

DOROTA PRYSAK  
Uniwersytet Śląski w Katowicach

## OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI JAKO CZYNNIK KREUJĄCY ZREDUKOWANĄ RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNĄ UCZNIĄ NIEPEŁNOSPRAWNEGO W SZKOLE OGÓLNODOSTĘPNEJ

### WPROWADZENIE

Obecnie podejmowanych jest wiele działań mających na celu stworzenie osobom niepełnosprawnym odpowiednich warunków rozwoju, czego przykładem jest organizacja edukacji w różnych formach z uwzględnieniem wielozakresowego wsparcia społecznego. Działania te znajdują swój wyraz w Ustawie o systemie oświaty, która zapewnia wszystkim uczniom prawo do nauki zgodnie z ich potrzebami i możliwościami<sup>1</sup>. Jednak rzeczywistość szkolna nie zawsze odzwierciedla oczekiwania społeczne, co pozostaje w istotnym związku z postawami nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Z kolei ich oczekiwania wobec warunków pracy i samych uczniów z niepełnosprawnością (także ich rodziców) nierzadko pozostają niespójne. Punktem wyjścia w opracowaniu jest teza, że niesymetryczność i niewspółmierność oczekiwań sprzyja konstruowaniu zredukowanej rzeczywistości szkolnej wskazanej grupy uczniów.

Celem artykułu jest zaprezentowanie opinii nauczycieli przedmiotu (zebranych w toku dyskusji grupowych) formułowanych w związku z odczuwanymi wobec nich oczekiwaniami społecznymi w relacji do ich własnych oczekiwań wobec instytucji szkoły i organów nią zarządzających. Problematyka ta zostanie rozpatrzona w kontekście koncepcji przestrzeni zredukowanej oraz teorii gry o sumie zerowej, która – w moim przekonaniu – umożliwi zidentyfikowanie i zinterpretowanie pozorów kreujących rzeczywistość szkolną. Istotną kwestią w prowadzonej dyskusji jest proces dostosowywania warunków kształcenia

<sup>1</sup> Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz. U. Nr 173, poz. 1808.

szkoły ogólnodostępnej do potrzeb i możliwości uczniów z różnymi ograniczeniami rozwojowymi, którego zaburzenia (w skrajnych okolicznościach) mogą generować oczekiwania społeczne sprzyjające wrastaniu w rolę „ucznia niepełnosprawnego”.

Meritum opracowania stanowi analiza treści wywiadów fokusowych z nauczycielami przedmiotu oraz dyrektorami szkół i terapeutami przeprowadzonych na terenie województwa śląskiego w 2014 roku.

## OCZEKIWANIA A ZREDUKOWANA RZECZYWISTOŚĆ SZKOLNA UCZNIA NIEPEŁNOSPRAWNEGO W ODNIESIENIU DO TEORII GIER

Każdy człowiek ma oczekiwania i każdy pragnie, aby jego rzeczywistość była wolna od ograniczeń. Nie chodzi bynajmniej o życie ponad zasadami, ale o to, aby żyć zgodnie z nimi i szanować siebie nawzajem. Oczekiwania formułowane przez ucznia niepełnosprawnego wobec systemu edukacji wpisują się w problematykę szacunku, obejmują również inne istotne kwestie związane ze sferą szeroko rozumianego wsparcia i akceptacji. Często oczekiwania te bywają jednak redukowane przez różne okoliczności lub oczekiwania innych uczestników systemu.

Na obecną rzeczywistość zawsze wpływają wcześniejsze doświadczenia. W ich kontekście nie można jednak zapomnieć, że istotą edukacji (także tej specjalnej) jest przygotowanie do przyszłości przez nabycie sprawności, umiejętności i wiedzy służącej realizacji aspiracji – pragnień. Jednym z założeń teorii oczekiwań, jest to, iż motywacja jednostki zależy od siły pragnienia oraz prawdopodobieństwa zaspokojenia tego pragnienia<sup>2</sup>.

Z kolei jedną z ważnych przeszkód w realizacji celów jest redukcja przestrzeni szkolnej ucznia. Redukowanie (ograniczanie, zawężanie, zmniejszanie<sup>3</sup>) przestrzeni szkolnej ucznia z niepełnosprawnością może odbywać się na wiele sposobów. Zredukowana rzeczywistość szkolna ucznia niepełnosprawnego obejmuje szczególnie te sytuacje, w których (z jakichś przyczyn – nie zawsze świadomie) ktoś lub coś pomniejsza/ogranicza możliwości jego rozwoju, a sam uczeń doświadcza wrastania w zbyt sztywną, za ciasną, ograniczoną rolę. Ta zaś paraliżuje, zniekształca jego uczucia, relacje, zdolności, możliwości<sup>4</sup>. Ogranicza to, a czasami wręcz uniemożliwia, rozwój zgodny z oczekiwaniami jego samego

<sup>2</sup> J. Turner (2012), *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka, J. Szmátka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 335–340.

<sup>3</sup> *Słownik poprawnej polszczyzny* (2007), Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 254.

