

ZENON GAJDZICA

SUKCES SZKOŁY INTEGRACYJNEJ JAKO JEDEN Z WYMIARÓW KSZTAŁTUJĄCYCH JEJ KULTURĘ ORGANIZACYJNĄ

WPROWADZENIE

Kilka ostatnich dekad to czas intensywnego (skokowego i toczącego się) reformowania systemu oświaty. Szkoła, jako podstawowa instytucja tego systemu, znajduje się w tyglu zmian. Ideologiczne, ekonomiczne, kulturowe, religijne uwikłania oczekiwań wobec niej sprawiają, że jest ona jedną z tych instytucji, które znajdują się w sytuacji szczególnej niepewności. To zaś utrudnia jej planowy i systematyczny rozwój oraz naraża ją na nieustanną krytykę. Krytyka ta zasadza się na wielu przesłankach. Jedną z nich jest przekonanie, że straciła ona możliwość wywiązywania się ze swoich funkcji, ponieważ została zaprojektowana i zbudowana dla innej – niż dzisiejsza – rzeczywistości (Mazurkiewicz, 2011, s. 61). W efekcie takiego podejścia podważa się efektywność i społeczną użyteczność tej instytucji (Boryczko, 2015; Świątkiewicz-Mośny, 2014).

Paradoksalnie intensywna krytyka szkoły w wymiarze globalnym i lokalnym pozostaje w sprzeczności z jej autoprezentacją w środowisku lokalnym. Autoprezentacja ta, w związku z rywalizacją o uczniów, konstytuuje się na jej walorach czy unikatowym potencjale – nie zawsze będącym w zbieżności z jej lokalnym wizerunkiem. W czasach, gdy wszystko należy legitymizować efektywnością (nierzadko sprowadzoną wyłącznie do wskaźników ekonomicznych), dyrektorzy szkół i nauczyciele poszukują tego, co wyróżnia i stanowi o atrakcyjności szkoły,

Prof. dr hab. ZENON GAJDZICA – Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; adres do korespondencji: ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn; e-mail: zenon.gajdzica @wp.pl

w której pracują. Inaczej ujmując – konstruują i uwydatniają jej sukcesy także dla celów promocyjnych. W szczególnych okolicznościach są placówki edukujące uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, ponieważ to rodzice decydują o formie kształcenia ich dziecka, a co za tym idzie, o wyborze dla niego placówki – ogólnodostępnej, integracyjnej czy specjalnej – jako miejsca realizacji obowiązku szkolnego. Można zatem przypuszczać, że sukcesy w obszarze edukacji i socjalizacji uczniów z niepełnosprawnością szkoły integracyjnej powinny stanowić immanentny element taksonomii sukcesów tej placówki. Warto zatem podjąć próbę rozpoznania opinii nauczycieli szkół integracyjnych na temat postrzegania i rozumienia przez nich sukcesów szkoły – co stanowi podstawowy cel opracowania. Prócz wskazanego zagadnienia sukcesów w zakresie edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami, za interesujące uznaję zidentyfikowanie kategorii służących promocji szkoły i budowaniu jej pozytywnego wizerunku w społeczności lokalnej.

W porządkowaniu sukcesów korzystam z koncepcji kultury organizacyjnej szkoły zakładając, że ich definiowanie stanowi podstawę tworzenia strategii funkcjonowania szkoły i zarazem kreacji jej kultury organizacyjnej. Inaczej ujmując – traktuję zdefiniowane sukcesy jako idee i przekonania leżące u podstaw zadań organizacji szkoły. Ich określenie jest zatem jednym z możliwych punktów wyjścia w rozpoznawaniu i zrozumieniu kultury szkoły, co przekłada się na codzienność nauczycieli, uczniów oraz pośrednio także ich rodziców.

