dyskusji i wymiany poglądów w sprawach dotyczących szkoły.

Rodzicom niepełnosprawnych dzieci zapewniono prawo do decydowania o tym, czy ich dziecko mające określone trudności edukacyjne, zostanie przebadane przez specjalistów, czy prześlą nauczycielom informacje o zdrowiu i potencjale swojego dziecka, czy dostarczą orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, które pozwoli na dostosowanie treści kształcenia do jego możliwości. Im też pozostawiono ostateczny wybór odpowiedniej szkoły dla ich niepełnosprawnego dziecka: ogólnodostępnej, integracyjnej lub specjalnej. Wymaga to od rodziców podejmowania trudnych i odpowiedzialnych decyzji.

Założenia metodologiczne badań

Doceniając znaczenie współdziałania rodziców i nauczycieli w procesie edukacji uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, a także obserwowalne obecnie dążenie udoskonalenia tych relacji, aż do osiągnięcia partnerstwa między nimi, sprawiły, że podjęto próbę zbadania środowiska rodzinnego w kontekście jego możliwości i gotowości do tego typu aktywności.

Diagnoza środowiska rodzinnego jest rozbudowana i złożona. Może być dokonywana w kontekście zakresu, specyficznych treści, kategorii, jak i prawidłowych rozwiązań metodologicznych. Ocena funkcjonowania rodziny, jako źródła wpływów stymulujących bądź hamujących rozwój jej członków, wymaga uwzględnienia zjawisk wewnątrzrodzinnych – warunki socjalno-bytowe i interpersonalne, a także częściowo makrospołecznych – społeczne i kulturowe (Wysocka 2007).

W diagnozie środowiska rodzinnego zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Podstawową techniką badawczą były badania ankietowe, wsparte analizą dokumentów i wywiadem.

Badania przeprowadzono w roku szkolnym 2010/2011 w Gorzowie Wlkp. i stanowią one fragment większego projektu badawczego, dotyczącego uwarunkowań funkcjonowania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. Prezentowany materiał dotyczy 183 rodzin uczniów szkoły specjalnej: 54 – podstawowej, 55 – gimnazjum, 41 – przysposabiającej do pracy, 33 – zawodowej.

Wyniki badań własnych oraz dyskusja

Pojawienie się w rodzinie dziecka z zaburzeniami w rozwoju jest uznawane za sytuację trudną i ma wpływ na jej funkcjonowanie. W większości badanych rodzin niepełnosprawność intelektualna dziecka współwystępuje z innymi deficytami organicznymi oraz rozwojowymi (tab. 1).

Tab. 1. Dysfunkcje rozwojowe ucznia na tle niepełnosprawności intelektualnej

| Dysfunkcje | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|--------------------------|-------|-----------|--------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Neurologiczne | 53,70 | 38,18 | 46,34 | 24,24 | 42,08 |
| Psychiatryczne | 11,11 | 14,55 | 17,07 | 3,03 | 12,02 |
| Wada wzroku | 24,07 | 3,64 | 31,71 | 27,27 | 20,22 |
| Wada słuchu | 1,85 | 3,64 | – | 6,06 | 2,73 |
| Dysfunkcja narządu ruchu | 7,41 | 3,64 | 19,51 | 6,06 | 8,74 |
| Inne | – | 9,09 | 7,32 | 6,06 | 5,46 |
| Razem | 98,15 | 72,73 | 121,95 | 72,73 | 91,26 |

Uwaga: wyniki dla wiersza „razem” mogą być ≥ 100 , gdyż u ucznia może występować kilka dysfunkcji

Najliczniejszą grupę we wszystkich typach placówek stanowią uczniowie będący pod opieką poradni neurologicznej. W szkole podstawowej ponad połowa uczniów niepełnosprawnych intelektualnie jest obciążona dodatkowo zaburzeniami neurologicznymi. 20% ogółu badanych to osoby z wadą wzroku. Analiza uzyskanych danych wykazała, że u znacznej grupy uczniów występuje zespół dysfunkcji. Można więc przypuszczać, że złożona niepełnosprawność dzieci będzie tym samym powodowała złożone problemy funkcjonowania rodziny (Hulek 1984). To twierdzenie wydaje się znajdować potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach (tab. 2). Prawie połowa badanych rodzin to rodziny pełne naturalne (49%), 5% to rodziny zrekonstruowane. Uczniowie wychowywani w rodzinach niepełnych, to przeważnie dzieci z małżeństw rozwiedzionych (11%), pozostający pod opieką matki. Tylko w jednym przypadku opiekę nad dzieckiem sprawował ojciec. 8% rodzin jest niepełnych z powodu śmierci jednego z rodziców.

