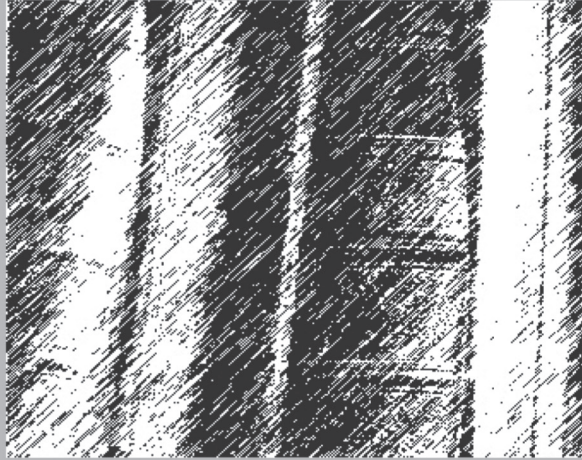




GRZEGORZ SZUMSKI

Efekt skupienia W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia?

The cluster effect

How an enlightened principle can lead to educational exclusion?

Abstract: This article presents the results of a study of the relations between parental socio-economic status (SES) and the organizational forms of education of their children with mild intellectual disability. The study was conducted on a Polish national sample of 260 families. It found that parental SES has a significant effect on the form of pupil education: most children from low SES families attend special schools whereas most children from higher SES families attend integrated schools. The study also found that this difference can largely be attributed to higher SES parents' greater involvement in the choice of school for their children and different SES-dependent parental preferences. The author concludes that parental-SES-contingent diversification of children's educational pathways is a socially and educationally adverse phenomenon.

Key words: mild intellectual disability; family socio-economic status; forms of schooling; cluster effect; educational exclusion.

Wprowadzenie

Efektom skupienia określa się w naukach społecznych niezamierzone, z reguły niepożądane następstwa działań społecznych (Boudon, 2008). Powstają one wtedy, gdy decydenci wprowadzający regulacje zjawisk społecznych nie są w stanie racjonalnie ocenić użyteczności proponowanego rozwiązania z powodu zawężenia pola analiz. W praktyce sprowadza się to najczęściej do wykorzystywania modeli analitycznych, które skupiają się na relacji między wprowadzaniem rozwiązaniem i jego pożądanymi skutkami, z pominięciem następstw ubocznych. Choć efekt skupienia występuje bardzo często, to w pedagogice nie jest on przedmiotem intensywnych badań (szerzej zob. Konarzewski, 1993). Tematem niniejszego artykułu jest proces selekcji społecznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną, który stanowi uboczny skutek integracji warunkowej, zwanej także systemem wielu opcji. Systemy tego typu, w których obok form integracyjnych funkcjonują tradycyjne szkoły specjalne, występują dziś w większości krajów rozwiniętych (Stein, 2009). Zwolennicy tego rozwiązania twierdzą, że sposób organizacji kształcenia uczniów niepełnosprawnych powinien być dostosowany do ich specyficznych potrzeb, determinowanych w znacznej mierze rodzajem i stopniem niepełnosprawności, które implikują możliwość realizacji programu szkoły powszechnej oraz zapotrzebowanie na usługi opiekuńcze i rehabilitacyjne (Dryżałowska, 2004). Myślenie to doprowadziło do sformułowania obiecującej zasady: „Kształcenie integracyjne tam, gdzie to możliwe, szkoła specjalna tam, gdzie to konieczne”.

Drugim regulatorem doboru uczniów do poszczególnych form kształcenia jest wola rodziców. W krajach demokratycznych przyznaje się rodzicom prawo do wyboru formy kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wielu autorów zwraca uwagę, że wybory rodziców mogą być nietrafne (Chrzanowska, 2004; Speck, 2005). W związku z tym poszukuje się rozwiązań praktycznych, które zapewniłyby równowagę wpływu rodziców i specjalistów na losy edukacyjne dzieci. W Polsce od roku 2000 prawo gwarantuje rodzicom możliwość wyboru spośród trzech form kształcenia: szkoła specjalna, klasa integracyjna i klasa ogólnodostępna. Jednak w orzeczeniach o potrzebie kształcenia specjalnego komisje sugerują optymalne, ich zdaniem, formy kształcenia dla poszczególnych uczniów.