1. KULTURA ORGANIZACYJNA SZKOŁY INTEGRACYJNEJ JAKO NARZĘDZIE PORZĄDKOWANIA I INTERPRETOWANIA JEJ SUKCESÓW

Kultura jako wytwór człowieka kształtuje ludzki umysł i warunkuje jego funkcjonowanie (Bruner, 2010, s. 16). Składa się na nią między innymi wszystko co trzeba wiedzieć, czy też to w co trzeba wierzyć, aby postępować w sposób akceptowalny – jest zatem wynikiem uczenia się (Burszta, 1998, s. 49). Uczenie to sytuuje się zawsze w określonym środowisku kulturowym i zależy od stopnia wykorzystania jego zasobów (Bruner, 2010, s. 16). Stąd kultura jest również utożsamiana ze społecznie akceptowaną, lub przynajmniej respektowaną, wiedzą określonej grupy ludzi, zarazem jest utrwalana i przekazywana w jej obrębie, ponadto sprawia, że dany system społeczno-kulturowy funkcjonuje jako współzależna całość, zachowuje stabilność oraz zdolność odtwarzania (Burszta, 1998, s. 49). Społeczna potrzeba transmisji kulturowej znalazła swoje odzwierciedlenie w funkcjach szkoły (Kron, 2012, s. 237-240), które stały się narzędziem utrzyma-

nia *status quo* struktury społecznej i realizacji interesów grup rządzących. Między innymi z tego powodu zaczęto dostrzegać wartość w kreowaniu zachowań twórczych – zarówno konstruktywnych, jak i destruktywnych (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2011, s. 20). Są one, przynajmniej częściowo, wynikiem zdarzenia się kultur poszczególnych środowisk (np. kultury rodziny i szkoły, dominującej kultury pełnosprawności i zdominowanej – niepełnosprawności).

Kultura szkoły, jako element szeroko pojętej kultury, obejmuje ogół przekonań, poglądów, postaw, relacji, zasad kształtujących wszystkie aspekty funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty (Czerepaniak-Walczak, 2015, s. 80). Naturalnie podstawą jej podtrzymywania i współkreowania jest wiedza o tych elementach.

Szkoła integracyjna (podobnie jak każda inna) tworzy mikroklimat, który jest pochodną stosunków społecznych, relacji, postaw oraz norm i zasad je kształtujących. Ich istotą są relacje między bagażem koncepcyjnym kształcenia integracyjnego i ogólnodostępnego. Szkoła integracyjna, a w jej obszarze klasa, obejmuje przestrzeń współbycia i współdziałania:

- dwóch nauczycieli o nierzadko odmiennym doświadczeniu;
- uczniów o różnych możliwościach poznawczych, potencjale adaptacyjnym i kreatywnym, formalnie podzielonych na tych z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego i bez takiego orzeczenia;
- dwóch kultur tradycyjnie osadzonych w edukacji specjalnej oraz ogólnodostępnej (Gajdzica, 2015, s. 117-127).

Dostrzeżenie, opisanie oraz uporządkowanie elementów kultury szkoły jest zadaniem złożonym. Próby deskrypcji tej kultury, obecne w rodzimej literaturze (Chomczyńska-Rubacha, 2006; Adrjan, 2001), najczęściej odwołują się do modelu kultury, organizacji Edgara Scheina (1992), który opracował sposób diagnozowania organizacji na podstawie elementów kultury, określając je mianem poziomów. Przyjął on, że kultura organizacji jest zbiorem złożonych czynników, na które można wywierać wpływ, jeżeli podda się ją trafnej diagnozie (Kostera, 2003, s. 31). Wyróżnił on trzy podstawowe poziomy kultury organizacji: artefaktów, uznanych wartości i podstawowych założeń (Stoner, Freeman, Glibert, 2001, s. 190).

Koncepcja ta stała się podstawą modelu kultury organizacji szkoły autorstwa Davida Tuohy'ego (2002, s. 25-26), który określił trzy analogiczne poziomy organizacyjnej kultury szkoły:

- Wytwory – obejmujące rytuały, role i normy. Są uzewnętrznionymi działaniami podejmowanymi w szkole. Rytuały są celebrowanymi zwyczajami, sposobami komunikowania się (np. sposoby witania się, honorowania osiągnięć). Role to formalnie wyrażone reguły. Uściślają prawa i obowiązki

osób stanowiących społeczność szkolną (dyrektora, administracji, nauczycieli, uczniów i rodziców). Normy to uzewnętrznione nakazy moralne nakładane na członków społeczności szkolnej. Przekroczenie norm powoduje sankcje, które zależne są także od roli (pozycji) w społeczności szkolnej. Wytwory kultury szkoły są łatwo zauważalne, trudno je jednak zinterpretować.

