

Katarzyna Parys

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

PRZECIWDZIAŁANIE PETRYFIKACJI
NIERÓWNOŚCI SPOŁECZNYCH
W PROCESIE EDUKACJI — W KIERUNKU ZWIĘKSZANIA
SZANS ROZWOJOWYCH UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ
INTELEKTUALNĄ
W STOPNIU LEKKIM

COUNTERACTING THE PETRIFICATION OF SOCIAL INEQUALITIES
IN THE EDUCATION PROCESS — TOWARDS INCREASING
THE DEVELOPMENT OPPORTUNITIES OF STUDENTS WITH MILD
INTELLECTUAL DISABILITIES

Abstract

The article pointed out the primal role of family in shaping the educational and practical fate of a child. Referring to scientific theories and the results of empirical descriptions, it was indicated how strong human lives are determined by the resources and experiences provided by the family environment. The article mainly reflects on the situation of children diagnosed with mild intellectual disability. A number of arguments was listed, confirming that in the overwhelming majority of cases it is a mixture of unfavourable family factors that lead to the 'striking root' in disability. The final part of the article includes postulates, which, if implemented, could promote equalising development opportunities and prevent the social marginalisation functioning in families of a low cultural and social status.

Key words: mild intellectual disability, social inheritance, education opportunities

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim, dziedziczenie społeczne, szanse edukacyjne

„To, że dobra dzielone są nierówno, należy do natury wolnego społeczeństwa.
[...] Bolesne jest natomiast wykluczenie społeczne. Zarówno dla tych, którzy
— będąc wykluczeni — czują się coraz bardziej bezradni i coraz mniej obywatelami,
jak i dla tych, którzy żyją z dala od świata wykluczonych,
gdyż ich spokój, pozycja i dostatek mogą być zagrożone przyrostem biedy i marazmu”.

Stanisław Kawula, 1999, s. 116

ZASOBY RODZINY PREDYKATOREM SZANS ROZWOJOWYCH DZIECKA

Rodzina pochodzenia jest postrzegana jako pierwotne źródło doświadczeń społecznych, generator powodzeń, sukcesów bądź też zaburzeń i nieprawidłowości, czynnik warunkujący jakość psychospołecznego funkcjonowania dziecka, wzmacniający lub ograniczający rozwój jego szans edukacyjnych oraz zawodowych (S. Kawula, 1999; Z. Kwieciński, 2002). Istnieje przypuszczenie, że zarówno nieświadome, jak i świadome procesy wychowawcze oraz socjalizacyjne, zachodzące w rodzinie przed pójściem dziecka do szkoły, są bardziej doniosłe dla jego intelektualnego rozwoju niż zdolności odziedziczone po przodkach (R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009).

Siła wpływu oddziaływań rodziny na bieg życia dziecka znajduje potwierdzenie w zjawisku określanym jako „pętla odtwarzania” (Z. Kwieciński 2007), transmisja międzypokoleniowa, czy też dziedziczenie społeczne (Z. Bartkowiec 1978) lub dziedziczenie kulturowe. Ostatni termin wchodzi w zakres siatki pojęciowej teorii reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu, która zwraca uwagę na kształtowanie się pierwotnego habitusu, „(najbardziej nieodwracalnego) ze wszystkich nieodwracalnych” (A. Kłoskowska 2006, s. 28) oraz powielanie przez dzieci statusu ekonomicznego lub kulturowego rodziców. Habitus, nazywany przez Bourdieu „społecznie ustanowioną naturą” (A. Kłoskowska 2006, s. 15), stanowi kompleks zinterioryzowanych tendencji, postaw, dyspozycji, schematów myślowych, przyjmujących postać nawyków.

Inną teorią, w której rozważa się przenoszenie i utrzymywanie międzypokoleniowych różnicowań społecznych jest socjolingwistyczna teoria kodu językowego Basila Bernsteina. Założenia tej teorii wskazują, iż szanse edukacyjne dziecka są zależne od jakości rodzinnego wyposażenia w umiejętności językowe. Dzieci z wyższych klas społecznych nabywają w środowisku domowym „rozwinięty kod językowy” (*elaborated code*), podczas gdy dzieci z klas niższych obcuja z „kodem ograniczonym” (*restricted code*), który utrudnia a czasem wręcz uniemożliwia skuteczne wywiązywanie się z zadań szkolnych oraz zajmowanie wyższej pozycji społecznej. W rodzinach posługujących się kodem ograniczonym, nadawane komunikaty mają najczęściej charakter oznajmujący a nie eksplikatywny, natomiast pytania kierowane przez dziecko z rzadka zyskują odpowiedź. Naturalną konsekwencją takiego stanu rzeczy jest zatem rezygnacja z formułowania pytań, spadek ciekawości poznawczej, a w rezultacie ubogie zasoby posiadanej wiedzy. Dziecko wzrastające w takich warunkach nie jest przygotowane do rozumienia rozwiniętego kodu językowego obowiązującego w szkole, który jawi się jako abstrakcyjny, obcy, niedostępny. Równocześnie doświadczenia wyniesione z domu rodzinnego nie zachęcają do stawiania pytań, pozwalających uzyskać konieczne informacje i wyjaśnienia (I. Chrzanowska, 2009). Założenia powyższej teorii współgrają z wynikami badań prowadzonych pod kierunkiem Zbigniewa Kwiecińskiego (1985). Uzyskane rezultaty badawcze potwierdzają, iż pomiędzy wynikami uczniów w testach słownikowych a poziomem wykształcenia ich rodziców występuje silny statystyczny związek.