Strukturę rodziny uczniów określono również na podstawie liczby dzieci. Założono, że liczba dzieci wpływa na charakter kontaktów dziecka z rodzicami, a także możliwości zaangażowania się rodziców w działania szkoły. Badania J. Rembowskiego (1972) pokazały, że rodzice posiadający kilkoro dzieci mają z nimi gorsze kontakty, niż rodzice z jednym lub dwojgiem dzieci. Wydaje się, że w rodzinach wielodzietnych, gdy wszystkie dzieci są w wieku szkolnym i uczęszczają do różnych szkół, aktywne włączanie się w życie instytucjonalne dziecka jest utrudnione. Prawie połowa (45%) to rodziny małodzietne, w tym 15% wychowuje jedno dziecko (tab. 3).

Tab. 2. Struktura rodzin

| Struktura rodzin | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|--|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Rodzina pełna, naturalna | 57,41 | 40,00 | 48,78 | 51,52 | 49,18 |
| Rodzina pełna, zrekonstruowana | 1,85 | 9,09 | 7,32 | – | 4,92 |
| Związek oparty na konkubinacie | 12,96 | 12,73 | 7,32 | 6,06 | 10,38 |
| Rodzina z występującym czasowo brakiem rodzica | 3,70 | 3,64 | – | 6,06 | 3,28 |
| Rodzina niepełna (1 rodzic nie żyje) | 1,85 | 9,09 | 14,63 | 9,09 | 8,20 |
| Rodzina rozbita (rozwód) | 11,11 | 12,73 | 7,32 | 12,12 | 10,93 |
| Rodzina zastępcza spokrewniona | – | 5,45 | 4,88 | 12,12 | 4,92 |
| Rodzina zastępcza niespokrewniona | – | 3,64 | – | – | 1,09 |
| Rodzina adopcyjna | – | 1,82 | 9,76 | – | 2,73 |
| Dom dziecka | 5,56 | 1,82 | – | – | 2,19 |

Tab. 3. Liczba dzieci w rodzinie

| Liczba dzieci | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|---------------|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Jedno | 12,96 | 18,18 | 17,07 | 12,12 | 15,30 |
| Dwoje | 35,19 | 27,27 | 36,59 | 18,18 | 30,05 |
| Troje | 24,07 | 25,45 | 19,51 | 33,33 | 30,60 |
| Czworo | 5,56 | 16,36 | 17,07 | 12,12 | 12,57 |
| Pięcioro | 11,11 | 3,64 | 2,44 | 9,09 | 6,56 |
| Sześcioro | 5,56 | 1,82 | – | 3,03 | 2,73 |
| Siedmioro | – | 1,82 | 2,44 | 3,03 | 1,64 |
| Ośmioro | – | – | 2,44 | – | 0,55 |
| Dziewięcioro | – | 1,82 | 2,44 | – | 1,09 |
| Czternaścioro | 1,85 | – | – | 3,03 | 1,09 |

Pozycja społeczna była oceniana przez takie zmienne, jak wykształcenie i zawód. Poziom wykształcenia rodziców badanych uczniów jest zróżnicowany (tab. 4). Największą grupę stanowią ojcowie i matki legitymujący się wykształceniem zawodowym (37% ojców i 26% matek). Wykształcenie podstawowe ma prawie 10% ojców i 25% matek. W 10% badanych rodzin ojcowie mają wykształcenie średnie. Ukończone studia wyższe ma 6% mężczyzn i blisko 9% kobiet. Wielokrotnie potwierdzano w badaniach, że dzieci osiągające niższe rezultaty w nauce, częściej mają rodziców z wykształceniem podstawowym lub zawodowym. Można przypuszczać, że są one częściej narażone na deprywację poznawczą, gdyż brakuje odpowiedniej stymulacji ze strony rodziców. Dla tej grupy rodzin praca szkoły powinna uwzględniać konieczność modyfikowania działań rodziców oraz kompensować niedobory środowiska rodzinnego w tym zakresie. Z kolei, jak zauważa M. Zaorska (2002), rodzice wykształceni chętnie pogłębiają swoją wiedzę, by wspierać w rozwoju swoje dzieci. Zachowania te nauczyciel może i powinien wykorzystać do wyzwalania ich aktywności oraz angażowania ich w prace dla dobra dziecka.