<sup>4</sup> Por. E. Roine (2005), *Psychodrama, o tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Zabrze: Wydawnictwo Medycyna i Edukacja FENIKS, s. 74.

i/lub społeczeństwa<sup>5</sup>. W skrajnych okolicznościach może to generować społeczne oczekiwania sprzyjające wzrastaniu w rolę „bycia uczniem niepełnosprawnym”<sup>6</sup> i uruchamiać relacje wpisujące się w zasady gry.

Oczekiwania ucznia niepełnosprawnego, a także jego nauczyciela, mimo iż są sprawą jednostkową, wpisują się w sieć społecznych interakcji, a ich spełnianie zależy od wielu czynników, które można rozpatrywać w aspekcie gry. Rdzeń teorii gier przyjmuje założenie, iż wyniki działania jednego aktora zależą od działań i reakcji pozostałych aktorów oraz że działania i reakcje aktorów nie są pewne i mogą się zmieniać<sup>7</sup>. Wyniki gry natomiast możemy rozumieć tutaj jako spełnione oczekiwania ucznia, nauczyciela. Podstawowa strategia teorii gier polega na tym, że w uczciwej, dwuosobowej grze wynik zależy od umiejętności graczy/uczestników, a ich możliwości wyboru wpisują się w szeroki katalog możliwych charakterystycznych strategii i związanych z nimi właściwości oraz zachowań podmiotów uczestniczących w grze, np.:

- remisu, gdy gracze charakteryzujący się podobnym poziomem uzdolnień używają tej samej strategii i starają się minimalizować liczbę punktów uzyskanych przez partnera i maksymalizować własny wynik,
- metody przewidywania zachowania aktorów na podstawie macryc wypłat, które pozwalają określić, jakich wypłat oczekują poszczególni gracze w zależności od zastosowanej w trakcie gry strategii<sup>8</sup>,
- wymiany poprzez zawieranie koalicji, wówczas możemy mieć do czynienia z osiągnięciem równowagi przez różne jednostki o różnych celach i interesach,
- poczucia niepewności co do efektu działania,
- zachowaniami ludzi kierują takie reguły, które wywodzą się z historii, z tradycji, a ich znajomość pozwala na zaangażowanie się w grę/działanie, czasami również pozwala także przewidzieć wynik owego działania/grzy, szanując zyski i straty.
- wygrana niekoniecznie musi zawsze przynosić zysk i czasami warto ponieść pewne koszty, by osiągnąć korzyści mniej spektakularne, ale istotne dla

<sup>5</sup> Por. D. Prysak (2014), *Zredukowana dorosłość osób głębiej niepełnosprawnych intelektualnie*, „Wychowanie na co Dzień”, złożone do druku.

<sup>6</sup> Czyli uczniem, który z różnych przyczyn wycofuje się z racjonalnie przydzielanych mu obowiązków, unika symetrycznych relacji z rówieśnikami, oczekuje nadmiernego wsparcie nawet w sytuacjach, kiedy nie jest ono konieczne, stosuje strategie typowe dla wyuczonej bezradności. Por. Z. Gajdzica (2012), *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzonym?* „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2.

<sup>7</sup> J. Turner (2012), *Struktura teorii...*, dz. cyt., s. 335–340.

<sup>8</sup> Tamże, s. 340.

dalszego rozwoju<sup>9</sup>. Mając na myśli oświatę warto pamiętać, że inwestowanie w nią nakładów finansowych, a także zaangażowania emocjonalnego nie przynosi namacalnych efektów natychmiastowych. Zysk budowania kapitału ucznia niepełnosprawnego będzie widoczny w jego życiu dorosłym, czyli dopiero po wielu latach. Czyli w tych okolicznościach mamy do czynienia z grą o odroczonym sukcesie lub porażce.

W teorii gier przewidywana jest także sytuacja niezgodności interesów, która nosi nazwę „gry o sumie zerowej” (zysk jednego z graczy jest równoznaczny z taką samą stratą drugiego). Postrzeganie życia jako gry o sumie zerowej, ma swoje korzenie w paradygmacie teorii sprawczości – wspólnotowości<sup>10</sup>. W praktyce może prowadzić to do złożonych i wielowymiarowych konfliktów. Należy podkreślić również, iż działania podejmowane przez każdego z uczestników w teorii gier mają wpływ na pozostałych uczestników gry, a decyzja wyboru strategii wiąże się z koniecznością respektowania zachodzących interakcji<sup>11</sup>. Dla osób wierzących w to, że życie jest grą o sumie zerowej (sukces jednej osoby możliwy jest tylko kosztem drugiej, a sukces ekonomiczny jest możliwy kosztem straty innych) interesy ludzkie z natury przyjmują postać antagonistycznych<sup>12</sup>. To zaś staje się immanentną częścią ich przekonań i oczekiwań.