– Wartości – wyobrażenia lub koncepcje tego, co pożądane. Definiują działania nauczycieli i uczniów. Wpływają więc na wybór celów oraz środków służących ich realizacji. Mogą być jawne (deklarowane – głoszone przez szkołę) i ukryte. Część z nich jest uznawanych powszechnie i lokowanych centralnie (np. pilna nauka), inne podzielane są przez część społeczności i umieszczane w przestrzeniach peryferyjnych, traktowanych wybiórczo (np. uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych).

– Założenia – odnoszą się do sieci idei i przekonań dotyczących szkoły. Opierają się na uznanych koncepcjach dotyczących kształcenia i oświaty, historii i prestiżu danej szkoły oraz potocznym poglądzie celów, jakie powinna realizować. Tworzą ideologiczny fundament szkoły. Nadają codziennym zdarzeniom w szkole określone znaczenie. Założenia te dotyczą: związków szkoły z otoczeniem, natury ludzkich działań, prawdy i czasu, natury ludzkiej, związków między ludźmi (Tuohy, 2002, s. 25-26).

Mariola Chomczyńska-Rubacha (2006, s. 242), podejmując próbę przełożenia przywołanej koncepcji na kategorie adekwatne dla opisu kultury szkoły, proponuje przyjąć założenia o:

- związkach szkoły z otoczeniem (funkcje i misja szkoły i społeczności lokalnej),
- związkach między ludźmi (dystrybucja statusów i władzy w szkole),
- naturze uczniów i ich aktywności (postawy wobec uczniów, wizja ich kompetencji),
- wiedzy (zorientowanej temporalnie, jej efektów i prawomocności).

Zgodnie z założeniem zaproponowanym na wstępie opracowania koncepcja, ta stanowi podstawę porządkowania opinii nauczycieli na temat sukcesów szkoły integracyjnej.

2. SUKCESY SZKOŁY INTEGRACYJNEJ

Sukces jest elementem codzienności ucznia, nauczyciela, rodzica i całej szkoły, zapewne można mówić także o sukcesach systemowych oświaty, np. powodzeniach reformy czy wysokich wskaźnikach międzynarodowych testów.

Różnorodność jego rozumienia, doświadczania i definiowania sprawia, że nie należy do kategorii łatwych w oglądzie empirycznym. Być może właśnie dlatego rzadko bywa przedmiotem badań pedagogicznych, a w obszarze pedagogiki specjalnej należy do kategorii praktycznie nieobecnych (Gajdzica, 2013, s. 23).

W ujęciu słownikowym sukces definiowany jest jako „udanie się czegoś, pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, jakiejś imprezy itp.; powodzenie, tryumf” (*Słownik języka polskiego*, 1992, s. 368). Sukces często (zwłaszcza w wielu podręcznikach biznesu) bywa kojarzony z osiągnięciem dobrobytu finansowego. Dla wielu ludzi sukcesem jest rozwój kreatywny natury intelektualnej (łączony z ukończeniem studiów, stworzeniem dzieła naukowego, napisaniem książki) czy emocjonalnej (np. pozytywnym finałem akcji charytatywnej) (Šmid, 2001, s. 43). Polisemia sukcesu uwarunkowana jest wieloma czynnikami. Przykładem jest nastawienie na określone wartości (ich hierarchia stratyfikuje sukces) czy ich drogi realizacji (działanie przynoszące satysfakcję może być już traktowane jako sukces). Sukces może być więc definiowany subiektywnie i niekoniecznie musi być podzielany przez inne osoby. Może też być określony obiektywnie, w sprecyzowanych warunkach społecznych, co jednak nie oznacza, że jego obiektywność podzielana jest przez wszystkich w równym stopniu (Gajdzica, 2013, s. 24). Analogicznie jest z zawodowymi sukcesami nauczycieli, uczniów i szkół. W tym przypadku obiektywnym sukcesem, aczkolwiek niekoniecznie uznawanym przez wszystkich jako miarodajny pracy szkoły, są wyniki testów efektów kształcenia. Obiektywne miary sukcesu są trudne do ustalenia (Firkowska-Mankiewicz, 1999, s. 17), chociaż istnieją pewne jego wzorce. Są one związane z pojęciami prestiżu społecznego, awansu zawodowego, wartościami materialnymi, zdobyciem wykształcenia (Michalak, 2007, s. 73-93). Niemniej jednak wyobrażenia na temat sukcesu (także jego wskaźniki) zmieniają się wraz z przeobrażeniami społecznymi, kulturowymi i gospodarczymi (Łukaszewicz, 1979, s. 31). Analogiczne przeobrażenia rozumienia sukcesu obejmują zapewne również szkoły integracyjne. Miarą ich sukcesów są aktualne oczekiwania sprecyzowane w aktach prawnych normujących ich działalność (także w statucie placówki), wpisują się w oczekiwania środowiska społecznego, a także indywidualne oczekiwania rodziców oraz samych uczniów. Można zatem postrzegać i porządkować je na wiele sposobów, np. odpowiadając na pytania: Kogo / czego? (uczniów, nauczycieli, rodziców, nadzoru, szkoły, środowiska), jaki? (osiągnięć edukacyjnych, wychowawczych, terapeutycznych, sprawnej realizacji zadań, nagród i wyróżnień, satysfakcji, awansów w rankingach etc.) (Gajdzica, 2013, s. 24-26). Sukcesy jako stany zamierzone stanowią wyznacznik określonych działań, co pozwala wpisywać je w organizacyjną kulturę szkoły,

