



Pedagogical Contexts 2022, No. 1(18)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471
pp. 21–35
<https://doi.org/10.19265/kp.2022.1.18.345>



Dorota Prysak

<https://orcid.org/0000-0001-8495-6998>

Uniwersytet Śląski

dorota.prysak@us.edu.pl

AKTUALNA RZECZYWISTOŚĆ NAUCZYCIELA WYZWANIEM DLA EDUKACJI WYSOKIEJ JAKOŚCI

THE CURRENT REALITY OF A TEACHER AS A CHALLENGE FOR HIGH-QUALITY EDUCATION

Słowa kluczowe:
nauczyciel, edukacja
włączająca, edukacja
wysokiej jakości,
wywiady fokusowe

Streszczenie: Edukacja wysokiej jakości coraz częściej pojawia się w dyskursie społecznym. Zbieżnie występuje termin edukacji włączającej, który z powodu braku jednolitej koncepcji teoretycznej i praktycznej często analizowany jest przez różnych nauczycieli akademickich. Wskazana różnorodność pozwala na różne sposoby definiowania, co wprowadza pewien chaos informacyjny. Można postawić tezę, że edukacja włączająca jest jednym z elementów zmiany, projektem reformy systemu oświatowego, którego celem jest zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów. Jednym z głównych liderów wspomnianej zmiany jest nauczyciel, który funkcjonuje w ramach obowiązującej rzeczywistości społecznej, stając jednocześnie jej współtwórcą. Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie opinii nauczycieli na temat ich sytuacji zawodowej w czasie wprowadzania edukacji włączającej jako elementu edukacji wysokiej jakości.

Keywords:
teacher, inclusive
education,
high-quality
education, focus
interviews

Summary: Over the recent years, the topic of high-quality education has increasingly emerged in the social discourse. The term “inclusive education” appears convergingly and is often analyzed by various academic representatives due to the lack of a uniform theoretical and practical concept. The indicated diversity allows for different ways of its understanding, which affects mutual complementation and introduces certain information chaos. It can be argued that inclusive education is one of the elements of change, a project to reform the education system, aiming to build a high-quality school system for all students. One of the main leaders of the aforementioned change is a teacher who, as a human being, functions within the current social reality, and at the same time acts as its co-creator. The aim of this article is to present teachers’ opinions on the current professional situation at the time of introducing inclusive education as part of high-quality education.

Wprowadzenie

System oświaty, podobnie jak rozwój ludzkiej cywilizacji, podlega stałym zmianom w związku z tendencjami dominującymi w danym okresie historycznym. Prezentowane opracowanie wpisuje się w toczącą się w ostatnim czasie dyskusję na temat stanu polskiej szkoły i zachodzących w niej przemian. Temat ten jest obecny podczas spotkań na konferencjach, seminariach, sympozjach czy warsztatach, jak również bardzo często poruszany jest w sieci internetowej. Pozwala to osadzić dyskurs edukacyjny w kontekście pytań o tożsamość nauczyciela w aktualnej rzeczywistości. Zdecydowanie mają na to wpływ zarówno postęp naukowo-techniczny, jak i nowe koncepcje naukowe – jako elementy edukacji wysokiej jakości.

Wprowadzane obecnie zmiany edukacji są wynikiem humanizacji procesu kształcenia oraz efektem analiz różnego typu działań prowadzonych od kilkunastu lat przez instytucje zajmujące się organizacją kształcenia inkluzyjnego, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym. Według Iwony Chrzanowskiej „rozwijanie zdolności systemów edukacji do zapewnienia edukacji wysokiej jakości dla wszystkich uczących się oraz promowanie działań sprzyjających włączeniu społecznemu to jeden z kierunków rekomendowanych

przez organizacje międzynarodowe oraz Unię Europejską” (Chrzanowska, 2018, s. 24).

Jednym z głównych liderów wspomnianej zmiany jest nauczyciel, który funkcjonuje w ramach obowiązującej rzeczywistości społecznej, stanowiąc jednocześnie jej współtwórcę. Społeczny byt nauczyciela obejmuje swoiste wyobrażenia o nim danego społeczeństwa. Stanowi koherentny element rzeczywistości, w której przebywa, partycypuje, rozwija się i poszukuje sensu swojej pracy. Miejsce, jakie nauczyciel zajmuje w społeczeństwie, w strukturze społecznej, naznaczone jest siecią złożonych, wieloaspektowych i wielowarstwowych uwarunkowań.