## OCZEKIWANIA W GRZE PT. RZECZYWISTOŚĆ SZKOŁY OGÓLNODOSTĘPNEJ – ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ FOKUSOWYCH<sup>13</sup>

W analizie przeprowadzonych wywiadów skupiłam się na konsekwencjach wiary w grę o sumie zerowej. Jej założenia posłużyły jako narzędzie interpretacji oczekiwań nauczycieli – jak pokazują wypowiedzi osób czujących się stratnymi, pokrzywdzonymi w procesie wymiany społecznej. Ponieważ osoby te widzą siebie na przegranej pozycji, odczuwają też niższą satysfakcję z życia i spostrzegają obowiązujący system społeczno-polityczny jako niesatysfakcjonujący i niesprawiedliwy, niesymetryczny i niewspółmierny. Nauczyciele w swoich

<sup>9</sup> M. Eigen, R. Winkler (1983), *Gra*, Warszawa: Wydawnictwo PIW, s. 23; H. Guzy-Steinke (2013), *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 43.

<sup>10</sup> B. Wojciszke, W. Baryła (2004), *Agent/Recipient Theory (ART) of Person Perception*, maszynopis powielony.

<sup>11</sup> H. Guzy-Steinke (2013), *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 43.

<sup>12</sup> J. Różycka (2012), *Życie społeczne Gra. Kontekst międzykulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 30.

<sup>13</sup> Wywiady zostały przeprowadzone na terenie województwa śląskiego w 2014 roku z dyrektorami szkół kształcenia specjalnego, integracyjnego oraz ogólnego, nauczycielami nauczającymi przedmiotów humanistycznych i ścisłych oraz terapeutami.

wypowiedziach dzielą się swoim rozczarowaniem związanym z nauczaniem. Obrazuje to poniższy fragment:

„Ale niestety rzeczywistość jest przykra. Mamy ograniczoną możliwość uczenia, jeżeli jeszcze dodatkowo dojdzie uczeń niepełnosprawny, czy uczeń z trudnościami, to wtedy my na tak zwanych godzinach karcianych zamiast realizować koła zainteresowań rozwijające odpowiedni poziom ucznia danego, to my realizujemy (...) nadrabiamy (...) zajęcia korekcyjne i tak dalej.. i to jest po prostu taki mankament i przykra sprawa”<sup>14</sup>.

W pierwszym z omawianych przypadków zakładam uczestnictwo dwóch graczy. Pierwszym z nich jest uczeń niepełnosprawny, a drugim – nauczyciel. Zadaniem, nauczyciela jest wyposażenia ucznia w takie umiejętności, sprawności i wiedzę, aby na miarę swoich możliwości mógł wziąć odpowiedzialność za swoją biografię. A więc nauczyciel przygotowuje odpowiednią strategię, w której zakłada zwycięski dla obu stron remis. Tym remisem będą nowe umiejętności ucznia zweryfikowane podczas egzaminów, a także dorosłe życie. Wynik egzaminów to jednocześnie nieodroczone ocena pracy samego nauczyciela, natomiast zaradność życiowa ucznia zwykle pozostaje w dalszej, odroczonej perspektywie. Mimo to, że powinna stanowić najważniejszy cel działań pedagogicznych, pozostaje poza faktyczną oceny pracy wychowawcy.

Bardzo ważną rolę odgrywa w przypadku tych obu graczy satysfakcja ze wspólnej wygranej, ponieważ jest motywacją do dalszej pracy. Zakładamy, że nauczyciel bardzo się stara, dostrzega potrzebę zmiany swojego warsztatu pracy. Doksztalca się, dostosowuje swoje metody pracy, mimo to jednak z różnych przyczyn efekty jego pracy są niedostrzegalne. Jego oczekiwania zmniejszają się, uczeń zamiast odczuwać większą sprawczość swoich działań, doświadcza, że jego rzeczywistość szkolna ulega zniekształceniu, zredukowaniu. Pozornie gra toczy się. Uczeń ma zapewnione wsparcie, które nauczyciel realizuje. Jednak w pewnym momencie okazuje się, że systemowe oczekiwania w zakresie wysokiej liczby punktów egzaminacyjnych nie są zrealizowane. W efekcie ma miejsce porażka warunkująca konieczność przewartościowania oczekiwań. Paradoksalnie wraz ze spadkiem oczekiwań samego nauczyciela, odczuwaną zredukowaną przestrzenią szkolną samego ucznia, pedagog doświadcza zwiększonych oczekiwań zarówno ze strony rodziców, jak również przełożonych. Zamiast wsparcia czuje demotywującą presję. W konsekwencji następuje remis zerowy.