Poziom niepełnosprawności dzieci oraz wola ich rodziców nie wyczerpują wszystkich mechanizmów, realnie oddziałujących na przebieg procesu wyboru formy kształcenia. Spośród wielu czynników, które mogą decydować o formie kształcenia ucznia niepełnosprawnego (szerzej zob.

Wocken, 1988), dwa mają znaczenie szczególne: miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców. Oba oczywiście mają charakter zakłócający idealny przebieg procesu wyboru, a zatem mogą wywoływać efekt skupienia o negatywnych konsekwencjach. W artykule skoncentruję się na wpływie statusu rodziców na wybór formy kształcenia dziecka niepełnosprawnego.

Status społeczno-ekonomiczny rodziców a formy kształcenia ich niepełnosprawnych dzieci w świetle badań empirycznych

Wpływ rodziców na wybór dróg kształcenia ich niepełnosprawnych dzieci był przedmiotem wielu badań i analiz (Hess, Molina, Kozleski, 2006). Dopuszczając się pewnego uproszczenia, badania te można podzielić na trzy grupy. Pierwsza z nich obejmuje studia, które koncentrują się na opisie mechanizmów decydujących o wpływie rodziców na drogi edukacyjne ich dzieci. Grupa druga obejmuje badania nad związkiem między statusem społeczno-ekonomicznym rodziny a miejscem kształcenia uczniów. Ukazują się także publikacje uwzględniające obie te perspektywy. Tych jednak jest zdecydowanie najmniej.

Większość dotychczasowych badań wskazuje, że niepełnosprawne dzieci z rodzin o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym częściej trafiają do szkół integracyjnych niż ich rówieśnicy z rodzin zajmujących niższe pozycje w strukturze społecznej. W austriackich badaniach prowadzonych na próbie prawie 1000 rodziców wykazano, że poziom wykształcenia rodziców istotnie różnicuje drogi edukacyjne dzieci niepełnosprawnych, choć efekt ten nie dotyczy wszystkich rodzajów niepełnosprawności (Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2004). Ujawnił się on jedynie w grupie uczniów kształconych według programu powszechnej szkoły specjalnej (ASO-Lehrpalan), w której dominują uczniowie z trudnościami w uczeniu się. Zarówno ojcowie, jak i matki tych uczniów z klas integracyjnych legitymowali się istotnie wyższym poziomem wykształcenia niż rodzice ich rówieśników ze szkół specjalnych. W przypadku dzieci o niewielkim stopniu niepełnosprawności, dzieci zdolnych do realizacji normalnego programu nauczania oraz uczniów o niepełnosprawnościach poważnych, z reguły niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu co najmniej umiarkowanym, nie zaobserwowano analogicznych różnic. Wyniki uzyskane przez badaczy austriackich znajdują potwierdzenie w innych

pracach, w tym polskich (Parys, Olszewski, 2003). Do podobnych wniosków prowadzą także ciekawe badania Johanesa Manda (2006), opublikowane pod znamienitym tytułem: [*Integracja dla dzieci klasy średniej, szkoły specjalne dla dzieci emigrantów i bezrobotnych?*]. Analizując dane z 23 miast, Mand doszedł do wniosku, że klasy integracyjne częściej tworzone są w dzielnicach zamieszkałych przez ludzi bogatszych i lepiej wykształconych. Ujawnione w wielu badaniach nierówności społeczne w dostępie do integracyjnego kształcenia zależą jednak od charakteru systemów kształcenia oraz rodzaju niepełnosprawności dzieci. Egzemplifikacją tej tezy mogą być wyniki badań amerykańskich, które przeprowadzili Paul Ajuwon i Olu Oyinlade (2008). Wykazano w nich, że SES rodzin uczniów z zaburzeniami widzenia jest wyższy w szkołach specjalnych niż w ogólnodostępnych.