Tab. 4. Wykształcenie rodziców

| Wykształcenie | SP | | Gimnazjum | | SPP | | ZSZ | | Łącznie | |
|---------------------|--------|-------|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka |
| | % | | | | | | | | | |
| Niepełne podstawowe | 1,85 | 5,56 | – | – | – | – | – | – | 0,55 | 1,64 |
| Podstawowe | 7,41 | 14,81 | 9,09 | 27,27 | 14,63 | 34,15 | 6,06 | 18,18 | 9,29 | 23,50 |
| Zawodowe | 44,44 | 27,78 | 25,45 | 18,18 | 36,59 | 21,95 | 45,45 | 42,42 | 37,16 | 26,23 |
| Średnie | 11,11 | 11,11 | 12,73 | 14,55 | 12,20 | 21,95 | 3,03 | 12,12 | 10,38 | 14,75 |
| Wyższe | 5,56 | 14,81 | 3,64 | 3,64 | 9,76 | 9,76 | 6,06 | 6,06 | 6,01 | 8,74 |
| Brak danych | 29,63 | 25,93 | 49,09 | 36,36 | 26,83 | 12,20 | 39,39 | 21,21 | 36,61 | 25,14 |

Rodzaj wykonywanej pracy jest najczęściej konsekwencją uzyskanego wykształcenia. Osoby z wykształceniem wyższym najczęściej podejmują prace o charakterze umysłowym, osoby z wykształceniem podstawowym i zawodowym – prace o charakterze fizycznym. Spostrzeżenie to znalazło odzwierciedlenie w prezentowanych wynikach badań. Analiza zatrudnienia badanych rodziców pokazuje, że największą grupę stanowią ojcowie podejmujący prace fizyczne (prawie 45%) oraz matki bezrobotne (prawie 33%). 1/3 kobiet pracuje fizycznie. Pracę umysłową wykonuje zbliżony procent ojców i matek (odpowiednio: prawie 5% i 8%). Świadczenia emerytalne lub rentowe pobiera 5% mężczyzn i blisko 13% kobiet (tab. 5).

Formowanie tożsamości zawodowej jest bardzo ważnym zadaniem, stojącym przed młodym człowiekiem i jego szkołą. Rodzice są osobami najbardziej znaczącymi: młodzi ludzie kształcą się i pracują w zawodach podobnych do zawodu swoich rodziców. Z punktu widzenia uzyskanych wyników jest to zjawisko niepokojące: dla dużej grupy rodziców praca zawodowa nie stanowi większej wartości.

Tab. 5. Zatrudnienie rodziców

| Zatrudnienie | SP | | Gimnazjum | | SPP | | ZSZ | | Łącznie | |
|---------------------------|--------|-------|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka |
| | % | | | | | | | | | |
| Pracownik fizyczny | 59,26 | 35,19 | 32,73 | 23,64 | 39,02 | 31,71 | 48,48 | 39,39 | 44,81 | 31,69 |
| Handel/ usługi/ rzemiosło | 3,70 | – | 25,45 | 16,36 | 14,63 | – | – | – | 10,93 | 4,92 |
| Pracownik umysłowy | 7,41 | 7,41 | 3,64 | 5,45 | 4,88 | 9,76 | 6,06 | 9,09 | 5,46 | 7,65 |
| Renta/emerytura | 7,41 | 5,56 | 5,45 | 10,91 | 7,32 | 19,51 | – | 18,18 | 5,46 | 12,57 |
| Bezrobotny/niepracujący | 3,70 | 42,59 | 3,64 | 29,09 | 7,32 | 31,71 | 12,12 | 24,24 | 6,01 | 32,79 |
| Brak danych | 18,52 | 9,26 | 29,09 | 14,55 | 26,83 | 7,32 | 33,33 | 9,09 | 26,23 | 10,38 |

Z perspektywy analizy zatrudnienia rodziców uczniów szkół specjalnych można było oczekiwać, że warunki materialne w badanych rodzinach ukształtują się na poziomie przeciętnym (53% rodzin). W przeprowadzonych badaniach standard życia 6% rodzin oceniono jako wysoki. Niepokoić powinien fakt, że w prawie 37% rodzin uczniów szkoły specjalnej może mieć problemy z wywiązywaniem się z funkcji ekonomicznej. Status materialny tych rodzin oceniono jako niski (tab. 6).