Brak złudzeń, jaki może pojawić się u nauczyciela, jest charakterystyczny dla cynizmu społecznego w postrzeganiu natury ludzkiej, w sensie niewiary w ludzką motywację. Podejrzewa otoczenie o egoizm i manipulację oraz pojawia się brak zaufania do instytucji społecznych. Cynizm społeczny „jest strategią radzenia sobie z nieprzyjaznym, niedostępnym otoczeniem, od którego nie

<sup>14</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu biologia miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

należy spodziewać się niczego pozytywnego”<sup>15</sup>. W świecie widzianym przez pryzmat cynizmu społecznego do sukcesu dochodzi się z bezwzględnością wobec innych. Natomiast osoby, które przejawiają bezinteresowną dobroć, stają się ofiarami w rękach pozbawionych ideałów manipulantów. Najpewniejszym sposobem utrzymania ładu i wyzwolenia produktywnej aktywności jest przymus zewnętrzny wywołujący strach. W tym ujęciu życie społeczne jest polem gry egoistycznych interesów przedstawionych co najwyżej w ideowym opakowaniu<sup>16</sup>. Strach najczęściej spowodowany jest perspektywą utraty godzin, a w dalszej konsekwencji widmem zwolnienia, zamknięciem szkoły z powodu małej liczby uczniów. Dlatego nauczyciel powoli (czasami świadomie, a czasami nieświadomie) daje się wciągnąć w grę. Dostrzega, że nie zawsze jest to zła wola jego bezpośrednich przełożonych, tylko gra ta toczy się również na wyższych szczeblach, a w zasadzie tam są inicjowane jej niektóre reguły.

Cynizm społeczny pokazuje, jacy mogą być ludzie zaangażowani w proces edukacyjny ucznia niepełnosprawnego. Natomiast *Gra o sumie zerowej* wyjaśnia relacje pomiędzy wszystkimi ludźmi – graczami. Cynizm społeczny dotyczy natury ludzkiej, a wiara w Grę próbuje określić naturę relacji społecznych, które przybierają postać sprzecznych zero-jedynkowych interesów<sup>17</sup>. Gracze są ukierunkowani na ochronę własnych interesów i powstrzymują się od wchodzenia w relacje sprzyjające wymianie korzyści. W obawie przed egoistycznymi intencjami innych sami często zachowują się egoistycznie (w sytuacjach dylematów społecznych, kiedy trzeba podjąć decyzje co do działania na rzecz dobra wspólnego lub własnego). Natomiast w obawie przed eksploatacją sprzeciwiają się jakimkolwiek zmianom społecznym zarówno na poziomie mikro (interpersonalnym), jak i makro (społecznym), co czyni z nich zwolenników konserwatyizmu politycznego<sup>18</sup>.

Jedną z przyczyn wyżej opisanej „niemożności” współpracy może być antagonistyczne postrzeganie współzależnych interesów utrudniające dostrzeżenie wspólnego konsensusu (przy założeniu, że jest on możliwy). Uczeń niepełnosprawny traktowany jest na „wagę złota”, ponieważ organ prowadzący placówkę otrzymuje na niego dodatkową subwencję. Im głębsza niepełnosprawność, tym większa jest jej wysokość. W czasie kiedy uczniów jest coraz mniej, dodatkowe godziny (np. rewalidacji) mogą uratować etat. Potwierdza się zasada teorii gier, a dokładnie gry o sumie zerowej. W tym wypadku liczy się dobro nauczyciela,

<sup>15</sup> J. Więckowska, P. Boski (2007), *Stosunki polsko-rosyjskie z perspektywy oby nacji: rozbieżność między rzeczywistością propagandową i doświadczaną a cynizmem społecznym*, [w:] K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski (red.), *Konflikty między grupowe*, Warszawa: Academica, s. 187.

<sup>16</sup> P. Boski (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.

<sup>17</sup> Tamże, s. 30.

<sup>18</sup> Por. B. Wojciszke, W. Baryła (2004), *Agent/Recipient Theory (ART)...*, dz. cyt.

ale ze stratą dla ucznia niepełnosprawnego, dla którego szkoła ogólnodostępna nie jest optymalnym miejscem rozwoju. W tych okolicznościach uczeń niepełnosprawny jest trudniej zauważalny, łatwiej gubi się w dużej przestrzeni szkolnej. Obrazuje to kolejna wypowiedź:

„(...) miałam pod swoją opieką w tym roku szkolnym uczennicę w klasie czwartej, u której stwierdzono lekką niepełnosprawność intelektualną (...). Akurat uważam, że to dziecko jest pozostawione praktycznie rzecz biorąc samo sobie ... wiadomo, że nauczyciele są zobowiązani dostosować program nauczania, treści, metody, formy do możliwości intelektualnych i psychofizycznych tego dziecka. Natomiast ta dziewczynka jest w klasie, która liczy dzisiaj 25 osób, od września będzie to 27 osób. Na dodatek klasa jest wyjątkowo słaba, tam jest przynajmniej 50% uczniów na poziomie oceny dopuszczającej. Ponadto praktycznie rzecz biorąc to z piętnastką trzeba byłoby pracować indywidualnie. (...) Jeżeli chodzi o matematykę no to po prostu wszystko jakby cały materiał realizuje na tej jednej godzinie dodatkowych zajęć. To samo jest z Panią z języka polskiego. Natomiast na pozostałych przedmiotach, a że była to klasa czwarta ... no to po prostu tak z przymrużeniem oka do niej podchodzili, i no po prostu została tak jakby przepchnięta. (...) No, natomiast ze szkoły, że jakby strony organu prowadzącego, no tak ... nie czujemy w ogóle żadnego wsparcia (...)”<sup>19</sup>.