Dla pedagogiki istotne jest nie tylko stwierdzenie nierówności społecznych w dostępie do integracyjnego kształcenia, ale i poznanie mechanizmu odpowiadającego za ten stan. Analiza dotychczasowych badań pozwala przypuszczać, że mechanizm ten tworzą dwa rodzaje czynników, wchodzących z sobą w interakcje. Pierwszym z nich są preferencje rodziców, na które prawdopodobnie ma wpływ status społeczno-ekonomiczny. Liczne badania dowodzą, że rodzice mają zróżnicowane preferencje w wyborze form kształcenia swoich dzieci niepełnosprawnych w zależności od tego, jakie stawiają sobie cele wychowania (rozwój poznawczy *v.* rozwój społeczny); czy bardziej zależy im na dobrym samopoczuciu dziecka, czy na lepszym przygotowaniu go do dorosłego życia (pajdocentryczne *v.* socjologiczne ideologie wychowawcze), ale także od tego, jak oceniają swoje kompetencje wychowawcze i jakiego zakresu pomocy w wychowaniu dzieci oczekują od szkoły (por. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003). Wyniki pojedynczych badań dowodzą, że rodzice o wyższym SES częściej wybierają integracyjne formy kształcenia dla swoich dzieci (Hunt et al., 1993).

Drugim rodzajem czynników mających wpływ na formę kształcenia dzieci niepełnosprawnych w systemach wielu opcji są — sformalizowane i ukryte — działania podejmowane przez instytucje edukacyjne, odpowiedzialne za zapewnienie tym dzieciom realizacji obowiązku szkolnego. W zależności od szczegółowych regulacji prawnych, nieco różnych w poszczególnych krajach (por. Klicpera, Gasteiger-Klicpera, 2003), przedstawiciele instytucji oświatowych mogą wykorzystywać nieco inne sposoby manipulowania. Efekty ich działania mogą być przy tym zależne od statusu społeczno-ekonomicznego rodziców. W toku przeprowadzonych badań (Ryndak et al., 1996) dowiedziono, że rodzice bardzo często odczuwają bezradność w procesie wyboru szkoły dla niepełnosprawnych dzieci. Taka sytuacja otwiera specjalistom pole do wy-

wierana wpływów na podejmowanie decyzji zgodnych z ich interesami. Mimo że większość systemów szkolnych zakłada potrzebę współodpowiedzialności i współpracy między rodzicami niepełnosprawnych dzieci i pedagogami, badania pokazują wysoki poziom nasilenia konfliktów między tymi stronami, których przedmiotem jest chęć rodziców umieszczenia dziecka w szkole integracyjnej (Allodi, 2007). Spory te dotyczą przede wszystkim dzieci z poważniejszymi niepełnosprawnościami, w tym oczywiście poznawczymi.

Problem

Przedmiotem prezentowanych w tym artykule badań jest wpływ statusu społeczno-ekonomicznego rodziców na formę kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Sformułowano dwa podstawowe problemy badawcze:

1. Czy status społeczno-ekonomiczny rodziców różnicuje formy kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną?

2. Jakie są mechanizmy nierównomiernego dostępu do poszczególnych form kształcenia uczniów z rodzin o zróżnicowanym statusie społeczno-ekonomicznym?

W szczególności weryfikowano następujące hipotezy badawcze:

1. Uczniowie z rodzin o niskim SES częściej trafiają do szkół specjalnych niż uczniowie z rodzin o statusie wysokim.

2. Rodzice o niskim SES częściej nie posiadają ukształtowanych preferencji dotyczących formy kształcenia dziecka niż rodzice o wysokim statusie.

3. Rodzice o wysokim statusie częściej preferują klasy integracyjne i ogólnodostępne niż rodzice o statusie niskim.

4. Poziom realizacji preferencji rodziców o niskim statusie do kształcenia w klasach integracyjnych i ogólnodostępnych jest niższy niż poziom realizacji analogicznych preferencji rodziców o statusie wysokim.