Status rodzinny dziecka jest wyznacznikiem działań edukacyjnych podejmowanych w szkołach, działań które wyraźnie kontrastują z formułowanymi założeniami. Szkoła nie sprzyja bowiem wyrównywaniu szans edukacyjnych, a sama edukacja wbrew

założeniom nie pełni funkcji „społecznej windy”, przesuwającej się z dołu do góry „budyńku społecznego”, transportując różną liczbę pasażerów na kolejne piętra (Z. Melosik 2013, s. 22). Szkoła stanowi „bezwzględna maszynę sortującą” (Z. Melosik 2011, s. 66), typizuje uczniów z uwagi na posiadany kapitał rodzinny, legitymizuje, wzmacnia i utrwala nierówności społeczne, odtwarza, utwierdza i sankcjonuje podziały klasowe. Dowody potwierdzające ten stan rzeczy można odnaleźć w wynikach wieloletnich badań Zbigniewa Kwiecińskiego (2002, 2007). Uzyskane rezultaty badawcze wskazują, że wystawiając oceny za osiągnięcia szkolne, nauczyciele kierują się pochodzeniem społecznym ucznia. W sposobie oceniania uczniów wywodzących się z rodzin o wysokim statusie socjokulturowym widoczny jest efekt Galatei, polegający na zawyżaniu wyników, natomiast w ocenianiu uczniów wzrastających w rodzinach o niskim statusie daje znać o sobie efekt Golema wyrażający się zaniżaniem wyników. Jedynie w przypadku dzieci, których rodziny legitymują się średnim statusem socjokulturowym, daje się zauważyć adekwatność ocen w stosunku do posiadanych kompetencji szkolnych. Zrealizowane badania potwierdziły również, że status środowiska rodzinnego uczniów przekłada się na uzyskiwane na końcu szkoły podstawowej i na początku szkoły ponadpodstawowej wyniki testów wiedzy i umiejętności szkolnych. Dzieci wywodzące się ze środowisk o niskim poziomie kulturowo-ekonomicznym znajdują się bliżej bieguna najniższych wyników, natomiast dzieci z rodzin lepiej usytuowanych kulturowo i materialnie znajdują się bliżej bieguna wysokich wyników (Z. Kwieciński, 2007). Biografie uczniów doświadczających trudności szkolnych często charakteryzują się nagromadzeniem negatywnych czynników środowiskowych, nie sprzyjających prawidłowemu rozwojowi, marginalizujących te osoby, spychające je na obrzeża życia społeczno-kulturowego.

Zjawisko petryfikacji nierówności społecznych w procesie edukacji szkolnej nie dotyczy wyłącznie polskiej szkoły, jest ono dostrzegane również poza granicami naszego kraju. Badania prowadzone niezależnie przez różnych badaczy (Gale, Densmore, Dune, za: A. Sadownik, 2011) pozwalają twierdzić, że nauczyciele niechętnie pomagają dzieciom wywodzącym się z rodzin zajmujących niskie pozycje społeczne, rzadko wchodzi z nimi w przyjazne interakcje, nie okazują im wyrazów sympatii. Pytani wprost o swój stosunek do uczniów nie przyznają się jednak do lepszego traktowania jakiegokolwiek grupy, chociaż ich zachowania wyraźnie potwierdzają, że najczęściej i najchętniej współpracują z uczniami należącymi do klasy średniej, do której i oni przynależą (A. Sadownik, 2011, s. 320). Wyniki innych badań (za: R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009) wskazują, iż dzieci z rodzin społecznie zaniedbanych w porównaniu z dziećmi wywodzącymi się z klasy średniej, pomimo porównywalnych ilorazów inteligencji, uzyskują dużo mniejsze wsparcie edukacyjne dające szansę na awans społeczny i budowanie lepszej przyszłości. Powyższe przykłady upoważniają do stwierdzenia, że uczniowie pochodzący z niskich warstw społecznych w systemie edukacyjnym doświadczają defaworyzacji.

W kontekście przywołanych informacji nie sposób nie przyznać słuszności Zbigniewowi Kwiecińskiemu (1995), który zauważa, „że to szkoła (a ściślej mierzalne efekty uczenia się) jest funkcją procesów i uwarunkowań środowiska i społeczeństwa oraz ich zmian, a nie odwrotnie. Szkoła adaptuje się funkcjonalnie do swego bezpośredniego i społecznego szerszego otoczenia, do ich struktur oraz potrzeb” (Z. Kwieciński 1995,

s. 236). Pomimo wielu dyskusji nad strategiami wyrównywania szans edukacyjnych oraz prób wdrażania programów naprawczych na różnych szczeblach, nie udaje się doprowadzić do odwrócenia funkcji szkoły, spowodowania by nie segmentowała uczniów według ich pochodzenia, lecz znosiła różnice społeczne, budowała postawy i kompetencje emancypacyjne (Z. Kwieciński 1995, s. 16).

STRUKTURALNE I FUNKCJONALNE CECHY RODZIN WYCHOWUJĄCYCH DZIECKO Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ LEKKIEGO STOPNIA