lokując je w obszarach: związków szkoły z otoczeniem, związków między ludźmi, natury uczniów i ich aktywności oraz wiedzy szkolnej.

Warto zatem zapytać nauczycieli, jak i w czym dostrzegają oni sukces szkoły integracyjnej, oraz podjąć próbę określenia ich związków z założeniami kultury organizacyjnej szkoły.

3. ZAŁOŻENIA KULTURY SZKOŁY INTEGRACYJNEJ A JEJ SUKCESY W OPINIACH NAUCZYCIELI

Głównym celem prezentowanych badań było poznanie opinii nauczycieli klas integracyjnych na temat sukcesów szkoły oraz ich uwarunkowań. Badanie zostało przeprowadzone na terenie województwa śląskiego w roku szkolnym 2014/15, przy użyciu kwestionariusza ankiety skierowanej do 105 nauczycieli pracujących w klasach integracyjnych (szkół podstawowych oraz gimnazjów). Spośród nich 67 badanych deklaroowało kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej, 37 – brak takich kwalifikacji. 57 respondentów pracowało na stanowisku nauczyciela wiodącego (przedmiotu lub edukacji wczesnoszkolnej), 39 na stanowisku nauczyciela współorganizującego proces kształcenia (wspomagającego), a 9 zadeklarowało zamiennosc tych stanowisk.

Poniżej prezentuję fragment wyników szerszego projektu badań nad sukcesami szkoły integracyjnej (ogólnodostępnej z klasami integracyjnymi), który obejmuje definicje sukcesów szkoły sformułowane przez badanych. W badaniach każdy respondent miał możliwość wpisania dowolnej liczby kategorii sukcesów szkoły. Podejmując próbę ich interpretacji koncentruję się na jakościowym ich oglądzie. Przyjmuję istnienie czterech pól (zgodnie z propozycją założeń opisanych wcześniej), które wypełniam kategoriami wygenerowanymi przez nauczycieli podczas definiowania sukcesów. Analizując wypowiedzi poszukuje odpowiedzi na trzy pytania:

- Jakie kategorie sukcesów dostrzegają nauczyciele?
- Jak jest nasycenie kategorii sukcesów w poszczególnych polach kultury organizacyjnej szkoły?
- Jakie kategorie dotyczą bezpośrednio uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Nie każdy sukces szkoły zdefiniowany przez badanych jest przekładalny na założenia stanowiące fundament jej kultury organizacyjnej. W związku z tym część zdefiniowanych sukcesów, nienawiązujących do omawianej tematyki,

pomijam, koncentrując się na tych wpisujących się w założenia kultury organizacyjnej. Kategorie oraz ich dookreślenia zostały przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Kategorie sukcesów szkoły w opinii nauczycieli szkół integracyjnych – ujęcie jakościowe