Grupa badana

Badaniami objęto 260 uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną z III klas integracyjnych, ogólnodostępnych i specjalnych oraz ich rodziców. Ogólnopolską próbę wylosowano z Systemu Informacji Oświatowej (SIO). Do weryfikacji hipotez 3 i 4 wykorzystano 145 ankiet, gdyż tylko tylu rodziców rozważało wybór szkoły dla swoich dzieci i miało ukształtowane preferencje na ten temat. Badania realizowano w roku szkolnym 2009/2010.

Badanych podzielono na dwie grupy ze względu na SES rodziny. Do określenia statusu posłużono się zsumowanym poziomem wykształcenia obojga rodziców, nadając mu następujące rangi (podstawowe lub niższe — 1, zasadnicze zawodowe — 2, średnie — 3, wyższe — 4). Suma wartości wykształcenia obojga rodziców mogła zatem przybierać wartości od 2 do 8. Wartościom w przedziale 2—4 przypisano niski SES, natomiast wartościom 5—8 wysoki. Mimo zastosowania liberalnych kryteriów definiowania statusu wysokiego rodziny o takim statusie stanowiły tylko 32,7% badanych. Większości (67,3%) przypisano status niski.

Metoda

Zastosowaną metodą zbierania danych była anonimowa ankieta, adresowana do rodziców. Rodzice wypełniali ją w domu, po czym zwracali ankieterom. W niniejszej analizie wykorzystano odpowiedzi tylko na niektóre pytania (pełna ankieta zob. w: Szumski, 2010).

Wyniki

Pierwszym z podjętych przez nas problemów był związek między SES rodziców a miejscem kształcenia ich dzieci. Jak pokazuje tabela 1, SES w sposób bardzo wyraźny różnicuje drogi edukacyjne uczniów. O ile odsetek dzieci z rodzin o niskim i wysokim SES w klasach ogólnodostępnych jest podobny, o tyle w dwóch pozostałych formach obserwujemy charakterystyczne odwrócenie. Dzieci rodziców o niskim SES najczęściej

trafiają do szkół specjalnych, podczas gdy ich rówieśnicy z rodzin o statusie wysokim do klas integracyjnych.

Tabela 1

**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców
a forma kształcenia uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną
($N = 260$)**

SES	Forma kształcenia uczniów [%]			χ^2	p	C
	szkoła specjalna	klasa integracyjna	klasa ogólnodostępna			
Niski	46,9	19,4	33,7	18,63	0,0001	0,26
Wysoki	25,9	43,5	30,6			
Razem	40,0	27,3	32,7			

Celem badania nie było jedynie stwierdzenie nierówności w dostępie do poszczególnych form kształcenia dzieci wynikających ze zróżnicowania SES rodziców, ale i poznanie mechanizmów leżących u ich podstaw. Założyliśmy, że jedną z przyczyn powstawania owych mechanizmów może być zróżnicowanie zaangażowania rodziców w wybór szkoły. Ze względu na system wielu opcji to, do jakiej formy kształcenia trafi dziecko, może zależeć od aktywności jego rodziców. Przyjeliśmy, że aktywność tę częściej przejawiają rodzice o wysokim statusie, gdyż posiadają większe kompetencje i zasoby do kierowania drogą edukacyjną dziecka. Założyliśmy, że wskaźnikiem tego zaangażowania jest zastanawianie się nad wyborem szkoły.

Prawie 70% badanych rodziców o wysokim statusie zastanawiało się nad wyborem szkoły dla swoich dzieci, podczas gdy aktywność taką podejmowało niespełna 50% rodziców o statusie niskim. Różnica ta jest istotna na poziomie $p = 0,003$, ale siła efektu jest raczej niska (zob. tabela 2).

Tabela 2

**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców
a ich refleksje na temat wyboru formy kształcenia**

SES	Czy rodzice zastanawiali się, do jakiej szkoły posłać dziecko? [%]		χ^2	p	C
	tak	nie			
Niski	48,3	51,7	8,07	0,003	0,19
Wysoki	68,5	32,5			
Razem	54,9	45,1			

Tabela 3 zawiera dane, które prezentują ten problem w sposób bardziej szczegółowy. Ukazano tu bowiem związek między zaangażowaniem rodziców, ich statusem społeczno-ekonomicznym i typem szkoły, do której trafiło ich dziecko.