Populacja rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne jest niejednorodna, zróżnicowana wewnętrznie pod wieloma względami, w tym również pod względem pozycji socjokulturowej. Uwzględniając ten czynnik, nie sposób nie dostrzec wyraźnej odmienności podgrupy rodzin dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim. Rodziny te różnią się wyraźnie pod względem warunków socjalno-bytowych od wszelkich innych rodzin, tj. rodzin wychowujących dzieci z inną niepełnosprawnością niż intelektualna, jak też sprawujących opiekę nad dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym i głębokim, a także rodzin, w których wzrastają dzieci o prawidłowym rozwoju (A. Maurer, za: Z. Kazanowski, 2003, s. 33). Liczne badania prowadzone na gruncie pedagogiki specjalnej (A. Ostrowska, A. Firkowska-Mankiewicz, 1978; M. Kościelska, 1984; F. Wojciechowski, 1990, H. Borzyszkowska, 1997; T. Żółkowska, 1994; J. Głodkowska, 1999; A. Kozubska 2000; Z. Kazanowski, 2003; Z. Gajdzica, 2007; I. Ramik-Mażewska, 2011) niezmiennie potwierdzają, że wszystkie wskaźniki statusu społecznego, warunków życia i poziomu kultury w populacji rodzin z dziećmi zdiagnozowanymi jako niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim są niesprzyjające i wykazują szereg nieprawidłowości. Zaburzona sytuacja socjalno-kulturowa omawianych rodzin jest dostrzegana od lat i wykazuje tendencję pogłębiającą się, na skutek coraz bardziej widocznego rozwarstwienia społeczeństwa pod względem kulturowym, edukacyjnym, materialnym i socjalnym (zob. A. Kozubska, 2000). Dysproporcja pomiędzy statusem kulturowo-ekonomicznym dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim i ich pełnosprawnych rówieśników wydaje się być obecnie bardziej odczuwalna z racji tego, iż wskutek działań integracyjnych dzieci te częściej dzielą przestrzeń edukacyjną, a tym samym mają możliwość porównywania swych sytuacji bytowych, dostrzegania dzielącego je dystansu.

Do reprezentatywnych cech rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim należy zaliczyć: niski poziom wykształcenia rodziców (dominuje podstawowe i zawodowe), brak aktywności zawodowej lub niski status zawodowy, ubóstwo materialne, trudne warunki mieszkaniowe, wysoki wskaźnik dzietności, częste zaburzenia struktury rodziny, przejawy patologii społecznej, niewielkie zainteresowanie sprawami dzieci, niewłaściwą atmosferę wychowawczą. Wszystkie badania tematu dostarczają dowodów, iż sytuacja życiowa, warunki ekonomiczno-bytowe i kulturowe osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim są znacznie gorsze od przeciętnych, środowisko rodzinne charakteryzuje zazwyczaj sytuacja deficytu natury uczuciowej

lub materialnej, niejednokrotnie warunki socjalne są tak zaburzone, iż wykazują wręcz właściwości kryminogenne (M. Kościelska, 1984, Z. Kazanowski, 2003). Można powiedzieć, że omawiane rodziny charakteryzują się niekorzystnym syndromem sytuacyjnym, który jest wynikiem splotu negatywnych cech statusu ekonomicznego, społecznego i kulturalnego rodziny (S. Kawula, 1999). Związki pomiędzy wykształceniem, wynagrodzeniem, jakością i zadowoleniem z życia są dość oczywiste. Niski poziom wykształcenia pozwala podejmować jedynie mało prestiżowe prace, dające niskie wynagrodzenie, które tym bardziej jest niewystarczające do zaspokojenia potrzeb rodziny, im bardziej jest nieprawidłowo rozdysponowane. W przypadku niekorzystnej sytuacji społeczno-ekonomicznej wielodzietność jest zjawiskiem utrudniającym zaspokojenie potrzeb rozwojowych, wzmacniającym nieprawidłowości występujące w życiu rodziny. Na związek między wielkością rodziny a możliwościami rozwoju intelektualnego dzieci wskazuje „teoria zupy” sformułowana przez Marjoribanksa (za: R. Kohnstamm, 1989). Zwraca ona uwagę, że im więcej dzieci w rodzinie, tym są rzadziej stymulowane przez rodziców, obdarzane mniejszymi porcjami uwagi, rzadziej doświadczają interakcji z dorosłymi pobudzającymi rozwój intelektualny. Poziom „rozcieńczenia (intelektualnego) zupy” jest zatem warunkowany wielkością rodziny, chociaż nie jest to jedyny wymiar, bowiem rozcieńczenie wywołane liczbą dzieci w rodzinie może być łagodzone korzystną sytuacją kulturową i społeczno-ekonomiczną. W środowiskach o wysokich walorach „zupa” jest na tyle tłusta, że nawet rozcieńczona wykazuje nadal właściwe zasoby stymulacyjne.

Specyfika funkcjonowania rodzin pochodzenia powoduje, że szereg dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest zmuszonych przedwcześnie podejmować dorosłe role, pomimo braku odpowiedniego doń przygotowania. Rodziny charakteryzujące się niskim statusem socjokulturowym nie stwarzają bowiem dzieciom przestrzeni dla bezpiecznego eksperymentowania w rolach społecznych, nie zachęcają do poszukiwania i próbowania własnych sił i możliwości, nie ułatwiają odnajdywania poczucia własnej tożsamości, nie stwarzają należytą strefy bezpieczeństwa, którą — sięgając do myśli eriksonowskiej — można nazwać moratorium psychospołecznym. Pod pojęciem tym Erik Erikson (za: H. Żuraw, 2013, s. 47) rozumie „okres oczekiwania przyznany temu, kto nie jest gotów stawić czoła obowiązkom, bądź narzucony komuś, kto potrzebuje czasu na podjęcie obowiązków dorosłego życia”.

ŚRODOWISKOWE UWARUNKOWANIA NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI INTELEKTUALNEJ LEKKIEGO STOPNIA

Z uwagi na uwarunkowania etiologiczne, w populacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim można wyróżnić trzy subpopulacje. Pierwsza wykazuje strukturalne lub funkcjonalne zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym, natomiast w przypadku drugiej widoczne są oddziaływania patogennych czynników środowiska rodzinnego. Trzecią grupę charakteryzują obydwa czynniki (zmiany OUN i niekorzystne oddziaływania środowiskowe) występujące łącznie. Dostrzegając wewnętrzne zróżnicowanie omawianej populacji E. Lewis (za: J. Głodkowska, 1999) już w latach 30. XX wieku

wyróżnił patologiczny i kulturowy typ upośledzenia. Ten pierwszy łączy się z zaburzeniami organicznymi, natomiast drugi nie ma jasno ustalonej etiologii i akcentuje społeczne przyczyny powstawania niepełnosprawności.