Założenia organizacji kultury szkoły (Chomczyńska-Rubacha, 2006)	Kategorie sukcesów szkoły i ich dookreślenia w definicjach nauczycieli
<p>Związki szkoły z otoczeniem:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Misja – Statut – Zadania – Oferta edukacyjna – Sieć powiązań z instytucjami i rodzicami 	<p>Misja szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobrze / pozytywnie postrzegana w środowisku – posiadająca dobrą opinię rodziców i uczniów – spełniająca oczekiwania uczniów. <p>Zadania szkoły:</p> <p>dobrze, sprawnie funkcjonująca</p> <ul style="list-style-type: none"> – płynnie realizująca plany – konsekwentnie rozwijająca się – wspomagająca uczniów z trudnościami, rehabilitująca – indywidualizująca – pomagająca rodzicom w wychowaniu. <p>Oferta szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> – organizująca zajęcia dodatkowe – posiadająca dobre warunki pracy. <p>Wydarzenia organizowane przez szkołę:</p> <ul style="list-style-type: none"> – spektakularne, promujące szkołę w środowisku lokalnym. <p>Sieć powiązań – kontakty szkoły:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobre z innymi placówkami – dobre z rodzicami. <p>Obecność w szkole:</p> <ul style="list-style-type: none"> – specjalistów i nauczycieli wspomagających we wszystkich klasach.
<p>Związki między ludźmi:</p> <ul style="list-style-type: none"> – status i struktury władzy (zależności, kontakty formalne i bezosobowe, komunikacja, wymagania i oczekiwania, podejmowanie decyzji, kontakty partnerskie i osobiste, indywidualne różnice, współuczestnictwo i współodpowiedzialność, samorząd uczniowski, rada rodziców, rada szkoły, zaangażowanie) – stosunki (szkoły z rodzicami, administracji z nauczycielami, nauczycieli z nauczycielami, nauczycieli z uczniami) – stosunki zhierarchizowane/ demokratyczne. 	<p>Współpraca:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobra nauczycieli i uczniów – dobra nauczycieli wszystkich przedmiotów i nauczycieli wspomagających – dobra nauczycieli z rodzicami – dobra między rodzicami. <p>Atmosfera:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozytywna – dobra – pełna akceptacji i tolerancji – przyjazna i bezpieczna. <p>Relacje:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozytywne.
<p>Natura uczniów i ich aktywności:</p> <ul style="list-style-type: none"> – postawy wobec dzieci – wizje kompetencji – natura uczniów (uczniowie otwarci na współpracę; autonomia i wolność uczniów, swoboda, akceptacja; wydobywanie zdolności / uczniowie wrogo nastawieni, walczący z nauczycielami, „ułamność” ucznia, zagrożony porządek, korygowanie, dyscyplinowanie). 	<p>Uczniowie:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dobrze wychowani (zachowujący się dobrze także poza szkołą) – szczęśliwi – radzący sobie w kolejnym etapie edukacji – zainteresowani – zadowoleni – potrafiący sprostać wymaganiom – wszechstronnie rozwinięci – osiągający sukcesy

	<ul style="list-style-type: none"> – pełni kultury – rozwijający pasje – posiadający dobre samopoczucie – chętnie uczestniczący w zajęciach – chętnie przychodzący do szkoły – kreatywni – otwarci – zaangażowany w lekcje – uczestniczący w olimpiadach i konkursach.
<p>Wiedza szkolna:</p> <ul style="list-style-type: none"> – czas – zorientowanie wiedzy na przeszłość (przedmioty, programy, tradycja, wartościowanie świata przeszłego); teraźniejszość (kompetencje społeczne, umiejętność funkcjonowania w organizacjach, interdyscyplinarny program, postawa badawcza); przyszłość (rozwiązywanie nowych problemów, przetwarzanie informacji, dostosowanie kompetencji, samokształcenie) – prawomocność wiedzy – (obiektywność: linearność, jednoznaczność, pewność / subiektywność: nielinearność, hipotetyczność, wieloznaczność, kontekstowość). 	<p>Wyniki nauczania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wysokie – efektywne kształcenie – wysoki poziom nauczania – dobre wyniki sprawdzianów, egzaminów, testów. <p>Efekty:</p> <ul style="list-style-type: none"> – pozytywne w sferze wychowawczej – wysokie w nauce, wychowaniu i rozwoju – dobre wychowanie w zakresie kształtowania postaw – efektywne kształcenie rozwoju umysłowego – doprowadzenie do zrozumienia wiedzy – realizacja podstawy programowej – wychowanie odpowiedzialnego człowieka – wykorzystany potencjał uczniów – osiągający wysokie lokaty w olimpiadach.