Tab. 6. Status materialny rodzin

| Status materialny | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|-------------------|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Wysoki | 3,70 | 9,09 | 4,88 | 6,06 | 6,01 |
| Przeciętny | 51,85 | 52,73 | 65,85 | 39,39 | 53,01 |
| Niski | 38,89 | 34,55 | 26,83 | 51,52 | 37,16 |

| | | | | | |
|-----------------|------|------|------|------|------|
| Brak odpowiedzi | 5,56 | 3,64 | 2,44 | 3,03 | 3,83 |
|-----------------|------|------|------|------|------|

Rodziny nie są w stanie zaspokoić podstawowych potrzeb swoich członków. Prawie połowa rodzin korzysta z pomocy służb społecznych i organizacji charytatywnych (ryc. 7). W szczególnie niekorzystnej sytuacji znajdują się rodziny uczniów szkoły podstawowej: 67% wymaga wsparcia materialnego.

Tab. 7. Rodziny funkcjonujące w zasięgu służb pomocy społecznej

| Instytucja | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|--|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| G CPR, PCPR | 31,48 | 29,09 | 19,51 | 36,36 | 28,96 |
| MOPS | 29,63 | 7,27 | 4,88 | 18,18 | 15,30 |
| Inne (asystent społeczny, instytucje charytatywne) | 5,56 | – | – | 3,03 | 2,19 |
| Razem: | 66,67 | 36,36 | 24,39 | 57,58 | 46,44 |

W wielu badaniach potwierdzono, że degradacja materialna zaburza funkcjonowanie rodzin. Załamuje realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej. W rodzinach osób bezrobotnych obserwuje się obniżenie aspiracji edukacyjnych dzieci. Brak możliwości zapewnienia potrzeb konsumpcyjnych powoduje u dzieci pojawienie się stygmatu niższości. Sprzyja kształtowaniu się osobowości uzależnionej od pomocy instytucji oraz utrwała u rodziców i ich dzieci postawy roszczeniowe wobec państwa i jego instytucji (w tym szkoły). Utrudnia nawiązanie prawidłowych relacji z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły.

Zagrożeniu materialnej egzystencji rodziny często towarzyszy destabilizacja życia rodzinnego. W omawianej grupie zaobserwowano dezorganizację życia z powodu: niewydolności rodziców, występujących chorób przewlekłych, występuje także: przemoc, alkoholizm i konfliktowość dorosłych członków rodziny (tab. 8). W 40% rodzin stwierdzono występowanie czynników patogennych o charakterze społecznym. Uczniowie doświadczają również traumatyzujących przeżyć wynikających z długotrwałych, ciężkich chorób osób najbliższych.

Pewna grupa rodzin uczniów z niepełnosprawnością intelektualną pozostaje w kręgu zainteresowania sądów. 8% rodziców ma ograniczoną władzę rodzicielską i jest otoczona nadzorem kuratora. 10% pozostaje w kręgu zainteresowania sądów rodzinnych. W badanych rodzinach problemy z prawem mają nie tylko dorośli. 15% uczniów szkoły zawodowej i 7% szkoły podstawowej ma orzeczony nadzór kuratora (tab. 9).

Tab. 8. Dezorganizacja życia w rodzinie ucznia

| Czynniki patologiczne | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|------------------------------------|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Konfliktowość | 5,56 | 20,00 | 9,76 | 15,15 | 12,57 |
| Alkoholizm i/lub inne uzależnienia | 3,70 | 12,73 | 2,44 | 12,12 | 7,65 |
| Przemoc w rodzinie | 7,41 | 10,91 | – | 9,09 | 7,10 |
| Choroba psychiczna rodziców | – | 5,45 | 4,88 | 3,03 | 3,28 |
| Choroby przewlekłe | 5,56 | 3,64 | 4,88 | 9,09 | 5,46 |
| Niewydolność | 7,41 | 7,27 | 9,76 | 18,18 | 9,84 |
| Razem | 29,63 | 60 | 31,71 | 66,67 | 45,9 |