Ustalając liczebność subpopulacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, przy uwzględnieniu czynnika etiologicznego, daje się zauważyć duże dysproporcje dotyczące wielkości wyłanianych grup. Zaledwie około 20% omawianej populacji wykazuje objawy organicznego uszkodzenia ośrodkowego układu nerwowego. Zdecydowana większość osób z rozpoznaną niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim wzrasta w bardzo złych warunkach socjokulturowych, doświadczając wyraźnych zaniedbań środowiskowych (A. Ostrowska, A. Firkowska-Mankiewicz, 1978, M. Kościelska, 1984, F. Wojciechowski, 1990). Należy wyraźnie zwrócić uwagę, że w przypadku głębszych niepełnosprawności intelektualnych zjawisko niekorzystnych oddziaływań środowiskowych nie jest tak powszechne, a czynniki natury organicznej są zdecydowanie częściej rozpoznawalne. Stąd badacze reprezentujący nurt środowiskowy podkreślają socjogeny charakter lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, wskazując że niekorzystne czynniki socjalno-kulturowe rodziny mogą wyzwać lub potęgować nieprawidłowości biologiczne bądź też samoistnie doprowadzić do powstania niepełnosprawności. Z badań Sarasonów (za: W. Otrębski, 2001, s. 24) wynika, że w przypadku około 75% populacji osób z diagnozą lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, zaniedbania środowiskowe są bezpośrednią przyczyną zaburzenia. Rozważając przywołane informacje w kontekście teorii społecznej Pierre'a Bourdieu należy stwierdzić, że niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim jest zazwyczaj efektem niesprzyjającej przestrzeni rodzinnej, w której funkcjonuje jednostka uznana za niepełnosprawną. Przestrzeń ta charakteryzuje się zarówno niskim poziomem kapitału kulturowego, jak też niskim poziomem kapitału ekonomicznego.

Pomimo że związki pomiędzy ubóstwem, niskim poziomem kulturowym, niepełnosprawnością, uczestnictwem w kształceniu specjalnym i ponawianiem cyklu niedostatku rodzinnego są bardzo wyraźne (zob. D.D. Smith, 2009, s. 264), to jednak nie pozwalają twierdzić o determinizmie wspomnianych czynników. Nie wszystkie dzieci, u których stwierdzono niepełnosprawność intelektualną w stopniu lekkim wywodzą się bowiem z rodzin dysponujących niskim poziomem kapitału kulturowego i ekonomicznego, jak też zdarzają się przypadki wyrwania z kręgu ubóstwa kulturowego i materialnego, awansu społecznego osób, które nie zostały należycie wyposażone w rodzinie pochodzenia.

Ważną dla prowadzonych rozważań jest koncepcja sformułowana przez Małgorzatę Kościelską (1995), mówiąca o tym, że niepełnosprawność intelektualna¹ jest stanem, do którego jednostka dochodzi i w który może wrosnąć wskutek nieprawidłowego procesu rozwojowego. Autorka zauważa, że do powstania tej niepełnosprawności prowadzą wprawdzie różne drogi, lecz wspólną cechą wszelkich procesów i czynników patologiczujących rozwój człowieka jest zablokowanie naturalnej aktywności poznawczej i uniemożliwienie właściwego wykorzystania posiadanych doświadczeń. Podobne stanowisko

¹ Kościelska używała terminu „upośledzenie umysłowe”. Przeobrażenia i zawilości terminologiczne z zakresu pedagogiki specjalnej zostały szczegółowo wyjaśnione w pracy Sławomira Olszewskiego i Katarzyny Parys (2016) *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im nadawanym w pedagogice specjalnej*.

prezentuje Gehard Klein (za: R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009) stwierdzając, że większość uczniów wykazujących zaburzenia uczenia się, wymagających wsparcia w realizacji zadań szkolnych, korzystających ze specjalnych oddziaływań edukacyjnych wywodzi się ze środowisk, które zaburzyły lub zahamowały rozwój dziecka we wczesnych latach jego życia.

Kolejnym argumentem zaświadcującym o istocie czynników środowiskowych w konstelacji przyczyn prowadzących do niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim jest nadreprezentacja dzieci z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym w populacji osób, u których tę niepełnosprawność zdiagnozowano (zob. J.P. Moulin, 1996, s. 26). Oznacza to, że wraz z niekorzystną sytuacją bytową i kulturową rodziny, wzrasta ryzyko pojawiania się u dzieci niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim. Prawidłowość tego rodzaju znajduje potwierdzenie w wynikach uzyskanych w ramach badań PISA, które wskazują, że prawdopodobieństwo uczęszczania do szkoły specjalnej jest szczególnie wysokie w wypadku dzieci z rodzin robotników niewykwalifikowanych (R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009).

Dowody potwierdzające znaczenie czynników zewnętrznych dla funkcjonowania intelektualnego dziecka nie ograniczają się wyłącznie do naświetlania negatywnego stanu rzeczy. Poza badaniami informującymi o zaniedbaniach, zahamowaniu i regresie rozwojowym, dochodzeniu do niepełnosprawności, są również takie które ujawniają możliwość wzrostu ilorazu inteligencji pod wpływem korzystnych czynników środowiskowych (zob. A. Ostrowska, A. Firkowska-Mankiewicz, 1978; J. Głodkowska, 1999). Badania tego rodzaju, w grupie 65 dzieci adoptowanych między czwartym a szóstym rokiem życia, przeprowadzili Michel Duyme, Annick-Camille Dumret i Stanisław Tomkiewicz (za: R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009). Wykazali oni, że u dzieci wychowywanych w skrajnie problematycznych środowiskach, egzystujących na marginesie społecznym, obarczonych we wczesnym dzieciństwie traumatycznym doświadczeniem deprywacji, po czterech latach funkcjonowania w rodzinach adopcyjnych, zapewniających im korzystne warunki rozwojowe znacząco wzrosły wartości mierzone za pomocą testów inteligencji. Im wyższy był społeczno-ekonomiczny status rodziny adopcyjnej, tym wyższe były również wartości IQ mierzone w trakcie drugiego badania.