Tabela 3

Forma kształcenia dziecka a refleksja rodziców nad wyborem szkoły

Forma kształcenia ucznia	SES	Czy rodzice zastanawiali się, do jakiej szkoły posłać dziecko? [%]		χ^2	p	C
		nie	tak			
Szkoła specjalna	niski	45,7	54,3	0,03	0,96	—
	wysoki	45,0	55,0			
	ogółem	45,6	54,4			
Klasa integracyjna	niski	51,6	48,4	3,63	0,06	0,23
	wysoki	28,1	71,9			
	ogółem	39,7	60,3			
Klasa ogólnodostępna	niski	60,0	40,0	7,75	0,005	0,31
	wysoki	23,8	76,2			
	ogółem	49,3	50,7			
Razem	niski	51,7	48,3	8,07	0,003	0,19
	wysoki	31,5	68,5			
	ogółem	45,1	54,9			

Charakterystyczne jest to, że zaangażowanie rodziców o wysokim i niskim statusie uczniów szkół specjalnych nie różni się. Różnice takie ujawniają się jednak w przypadku obu form niesegregacyjnych. Ponad 70% rodziców o wysokim SES, których dzieci trafiły do szkół integracyjnych, zastanawiało się nad tym, do jakiej szkoły posłać dziecko, podczas gdy refleksje takie podejmowało niespełna 50% rodziców o niskim SES (różnica ta jest bliska istotności statystycznej $p = 0,06$). Jeszcze większa jest przewaga zaangażowania rodziców o wysokim SES nad rodzicami z niskim SES w szkołach ogólnodostępnych. W tym wypadku refleksję nad wyborem szkoły podejmowało aż 76% rodziców o wysokim SES i tylko 40% rodziców o statusie niskim ($p = 0,005$). Współczynnik $C = 0,31$, a zatem siła uzyskanego efektu jest umiarkowana.

Choć problem ten nie stanowi głównego wątku badania, to warto zwrócić uwagę, że badani rodzice zdecydowanie preferują formy niesegregacyjne kosztem segregacyjnych bez względu na swój status

społeczno-ekonomiczny. Do szkół specjalnych chciała posłać swoje dzieci tylko niespełna 1/5 badanych. Taka struktura preferencji nie odpowiada strukturze miejsc w systemie szkolnym. W przeprowadzonych badaniach tylko ok. 12% rodziców z wysokim SES preferowało kształcenie swoich dzieci w szkołach specjalnych, podczas gdy w rodzinach o niskim SES odsetek ten był prawie dwukrotnie wyższy (zob. tabela 4). Mniejsza różnica dotyczy szkół ogólnodostępnych, i one jednak są częściej preferowane przez rodziców o niskim statusie (ok. 40% badanych) niż przez rodziców o statusie wysokim (ok. 30% badanych). Odwrotna sytuacja ma miejsce w przypadku szkół integracyjnych, które są najbardziej pożądanym miejscem kształcenia w opinii rodziców o wysokim SES (prawie 60% badanych). Do tej formy kształcenia chciałoby posłać swoje dzieci niespełna 40% badanych rodziców o niskim SES. Zaobserwowane różnice nie są co prawda statystycznie istotne, mieszczą się jednak w zakresie tzw. tendencji statystycznej, a zatem nie są całkiem przypadkowe. Mogłyby one prawdopodobnie uzyskać akceptowaną istotność, np. po użyciu bardziej rygorystycznych kryteriów statusu wysokiego.