Zasadne byłoby wskazanie na teoretyczne odniesienia do funkcjonowania całego społeczeństwa, jego interpretację i reinterpretację. Szczególnie istotne jest to obecnie, kiedy nadal trwa uśpiona pandemia oraz wojna w Ukrainie. Jednak ze względu na ograniczony zakres niniejszej publikacji analiza w niej prowadzona będzie dotyczyła nauczycieli w kontekście zachodzących już zmian w edukacji.

Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie opinii nauczycieli na temat ich aktualnej sytuacji zawodowej w czasie wprowadzania edukacji włączającej, będącej elementem edukacji wysokiej jakości.

Edukacja włączająca celem szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów

Edukacja włączająca jest w ostatnim czasie jednym z najczęściej penetrowanych naukowo tematów w dziedzinie nauk społecznych, zarówno przez społeczność związaną z nauczycielami – praktykami, jak i przez społeczność akademicką. Definiując termin „edukacja włączająca”, większość badaczy jest zgodna co do niejasnego, wieloznacznego, a nawet kontrowersyjnego używania tego sformułowania (Gajdzica, 2020; Lechta, 2010; Speck, 2013). W ostatnim czasie wskazany termin jest często analizowany przez różnych przedstawicieli akademickich, ponieważ nie jest jednolitą koncepcją teoretyczną i praktyczną. Pozwala to też na różne sposoby jej rozumienia (Szumski, 2010; Zamkowska, 2009). We współczesnej pedagogice specjalnej pojęcia tego używa się w znaczeniu deskryptywnym i preskryptywnym. W pierwszym wypadku chodzi o każdą formę wspólnej nauki uczniów z niepełnosprawnościami i bez nich w jednej klasie. W znaczeniu drugim edukacja włączająca jest projektem reformy systemu oświatowego, który ma na celu zbudowanie szkoły wysokiej jakości dla wszystkich uczniów (Szumski, 2019, s. 15).

Idea edukacji włączającej opiera się na tezie, że to nie ucznia należy zmieniać i przystosowywać do systemu szkolnego, lecz odwrotnie – szkoła i system nauczania powinny zostać zmienione tak, by wyjść naprzeciw indywidualnym potrzebom wszystkich uczniów pełnosprawnych i o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. Włączanie nie oznacza więc asymilacji, tzn. podciągania wszystkich uczniów do jednego wzorca. Podstawową jego zasadą jest elastyczność – tzn. uznanie, że uczniowie mogą uczyć się w różnym tempie, a nauczyciele powinni mieć kompetencje, aby wspierać ich naukę w sposób dostosowany do ich zróżnicowanych potrzeb, uzdolnień i tempa rozwoju. Podobne zasady powinny obowiązywać w przypadku kształcenia nauczycieli i ich zatrudniania.

Analizując miejsce zawodu nauczyciela w obowiązującej rzeczywistości oświatowej, należy z pewnością podnieść kwestie wzrostu wymagań wobec nauczycieli i związanej z tym potrzeby modyfikowania oczekiwań społecznych, wynikających z nowych rozwiązań strukturalnych i programowych, zarówno w zakresie funkcjonowania całego społeczeństwa, jak i systemu oświatowego. Zatem społeczna rola nauczyciela może być ujmowana z perspektywy organizacji społecznej, która zbudowana jest z różnych statusów, normujących, kiedy nauczyciele wypełniają swoje role, i z oczekiwań co do sposobu ich zachowań ze względu na określony status. Może być także rozpatrywana w odniesieniu do roli indywidualnej, której realizacja stanowi wypadkową pomiędzy strukturalnymi oczekiwaniami a możliwościami sprostania im przez jednostkę (Rubacha, 2000, s. 101).

System oświaty znajduje się w centrum zainteresowania bardzo licznych i szerokich grup społecznych, a wszelkie próby jego zmian budzą gorące emocje i wywołują liczne dyskusje. Obecnie można zauważyć, że mamy do czynienia z kolejną już reformą systemu oświaty. Wydaje się jednak, że obecna propozycja Ministerstwa Edukacji i Nauki, jak i kilka poprzednich stanowią nie tyle wynik polityki oświatowej państwa, ile kolejne próby centralnego zarządzania oświatą. Szczególne znaczenie ma postawa odbiorców oświaty, do których zaliczają się: uczniowie i ich rodzice, a także nauczyciele z całą społecznością szkolną i samorządy. Słuszne wydaje się stwierdzenie, że oczekiwania każdej z tych grup różnią się w pewnej części, a polityka oświatowa nie wywiązuje się z zadania łączenia tych różnic w myśl dobra wspólnego. Głównym liderem polityki oświatowej na szczeblu szkoły jest przede wszystkim nauczyciel. Dlatego należy zwrócić uwagę na ciągle zmieniające się wymogi wobec nauczyciela, często w trakcie trwania roku szkolnego. Obecnie związane są one między innymi

z włączaniem uczniów o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych w ogólny system kształcenia. Kolejna propozycja zmiany uzasadniana jest jako konieczna ze względu na nowe potrzeby cywilizacyjne, a w związku z tym inne oczekiwania społeczne. Nauczyciel w takiej sytuacji często czuje się pogrążony w chaosie różnorodności znaczeń „w” i „dla” edukacji.