Przywołane doświadczenia badawcze pozwalają twierdzić, że dobór właściwych warunków życia, wzmacniających rozwój, wyzwalających potencjał rozwojowy, może spowodować korzystne zmiany w poziomie funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie. Środowisko odpowiednio stymulujące zasoby dziecka z lekką niepełnosprawnością intelektualną umożliwi mu funkcjonowanie w granicach normy rozwojowej (R. Kościelska, 1984; J. Głodkowska, 1999). Powyższa uwaga prowokuje do podjęcia dalszych refleksji dotyczących poszukiwania rozwiązań, które mogłyby sprzyjać zwiększaniu szans rozwojowych dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

POSZUKIWANIE ROZWIĄZAŃ OPTYMALNYCH, POZWALAJĄCYCH ZWIĘKSZAĆ SZANSE ROZWOJOWE DZIECI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W STOPNIU LEKKIM

Postrzegając rodzinę jako zasadniczy stymulator lub inhibitor decydujący o jakości funkcjonowania dziecka, pamiętając równocześnie o partycypacyjnej roli placówki edukacyjnej w procesie jego rozwoju, nie sposób przemilczeć pytania dotyczącego współudziału szkoły w generowaniu niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Przedstawione dotychczas informacje wręcz zmuszają do tego, by rozważyć ewentualność tego rodzaju. Prześledźmy bieg ewentualnych wydarzeń, które dobrze zostały udokumentowane w dotychczasowych badaniach. Otóż przez pierwsze lata życia jakość rozwoju dziecka jest szczególnie silnie warunkowana wpływami rodziny. Jest ona naturalnym środowiskiem rozwoju dziecka. Przyjmijmy, że mamy do czynienia z rodziną o niskim poziomie socjokulturowym, nie wzmacniającą potencjału, dopuszczającą się licznych zaniedbań, patologizującą rozwój. W miarę upływu czasu środowisko oddziaływań wzbogaca się o profesjonalistów, którzy powinni podjąć celowe, zamierzone działanie zmierzające do optymalizacji rozwoju. Na ten moment trzeba będzie jednak dość długo czekać, bowiem w wielu przypadkach rodzice nie korzystają z usług instytucji oświatowo-edukacyjnych do czasu, gdy nie są do tego przymuszeni. Zatem pierwszy kontakt dziecka z placówką oświatową może nastąpić z chwilą podjęcia obowiązkowej edukacji w klasie zerowej. W takiej sytuacji do grupy trafia dziecko, które z racji zaniedbań środowiskowych wykazuje liczne braki i niedoskonałości w funkcjonowaniu psychospołecznym. Doświadczając nowych sytuacji, zmierza się z nieznanymi mu dotychczas zadaniami, które są dobrze rozpoznawane przez rówieśników funkcjonujących w tym samym zespole. Nie jest to dziecko posiadające orzeczenie o niepełnosprawności intelektualnej, bowiem na tym etapie rozwojowym unika się orzekania o lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, a ponadto, aby proces diagnostyczny mógł być podjęty, z inicjatywą muszą wystąpić rodzice, którzy nie podejmują kroków w tym kierunku, bowiem nie wykazują zainteresowania rozwojem swego dziecka. Pamiętając o wcześniej przytoczonych wynikach badań, wskazujących na zjawisko petryfikacji edukacyjnej, trzeba się również liczyć z tym, że dziecko, którego losy śledzimy nie uzyskuje należnego wsparcia ze strony pedagogów. Zatem, zamiast pod czujnym okiem specjalistów wyrównywać braki, nabywać nowe umiejętności, doskonalić posiadany potencjał rozwojowy, umacniać pierwotny habitus, coraz wyraźniej odbiegając poziomem umiejętności od kolegów i koleżanek. Rówieśnicy, którzy już na wejściu dysponowali większymi zasobami, nadal są systematycznie wspomagani, zarówno przez rodziców, jak i pedagogów bardziej przychylnie doń ustosunkowanych, oferujących im bogatsze wsparcie. Niczym w biblijnej przypowieści o talentach, tym którzy mają dużo dodaje się, natomiast ci, którzy mają niewiele pozbawiani są i tego. W ten sposób przepaść pomiędzy zakładanym poziomem wymagań edukacyjnych a faktycznym poziomem sprawności i umiejętności dziecka nie tylko ulega utrwaleniu, ale często pogłębia się. W pewnym momencie, wskutek rosnących niepowodzeń edukacyjnych dziecka i nalegań ze strony szkoły, rodzice wnoszą do poradni psychologiczno-pedagogicznej o podjęcie działań diagnostycznych. Zespół orzekający wystawia odpowiedni

dokument, i tak „rodzi się uczeń z niepełnosprawnością intelektualną”. Jaką rolę w jego życiu odegra otrzymane orzeczenie? Czy będzie to diagnoza dla rozwoju, czy też rozpoznanie selekcyjne, nadal hamujące rozwój, spychające coraz bardziej na boczny tor, wykluczające z głównego nurtu życia społecznego? Ukazana sytuacja wskazuje, jak wiele zależy tutaj od zaangażowania i życzliwości osób towarzyszących dziecku na kolejnych etapach drogi życiowej. Niektóre z nich pełnią rolę „profesjonalnych operatorów trajektorii życia” (E. Zakrzewska-Manterys, 1995, s. 56) ucznia z niepełnosprawnością i z racji wykonywanej profesji powinny podejmować racjonalne działania, które mogłyby przeciwdziałać ciąg niekorzystnych zdarzeń, zoptymalizować przebieg drogi edukacyjnej dziecka.