Tabela 4

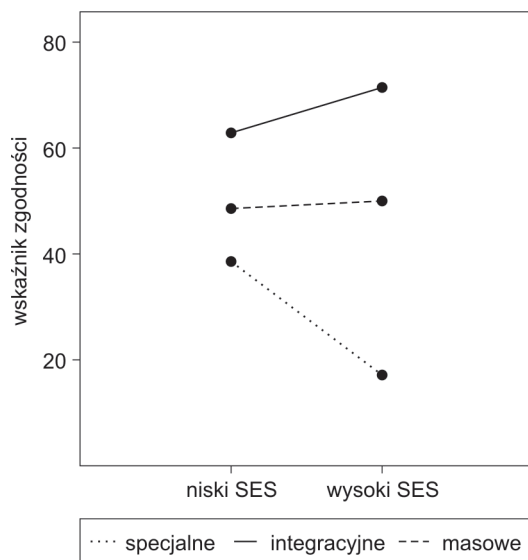
**Status społeczno-ekonomiczny (SES) rodziców
a ich preferencje dotyczące formy kształcenia dzieci**

SES	Forma kształcenia dziecka [%]			χ^2	p	C
	klasa ogólnodostępna	klasa integracyjna	szkoła specjalna			
Niski	38,6	38,6	22,8	5,62	0,06	0,20
Wysoki	30,5	57,6	11,9			
Razem	35,2	46,5	18,3			

Ostatnim analizowanym tu problemem jest poziom realizacji preferencji rodziców dotyczących kształcenia ich dzieci. Do oceny tego zjawiska użyto wskaźnika zgodności preferencji z miejscem kształcenia, który mógł przybierać wartości w przedziale od 0 (całkowity brak zgodności) do 1 (pełna zgodność). Ogólny poziom zgodności preferencji z miejscem kształcenia dzieci jest dość niski. Co drugi uczeń nie uczęszcza do szkoły preferowanej przez jego rodziców, co jest niezgodne z obowiązującym prawem. Wskaźnik ten jest nieco wyższy w przypadku dzieci z rodzin o wysokim statusie (0,54) niż dzieci z rodzin o statusie niskim (0,46). Różnica ta wynosi 8% i nie jest istotna statystycznie.

Ciekawych informacji na temat zgodności preferencji rodziców z miejscem kształcenia uczniów dostarcza rys. 1. Przede wszystkim warto zwrócić uwagę, że zgodność ta jest najwyższa w przypadku klas integracyjnych (0,69), najniższa zaś w przypadku szkół specjalnych (0,33). Oznac-

cza to, że do szkół specjalnych najczęściej trafiają dzieci, których rodzice nie życzyli sobie tej formy kształcenia. Poza tym na rysunku ujawniono bardzo charakterystyczne zróżnicowanie realizacji preferencji ze względu na SES rodziców. Chociaż rodzice o niższym statusie istotnie rzadziej deklarują chęć kształcenia swoich dzieci w klasach integracyjnych niż rodzice o statusie wysokim, to rzadziej (o ponad 10%) mają możliwość zrealizowania swoich preferencji.



Rys. 1. Poziom realizacji preferencji rodziców dotyczących form kształcenia dzieci

Dyskusja

Koncepcja wielu opcji jest niczym innym jak formą realizacji indywidualizacji zewnętrznej w kształceniu uczniów niepełnosprawnych. Ogromny postęp, jaki dokonał się w ostatnich kilku dekadach w tzw. diagnostyce funkcjonalnej, uświadamia nam, jak silne jest zróżnicowanie uczniów w obrębie tej samej niepełnosprawności. Wysoka heterogeniczność stanowi naukową przesłankę systemu wielu opcji, który ma pozwolić na dobieranie form organizacyjnych kształcenia do indywidualnych cech uczniów. W praktyce pedagogicznej mechanizm tego doboru jest jednak zakłócany przez wiele czynników, w tym przez SES rodziców.

Racjonalny zamysł pedagogiczny nie może być zrealizowany dlatego, że jego twórcy uwzględniają w swoich analizach tylko pożądane następstwa rozwiązania, pomijając efekty uboczne. Tym sposobem zasada wielu opcji przybiera cechy efektu skupienia.