Nauczyciele mający świadomość kolejnych przekształceń, nie do końca doprecyzowanych, związanych między innymi z coraz bardziej zbiurokratyzowanym systemem kontroli, a nie ze stabilną polityką oświatową, zaczynają kwestionować faktyczność społeczno-edukacyjnego świata. Wpływa na to „przebudzowanie” ilością proponowanych zmian. Najbardziej zagrożeni czują się nauczyciele szkolnictwa specjalnego. Zdaniem Zenona Gajdzicy „przesilenie jest nie tyle efektem kryzysu edukacji specjalnej (realizowanej w formie separacyjnej, integracyjnej), ile potrzeby gruntownej zmiany edukacji włączającej” (Gajdzica, 2021, s. 291).

Można pokusić się o stwierdzenie, że jest to związane z procesem legitymizacji drugiego rzędu, gdzie nauczyciele dążą do restrukturyzacji przyjętego porządku społecznego przez pryzmat własnej roli zawodowej. Owe działania wynikają z odmiennego postrzegania faktów oświatowych, niż zdają się to czynić osoby bezpośrednio wpływające na politykę państwa. Zważywszy, że struktura społeczna nie ma charakteru stałego, nauczyciele dążą do jej zmiany, która będzie spójna z interesami własnej grupy zawodowej. Podejmowana aktywność w tym zakresie ma doprowadzić do społecznych obiektywizacji (Gawęł-Luty, 2021, s. 28).

Koncepcję edukacji włączającej dokładniej charakteryzują następujące cechy: dostęp do szkoły dla wszystkich uczniów, zrównoważone cele kształcenia, uwzględniające harmonijny rozwój uczniów, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia (Szumski, 2019, s. 15).

Szczególny charakter pracy nauczyciela (na tle wielu innych zawodów) – praca z uczniem o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych¹, rodzicem ucznia, innymi nauczycielami i przedstawicielami środowiska lokalnego – polega przede wszystkim na interakcjach społecznych i budowaniu relacji satysfakcjonujących zainteresowane strony.

¹ Coraz częściej pojawia się wskazany termin jako nadrzędny dla uczniów z niepełnosprawnościami, uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i pozostałych grup defaworyzowanych.

Zdaniem Grzegorza Szumskiego (2020) polskie społeczeństwo ma niski poziom zaufania do nauczycieli, co w szkołach przekłada się na niską gotowość do współpracy, dzielenia się doświadczeniami, do budowania szkoły jako organizacji uczącej się. Są bardzo silne dowody na to, że przywództwo dyrektorów szkoły w tym zakresie ma ogromne znaczenie. Bardzo wielu dyrektorów szkół nadal traktuje dzieci z niepełnosprawnościami jako pewien margines, ponieważ jest ich stosunkowo niedużo. Takie myślenie powoduje, że nie wszyscy widzą potrzebę i zasadność proponowanych zmian.

Z pewnością pożądana jest zmiana stosunków między szkołą a środowiskiem lokalnym. Zdaniem cytowanego wcześniej autora zła jest relacja między szkołą a rodzicami. Polega ona na błędnym interpretowaniu prawa rodziców do wychowywania swoich dzieci. Często rodzice oczekują, aby szkoła przejęła odpowiedzialność za wychowanie ich dzieci, przy jednoczesnym ingerowaniu w kompetencje samych nauczycieli.

Liderem zmiany powinien być nauczyciel, a nie przedstawiciele polityki oświatowej. Nasuwa się pytanie: dlaczego nauczyciele nie są liderami edukacji włączającej (nie chcą identyfikować się z zawodem)? – pomimo toczącej się już wiele lat dyskusji o potrzebie zmiany i wprowadzaniu wspomnianego modelu edukacji. Może należałoby posłuchać – albo usłyszeć – jakie są oczekiwania ze strony samych nauczycieli. Jeśli ich postulaty zostałyby uznane i wprowadzone, wówczas sami nauczyciele staliby się liderami zmiany w zakresie edukacji i niepotrzebne byłoby przekonywanie do niej ich samych.