O ile zjawisko nierówności wpisuje się w naturę społeczeństwa demokratycznego, to zjawisko wykluczania społecznego, naznaczania, marginalizacji, przekreślenia szans rozwojowych, z jakim mamy do czynienia w przypadku większości dzieci z niepełnosprawnością intelektualną lekkiego stopnia, budzi sprzeciw. Wykluczenie społeczne jest bolesne „zarówno dla tych, którzy — będąc wykluczeni — czują się coraz bardziej bezradni i coraz mniej obywatelami, jak i dla tych, którzy żyją z dala od świata wykluczonych, gdyż ich spokój, pozycja i dostatek mogą być zagrożone przyrostem biedy i marazmu” (S. Kawula, 1999, s. 116). Względy humanitarne, jak również ekonomiczne nie pozwalają przejść obojętnie obok opisanego stanu rzeczy, zmuszają do poszukiwania rozwiązań, które zwiększałyby szanse dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim na osiąganie sukcesów życiowych, sprzyjałyby budowaniu i wzmacnianiu ich dobrostanu, pomimo braku odpowiednich wzorów i korzystnych oddziaływań w rodzinie pochodzenia. Niektóre spośród rozwiązań tego rodzaju odwołują się do działań systemowych, zmuszają do angażowania szerszych społeczności i choćby z tego względu są trudniejsze do wdrożenia, często przez lata pozostają w sferze postulatywnej. Inne odwołują się do świadomości niewielkich grup i pojedynczych osób, które mają bezpośredni kontakt z dziećmi zagubionymi w otaczającej rzeczywistości, doświadczającymi deprivacji potrzeb. Istotnym jest, że realizacja działań pozwalających zwiększać szanse rozwojowe dzieci znajdujących się w niekorzystnej sytuacji psychospołecznej wskutek braku wsparcia w najbliższym środowisku rodzinnym niekoniecznie wymaga uruchomienia nakładów finansowych. Siłą sprawczą, pozwalającą podjąć celowe działania jest życzliwość wobec drugiego człowieka, dobra wola, gotowość poświęcenia czasu i uwagi innym, zdolność do bezinteresownego działania.

Wychodząc z założenia, że warunki życia, wychowania i nauczania implikują przebieg rozwoju dziecka, należy przyjąć, że poprawa tych warunków pozwoliłaby wielu dzieciom, tworzącym populację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, wyjść poza krąg naznaczenia, wykluczenia, upośledzenia, wpłynęłaby na poprawę przebiegu ich rozwoju (M. Kościelska 1984, s. 111). Znaczna liczba uczniów napotykających na trudności szkolne mogłaby ich uniknąć i osiągać lepsze rezultaty w nauce, gdyby rodzice lepiej wywiązywali się ze swych zadań, wykazywali większe zainteresowanie obowiązkami szkolnymi dziecka, wzmacniali jego aktywność, wspomagali w realizacji zadań szkolnych. Uwzględniając zjawisko wrastania w niepełnosprawność intelektualną wskutek zaniedbań i nieprawidłowych oddziaływań środowiska rodzinnego, należałoby rodziny prezentujące niskim poziom społeczno-kulturowy objąć szczególną

opieką i wsparciem już we wczesnych stadiach rozwojowych dziecka. Działania tego rodzaju miałyby charakter profilaktyczny, zapobiegałyby powstawaniu ciągu sprzężeń zwrotnych i mogłyby sprzyjać przerwaniu błędnego koła patologii. Niezwykle ważne jest tutaj racjonalne wsparcie informacyjne, przepełnione życzliwością i świadomością pojawiających się trudności. Źródłem zaniedbań i braku racjonalnych działań rodzicielskich niekoniecznie musi być brak gotowości i niechęć do podejmowania koniecznych zadań. Czynnikiem często prowadzącym do zaniedbań oraz irracjonalnych zachowań opiekunów jest brak odpowiedniej wiedzy i doświadczeń, pozwalających wypełniać zadania rodzicielskie w taki sposób, by budować i rozwijać potencjał dziecka, z którego będzie mogło ono czerpać w kolejnych latach życia. Rozwiązaniem, które w założeniu ma sprzyjać poprawie jakości funkcjonowania rodzin nie potrafiących sprostać wyzwaniom otaczającej rzeczywistości i z różnych powodów nie radzących sobie z zadaniami codziennego życia, jest powołanie do życia zawodu asystenta rodzinnego. Respektując celowość usług tego rodzaju, nie sposób nie dostrzec, że zawodowa asystentura może być postrzegana jako swoista ingerencja państwa w życie rodziny, która jednak z uwagi na „wyższe dobro” zyskuje społeczną aprobatę (A. Żukiewicz, 2011, s. 10). W związku z przywołaną wątpliwością, podjęcie decyzji o asystenturze rodziny musi być przemyślane, poprzedzone refleksją nad celowością i koniecznością tej ingerencji, słusznością jej granic oraz form.

Środowiskiem, które obok rodziny silnie warunkuje rozwój dziecka jest szkoła, która z założenia powinna podejmować zamierzone przedsięwzięcia, sprzyjające optymalizacji rozwoju uczniów, służące wyrównywaniu szans rozwojowych dzieci wywodzących się z różnych grup społecznych. Punktem wyjścia, pozwalającym podejmować racjonalne działania, należy uczynić oczywistą prawdę, że rozwój dziecka można zarówno utrudnić, zaburzyć, skomplikować, czy też zahamować, jak też wspomóc, pobudzić, wzmocnić, ożywić. Prawda ta powinna towarzyszyć codziennej praktyce pedagogicznej. Wpływ oddziaływań stymulujących na rozwój jednostki będzie zależał zarówno od charakteru, intensywności i regularności stosowanych rozwiązań, jak i od stanu istniejących zaburzeń. Im większe nieprawidłowości, tym większa zależność od oddziaływań naprawczych i wzmacniających. Silny, nieuszkodzony organizm przetrwa i będzie wykazywał rozwój, nawet jeśli środowiskowe działania stymulacyjne będą znikome, natomiast organizm słaby, silnie zaburzony, przy braku odpowiednich oddziaływań nie poradzi sobie, będzie ulegał ciągłemu regresowi (S. Olszewski 2005, s. 22–23).