Takie niezamierzone, z reguły niepożądane następstwa działań w naukach społecznych określa się mianem efektu skupienia<sup>20</sup>. Powstaje on 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 wprowadzonym rozwiązaniem i jego pożądanymi skutkami, z pominięciem następstw ubocznych<sup>21</sup>, co odzwierciedlają poniższe słowa nauczycieli:

„(...) w przyszłym roku szkolnym mamy dwie klasy pierwsze nauczania początkowego, będzie problem z pomieszczeniami, bo automatycznie dojdzie do tego nauczanie indywidualne. Gdzie? Na korytarzu? Na stołówce? W rozlanej herbacie? W tym całym bałaganie? Kiedy?”<sup>22</sup>.

„W mojej klasie 4 jest dziewczynka, bo ja uczę języka obcego, w mojej opinii, nie ma orzeczenia, ale ma opinię, no i rzeczywiście, ten język obcy no zupełnie jest jej obcy, więc zalecenia są takie, że noooo... jakieś zajęcia wyrównawcze,

<sup>19</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu matematyka, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

<sup>20</sup> R. Boudon, (2008) *Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych*, przeł. A. Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.

<sup>21</sup> G. Szumski (2012), *Efekt skupienia. W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia?*, „Chowanna” t. 1 (38), s. 70.

<sup>22</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu matematyka, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

ale ja się pytam kiedy, prawda? No więc odbywało się to tak, pewnie niezgodnie z przepisami, że są dwie lekcje religii w tygodniu. No i na jednej religii, kiedy ja akurat miałam wtedy zajęcia świetlicowe tak ułożono mi plan żebym nie miała żadnych dzieci na świetlicy, no to brałam z religii tą dziewczynkę i uczyłam ją czasami pół godziny, czasami całą lekcję”<sup>23</sup>.

„ (...) musi iść pani na zastępstwo, (...) a te indywidualne? A to proszę z religii sobie zwolnić”<sup>24</sup>.

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<sup>25</sup>. Niestety, jak pokazuje praktyka codzienna, o tym się zapomina. Uczeń niepełnosprawny zredukowany jest do roli ucznia na dodatkowych godzinach, gdzie zapomina się o jego faktycznych potrzebach.

„Ja mam takie odczucie, nie stawia się żadnych wymagań. Masz dodatkową godzinę siedź po cichu i zrób. Tu nie patrzy się nawet na, na to dziecko, które po prostu ma być uczone, jak ono momentami się w tym wypadku czuje. Nie ma zainteresowania bezpośredniego, rzeczywiście jak to dziecko ewentualnie ma się rozwijać. Rzucone hasło, słuchajcie – w przyszłym roku będziecie mieli następne trzy osoby w klasie, one przyjdą do gimnazjum to już są trzy [dodatkowe D. P.] osoby niepełnosprawne w stopniu lekkim. Ewentualnie [pojawia się pytanie D. P.] jak wy to chcecie rozwiązać? A klasa liczy 21 osób. To są było nie było, trzy dodatkowe osoby, a to już jest znaczny procent (...)”<sup>26</sup>.

Dla organów prowadzących szkoły, w których uczą się dzieci niepełnosprawne, wykwalifikowani nauczyciele są kosztowni. Coraz częściej można usłyszeć społeczne oczekiwania zlikwidowania „Karty Nauczyciela”. Natomiast nauczyciele oczekują, że Karta pozostanie, a wraz z nią wszystkie przywileje i aktualny wymiar pensum. Z jednej strony wydłużenie czasu pracy wydłużyłoby i być może zintensyfikowało opiekuńcze i wychowawcze funkcje szkoły, ale z drugiej – sprzyjałoby negatywnym zjawiskom związanym z wypaleniem zawodowym nauczycieli, pogorszeniem klimatu pracy i w efekcie sprzyjało dalszemu redukowaniu rzeczywistości szkolnej ucznia z niepełnosprawnością.

<sup>23</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania języka obcego, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

<sup>24</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu matematyka, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

<sup>25</sup> G. Dryżałowska (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.

<sup>26</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu biologii, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.



Nauczyciele oczekują zmiany sposobu nadzoru swojej pracy i większego zrozumienia ze strony instytucji, którym podlegają. Przedstawiciele władz samorządowych nadzorujących pracę szkoły, a więc także samych nauczycieli, zwykle nie posiadają nawet podstawowej wiedzy o procesach wychowania i kształcenia czy rehabilitacji społecznej. Mimo to mogą podważać decyzje dyrektora<sup>27</sup>.

Istotnym regulatorem doboru uczniów do poszczególnych form kształcenia jest wola i świadomość rodziców. Niestety w opinii badanych nauczycieli pozostawia ona wiele do życzenia, czego przykładem są poniższe wypowiedzi:

„(...) edukacja rodziców jest bardzo istotna i to pedagog szkolny powinien edukować rodziców, dyrektor także powinien edukować rodziców. Powinien poznać ich z konsekwencjami swoich decyzji. (...) Dzieci pełnosprawne stają się niepełnosprawnymi na tej zasadzie, że (...) za piętnaście siódma już dzieci stoją przed szkołą<sup>28</sup>. Wracamy o godzinie w pół do piątej dzieci jeszcze są bo rodzice nie mają czasu żeby je zabrać. I jest tłumaczenie, że po prostu matka nie ma czasu bo pracuje. A potem dziwimy się, że jest taka relacja pomiędzy dzieckiem a rodzicem. To dziecko idzie wstecz, jeżeli chodzi o emocje<sup>29</sup>”.