Współczesny nauczyciel jest czynnym uczestnikiem edukacji. Z jednej strony partycypuje w tym, co stworzyli inni, korzysta z ich dorobku. Z drugiej – analizuje zastaną wiedzę, tworząc własny ogląd edukacyjny. Jednak jego działanie niezależnie od przyjętej postawy ogranicza się do epizodów, uwikłane jest bowiem w obowiązujące struktury społeczne i systemy polityczne. Zatem jego wybory często są dokonywane przez pryzmat tego, co zastane, podobnie narracje, które tworzy. Poszukiwanie przez nauczyciela własnej, właściwej dla siebie drogi wielokrotnie naznaczone jest także jego samooceną, wiedzą, wartościami i normami, wymogami wewnętrznymi, oczekiwaniami społecznymi. Jednak niezależnie od tego, jaką drogę obiera, w swojej pracy uwzględnia on przestrzeń edukacyjną, która zawiera całą mozaikę osobowości uczestników edukacji, dróg, kierunków i modeli kształcenia, tzn. wielopoziomowych, wieloaspektowych i zróżnicowanych elementów rzeczywistości społecznej. Każdy na miarę swoich potrzeb, z pełnym poczuciem odpowiedzialności musi wybrać tę właściwą dla siebie drogę, która stanie się sensem jego życia (Gawęł-Luty i Surina, 2008, s. 163–167).

W obecnej sytuacji przed nauczycielem stoi coraz więcej wyzwań. Wdrażane zmiany z pewnością są oczekiwane i pożądane, jednak zbyt duże tempo ich wprowadzania, sytuacja z pandemią, trwająca wojna wprowadzają dużo chaosu. Potwierdzają to publikacje dotyczące edukacji włączającej, które powstały w ostatnim czasie (Cytowska, 2016). Według Z. Gajdzicy (2021, s. 291) „[...] formuła toczącej się, ewolucyjnej reformy systemu edukacji w omawianym obszarze, została wyczerpana, a kolejne doraźne korekty nie wywołują już jakościowo pożądanych efektów”.

Metoda

Badania realizowano za pomocą dyskusji fokusowych z nauczycielami szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, oparte były na jakościowej metodologii badań społecznych. W badaniach wzięli udział nauczyciele z województwa śląskiego. Były one realizowane w 2022 roku. Uczestniczkami wywiadów fokusowych były kobiety ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych, szkół branżowych, liceów i techników oraz przedszkolni. Wiek badanych kobiet mieścił się od 29 do 50 roku życia. Wśród badanych nauczycielek były:

- trzy osoby z przedszkola,
- cztery ze szkoły podstawowej,
- cztery ze szkoły ponadpodstawowej – technikum,
- trzy z liceum ogólnokształcącego,
- dwie ze szkoły branżowej,
- cztery ze szkoły podstawowej integracyjnej,
- cztery ze szkoły specjalnej.

Próbę wyodrębniono w sposób nieprobabilistyczny, metodami doboru celowego oraz metodą kuli śnieżnej (Babbie, 2003). Zebrany materiał badawczy został poddany procesowi kodowania przy użyciu dwóch metod: kodowania wstępnego, wydarzenie po wydarzeniu, a następnie kodowania skonwertowanego (Charmaz, 2009). Skonstruowane kody posłużyły do określenia kategorii, którym nadano wzajemną zależność i własności.

Wyniki

Dopełnieniem przywołanych teoretycznych rozważań, nad którymi należałoby się jeszcze pochylić refleksyjnie w kontekście zmiany, są sugestie nauczycieli szkół ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych, którzy

udzielili wywiadów fokusowych. Traktuję je jako głos przedstawicieli bez pełnych uprawnień ekstrapolacji na całą populację nauczycieli zatrudnionych w wymienionych placówkach. Niemniej jednak warto potraktować je jako zbiór wskazówek osób bezpośrednio zaangażowanych w edukację i realizujących cele systemowe w określonych warunkach. Są to osoby pierwszego kontaktu w edukacji włączającej.

Analiza prezentowanych danych pokazuje, że w celu podniesienia jakości edukacji włączającej należy skupić się na nauczycielu, nie tylko w kontekście tylko metodycznym – jak pracować z grupą zróżnicowaną, ale również stworzyć mu bezpieczne i komfortowe warunki do pracy.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów fokusowych zostały wygenerowane trzy nadrzędne kategorie, które dotyczą: ucznia, nauczyciela oraz administracji szkoły. Szczególnie dwie pierwsze kategorie należy lokować w obszarze mikro (szkoły), natomiast trzecią kategorię można umiejscowić w obszarze makro². Wygenerowane kategorie stanowią odzwierciedlenie opinii nierzadko konstruowanych na podstawie wiedzy instytucjonalnej. Dlatego w pewnym zakresie są głosem całego grona pedagogicznego placówki i tym samym podnosi to ich wartość poznawczą.