Tab. 9. Sytuacja prawna w rodzinie

| | SP | Gimnazjum | SPP | ZSZ | Łącznie |
|---|-------|-----------|-------|-------|---------|
| | % | | | | |
| Sąd rodzinny i nieletnich | 12,96 | 12,73 | 4,88 | 9,09 | 10,38 |
| Ograniczona władza rodzicielska + kurator | 9,26 | 10,91 | 2,44 | 9,09 | 8,20 |
| Uczeń nieletni + kurator | 7,41 | 3,64 | 2,44 | 12,12 | 6,01 |
| Uczeń pełnoletni + kurator | – | 1,82 | – | 3,03 | 1,09 |
| Opiekunowie prawni są rodziną zastępczą | – | 3,64 | 4,88 | 15,15 | 4,92 |
| Razem | 29,63 | 32,73 | 14,63 | 48,48 | 30,6 |

Tab. 10. Poziom akceptacji niepełnosprawności intelektualnej ucznia w rodzinie

| Poziom akceptacji | SP | | Gimnazjum | | SPP | | ZSZ | | Łącznie | |
|-------------------|--------|-------|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka |
| | % | | | | | | | | | |
| Pełna | 44,44 | 61,11 | 74,55 | 81,82 | 58,54 | 87,80 | 60,61 | 81,82 | 59,56 | 77,05 |
| Częściowa | 7,41 | 3,70 | 3,64 | 1,82 | 9,76 | 7,32 | 9,09 | 6,06 | 7,10 | 4,37 |
| Brak akceptacji | 1,85 | – | 3,64 | 3,64 | 7,32 | 2,44 | 3,03 | – | 3,83 | 1,64 |
| Brak danych | 46,30 | 35,19 | 18,18 | 12,73 | 24,39 | 2,44 | 27,27 | 12,12 | 29,51 | 16,94 |

Oczekiwania rodziców wobec szkoły, gotowość do włączenia się w jej działania w dużym stopniu są uzależnione od poziomu akceptacji niepełnosprawności dziecka. Analiza danych zaprezentowanych w tab. 10 pokazuje, że matki częściej niż ojcowie przyjmują postawę pełnej akceptacji.

Kobiety również częściej niż mężczyźni akceptują szkołę specjalną, dostrzegając w tej palcówce szansę rozwojową dla swoich dzieci (tab. 11). W sytuacji pełnej akceptacji szkoły możliwe jest nawiązanie udanej współpracy rodziców z nauczycielami.

Tab. 11. Poziom akceptacji szkoły specjalnej

| Poziom akceptacji | SP | | Gimnazjum | | SPP | | ZSZ | | Łącznie | |
|-------------------|--------|-------|-----------|-------|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
| | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka | ojciec | matka |
| | % | | | | | | | | | |
| Pełna | 46,30 | 61,11 | 74,55 | 74,55 | 60,98 | 87,80 | 60,61 | 81,82 | 60,66 | 74,86 |
| Częściowa | 5,56 | 5,56 | 3,64 | 5,45 | 7,32 | 9,76 | 6,06 | 6,06 | 5,46 | 6,56 |
| Brak akceptacji | 1,85 | – | 3,64 | 5,45 | 4,88 | – | 6,06 | – | 3,83 | 1,64 |
| Brak danych | 46,30 | 33,33 | 18,18 | 14,55 | 26,83 | 2,44 | 27,27 | 12,12 | 30,05 | 16,94 |

Podsumowanie

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że podejmowane przez rodziców dzieci niepełnosprawnych decyzje, dotyczące formy kształcenia dzieci są uzależnione od statusu społecznego rodziny. W szkołach integracyjnych uczą się dzieci, których rodzice wykazują dużą troskę i zaangażowanie w ich rozwój, o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym. Natomiast do szkół specjalnych uczęszczają przeważnie dzieci z rodzin o niskim statusie ekonomiczno-kulturowym. „Społeczne zaniedbania skutkują często orzeczeniem o upośledzeniu umysłowym w stopniu lekkim, wykluczeniem z ogólnego toru kształcenia, pomniejszeniem edukacyjnych szans życiowych, niejednokrotnie powtarzaniem życiorysu swoich rodziców” (Sadowska 2005, s. 72).