Kolejna wypowiedź ukazuje przykład potwierdzający smutną rzeczywistość nieświadomości rodziców konsekwencji ich postępowania:

„(...) moja sąsiadka jest osobą niepełnosprawną w stopniu lekkim, i [rodzice D. P.] schowali do szuflady jej orzeczenie. Nie pokazali szkole. Chodzi teraz w tym momencie do gimnazjum. Po prostu strasznie źle się uczy. Ma problemy, ma problemy szczególnie z matematyką (...) oczywiście nadrabia to różną aktywnością swoją, udziela się w klasie i na terenie szkoły. Jest... była aktywna i pomocna jeżeli chodzi o pomoc na terenie szkoły, imprez szkolnych itd. Niestety samą taką aktywnością nie nadrobi ocen, ale chce, chce ... szczególnie mama po prostu udaje, że dziecko jest jak najbardziej zdrowe ... Nie chce słyszeć nawet o szkole integracyjnej. Ania miałaby możliwość, miałaby nauczyciela wspomagającego, który by jej pomagał itd., mogłaby jakoś nadrobić materiał, którego się nie nauczyła. Niestety mama jest uparta, nieświadoma tego, że krzywdę jej po prostu robi<sup>30</sup>”.

W krajach demokratycznych przyznaje się rodzicom prawo do wyboru formy kształcenia dzieci niepełnosprawnych. Wielu badaczy zwraca uwagę, że decyzje

<sup>27</sup> B. Pitula (2012), *Refleksje nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1. (38), s. 231.

<sup>28</sup> Chodzi w tym miejscu o uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną samodzielnie przychodzących do szkoły lub przyprawdzanych przez rodziców.

<sup>29</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu biologia, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

<sup>30</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej, bezrobotny.

rodziców mogą być niedojrzałe<sup>31</sup>. Oczywiście dużą (nie zawsze pozytywną) rolę odgrywa tu promocja ze strony szkoły. Im więcej uczniów uda się pozyskać, szczególnie niepełnosprawnych, tym większe prawdopodobieństwo płynnego funkcjonowania szkoły. Ze strony rodzica pojawiają się oczekiwania związane z zapewnieniem jak najlepszej edukacji swoich dzieci. To zaś często wykorzystywane jest przez szkołę poprzez formułowanie niestety nie zawsze uczciwych i realnych propozycji w zakresie oferty wsparcia i terapii. Chociaż czasem i oczekiwania samych rodziców są tak wygórowane, że nikt nie jest w stanie im sprostać. Swoje oferty szkoły przedstawiają na „tu i teraz” i w rzeczywistości nie są one weryfikowane. W związku z tym warto poszukiwać rozwiązań praktycznych, które zapewniłyby równowagę wpływu rodziców i specjalistów na losy edukacyjne dzieci. W Polsce od roku dwutysięcznego prawo gwarantuje rodzicom możliwość wyboru spośród trzech form kształcenia: separacyjnego, integracyjnego i inkluzyjnego. 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 dwa mają szczególne znaczenie: miejsce zamieszkania i status społeczno-ekonomiczny rodziców. Oba mają charakter zakłócający przebieg procesu wyboru, a zatem mogą wywoływać efekt skupienia o negatywnych konsekwencjach<sup>32</sup>. W wychowaniu swoich dzieci niepełnosprawnych w zakresie pomocy rodzice oczekują od szkoły i nauczycieli wsparcia również przez rozmowę, wysłuchanie, uczenie konkretnych umiejętności, zaproponowanie skutecznych metod i rozwiązań. Swoje oczekiwania kierują bardzo często do najbliższej położonej placówki, która nie zawsze jest przygotowana na przyjęcie takiego wyzwania.

Nauczyciele w swoich wypowiedziach wspominają także o słabnącym znaczeniu ich zawodu i funkcji, jakie współcześnie pełnią. Niskie zarobki nie odzwierciedlają w najmniejszym stopniu odpowiedzialności i ogromu wykonywanej przez nich pracy<sup>33</sup>. To, czego oczekują, uważając jednoznacznie za istotne w wychowaniu i nauczaniu niepełnosprawnych uczniów, to by nie wypaczać obrazu rzeczywistości szkolnej poprzez marginalizację ich roli oraz stopniowy zanik zdolności uznawania jakichkolwiek autorytetów przez dzieci i młodzież oraz opinię publiczną. Oczekiwaniem nauczycieli wobec instytucji szkoły i organów prowadzących jest zmiana chybionego prawodawstwa, które buduje atmosferę

<sup>31</sup> I. Chrzanowska (2004), *Rozszerzenie oferty kształcenia w stosunku do osób upośledzonych umysłowo – wolność czy przymus w edukacji*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego; O. Speck (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortodydaktyki*, przeł. W. Zeidler, Gdańsk: Wydawnictwo GWP.