Pierwsza kategoria, odnosząca się do ucznia, uwzględnia jego indywidualne potrzeby, możliwości i oczekiwania. Można ją ująć w dwóch podgrupach: uczeń z niepełnosprawnością oraz uczeń z innymi trudnościami. Nauczyciele wskazali, z jakimi problemami codziennie spotykają się u swoich wychowanków. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi to:

- uczeń z trudnościami,
- uczeń z zaburzeniami jedzenia,
- uczeń z zaburzeniami psychicznymi,
- uczeń z niepełnosprawnościami,
- uczeń „nieobecny”, „zombie” jako wynik pandemii,
- uczeń z emigracji,
- uczeń z Ukrainy,
- uczeń z traumą,
- uczeń z fobią szkolną,
- uczeń „przemocowiec”,
- uczeń okaleczający się,

² Inspiracją do wyodrębnienia wspomnianych kategorii była teoria ekologii humanistycznej amerykańskiego psychologa Urie Bronfenbrennera (Wojciechowski, 2007).

- uczeń uzależniony,
- uczeń doświadczający przemocy, np. ze strony rówieśników lub domu rodzinnego,
- uczeń pełnoletni,
- uczeń wybitnie zdolny,
- uczeń z niepełnosprawnościami sensorycznymi (brak dostosowanej przestrzeni),
- uczeń zaniedbany emocjonalnie,
- uczeń z zaburzoną tożsamością płciową.

Druga wygenerowana kategoria odnosi się do nauczyciela, który jest w pewnym sensie pośrednikiem pomiędzy pierwszą a trzecią kategorią, a więc między uczniem a administracją szkoły. Wymienioną kategorię można ująć w następujących podgrupach:

- 1) wizerunek nauczyciela/ odbiór społeczny nauczyciela,
- 2) stan zdrowia psychicznego nauczycieli,
- 3) nauczyciel – współpraca z innymi specjalistami, rodzicami.

Poniższe przykłady są głosem „krzykiem” i jednocześnie postulatami nauczycieli do wprowadzenia zmian:

- bardzo częsta krytyka medialna nauczycieli,
- publiczne negatywne opinie polityków o nauczycielach,
- zawód dyskryminujący kobiety (zdarza się, że po zdecydowaniu się na dziecko trzeba ponownie zaczynać awans zawodowy),
- zatrudnianie na zastępstwa (często od września do czerwca),
- praca ponad siły (dotyczy to uczniów z niepełnosprawnościami sprzężonymi),
- znużenie nieustannie toczącą się reformą,
- zastraszanie i życie w ciągłym lęku przez utratą pracy,
- praca w różnych miejscach (przynajmniej w dwóch),
- duża rotacyjność wśród nauczycieli i pedagogów,
- coraz częściej pojawia się zatrudnianie na dwóch etatach (jedna z nauczycielek podała swój przykład: w jednej szkole zatrudniona jest na 20 godzin jako matematyk, natomiast w drugiej szkole również na 20 godzin jako fizyk),
- pozornosc w dostępie do technologii zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli; nadal wielu nauczycieli pracuje na prywatnym oprzyrządowaniu technologicznym oraz korzysta z prywatnego dostępu do internetu (zarówno na terenie szkoły, jak i w domu),

- klasy z uczniami z Ukrainy (bariery językowe, brak wiedzy, jak pracować z dzieckiem w traumie wojennej, uczniowie z niepełnosprawnościami, przepelnione klasy),
- grupy rodziców (lub pojedynczy rodzic) na portalach społecznościowych „hejtujące” nauczycieli; rodzice roszczeniowi, agresywni, rodzice bezradni, często wymagający wsparcia (np. z niepełnosprawnością intelektualną, ze spektrum autyzmu),
- ciągłe ingerowanie rodziców w kompetencje nauczycieli,
- brak wsparcia/zrozumienia ze strony dyrektorów, innych specjalistów pracujących w szkole,
- leczenie psychoterapeutyczne,
- depresja i stany depresyjne u nauczycieli,
- szukanie pomocy specjalistycznej psychiatrycznej oraz psychoterapeutycznej.

Ostatnia kategoria, wygenerowana jako trzecia, odnosi się ogólnie do administracji szkoły – zarządzania. Nauczyciele, zapytani o obecną sytuację zawodową w związku z proponowanymi zmianami, wymienili między innymi:

- chaos informacyjny,
- brak jasnych kryteriów prawnych,
- wynagrodzenie nieadekwatne do wymagań związanych z zatrudnieniem,
- bardzo małe zainteresowanie młodych osób pracą w zawodzie nauczyciela,
- zatrudnianie coraz częściej nauczycieli emerytów,
- przemęczenie jako wynik permanentnej zmiany.