Zgodnie z przyjętą hipotezą, zasada wielu opcji prowadzi do selekcji społecznej uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną już na początku edukacji szkolnej. Dzieciom rodziców o wyższym SES ułatwia dostęp do wyżej cenionych i trudniej dostępnych klas integracyjnych, dzieci rodziców gorzej wykształconych i społecznie słabszych spycha do form uznawanych za mniej atrakcyjne. W klasach integracyjnych uczniowie mają zapewnioną specjalną pedagogiczną pomoc, zarówno na zajęciach edukacyjnych — dzięki opiece dwóch nauczycieli, jak i poza nimi — w ramach zajęć specjalistycznych. Jednocześnie mogą dorastać w środowisku sprawnych rówieśników, wchodzić z nimi w interakcje i uczyć się od nich prawidłowych zachowań. Poza tym klasa integracyjna zdejmuje z nich piętno ucznia szkoły specjalnej. Z kolei dzieci pochodzące z rodzin o niższym SES najczęściej uczą się w — tracących na popularności — szkołach specjalnych. Szkoły te mogą im wprowadzić oferować rozbudowane wsparcie rozwojowe, jednak za cenę izolacji od sprawnych rówieśników i normalnego środowiska szkolnego. Warto zwrócić uwagę, że związek między SES rodziców a miejscem kształcenia dzieci ujawnił się wyraźnie mimo zastosowania bardzo uproszczonego sposobu określania statusów. Można przypuszczać, że zastosowanie modelu analizy SES, używanego standardowo w badaniach socjologicznych (por. Giddens, 2004), doprowadziłoby do ujawnienia o wiele silniejszego efektu selekcji szkolnej uczniów ze względu na ich pochodzenie społeczne.

Uzyskane w trakcie badań rezultaty rzucają pewne światło na mechanizmy dystrybucji dostępu do poszczególnych form organizacji kształcenia. Niestety, nominalny charakter skal, na których mierzono zmienne zależne, nie pozwalał na zastosowanie analiz statystycznych, pozwalających na analizę bezpośredniego wpływu zmiennych niezależnych. Mniej doskonałe sposoby analizy przyniosły jednak ciekawe rezultaty. Dowiedziono przede wszystkim, że o niezgodnym z rozkładem losowym rozmieszczeniu uczniów w poszczególnych formach decyduje przede wszystkim aktywność samych rodziców. Rodzice o wyższym SES istotnie częściej podejmują refleksję nad wyborem szkoły dla swoich dzieci i tym sposobem stają się aktywnymi uczestnikami procesu tego wyboru. Istotność zastosowanego testu statystycznego przekonuje, że refleksyjność ta jest w sposób nieprzypadkowy związana z częstszym umieszczaniem dzieci w klasach ogólnodostępnych i integracyjnych. Drugim mechanizmem decydującym o związkach między SES rodziny i formami kształcenia dzieci są zróżnicowane preferencje rodziców. Rodzice o wyższym sta-

tusie wyraźnie częściej preferują klasy integracyjne, rzadziej zaś szkoły specjalne, niż rodzice o statusie niższym. Można zatem powiedzieć, że ostateczne zróżnicowanie form kształcenia dzieci ze względu na SES jest — w dużym stopniu — odzwierciedleniem woli ich rodziców. Sąd ten potwierdza brak istotnych różnic w poziomie realizacji preferencji rodziców o porównywalnych statusach. Nim jednak analizę zamknijemy konkluzją, że polski system kształcenia specjalnego daje rodzicom podobny zakres wolności wyboru niezależnie od ich położenia w strukturze społecznej, warto zwrócić uwagę na pewien fakt. Preferencje rodziców o niskim SES są bardziej zgodne z dostępnością form kształcenia. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim szkół specjalnych, które dzisiaj — zwłaszcza w dużych miastach — często mają trudności z zapełnieniem limitów miejsc. Istnieje prawdopodobnie wiele powodów sporej popularności szkół specjalnych w niższych warstwach społecznych. Należą do nich być może często występujące w tych środowiskach tradycje rodzinne (Klicpera, Gestiger-Klicpera, 2004) czy wygoda rodziców, którzy wiedzą, że szkoła specjalna wyręczy ich w wielu rodzicielskich obowiązkach. Nie można jednak wykluczyć i tego, że rodzice ci często mają świadomość, że mogą napotkać poważne przeszkody, gdy zechcą umieścić swoje dzieci w klasach integracyjnych.