Część kategorii oraz ich dookreśleń pozostaje w związku z więcej niż jednym założeniem organizacyjnym kultury szkoły. Jako przykład może posłużyć udział w olimpiadach i konkursach. Sam udział wpisuje się w kategorię aktywności uczniów, natomiast wysokie lokaty w nich uzyskane – już w kategorię efektów łączonych z wiedzą szkolną.

Kategorie stanowiące trzon definicji sukcesów szkoły – jak pokazuje analiza treści tabeli – wpisują się we wszystkie założenia jej kultury organizacyjnej. Ich nasycenie jest jednak różne, co może świadczyć o deprecjonowaniu w praktyce niektórych z nich. Przykładem jest statut, który nie znalazł żadnego odniesienia w wypowiedziach respondentów. Można zatem przypuszczać, że w codzienności szkolnej nie odgrywa on istotnej roli lub jest jedynie aktem pozornie porządkującym funkcjonowanie omawianej instytucji. Warto jednak zauważyć, że to jedyna kategoria spośród budujących koncepcję założeń organizacyjnych kultury szkoły, która została pominięta przez respondentów. Badani niezbyt wiele uwagi – co zaskakujące – poświęcają ofercie edukacyjnej związanej z organizacją zajęć dodatkowych, które są jednym z ważnych czynników kreujących jakość edukacji oraz lokalną atrakcyjność placówki. Problem ten jest ściśle związany z obecnością w szkole specjalistów, co z kolei (szczególnie w przypadku szkół integracyjnych) wzmacnia/osłabia jej funkcje terapeutyczne i wspierające zaburzony rozwój uczniów. Poślednią rolę w kreowaniu kultury szkoły – zdaniem badanych

– odgrywa misja szkoły, która została dookreślona pozytywnym jej odbiorem, dobrą opinią oraz spełnianiem oczekiwań.

W obrębie założeń związków między ludźmi zabrakło określenia sukcesów szkoły ukonstytuowanych na współpracy dyirekcji z nauczycielami. To zaś może wskazywać na przyjętą w wielu placówkach okrzeptą strukturę hierarchiczną bez możliwości dyskusji nad nią. Być może to także problem niewygodny dla badanych lub nieistotny w przyjętej kulturze organizacji. Tymczasem zdaniem badaczy kultury organizacyjnej instytucji (Tuohy, 2002; Kostera, 2003) to zagadnienie kluczowe w rozwiązywaniu jej problemów i kreowaniu przyjaznego klimatu. W omawianym polu założeń badani koncentrowali się na dobrej współpracy nauczycieli (wiodących i wspomagających), nauczycieli i uczniów oraz nauczycieli i rodziców. Współdziałanie nauczycieli przedmiotu oraz pedagogów specjalnych należy do obszarów organizacyjnych generujących wiele problemów. Ich kompetencje pedagogiczne – zakorzenione w przynajmniej częściowo odmiennych tradycjach i nastawieniach do realizacji zróżnicowanych zadań – generują wiele rozbieżnych koncepcji działań metodycznych (Gajdzica, 2013). Stąd kultura integracji edukacyjnej jest pewnego rodzaju kulturą pogranicza. Wszak pogranicze jest przestrzenią heterogeniczną, w której współistnieją ze sobą obszary o rozmaitych regulacjach normatywnych, regułach gry, kodach kulturowych, estetykach itp. (Jałowiecki, Karplaski, 2011, s. 21). Dlatego w tworzeniu spójnej kultury (szkoły integracyjnej) tak ważne są relacje między podmiotami będącymi nosicielami określonych wartości kulturowych. Jest to zadaniem złożonym, ponieważ każdy z podmiotów przyswoił określoną kulturę i wyraża ją w subiektywnym odczuciu w sposób unikalny (Nikitorowicz, 2005, s. 508). Nie tylko zatem współbycie, ale także współdziałanie nauczycieli przedmiotu i pedagogów specjalnych (także innych specjalistów realizujących zadania terapeutyczne) stanowi fundament dobrej organizacji szkoły, a zarazem podstawę jej sukcesów w wielu wymiarach. Chociaż badani nauczyciele nie wygenerowali wielu kategorii w zakresie współdziałania, to jednak powieleło się ono w wielu wypowiedziach. Z jednej strony świadczy to o dostrzeganiu jego znaczenia w codzienności szkolnej, z drugiej – o schematycznym sprowadzaniu jego roli do podejmowania wspólnych działań bez nawiązywania np. do współodpowiedzialności, współdecyzyjności – kategorii ważnych w tym obszarze (Chomczyńska-Rubacha, 2006).