Większość wymienionych zagadnień została już opisana w literaturze. Zdaniem Chrzanowskiej:

dlatego tak długo, jak nie uświadomimy sobie, że specjalne potrzeby edukacyjne nie dadzą się skategoryzować, nie da się stworzyć zamkniętej listy. Tak długo nie będziemy w stanie wypracować teoretycznego modelu, bo jeśli będzie jakaś zamknięta lista, to będziemy pracować na rzecz tych, którzy na tej liście są. Nie ma możliwości i nie ma potrzeby takiej listy tworzyć, ponieważ wychodzimy z założenia, że specjalne potrzeby może mieć każdy uczeń nawet czasowo, dlatego że będzie wymagał czasowego wsparcia, inny będzie wymagał długiego, a inny trwałego. Chodzi o to, aby szeroko interpretować to pojęcie i być może z czasem odejść od kategoryzacji (Chrzanowska, 2019, minuta 18).

Katarzyna Błęszyńska (1992) i Elżbieta Garlej-Drzewiecka (2004) pisały o niewystarczającym poziomie kompetencji i wiedzy u nauczycieli. Temat trudności w sprostowaniu wymaganiom pracy w grupie poruszały w swoich rozważaniach Błęszyńska (1992) i Chrzanowska (2019). Dodatkowo wspomniana autorka (Chrzanowska) opisała: poczucie obciążenia zawodowego nauczycieli z placówek ogólnodostępnych, integracyjnych, specjalnych; trudności wychowawcze, jakie pojawiają się w codziennej praktyce pedagogicznej; pracę w grupie zróżnicowanej i wymagania społeczne, jakie pojawiają się w odniesieniu do nauczycieli. Na brak specjalistów wspierających nauczycieli w nagłych, trudnych przypadkach wskazywała Teresa Oleńska-Pawlak (1992). Natomiast Jacek Pyżalski, Piotr Plichta (2007) w swoich analizach poruszali takie zagadnienia jak: zmiana systemu edukacji; zarządzanie szkołą/ struktura szkoły; interakcje nauczyciel–uczeń oraz niewłaściwe zachowania uczniów. W literaturze przedmiotu zostały poddane analizie przeciążenie pracą (Pyżalski i Mercz, 2010) oraz presja czasu jako źródła trudności dla nauczycieli (Tucholska, 2003).

Oprócz tych najczęściej wymienianych w literaturze obszarów, które nauczyciele wskazali jako problemy, pojawiły się nowe trudności wymagające refleksji:

- rodzic „hejtujący” (zarówno jako pojedyncza osoba, jak i grupa na portalach społecznościowych),
- nauczyciel szukający pomocy i wsparcia psychiatrycznego, psychoterapeutycznego i superwizyjnego³ (dotychczas nauczyciele nie mówili, że korzystają z takiej pomocy).

Aby sprostać powyższym zadaniom, nauczyciel winien być wyposażony we właściwe kompetencje, obejmujące nie tylko kwalifikacje, których wyznacznikiem, przynajmniej z założenia, jest dyplom ukończonych studiów, ale także umiejętności interpersonalne.

Niełatwe jest życie wielu nauczycieli w czasach, w których tak trudno o wskazówki dotyczące tego, jak sobie poradzić z niepokojem i niepewnością w trwającej ciągłej zmianie, która w ostatnich latach towarzyszy wielu nauczycielom. Trudno być nauczycielem, gdy brak stałych punktów orientacyjnych, a oczekiwania zewnętrznego świata są ambitne jak nigdy dotąd, dodatkowo determinowane przez nierealistyczne wyobrażenia społeczeństwa, gospodarki

³ Została zaproponowana „superwizja edukacyjna” w „Modelu funkcjonowania Specjalistycznych Centrów Wspierających Edukację Włączającą” (zwanym Modelem SCWEW) (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021, dostęp: 1.12.2022).

czy rynku pracy. Obciążeni obowiązkami i oczekiwaniami, niejednokrotnie bez wsparcia w realizacji zadań, które ich przerastają, nauczyciele często czują się po prostu bezradni. Dlatego pewna część z nich odchodzi z zawodu. Aby zmienić ten stan rzeczy, konieczne jest wyposażenie nauczycieli w umiejętności, o braku których lub niewystarczającym poziomie mówią.