<sup>32</sup> G. Szumski (2012), *Efekt skupienia...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>33</sup> T. Lewowicki (2007), *Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, s. 98–99.

nieufności i podejrzliwości we współpracy nauczyciela i ucznia<sup>34</sup>. To, na co również nauczyciele zwracają uwagę, to „nie litera prawa” tylko samo jej stosowanie, co obrazuje poniższy fragment przywołanej wypowiedzi:

„(...) ja mam tutaj jeszcze inny dylemat moi Państwo, swoje lata człowiek ma, swój rozum też, ale ja jakoś nie do końca jestem przekonany, co do tych godzin nauczania indywidualnego, faktycznie indywidualnego. Jeżeli przykładowo jest sytuacja, mówię to całkiem poważnie, że dziewczyna przychodzi do lekarza, dziewczyna, która ma 14 lat, idzie do lekarza. I lekarz mówi, żeby przysłała z mamą, ona się pyta po co. Nie mam zamiaru być posądzony o molestowanie. I to jest prośbę Państwa coraz bardziej nagminne. Ja osobiście zajęcia indywidualne prowadzę przy otwartych drzwiach dla własnego bezpieczeństwa”<sup>35</sup>.

Kolejnym znaczącym czynnikiem kreującym zredukowaną rzeczywistość szkolną ucznia niepełnosprawnego w opinii badanych nauczycieli w szkole ogólnodostępnej są tzw. media. Społeczne utrzymanie i wzmocnienie autorytetu nauczyciela bezsprzecznie może pomóc szkole. Niestety jednak nie wszystkie środki masowego przekazu dostrzegają te oczekiwania i specjalizują się w prezentowaniu taniej sensacji, i co zaskakujące, łatwo znajdują duże grono odbiorców. Często sam nauczyciel staje się obiektem sensacyjnych doniesień. Niestety w mediach najczęściej nie wyjaśnia się wszystkich założeń sprawy, toteż niestworzone historie docierają do opinii publicznej, budując obraz rzeczywistości. Co więcej, wszystkie media w znacznym stopniu ulegają swoistej tabloidyzacji – specjalizują się w przekazie jak najkrótszym, najłatwiejszym i przez to najbardziej sphyconym<sup>36</sup>. Niejednokrotnie media wzbudzały sensację z powodu incydentalnych problemów nauczyciela. Sytuację przekładano jednak na całą grupę zawodową i odbijało się to na świadomym i podświadomym postrzeganiu społecznym tej profesji. Niewątpliwie znaczący wpływ na współczesne postrzeganie roli nauczyciela ma również brutalna, agresywna, bezkompromisowa i nieuznająca żadnych autorytetów kultura masowa, jednoznacznie stawiająca na skrajny nonkonformizm czy wręcz nihilizm, przynajmniej w odniesieniu do uznanych dotychczas systemów, reguł, autorytetów, równolegle napędzana przez wielkie koncerty, podświadomie narzucana swoim odbiorcom, bardzo niebezpieczny uniformizm myślowy, ideowy i kulturowy<sup>37</sup>. Z jednej strony osoba nauczyciela jest w ataku ciągłej krytyki, przy czym jednocześnie z drugiej – oczekuje się od niego wręcz cudownego uzdrowienia ucznia niepełnosprawnego w postaci jak największej skuteczności zdanych egzaminów. Pomimo często wielostronnego

<sup>34</sup> J. Woźniak (2007), *Prestiż zawodowy nauczyciela*, „Polonistyka” nr 10.

<sup>35</sup> Nauczyciel z wykształceniem wyższym magisterskim w zakresie nauczania przedmiotu biologia, miejsce zatrudnienia – szkoła podstawowa.

<sup>36</sup> E. Żmijewska (2007), *Medialny obraz współczesnego nauczyciela*, [w:] M. Królicza, E. Piwowarska, E. Skoczylas-Krotla (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku*, Częstochowa.

<sup>37</sup> B. Pitula (2012), *Refleksje nad wybranymi uwarunkowaniami...*, dz. cyt., s. 229.

wykształcenia nauczyciel nie jest w stanie sprostać tym wszystkim oczekiwaniom, co w konsekwencji narastającej presji sprzyja kreowaniu zredukowanej rzeczywistości szkolnej ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej.

## KONKLUZJA KOŃCOWA

Przedstawione oczekiwania pokazują, że nauczyciel powinien być jak kameleon, dostosowywać się do warunków, czasem przechodzić także w stan oczekiwania<sup>38</sup>. Procesy te uaktywniają się w ściśle określonych okolicznościach, organizują lub reorganizują zachowania graczy, a następnie ulegają deaktywizacji aż do momentu, kiedy pojawią się warunki, które ponownie uaktywnia proces organizowania stanów oczekiwań. Jest to szczególnie widoczne zawsze przed zbliżającymi się wyborami. Samorządowcy obiecują, a nauczyciele oczekują, iż może tym razem spełni się któraś z oczekiwanych przez nich obietnic. I tak nauczyciele czekają do następnej okazji, w której pojawią się warunki stymulujące dalsze negocjacje umożliwiające grę. W trakcie stanów zawieszenia nauczyciele dostosowują swoje oczekiwania do realnych możliwości „wypląt”, a więc tak naprawdę i realnych do pozyskania korzyści. Gra o sumie zerowej pokazuje, jak wzajemne zagrywki – relacje prowadzą do zera, czyli niczego.