Ostatnim problemem, który chciałbym poruszyć w tych rozważaniach, jest środowisko społeczne szkół specjalnych. Ze względu na dominację niskiego statusu społeczno-ekonomicznego wśród rodzin dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkołach tych skład społeczny uczniów zawsze miał dość jednorodny i niezbyt korzystny charakter. Odpływ znacznej części dzieci z rodzin o wyższych statusach do szkół integracyjnych i ogólnodostępnych pogłębia ten stan. W ostateczności pojawia się, obserwowana także w innych krajach, tendencja do przekształcania się szkół specjalnych w placówki dla dzieci z rodzin społecznie wykluczonych. Jest to zjawisko pedagogicznie bardzo groźne. Wpływy rówieśnicze mają duże znaczenie dla rozwoju dzieci i młodzieży. Niepełnosprawni intelektualnie rówieśnicy, którzy w rodzinach nie nabyli pożądanych wzorów językowych, zachowań, motywacji, sposobów spędzania czasu, nie będą tworzyć środowiska rówieśniczego stymulującego do rozwoju.

Bibliografia

- Ajuwon P.M., Oyinlade A.O., 2008: *Educational Placement of Children Who Are Blind or Have Low Vision Residential and Public Schools: A National Study of Parents' Perspectives*. „Journal of Visual Impairment & Blindness”, no. 6 (June).
- Allodi M.W., 2007: *Children with Cognitive Disabilities in a Swedish Educational Context: Reflections from a Case Study*. „Disability & Society”, no. 6.
- Boudon R., 2008: *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*. Przeł. A. Karpowicz. Warszawa.
- Chrzanowska I., 2004: *Rozszerzenie oferty kształcenia w stosunku do osób upośledzonych umysłowo — wolność czy przymus w edukacji? W: Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*. Red. J. Pańczyk. T. 5. Łódź.
- Dryżałowska G., 2004: *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*. W: *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*. Red. G. Dryżałowska, H. Żuraw. Warszawa.
- Giddens A., 2004: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa.
- Hess R.S., Molina A.M., Kozleski E.B., 2006: *Until Somebody Hears me: Parent Voice and Advocacy in Special Educational Decision Making*. „British Journal of Special Education”, no. 3.
- Hunt P. et al., 1993: *Factors Associated with the Integrated Educational Placement of Students with Severe Disabilities*. „Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps”, no. 1.
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B., 2003: *Integration oder Sonderschulklasse? Welche Motive leiten Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf bei dieser Entscheidung? Eine Literaturanalyse*. „Sonderpädagogik”, Nr. 1.
- Klicpera Ch., Gasteiger-Klicpera B., 2004: *Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse*. „Sonderpädagogik”, Nr. 1.
- Konarzewski K., 1993: *Czym jest empiryczna nauka o wychowaniu? Na marginesie rozprawy Christopha Wulfa*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Mand J., 2006: *Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen?* „Zeitschrift für Heilpädagogik”, Nr. 4.
- Parys K., Olszewski S., 2003: *Dla kogo integracja? W: Dyskursy pedagogiki specjalnej. Konteksty teoretyczne*. Red. E. Górniewicz, A. Krause. Olsztyn.
- Ryndak D.L., Downing J.E., Morrison A.P., Williams L.J., 1996: *Parents' Perceptions of Educational Setting and Services for Children with Moderate and Severe Disabilities*. „Remedial and Special Education”, no. 2.
- Speck O., 2005: *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortopedagogiki*. Przeł. W. Zeidler et al. Przedmowa W. Zeidler. Gdańsk.
- Stein A.-D., 2009: *Integration wirklich für Alle? Anspruch und Wirklichkeit in ausgewählten Ländern*. In: *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Hrsg. A. Bürli, U. Strasser, A.-D. Stein. Bad Heilbrunn.
- Szumski G., 2010: *Wokół edukacji włączającej*. Współpr. A. Firkowska-Mankiewicz. Warszawa.
- Wocken H., 1988: *Kriterien der Aufnahme behinderter Schüler*. In: *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Hrsg. H. Wocken, G. Antor, A. Hinz. Hamburg.