Tymczasem z badań wynika, że polscy nauczyciele, zarówno ci rozpoczynający pracę w zawodzie, jak i ci z długim stażem pracy, mają deficyt kompetencji interpersonalnych. Zdaniem dyrektorów szkół rozpoczynający pracę nauczyciele nie potrafią między innymi sprostać problemom wychowawczym z uczniami, mają kłopoty z kształtowaniem relacji na linii nauczyciel–uczeń i z organizacją życia społecznego klasy, a także ze współpracą z rodzicami (Wiłkomirska, 2005).

Częściej mówi się o wsparciu nauczycieli w kontekście metodycznym, teoretycznym, tak aby mogli lepiej pracować z uczniem. Natomiast rzadziej mówi się o ich dobrobycie związanym ze zdrowiem psychicznym oraz zapewnieniem im odpowiednich warunków pracy, np. stanowisk komputerowych, tak aby mogli przygotowywać się do lekcji na terenie szkół, w których pracują.

Kluczem do sukcesu w edukacji dla wszystkich uczniów niezależnie od indywidualnych potrzeb jest współpraca. Beata Jachimczak (2022) zwraca uwagę na współpracę nauczycieli i pedagogów jako osób znaczących w procesie edukacji.

Bariery, jakich doświadczają uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych, według Chrzanowskiej (2019) związane są nadal ze świadomością społeczną i myśleniem o nich jako wykluczonych z głównego nurtu życia społecznego oraz z przekonaniem o konieczności obejmowania ich specjalnym systemem zarówno w przypadku edukacji, jak i rynku pracy.

Ponadto Chrzanowska wskazuje trzy elementy ważne w edukacji włączającej:

- 1) heterogeniczność grupy i dążenie do niekategoryzowania dzieci/uczniów,
- 2) skuteczna diagnoza, diagnoza funkcjonalna potrzeb, możliwości dziecka/ucznia,
- 3) wsparcie dla każdego dziecka/ucznia.

Wspomniana autorka jako propozycje zmian wymieniła: uelastycznienie systemu wsparcia dla uczniów i nauczycieli; wykorzystanie zasobów szkół specjalnych; upowszechnianie metod opartych na dowodach (adresowanych do grup zróżnicowanych, np. uniwersalne projektowanie zajęć, programy kształtowania kompetencji społecznych i relacji w grupach); intensywne szkolenia i wsparcie adresowane do całych szkół, a nie do pojedynczych nauczycieli; zwiększenie zaangażowania rodziców, zespołów nauczycieli, specjalistów w tworzenie i realizację indywidualnych programów pracy z uczniem; zmiany

jakościowe w kształceniu przyszłych nauczycieli; obecność problematyki SEN; kształcenie w zakresie diagnozy funkcjonalnej, pracy z grupą zróżnicowaną; umiejętność kształtowania u dzieci/uczniów postaw: szacunku, akceptacji, tolerancji, współpracy; umiejętność współpracy ze specjalistami oraz z rodzicami.

Natomiast Z. Gajdzica (2021, s. 305) zwrócił uwagę na trzy kwestie: konieczną systemowość (spójność przeobrażeń), potrzebę jasno określonych strategii (zdefiniowania między innymi konkretnych etapów rozłożonych w określonym czasie) i dbałość o pluralizm edukacyjny w postaci ścieżki kształcenia dla ucznia w różnych formach edukacji specjalnej.

Konkluzja – postulaty dla praktyki na podstawie przeprowadzonych badań

Wiele z postulatów zostało już opisanych w literaturze i przywołanych w tekście. Korzystając z doświadczenia i opierając się na obecnych opracowaniach naukowych, przybliżam wątki wskazane przez nauczycieli. Należałoby się nad nimi zastanowić, tak aby założenia edukacji włączającej mogły spełniać oczekiwania, a nie budzić rozczarowanie:

1. Brak młodej kadry pedagogicznej, coraz częstsze zatrudnianie nauczycieli – emerytów, co może w niedalekiej przyszłości doprowadzić do kryzysu, a nawet zapaści w tym zawodzie.
2. Zbyt duże oczekiwania niemające pokrycia w wynagrodzeniu wpływają na wybory zawodowe młodych osób, ale nie są one związane z kierunkami nauczycielskimi.
3. Subtelne uprzedmiotowienie poprzez ograniczanie samodzielności w podejmowaniu decyzji przez nauczycieli może prowadzić do wyuczonej bezradności w myśleniu i działaniu.
4. Potrzeba supervizji dla nauczycieli jako element uwalniający i zwiększający wiedzę w zakresie pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych oraz wiedzę o sobie samych.