Zdecydowanie największe nasycenie kategoriami zostało odnotowane w związku z uczniem oraz wiedzą. Trudno uznać to za zaskakujące w aspekcie wszechobecnej kultury testów traktowanych jako główny miernik wartości pracy

szkoły. Na pozytywną konotację zasługuje natomiast dostrzeżenie przez badanych istoty wychowania i jego roli w kształtowaniu postaw uczniów. Te zaś zakorzenione są przede wszystkim w czasie teraźniejszym, ukierunkowanym – przypomnijmy – na umiejętność funkcjonowania i kompetencje społeczne (Chomczyńska-Rubacha, 2006).

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA –
O SUKCESACH I ZAŁOŻENIACH KULTURY ORGANIZACYJNEJ
SZKOŁY INTEGRACYJNEJ W KONTEKŚCIE
UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

Zagadnienie wyrażone w podtytule traktuję jako pewne podsumowanie, ponieważ stanowi integralną część wszystkich pól kultury organizacyjnej szkoły.

Problematyka niepełnosprawności, ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego, specjalnych potrzeb, terapii / rehabilitacji pojawiała się rzadko w definicjach sukcesów szkoły. Wprawdzie znajdujemy do niej nawiązania w dwóch pierwszych polach zagadnieniowych, ale zabrakło jej w dwóch kolejnych, znacznie bardziej rozbudowanych jakościowo. Można interpretować to podejmując dyskusję prowadzoną dwoma kolejniami.

Pierwsza sprowadza się do krytyki takiego podejścia ukonstytuowanego na tezie, że obecność uczniów z niepełnosprawnością (jako kultury mniejszości, zatem statystycznie zdeprecjonowanej) nie odgrywa ważnej roli w globalnej kulturze szkoły. Ich potrzeby i związane z nimi zadania są w związku z tym niedostrzegane lub dostrzegane i ignorowane. Podejście to zasadza się na schematycznym przeświadczeniu (stąd metafora koleiny w miejscu zwykle używanego pojęcia toru), że realizowanie specjalnych potrzeb uczniów z niepełnosprawnością powinno przebiegać na podstawie indywidualizacji i konstytuować się w związku z funkcjonalnymi zaburzeniami. To zaś wzmacnia rolę terapii w całościowej edukacji uczniów z niepełnosprawnością i zwykle sprzyja ich lokowaniu w odrębnym zbiorze społeczności szkolnej.

Druga koleina wyznacza ścieżkę myślenia o wspólnocie wszystkich uczniów i nauczycieli, zgodnie z hasłem „szkoła dla wszystkich” (np. Mittler, 1995, s. 105). W związku z tym podejściem potrzeby wszystkich uczniów są wspólne, różnią się jedynie drogami ich realizacji. Kultura niepełnosprawności wpisuje się w globalną kulturę szkoły, stanowiąc jej immanentną część. Definicje sukcesów ukonstytuowane na ogólnych kategoriach kompetencji, aktywności, zaangażowaniu,

realizowaniu podstawy programowej etc. dotyczą wszystkich uczniów, zatem także tych określanych potocznie jako „integracyjnych” z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. To zaś może być wskaźnikiem pożądanej kultury organizacyjnej szkoły wpisującej się w szeroko pojętą kulturę inkluzji (Armstrong, 2011, s. 7-18). Potwierdzenie tego wymaga jednak kolejnych badań.