Analiza porównawcza badań innych autorów, przeprowadzonych badań własnych potwierdza tę tezę. Niski status społeczny, ekonomiczny rodzin stwarza nie tylko niekorzystne warunki wychowania dzieci w rodzinach, ale też rzutuje na pracę szkoły. W świetle uzyskanych danych współpraca nauczycieli uczących w szkołach specjalnych z rodzicami ich uczniów, powinna uwzględniać specyfikę funkcjonowania rodzin. Często równoległe z terapią dziecka należy prowadzić terapię rodzin, kształtować pożądane postawy rodzicielskie. Uwzględnienie potrzeb rodziny uczniów, nie wymaga modyfikacji zadań szkoły. Wymu-

sza jednak dostosowanie działań nauczycieli do potrzeb uczniów w kontekście funkcjonowania ich rodzin. Należy też zdawać sobie sprawę, że może utrudniać, współcześnie promowaną, współpracę nauczycieli i rodziców. Według A. Brzezińskiej i J. Matejczuk (2010) zarówno szkoły, jak i rodziny muszą być gotowe do kontaktów ze sobą. Rodziny, które mają trudności z wywiązywaniem się nałożonych nań ról, zaniedbujące dzieci, „z przemocą” wobec dorosłych i dzieci, nie są gotowe do podjęcia współpracy ze szkołą i nawiązania relacji partnerskich z nauczycielami uczącymi ich dzieci. Relacje te, w przypadku uczniów niepełnosprawnych są jednak niezbędne, gdyż gwarantują wymianę informacji koniecznych do zaplanowania, prowadzenia edukacji oraz rehabilitacji podopiecznych. Relacje partnerskie oparte na harmonijnym występowaniu sześciu typów włączania rodziców w edukację, według J.L. Epstein, nie zawsze można łatwo nawiązać. Wymagają specjalnie w tym celu ukierunkowanych, przemyślanych działań. Należy o tym pamiętać, planując, ale też oceniając stosunki panujące pomiędzy nauczycielami i rodzicami w szkole specjalnej.

Bibliografia

- A. Hulek (1984), *Rodzina istotnym ogniwem rewalidacji*, [w:] *Rewalidacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w rodzinie*, red. A. Hulek, Warszawa
- D. Baczała (2007), *Obraz pedagoga specjalnego w percepcji rodziców dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, t. II, *Konteksty pedagogiki specjalnej*, red. T. Żółkowska, Szczecin
- A.I. Brzezińska, J. Matejczuk (2010), *Rodzice w szkole: petenci, klienci, czy uczestnicy szkolnej społeczności*, materiały konferencyjne
- C. Cunningham (1992), *Dzieci z zespołem Downa. Poradnik dla rodziców*, WSiP, Warszawa
- Kołodziej W. (2009), *Problematyka rodzinno-prawna jako aspekt pedagogiki specjalnej zagadnienie interdyscyplinarne*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej. dylematy Pedagogiki Specjalnej. Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, t. V, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin
- Kościółek M. (2009), *Oczekiwania rodziców wobec edukacji dzieci i młodzieży z głębszym upośledzeniem umysłowym*, [w:] *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej. dylematy Pedagogiki Specjalnej. Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, red. T. Żółkowska, L. Konopska, t. V, Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin
- Kowalewska H. (1990), *Zasada partnerstwa w teorii i praktyce Stanisława Kowalewskiego*, [w:] *Partnerstwo w szkole*, red. B.R. Kuc, S. Wlazło, Wrocław
- Mendel M. (red.) (2000), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły, gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń
- Mysłiwczyk I. (2007), *Rodzina dziecka z niepełnosprawnością partnerem w procesie rehabilitacji*, [w:] *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego. Dys-*

- kursy pedagogiki specjalnej 6*, red. Cz. Kosakowski, A. Krause. A. Żyta, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn
- Pilch T. (2003), *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Rembowski J. (1972), *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa
- Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń
- Wysocka E. (2007), *Człowiek a środowisko życia podstawy teoretyczno – metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Zaorska M. (2002), *Potrzeby edukacyjne i rehabilitacyjne dzieci z zaburzeniami złożonymi – okres wczesnego rozwoju dziecka*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób z odchyleniami od normy*, red. W. Dykcik. Cz. Kosakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Olsztyn–Poznań–Warszawa

**Family of a special school's student as a partner
in the process of education – expectations and reality
(Summary)**

The article is devoted to collaboration of school and family in supporting the educational process. The key terms defining the power of relation between school and family are following: co-operation, collaboration and partnership. These terms serve to grade a beneficial relation between school and family, i.e. from co-operation, through collaboration to partnership. Following other researchers' views the author presents forms, stages and models of such co-operation. The presented models are further put into confrontation with school reality in the context of education act.