Bibliografia

- Babbie, E. (2003). *Badanie społeczne w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Błęszyńska, K. (1992). Determinanty przystosowania ucznia niepełnosprawnego do środowiska szkoły masowej. W: A. Hulek i B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń*

- niepełnosprawny w szkole masowej* (s. 77–87). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*, tłum. B. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I. (2006). Z badań nad efektami włączającego kształcenia uczniów niepełnosprawnych intelektualnie. W: C. Kosakowski, A. Krause i S. Przybyliński (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 5: *Pomiędzy teorią a praktyką* (s. 323–330). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Chrzanowska, I. (2018). Edukacja włączająca – wyzwanie dla kompetencji pedagogów specjalnych. *Studia Edukacyjne*, 48, 23–32.
- Chrzanowska, I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chrzanowska, I. (2019, 20 listopad). Edukacja włączająca w Polsce – geneza, terażniejszość, perspektywy, <https://www.youtube.com/watch?v=6Bn6a-WAubs> [dostęp: 20.07.2022].
- Cytowska, B. (2016). Przegląd badań empirycznych nad inkluzją w edukacji. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*, 22(1), 189–213.
- Ćwirynkało, K. i Żyta, A. (2015). Przekonania nauczycieli na temat edukacji włączającej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Szkola Specjalna*, 4, 245–259. DOI: 10.5604/0137818x.1177729.
- Gajdzica, Z. (2020). *Uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole ogólnodostępnej. Nauczyciele o (nie)zmienianej sytuacji w kontekście kultury szkoły inkluzyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajdzica, Z. (2021). Edukacja włączająca – czas przesilenia nieustannie toczącej się reformy. W: S. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 290–308). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Gregorzewskiej.
- Gajdzica, Z., Skotnicka, B., Pawlik, S., Bełza-Gajdzica, M., Trojanowska, M., Prysak, D. i Mrózek, S. (2021). *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*. Warszawa: MEiN.
- Garlej-Drzewiecka, E. (2004). Pedeutologiczny kontekst myślenia o nauczycielu wiodącym i wspierającym. W: C. Kosakowski i A. Krause (red.), *Dyskursy pedagogiki specjalnej*, t. 7: *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej* (s. 59–68). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Gawęł-Luty, E. (2001). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości, s. 23–37, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/11285/1/E_Gawel_Luty_Nauczyciel_wobec_wspolczesnej_rzeczywistosci_spolecznej.pdf [dostęp: 28.12.2022].
- Gawęł-Luty, E. i Surina, I. (2008). Pedagog przed wyborem własnej drogi. W: T. Zacharuk (red.), *Pedagog jednej, czy wielu dróg?* (s. 163–167). Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej.

- Jachimczak, B. (2022). Edukacja włączająca: współpraca nauczycieli i pedagogów to klucz do sukcesu, <https://www.youtube.com/watch?v=I8sASNfDZWE> [dostęp: 16.07.2022].
- Lechta, V. (2010). Pedagogika inkluzyjna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (s. 321–335), tłum. B. Śliwerski. Gdańsk: GWP.
- Ministerstwo Edukacji i Nauki (2021). *Edukacja dla wszystkich – kompleksowa pomoc dla każdego dziecka, ucznia i jego rodziny*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/edukacja-dla-wszystkich--kompleksowa-pomoc-dla-kazdego-dziecka-ucznia-i-jego-rodziny> [dostęp: 1.12.2022].
- Oleńska-Pawlak, T. (1992). Warunki realizacji funkcji opiekuńczej i wychowawczej w szkołach masowych wobec dzieci z zaburzeniami w stanie zdrowia i rozwoju. W: A. Hulek i B. Grochmal-Bach (red.), *Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej* (s. 46–53). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Pyżalski, J. i Merecz, D. (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. i Plichta, P. (2007). *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP). Podręcznik*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rubacha, K. (2000). *Petnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Speck, O. (2013). *Inkluzja edukacyjna a pedagogika lecznicza*, tłum. A. Grysińska. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Szumski, G. (2010). *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Szumski, G. (2019). Koncepcja edukacji włączającej. W: I. Chrzanowska i G. Szumski (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 14–25). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Szumski, G. (2020, 10 listopada). Dzisiaj rozmawiamy o edukacji z prof. Grzegorzem Szumskim z Uniwersytetu Warszawskiego, <https://www.youtube.com/watch?v=deP-fMTFQUc&t=1018s> [dostęp: 2.07.2022].
- Tucholska, S. (2003). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wiłkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Wojciechowski, F. (2007). *Niepełnosprawność, rodzina, dorastanie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zamkowska, A. (2009). *Wsparcie edukacyjne uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim w różnych formach kształcenia na I etapie edukacji*. Radom: Politechnika Radomska – Wydawnictwo.