BIBLIOGRAFIA

- ADRIAN, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- ARMSTRONG, F. (2011). School cultures, teaching and learning. W: G. RICHARDS, F. ARMSTRONG (red.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms (7-18)*. Oxon: Routledge.
- BORYCZKO, M. (2015). *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- BRUNER, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- BURSZA, W.J. (1998). *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA, M. (2006). Szkolne środowisko uczenia się. W: Z. KWIECIŃSKI, B. ŚLIWERSKI (red.), *Pedagogika* (t. 2, 240-269). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- CZEREPIANAK-WALCZAK, M. (2015). Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości. *Pedagogika Społeczna*, 3 (57), 77-87.
- FIRKOWSKA-MANKIEWICZ, A. (1999). *Zdolnym być... Kariery i sukces życiowy warszawskich trzydziestolatków*. Warszawa: IFiS PAN.
- GAJDZICA, Z. (2013). *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*. Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- GAJDZICA, Z. (2015). Klasa integracyjna jako przystań pogranicza. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4, 117-127.
- HOFSTEDE, G., HOFSTEDE, G.J., MINKOV, M. (2011). *Kultury i organizacje*. Przeł. M. Durska. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- JAŁOWIECKI, B., KARPALSKI, S. (2011). Peryferia i pogranicza jako interdyscyplinarny obszar badawczy. W: B. JAŁOWIECKI, S. KARPALSKI (red.), *Peryferia i pogranicza. O potrzebie różnorodności (7-32)*. Warszawa: Scholar.
- KOSTERA, M. (2003). *Antropologia organizacji. Metodologia badań terenowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- KRON, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia, procesy, modele*. Przeł. E. Cieślik. Sopot: Wydawnictwo GWP.

- ŁUKASZEWICZ, R. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- MAZURKIEWICZ, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MICHALAK, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- MITTLER, P. (1995). Special needs education: an international perspective. *British Journal of Special Education*, 22 (3), 105-108.
- NIKITOROWCZ, J. (2005). Pogranicze w kontekście wielo- i międzykulturowym. W: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, 504-508). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak.
- SCHEIN, E. (1992). *Organization Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Słownik języka polskiego* t. 3 (1992). Warszawa: PWN.
- ŠMID, W. (2011). *Ontologia sukcesu*. Kraków: Dr Lex.
- STONER, J.A.F., FREEMAN, R.E., GLIBERT, D.R. (2001). *Kierowanie*. Przekł. A. Erlich. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- ŚWIĄTKIEWICZ-MOŚNY, M. (2014). „Żle, źle, wszystko źle” – o reformowaniu polskiej szkoły. Analiza materiałów prasowych dotyczących zmian w oświacie w 2012 roku. W: A. RZYMELKA-FRĄCKIEWICZ (red.), *Współczesna szkoła w następstwie przemian społeczno-kulturowych. Studia i refleksje socjopedagogiczne* (31-41). Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- TUOHY, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Przekł. K. Krużewski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

SUKCES SZKOŁY INTEGRACYJNEJ JAKO JEDEN Z WYMIARÓW KSZTAŁTUJĄCYCH JEJ KULTURĘ ORGANIZACYJNĄ

Streszczenie

Teza opracowania została zawarta w stwierdzeniu, że określenie sukcesów szkoły jest jednym z możliwych punktów wyjścia w rozpoznawaniu i zrozumieniu jej kultury. Ta zaś przekłada się na codzienność nauczycieli, uczniów oraz pośrednio także ich rodziców. Głównym celem artykułu jest prezentacja wypowiedzi nauczycieli szkół/klas integracyjnych definiujących sukcesy szkoły, które zostały potraktowane jako idee i przekonania leżących u podstaw zadań organizacji szkoły. Jakościowa analiza kluczowych kategorii stanowiących trzon definicji sukcesów została ulokowana w czterech polach definiujących założenia kultury organizacyjnej szkoły. Podstawowe problemy badawcze przyjęły postać pytań: Jakie kategorie sukcesów dostrzegają nauczyciele? Jak jest nasycenie kategorii sukcesów w poszczególnych polach kultury organizacyjnej szkoły? Jakie kategorie dotyczą bezpośrednio uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego?

Słowa kluczowe: sukces szkoły; szkoła integracyjna; kultura organizacyjna szkoły.

SUCCESS OF INTEGRATED SCHOOL AS A DIMENSION SHAPING
ITS ORGANIZATIONAL CULTURE

S u m m a r y

The thesis of the study is comprised in the statement that specifying the successes of school is one of the important starting points in recognizing and understanding its culture. This culture determines the daily routine of teachers, learners, and indirectly – their parents. The article is aimed at presenting the responses of teachers from integrated schools/classes who define the successes of their schools. This has been treated as the ideas and beliefs which constitute the foundation for the tasks associated with the organization of school. The qualitative analysis of the key categories in the definition of success has been located in four fields which define the assumptions of the organizational culture of school. The main research problems are reflected in the following questions: What categories of success do teachers notice? What is the repleteness of the category of success in particular fields of the organizational culture of school? Which categories directly concern learners with the certified need for special education?

Key words: success of school; integrated school; organizational culture of school.