Jednym z warunków umożliwiających skuteczne wdrażanie rozwiązań pomocowych kierowanych wobec dziecka jest wiedza na temat środowiska jego rozwoju. Stąd działania diagnostyczne podejmowane w tym zakresie oraz próby nawiązania współpracy z opiekunami dziecka wchodzi w zakres koniecznych obowiązków pedagoga. Szczególnie należy zadbać o włączanie w przestrzeń szkoły rodzin, charakteryzujących się niskim kapitałem kulturowym i ekonomicznym, gdyż wykazują one najmniejsze zaangażowanie w proces edukacji swych dzieci (A. Sadownik, 2011, s. 331). Rodzice ci często stosują zachowania unikowe, ponieważ język, wartości, wymagania do jakich odwołuje się szkoła nie są dla nich w pełni zrozumiałe, w związku z czym — podobnie jak ich dzieci — w przestrzeni szkolnej czują się wyobcowani.

Wyrazem funkcjonalności działań szkoły jest dostrzeganie i respektowanie potencjału ucznia. Zarówno kierowanie wymagań przekraczających jego możliwości, budzących niechęć do podejmowania trudu, jak też zaniżanie oczekiwań, zwalnianie z wysiłku, studzenie ambicji i aspiracji, nadmierna koncentracja na utrudnieniach i niemożnościach, nie sprzyjają optymalizacji rozwoju, nie pozwalają wzmacniać posiadanych zasobów i przeciwdziałać trudnościom, prowadzą wręcz do zaprzepaszczenia szans rozwojowych. Rozwój ucznia winien być traktowany nie tylko jako warunek, ale również jako skutek i cel edukacji szkolnej (R. Werning, B. Lütje-Klose, 2009, s. 49). Wskaźnikiem skuteczności oddziaływań szkoły są pozytywne zmiany w funkcjonowaniu, wyrażające się w edukacyjnej wartości dodanej, stanowiącej różnicę pomiędzy wiadomościami i umiejętnościami ucznia „na wejściu” i „na wyjściu”. To właśnie progres rozwojowy poszczególnych uczniów, nie wyłączając tych którzy z różnych powodów doświadczają trudności w realizacji wymagań programowych, wskazuje na dopasowanie oferty placówki oświatowej do adresatów jej oddziaływań. O niefunkcjonalności szkoły świadczy fakt, iż pomimo wytężonego wysiłku wielu uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nie doświadczają pozytywnych rezultatów, natomiast porażki edukacyjne w systematyczny i trwały sposób wpisują się w ich życiorysy szkolne.

Z racji zaburzeń i nieprawidłowości w funkcjonowaniu psychospołecznym, uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim realizując zadania szkolne napotyka na problemy, lecz on sam nie powinien być traktowany w kategoriach problemu. Zatem racjonalne, życzliwe, a przez to skuteczne działania wspomagające będą realizowane przez nauczycieli kierujących się podejściem typu: „mój uczeń ma problem, chcę mu pomóc”. Taki sposób myślenia mobilizuje do poszukiwania rozwiązań uwzględniających indywidualne potrzeby i możliwości dziecka, pozwalających zapewnić mu samodzielność działania. Zupełnie odmienne zachowania będą ujawniali pedagodzy, którzy proces nauczycielskich działań wspierających oprą na przekonaniu: „ja mam problem z uczniem, muszę go rozwiązać” (zob. A.I. Brzezińska, M. Ohme, A. Resler-Maj, R. Kaczan, M. Wiliński, 2009, s. 16–17). Przy takim podejściu całkowicie pomijany jest dobrostan ucznia, który wskutek niepełnosprawności doświadczają utrudnień. Niepełnosprawność jest tutaj postrzegana jako czynnik komplikujący życie otoczenia, zmuszający do poszukiwania rozwiązań, które pozwolą wyeliminować, a przynajmniej zminimalizować zakłócenia, przywrócić wcześniejszy ład, umożliwiający powszechne stosowanie standardowych rozwiązań, bez konieczności wprowadzania działań opartych na indywidualizacji. W postępowaniu tego rodzaju faktyczne potrzeby i możliwości rozwojowe ucznia niepełnosprawnego są marginalizowane i spychane na plan dalszy lub całkowicie pomijane.

Pedagog dążący do optymalizacji rozwoju ucznia z niepełnosprawnością postrzega wszelkie objawy deprivacji i patologii, symptomy trudności i niemożności jako wyzwania, zmuszające do poszukiwania i wdrażania jak najbardziej zasadnych działań organizacyjnych, czy też metodycznych. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, istotną przyczyną stanowiącą o trudnościach w wypełnianiu zadań edukacyjnych są zaburzenia procesów orientacyjno-poznawczych. Trzeba jednak pamiętać, że istnieje możliwość doskonalenia i stymulowania tych procesów, korygowania pojawiających

się nieprawidłowości. Koniecznym warunkiem jest stwarzanie odpowiednich sytuacji, zachęcających, mobilizujących, czy wręcz przymuszających do wysiłku, który skutkuje ożywieniem, pobudzeniem, wzmocnieniem procesów poznawczych, poprawą jakości ich funkcjonowania. Przykładowo, myślenia można nauczyć tylko wówczas, gdy wyzwała się sytuacje zmuszające do myślenia, rozwojowi wyobraźni sprzyja bogactwo doświadczeń i zgromadzonych w pamięci zjawisk zmysłowych, natomiast czynnikiem ułatwiającym zapamiętywanie jest odwoływanie się do doświadczeń, emocji i zainteresowań ucznia. Zasadność podejmowanych działań pedagogicznych znajduje potwierdzenie w sposobie funkcjonowania ucznia, który pracuje z wysiłkiem, a równocześnie z realną szansą na sukces, doskonaląc tym samym posiadane predyspozycje oraz nabywając kolejne umiejętności.