## BIBLIOGRAFIA

- Boski P. (2009), *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Boudon R. (2008) Efekt odwrócenia. Niezamierzone skutki działań społecznych, przeł. A. Karpowicz, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Chrzanowska I. (2004), *Rozszerzenie oferty kształcenia w stosunku do osób upośledzonych umysłowo – wolność czy przymus w edukacji*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Forum pedagogów specjalnych XXI wieku*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dryżałowska G. (2004), *Integracja edukacyjna a integracja społeczna*, [w:] G. Dryżałowska, H. Żuraw (red.), *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych*, Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Eigen, M., Winkler R. (1983), *Gra*, Warszawa: Wydawnictwo PIW.
- Gajdzica Z. (2012), *Dlaczego dziecko z niepełnosprawnością zwykle staje się uczniem upośledzonym?* „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja”, nr 2.
- Guzy-Steinke H. (2013), *Relacja wzajemności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lewowicki T. (2007), *Przemiany ustrojowe a etyka i powinności nauczycieli*, [w:] T. Lewowicki (red.), *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa – Radom: Wydawnictwo Instytut Technologii Eksploatacji – PIB.
- Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.* Dz. U. Nr 173, poz. 1808.

<sup>38</sup> Por. J. Turner (2012), *Struktura teorii...*, dz. cyt. s. 527.

- Pituła B. (2012), *Refleksje nad wybranymi uwarunkowaniami marginalizacji roli współczesnego nauczyciela*, „Chowanna” t.1 (38).
- Prysak D. (2014), *Zredukowana dorosłość osób głębiej niepełnosprawnych intelektualnie*, „Wychowanie na co dzień”, złożone do recenzji.
- Roine E. (2005), *Psychodrama, o tym jak grać główną rolę w swoim życiu*, Zabrze: Wydawnictwo Medycyna i Edukacja FENIKS.
- Różycka J. (2012), *Życie społeczne Gra. Kontekst międzykulturowy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie MEN z dnia 13 kwietnia 2013 w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 13 kwietnia 2013*. Dz. U. 2013 poz. 532.
- Speck O. (2005), *Niepełnosprawni w społeczeństwie. Podstawy ortodydaktyki*, przeł. W. Zeidler, Gdańsk, Wydawnictwo GWP.
- Słownik poprawnej polszczyzny* (2007), Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szumski G. (2012), *Efekt skupienia. W jaki sposób światła zasada przyczynia się do edukacyjnego wykluczenia?* „Chowanna” t. 1 (38).
- Turner J. (2012), *Struktura teorii socjologicznej*, przeł. G. Woroniecka, J. Szmatka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trusz S. (2013), *Efekty oczekiwań interpersonalnych: ujęcie interdyscyplinarne*, [w:] S. Trusz (red.), *Efekty oczekiwań interpersonalnych. Wybór tekstów*, Warszawa: Wyd. „Scholar”.
- Więckowska J., Boski P. (2007), *Stosunki polsko-rosyjskie z perspektywy obu nacji: rozbieżność między rzeczywistością propagandową i doświadczaną a cynizm społeczny*, [w:] K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski (red.), *Konflikty między grupowe*, Warszawa: Academica.
- Wojciszke B., Baryła W. (2004), *Agent/Recipient Theory (ART) of Person Perception*, manuskrypt.
- Woźniak J. (2007), *Prestiż zawodowy nauczyciela*, „Polonistyka” nr 10.
- Żmijewska E. (2007), *Medialny obraz współczesnego nauczyciela*, [w:] M. Królicza, E. Piwowska, E. Skoczyła-Krotla (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna na początku XXI wieku*, Częstochowa.

**Dorota Prysak:** Oczekiwania nauczycieli jako czynnik kreujący zredukowaną rzeczywistość szkolną ucznia niepełnosprawnego w szkole ogólnodostępnej

**Title:** Expectations of teachers as a factor in the reduced-creating reality school student with a disability in a mainstream school

**Key words:** disabled pupil, teacher, reduced educational reality, expectations, game theory, zero-sum game.

**Abstract:** Presented article contain the teachers opinions of the perceived social expectations in relation to their own expectations of both the institutions of school and Local Educational Authorities. The starting point is a thesis that asymmetrical and disproportionate expectations conducive to the construction of the reduced school reality

a specified group of students. As reality shows school does not always reflect the social expectations, which is closely connected with the attitudes of teachers in mainstream schools. However, their expectations of working conditions and the same students with disabilities often remain inconsistent. To identify and interpret the reality that create the appearance of the school, the topic is examined in the context of the concept of the reduced space and the theory of games.