BIBLIOGRAFIA

- Bartkiewicz Zdzisław (1978), *Badania porównawcze nad wykołajaniem i zachowaniem przestępczym młodzieży upośledzonej umysłowo i normalnej*, [w:] *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*, pod red. naukową Ignacego Walda, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 146–155.
- Borzyszkowska Halina (1997), *Izolacja społeczna rodzin mających dziecko upośledzone umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Brzezińska Anna Izabela, Ohme Małgorzata, Resler-Maj Anna, Kaczan Radosława, Wiliński Mateusz (2009), *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Chrzanowska Iwona (2009), *Zaniedbane obszary edukacji — pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Gajdzica Zenon (2007), *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Giryński Andrzej (1985), *Środowisko rodzinne a formy niedostosowania społecznego osób niepełnosprawnych umysłowo*, „Szkoła Specjalna”, nr 4 i 5, s. 254–260.
- Głódowska Joanna (1999), *Poznanie ucznia szkoły specjalnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kawula Stanisław (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.
- Kazanowski Zdzisław (2003), *Środowisko rodzinne młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kłóskowska Antonina (2006), *Teoria socjologiczna Pierre'a Bourdieu. Wstęp do wydania polskiego*, [w:] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Reprodukcja*, przełożyła Elżbieta Neyman, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 11–52.
- Kohnstamm Rita (1989), *Praktyczna psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Kościelska Małgorzata (1984), *Upośledzenie umysłowe a rozwój społeczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Kościelska Małgorzata (1995), *Oblicza upośledzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kozubka Alicja (2000), *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.

- Kwieciński Zbigniew (1995), *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew (2002), *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Kwieciński Zbigniew (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław.
- Melosik Zbyszko (2011), *Kultura, akademia i edukacja — modernistyczno/postmodernistyczne interpretacje*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 46–72.
- Melosik Zbyszko (2013), *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura — Społeczeństwo — Edukacja”, nr 1, s. 21–46.
- Moulin Jean-Paul (1996), *Nauczanie integracyjne w perspektywie rozwoju: źródła, rozwój i przyszłość*, [w:] *Problemy edukacji i rewalidacji dzieci niepełnosprawnych*, pod red. Jana Pileckiego i Margret A. Winzer, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków, s. 23–33.
- Oszeński Sławomir (2005), *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Oszeński Sławomir, Katarzyna Parys (2016), *Rozumieć chaos. Rzecz o terminach i znaczeniach im przypisywanych w pedagogice specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Ostrowska Antonina, Firkowska-Mankiewicz Anna (1978), *Społeczne uwarunkowania lekkiego upośledzenia umysłowego*, [w:] *O integrację społeczną młodocianych i dorosłych upośledzonych umysłowo*, pod red. naukową Ignacego Walda, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 26–36.
- Otrębski W. (2011), *Osoby z upośledzeniem umysłowym w sytuacji pracy*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin.
- Ramik-Mażewska Irena (2011), *Jakość życia absolwentów zasadniczych szkół zawodowych dla młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. Analiza porównawcza*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Sadownik Alicja (2011), *Na rozstajnych drogach. Studium etnopedagogiczne kontrastowych karier szkolnych młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Smith Deborah Deutsch (2009), *Pedagogika specjalna 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Werning Rolf, Lütje-Klose Birgit (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, przeł. M. Wojdak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wojciechowski Franciszek (1990), *Dziecko umysłowo upośledzone w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Zakrzewska-Manterys Elżbieta (1995), *Down i zespół wątpliwości. Studium z socjologii cierpienia*, Semper, Warszawa.
- Żółkowska Teresa (1994), *Rodzina a funkcjonowanie w klasie szkolnej ucznia upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Żukiewicz Arkadiusz (2011), *Asystent rodzinny: profesja i pomoc. Odniesienia do etycznych aspektów ingerencji w życie rodzinne*, [w:] *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki i pomocy do wsparcia*, pod red. Arkadiusza Żukiewicza, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 9–36.
- Żuraw Hanna (2013), *Taka zwykła codzienność. Jakość życia niepełnosprawnych intelektualnie absolwentów zawodowych szkół specjalnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

Katarzyna Parys

COUNTERACTING THE PETRIFICATION OF SOCIAL INEQUALITIES IN THE
EDUCATION PROCESS — TOWARDS INCREASING THE DEVELOPMENT
OPPORTUNITIES OF STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES

S u m m a r y

The key objective of the text is to try to point out the optimal solutions to increase the developmental opportunities of children with mild intellectual disabilities. The way to identify them was to analyze the family and school situation, identify the factors and mechanisms that inhibit the development of the individual, lead to intellectual disability and social marginalization. In order to solve the problem, first you ought to understand its essence.

The picture of described situation is not black and white. Deficiencies and neglect which contribute to the developmental abnormalities of children, have their origins both in the family and the school. While the family environment in many cases should be considered as the main source of disturbances, the actions of the school can also be found to reinforce existing abnormalities. And the school is that institution, which has a special obligation to make rational, compassionate and understandable help. It should not ignore the family home, regardless of the quality of it. The more effective will be the cooperation between school and parents, the better the effects of education.